Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

SEMINARIO

DIFICULTADES ESPECÍFICAS DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL

La cultura en la enseñanza de español a brasileños XXIII/2015







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

LA CULTURA EN LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL A BRASILEÑOS

São Paulo, 11 de abril de 2015

Coordinación editorial Begoña Sáez Martínez Antoni Lluch Andrés



Catálogo de publicaciones del Ministerio: <u>mecd.gob.es</u>
Catálogo general de publicaciones oficiales: <u>publicacionesoficiales.boe.es</u>

Seminário de Dificultades Específicas de la
Enseñanza del Español a Lusohablantes
(04. : 2015 : São Paulo - SP)
Actas del XXIII Seminário de Dificultades
Específicas de la Enseñanza del Español a
Lusohablantes [livro eletrônico] : la cultura en
la enseñanza de español a brasileños /
coordinación editorial Begoña Sáez Martinez,
Antoni Lluch Andrés. -- Brasília, DF : Consejeria
de Educación, Ministério de Educación, Cultura y
Deporte de España, 2015.
692 Kb; PDF

Bibliografia

1. Espanhol - Estudo e ensino 2. Espanhol - Estudo e ensino - Brasileiros 3. Professores de espanhol - Formação profissional I. Sáez Martinez, Begoña. II. Lluch Andrés, Antoni.

15-09461 CDD-468.2469



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE

Subdirección General de Cooperación Internacional

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA Subdirección General de Documentación y Publicaciones Edición: Octubre de 2015

NIPO: 030-15-396-9 ISSN: 2318-1648

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

LA CULTURA EN LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL A BRASILEÑOS

São Paulo, 11 de abril de 2015

ORGANIZACIÓN

Consejería de Educación Embajada de España en Brasilia

Colegio Miguel de Cervantes São Paulo – Brasil

COORDINACIÓN

Begoña Sáez Martínez María Cibele González Pellizzari Alonso

EDICIÓN

Begoña Sáez Martínez Antoni Lluch Andrés Juan Fernández García

ÍNDICE

| Presentación 9 |
|--|
| CONFERENCIA INAUGURAL |
| La Cultura en el Quijote14 |
| Felipe B. Pedraza Jiménez. Universidad Castilla-La Mancha, España |
| COMUNICACIONES |
| El proceso de enseñanza y aprendizaje de ELE a la luz de publicidades brasileñas y |
| argentinas: identidad y cultura32 |
| Cláudia Cristina Ferreira. Universidad Estadual de Londrina |
| Débora Luise Souza Xavier. Universidad Estadual de Londrina |
| Thalita Aguiar Molin Miguel. Universidad Estadual de Londrina |
| El enfoque intercultural en la enseñanza de español: la formación de la identidad 43 Bianca Agarie. Universidad de São Paulo. |
| Matices interculturales en manuales de ELE para brasileños 51 |
| Danieli Justino Brandão. Universidad Estadual de Londrina |
| Literacidad intercultural: propuesta de enseñanza a partir del diálogo entre culturas65 |
| Clarice Regina Cabral. Universidade Federal do Pampa-Campus Jaguarão/RS |
| Luciana Contreira Domingo. Universidade Federal do Pampa-Campus Jaguarão/RS |
| Creación de un periódico escolar con textos elaborados a partir de fotos |
| Laura Jesus de Moura e Costa. Celem C.E. Xavier da Silva y C.E. Prof. Francisco Zardo Márcia Cristina Simões. C.E. Humberto de Alencar Castelo Branco |
| La interferencia de la cultura en la producción de actos de habla de mandato 90 |
| Iván Mayor Alapont. Instituto Cervantes de São Paulo |
| Soy yo otra vez: unidad y diversidad del español – entre sonidos y verbos |
| Caroline Alves Soler. FATEC Praia Grande/Universidad Estadual Paulista – Araraquara |
| Egisvanda Isys de Almeida Sandes. Universidad Estadual Paulista – Araraquara |
| Júlia Batista Alves. Universidad Estadual Paulista - Araraquara |
| La perspectiva multicultural en clases de ELE: la literatura y algunas confluencias 114 |
| Fernanda Aparecida Ribeiro. Universidad de Alfenas |
| Kátia Rodrigues Mello Miranda. Universidad Estadual Paulista – Assis |
| La enseñanza de la cultura y sociedad usando el español como lengua vehicular |
| mediante la metodología activa de AICLE |
| Claudia Bruno Galván. Colegio Miguel de Cervantes |
| Juan Rivero Corredera. Colegio Miguel de Cervantes |
| Maria Cibele González Pellizzari Alonso. Colegio Miguel de Cervantes/FECAP |
| Samira Diniz de Souza. Colegio Miguel de Cervantes |

TALLERES

| Lengua y cultura desde la perspectiva de los recursos filmicos: la presencia de |
|--|
| la movida madrileña en la mirada almodovariana14 |
| Natália Araújo da Fonseca. Universidad Estadual de Londrina |
| Denise de Andrade Santos Oliveira. Universidad Estadual de Londrina |
| Traducción cultural, tradición taurina. Echando un capote a los aprendices |
| brasileños de español 15 |
| Javier Martín Salcedo. AECID/Universidad Federal de Ceará |
| Español de cine: el cine como pretexto para enseñar cultura en la clase de ELE 16 |
| Carlos del Castillo Alonso. Instituto Cervantes de Porto Alegre |
| Mucho más que un "olé": Flamenco para alumnos brasileños |
| Thais Maia. Colegio Español Santa Maria |
| Matices culturales en la enseñanza de español a brasileños desde la perspectiva de |
| las expresiones idiomáticas: observaciones teóricas y planteamientos prácticos 212 |
| Ana Paula Mantovani Vieira. Universidad Estadual de Londrina |
| Cláudia Cristina Ferreira. Universidad Estadual de Londrina |
| Thalita Aguiar Molin Miguel. Universidad Estadual de Londrina |
| España vs Brasil: una comparación de elementos culturales |
| María Gómez Bedoya. Universidad de East Anglia, Reino Unido |
| La competencia pragmática en el alumno brasileño de ELE |
| Aina Rodríguez Postigo. AECID/Universidad Estadual de Paraíba |

Presentación

Begoña Sáez Martínez

Consejería de Educación Coordinadora del XXIII Seminario

En abril de 2015 Don Quijote pasó por São Paulo. Y lo hizo en el Colegio Miguel de Cervantes de la mano de Felipe Pedraza Jiménez, catedrático de Literatura española de la Universidad de Castilla-La Mancha. Varios eran los motivos: el IV Centenario de la publicación de la Segunda Parte de la novela y el clásico Seminario de Dificultades Específicas, que en su 23ª edición fue dedicado a un tema tan controvertido como apasionante: "La cultura en la enseñanza de español a brasileños".

Muchos son, sin duda, los estudios sobre la cultura en la enseñanza de ELE. Hoy disponemos de una dilatada bibliografía sobre el tema pero no por ello se han superado muchas dificultades a la hora de integrar el componente cultural en el currículo. Buena prueba de esto es la fácil tendencia con la que se cae en los estereotipos y tópicos debido a su comodidad o la necesidad de dotar de un mayor espacio a la pragmática. Por esta razón y como anticipo a la conferencia inaugural, ponencias y talleres, pudimos conocer las reflexiones de una serie de profesionales de la enseñanza de idiomas, así como de personas vinculadas al mundo de la cultura que participaron en el vídeo "La cultura en la enseñanza de ELE", realizado por la Consejería de Educación para la apertura del Seminario: https://www.youtube.com/watch?v=mKt_HE8thAw

A través de él pudimos conocer las opiniones de Félix Villalba (Instituto Caro y Cuervo de Colombia), Vanessa Roca (Escuela Oficial de Idiomas de Málaga), Pablo Domínguez (Catedrático Emérito de la Universidad de La Laguna y director del *Boletín* de ASELE), Xoán Calviño (Escuela Oficial de Idiomas de Ourense), Dolores Soler (autora del libro *Contenidos culturales en la enseñanza del español como 2/L*), la presidenta de ASELE Susana Pastor (Universidad de Alicante), Concha Moreno (profesora invitada de la Universidad de Estudios Extranjeros de Tokio) y Daniel Cassany (Universitat Pompeu Fabra de Barcelona). Todo ello se vio complementado con las aportaciones de la escritora Marta Sanz y del dibujante Max (Premio Nacional de Cómic 2007).

Si en algo se coincide es en la necesidad de concebir lengua y cultura como dos elementos que no pueden enseñarse de forma separada. Está claro que el tratamiento de la cultura dentro del campo de la didáctica de lenguas ha evolucionado de forma significativa gracias a una concepción interaccionista, plural y dinámica. Pero a pesar de ello, sigue existiendo la preocupación ante el hecho de que los aspectos socioculturales

se incluyan y presenten en las clases de idiomas con un enfoque deficiente, folclórico, lleno de tópicos, estereotipos y prejuicios.

De todas estas ideas dan muestra los trabajos que componen esta publicación. Desde distintos enfoques y con diferentes miradas podemos encontrar un abanico de temas y recursos que serán de utilidad para todos aquellos que se dediquen a la enseñanza de ELE. Así desde la cultura en el *Quijote* al cine de Almodóvar, pasando por la publicidad, la literatura, los toros o el flamenco. O desde los actos de habla a las expresiones idiomáticas, pasando por la interculturalidad y el diálogo entre culturas. Todas estas contribuciones ponen de manifiesto que el profesor de español sigue preguntándose por el lugar que ha de ocupar la cultura en el aprendizaje del español y continúa buscando caminos, medios y estrategias para facilitar esta enseñanza a sus alumnos. Una buena muestra en fin de que la cultura en la enseñanza de español precisa de nuevas miradas que no sean como la de "quien mira los tapices flamencos por el revés, que, aunque se ven las figuras, son llenas de hilos que las escurecen", como ya nos advirtió con lucidez Don Quijote.

CONFERENCIA INAUGURAL

La cultura de Cervantes y la construcción de la novela moderna¹

Felipe B. Pedraza Jiménez Universidad de Castilla-La Mancha

«Ingenio, aunque lego...»

El interés por el asunto de este artículo se puso de relieve en el mismo siglo XVII cuando Tomás Tamayo de Vargas en su *Junta de los libros, la mayor que España ha visto en su lengua hasta el año 1624*², describió al autor del *Quijote* como «ingenio, aunque lego, el más festivo de España»³. Es común entender que se trata de un dictamen negativo, que pretende rebajar a Cervantes. Probablemente, esta impresión nace de que la cita se reduce casi siempre a dos palabras: *ingenio lego*, sin atender a los matices que introduce la conjunción ni a la valoración que encierra cuanto sigue al adjetivo *lego*. Leída en su totalidad, la expresión de Tamayo de Vargas es mucho más positiva: coloca al autor del *Quijote* por encima de todos sus contemporáneos en un aspecto capital de la creación artística: la vertiente cómica o festiva.

Es verdad que puede adivinarse cierta ambigua prevención del erudito, o cierta sorpresa, ante el hecho de que un hombre sin estudios alcanzara tal excelencia literaria. No podemos olvidar que la repetida frase se escribió poco antes de 1624, con el cultismo en plena ebullición, y con una floración exuberante y genial de la literatura cómica, festiva y burlesca: Góngora (el de los romances paródicos, las letrillas satíricas y las décimas y sonetos escatológicos), Lope de Vega (el dramaturgo que se tenía a sí mismo por esencialmente cómico y jovial⁴), Quevedo (el inventor de la jácara y de tantos versos y prosas basados en lo absurdo, lo maloliente y lo nauseabundo)... Ante esta efervescente realidad, que se

¹ Este trabajo es fruto de la investigación que viene desarrollando el Instituto Almagro de teatro clásico de la Universidad de Castilla-La Mancha.

² La obra se conserva en el manuscrito 9753 de la Biblioteca Nacional de España. Disponemos de una edición moderna debida a Belén Álvarez García (Tamayo de Vargas, 2007) y de un amplio estudio de Cristina González Hernández (2013).
³ Tamayo de Vargas (2007: 509, núm. 1616).

⁴ Recuérdense las palabras que estampó en los primeros párrafos de *La prudente venganza* (incluida en *La Circe, con otras rimas y prosas*, 1624) en las que protesta (con la boca chica) ante la petición de la señora Marcia Leonarda (Marta de Nevares): «no sirvo sin gusto a vuestra merced en esto, sino que es diferente estudio de mi natural inclinación, y más en esta novela, que tengo de ser por fuerza trágico; cosa más adversa a quien tiene, como yo, tan cerca a Júpiter...» (Vega, 1969: 1118-1119).

escapaba a los esquemas trasmitidos por la tradición crítica, un erudito, al dejar entrever su entusiasmo por un autor festivo, se veía inevitablemente en la necesidad de reducirlo «a la esfera de lo jocoso» y a apuntar algún reparo que le permitiera establecer cierta distancia respecto al autor elogiado⁵.

Es posible también que a Tamayo de Vargas le pareciera pertinente subrayar la falta de estudios de Cervantes porque intuía una cierta relación entre esa carencia de la cultura oficial y el desarrollo de una nueva y revolucionaria concepción artística.

Los creadores de la literatura moderna y su condición social

En este punto, el autor del *Quijote* no era una excepción: la literatura moderna, el nuevo arte popular y comercial, fue obra de ingenios legos, que no llegaron a estudiar en la universidad o que la abandonaron sin culminar los cursos del grado. El teatro y la novela, las dos creaciones más originales de ese trascendental momento histórico (por lo que suponían de cambio radical de receptores y de mecanismos para la recepción), nacen de individuos procedentes de los grupos sociales medios y bajos, y sin títulos académicos. ¡Los grandes creadores de la literatura moderna fueron malos estudiantes!⁶

Lope de Vega y Cervantes, pero también Mateo Alemán, Gaspar de Aguilar y tantos otros, vertebradores de la nueva realidad literaria, no pertenecían a los grupos privilegiados⁷. El primero salía de una familia de artesanos: su padre era un bordador (un trabajo mecánico, aunque el poeta se resistiera a reconocerlo). El segundo era hijo de un modesto cirujano, también un oficio para el que no se precisaba titulación alguna, considerado, en aquel tiempo, más cerca de los barberos que de los médicos. La supuesta hidalguía familiar no impidió que tanto el padre como el hijo se vieran perseguidos y acosados por los acreedores y las dificultades económicas.

En 1905, con ocasión del tricentenario de la publicación del primer *Quijote*, Menéndez Pelayo había querido refutar el sambenito de «ingenio, aunque lego...». Mantuvo que Cervantes «fue hombre de mucha lectura» y apuntó una amplia experiencia literaria que le llevó a conocer gran parte de los clásicos, fundamentalmente los latinos, aunque don Marcelino le supone también cierta familiaridad con la literatura griega, «aunque la conociese de segunda mano y por reflejo»⁸.

En un libro de los años 20 del pasado siglo, el erudito mejicano Francisco A. de Icaza consideraba tanto a Cervantes como a Lope «autores de su propia cultura», lo que los salvó de un «enmarañado escolasticismo que pedantescamente entremezclaba las obras del ingenio con los escolios de la erudición indigesta»⁹.

La vida del autor del *Quijote* nos revela una lucha sostenida entre la condición social, la situación familiar, el afán de cultura y la vocación artística. Miguel era el cuarto de los seis hijos de Rodrigo de Cervantes y Leonor de Cortinas: Andrés, Andrea y Luisa (mayores que él), Rodrigo y Magdalena (menores). La familia sufrió penalidades y penurias. Acuciada por problemas económicos, se trasladó de Alcalá a Valladolid en 1551, a Córdoba (1555), a Cabra (1558) y a Sevilla (1563). Esta

⁵ La expresión entrecomillada pertenece a una nota entusiasta de Manuel Faria y Sousa sobre el último poemario que Lope de Vega publicó en vida: «aquel que intituló *Burguillos* excede las fuerzas humanas y, cada vez que lo pienso, me admiro de que sea tanta la envidia o la ignorancia que no tiemble debajo de aquellos varios y admirables poemas, mientras estuviere en la esfera de lo jocoso» (Faria y Sousa, 1646, fol. 162 v.).

⁶ Lo que no quiere decir que los malos estudiantes sean, en general, grandes creadores literarios. Al menos, los que yo conozco.

⁷ Sobre el entramado social que subyace a la eclosión de la literatura moderna en España disponemos ahora de un solvente y claro análisis en *Las musas rameras* de García Reidy (2013: 19-73). En noviembre de 2011, en un «curso internacional de excelencia» de la Universidad Complutense, organizado por el GLESOC, adelanté en una conferencia algunas indagaciones sobre la condición social (procedencia familiar, estudios, reconocimientos sociales...) de los dramaturgos del Siglo de Oro. Otros quehaceres me han impedido rematarlo y publicarlo. Día vendrá en que pueda hacerlo.

⁸ Menéndez Pelayo (1941: 327 y 328).

⁹ Francisco A. de Icaza (s.a.: 48-49).

situación permitió al futuro novelista conocer algunos escenarios de sus narraciones, pero no iniciar los estudios universitarios.

En 1566 (con 19 años) volvió a cruzar la Mancha camino de Madrid. Y en Madrid, ya talludito, intentó completar su formación con Juan López de Hoyos, un humanista, quizá un erasmista, que había encontrado acomodo en la nueva corte, en la que no había obispo (no lo hubo hasta bien entrado el siglo XX) ni universidad (no la hubo hasta el siglo XIX). Posiblemente, aprendió algo de latín y se familiarizó con los grandes clásicos, como revelan las referencias que encontramos en sus obras, recientemente analizadas por Antonio Barnés en «Yo he leído en Virgilio» (frase que pronuncia don Quijote, II, cap. 41), La tradición clásica en el «Quijote», y Miguel Alarcos Martínez en Virgilio y su reelaboración cervantina en el «Persiles» 10.

Aunque disponemos de muy pocos datos, a la influencia de Juan López de Hoyos y su concepción del humanismo se han atribuido la presencia en la obra de Cervantes del pensamiento racionalista y algunas coincidencias con Erasmo. Dos libros clásicos dan cuenta de esta perspectiva: *El pensamiento de Cervantes* de Américo Castro, y *Erasmo y Cervantes* de Antonio Vilanova.¹¹

Muy joven, con apenas 20 años, Miguel emigra a Italia: «A la guerra me lleva/ la necesidad...». Parece razonable concluir que en estas andanzas continuó y completó su formación literaria. Su declaración en el capítulo 9 de la *Primera parte* del *Quijote*: «como yo soy aficionado a leer, aunque sean los papeles rotos de las calles, llevado de esta mi natural inclinación...» ¹², responde, sin duda, a una actitud vital corroborada por otros datos e indicios.

En resumidas cuentas, podemos decir que estamos ante un «ingenio lego» muy leído, con un buen conocimiento del patrimonio literario y cultural de la época; pero distante del «enmarañado escolasticismo» que denunciaba Icaza.

Quizá esta peculiar situación social (un hombre que ha de ganarse la vida porque carece de bienes de fortuna heredados) y cultural (buen conocedor de la literatura, pero sin los fundamentos que cimentaban la erudición del momento) le permitió tener ojos y oídos para la cultura popular: romances, refranes (los *Adagia* de Erasmo), villancicos, coplas, historias y leyendas..., y participar en la creación cultural más trascendental de la historia de occidente: la de la literatura comercial, popular, dirigida a las masas. Todo esto, desde una perspectiva un poco rara, especial, sorprendente.

Hitos de una vida difícil

Para entenderlo hemos de acudir a su desdichada biografía: Podemos afirmar que no tuvo suerte, ni en la vida ni en la literatura. Conviene recordar algunos hitos, subrayando la edad que tenía el autor en cada momento, para evitar imaginarlo con la expresión que vemos y la actitud que adivinamos al contemplar las monedas de cincuenta céntimos de euro, inspiradas en el supuesto retrato atribuido a Juan de Jáuregui.

1571: tenía 24 años. Pensó dedicarse a la carrera militar, pero lo hirieron en Lepanto.

1575: 28 años. Quiso volver a España para seguir una carrera política, pero lo apresaron los piratas berberiscos.

1580: 33 años. Salió del cautiverio en el mes de octubre.

¹⁰ Véanse Barnés (2009) y Alarcos Martínez (2014).

¹¹ Los dos libros han experimentado cambios a lo largo de su historia. El de Américo Castro se publicó inicialmente en los anejos de la *Revista de filología* (1925) y se reeditó con notas de Julio Rodríguez Puértolas, para ajustarlo a las convicciones intelectuales de su autor tras la guerra civil y el descubrimiento del conflicto de castas en la España del Siglo de Oro (véase Castro, 1925 y 1972). El de Vilanova empezó siendo un opúsculo, fruto de una conferencia o pequeño curso en la posguerra, y acabó en un amplio estudio (véase Vilanova, 1949 y 1989).
¹² Cervantes (2011: 130).

1581: 34 años. Al regresar a España, no encontró acomodo en el ejército (aunque participó en alguna labor, quizá de espionaje, en el norte de África). Poca cosa y carente de continuidad. Su posible valedor, don Juan de Austria, había muerto en 1578.

1584: 37 años. Vista la falta de perspectiva que le ofrecía la sociedad que descubrió al volver del cautiverio, se decidió a contraer un matrimonio desigual (la novia, Catalina de Palacios, tenía 19 años).

En España se encuentra con una generación de jóvenes poetas (Lope de Vega, Góngora, Liñán de Riaza, Luis de Vargas Manrique, Lupercio Leonardo de Argensola...) que apenas tienen 20 años y están alcanzando una proyección que no podía ni imaginarse en etapas anteriores de la vida literaria.

Se convierte en uno de los anónimos creadores del romancero nuevo: un negocio (literatura comercial), pero no para sus autores, sino para los impresores (que producen los pliegos sueltos y las *Flores de romances nuevos y canciones*, a partir de la de Huesca, 1589) y los ciegos, que los cantan y venden por las esquinas. Para cada uno de los poetas que participan en la empresa, el romancero nuevo no trae ni dinero ni fama: los poemas se publican anónimos y se imprimen sin permiso ni contraprestación alguna para los autores. Las únicas excepciones, los únicos que superan, en cierta medida, el anonimato general, son Lope de Vega y Góngora, llamados a ser cabeza de esa generación literaria.

Cervantes, pues, se suma a lo que se ha llamado «la movida de 1580». Mantiene buenas relaciones con sus integrantes durante un largo periodo. Es, posiblemente, el más temprano de sus promotores y propagandistas. Los cataloga y elogia en el primer libro que publica: *La Galatea* (1585). Toda una sección, el *Canto de Calíope*, se dedica a ellos. El propósito de exaltar a sus contemporáneos está paladinamente expresado:

Pienso cantar de aquellos solamente a quien la Parca el hilo aún no ha cortado...¹³

Se trata de una de las primeras referencias impresas a los jóvenes escritores, que en algunos casos (Lope de Vega, Luis de Vargas Manrique, Lupercio Leonardo de Argensola, Juan Bautista de Vivar, Pedro Liñán de Riaza...) apenas alcanzaban los veinticinco años.

Se mueve Cervantes, como Lope, en el círculo de Ascanio Colonna (1559?-1608), estudiante en Salamanca y Alcalá, cardenal en 1586, virrey de Aragón desde 1601. Bajo su protección se publica *La Galatea*, que ostenta en la portada el escudo con la sirena de cola bífida al que también aludió años más tarde Lope de Vega cuando en *A Claudio* recordó una perdida obra juvenil (la traducción del *De rapto Proserpinae* de Claudiano):

Vive sin luz, por ser en tierna infancia, El robo de la hermosa Proserpina, que a la pluma latina trasladé la elegancia; mas, dedicada al cardenal Colona, por sirena quedó de su corona.¹⁴

¹⁴ Vega (2015: núm. 13, vv. 349-354). De ese círculo estudiantil e intelectual de la Alcalá de 1580 se ha ocupado recientemente Marín Cepeda (2007 y 2015).

¹³ La Galatea, en Obra completa (Cervantes, 1993-1995: II, 348).

El libro de pastores cervantino, cuyo privilegio adquiere Blas de Robles, padre de Francisco, el editor de los dos *Quijotes*, no tiene particular éxito y su autor queda durante veinte años apartado del mundo editorial.

Intenta otros caminos que se estaban abriendo para la literatura, especialmente el teatro. Ya en otra ocasión he señalado que

Cervantes quiso ser dramaturgo y creía ser dramaturgo, como don Quijote quería y creía ser caballero. Nos conmueve la peripecia biográfica de este creador que perdió el tren, y que nunca se resignó a haberlo perdido definitivamente. ¹⁵

Cuando los dramaturgos de éxito, en particular Lope, eran solicitados por los autores de comedias y cobraban, a tocateja, razonables sumas por sus obras, Cervantes se veía en la necesidad de aceptar el contrato leonino (pero ajustado a las leyes de la oferta y la demanda) que le ofreció Rodrigo de Osorio el 6 de setiembre de 1592:

componer y entregar en los tiempos que pudiese, seis comedias de los casos y nombres que a él pareciese, y si estas comedias resultaren de las mejor representadas en España, cobraría por cada una 50 ducados; pero si la obra no pareciese buena, nada pagaría por ella. ¹⁶

La literatura comercial, que en ese momento da de comer a Lope de Vega, le cierra las puertas.

A partir de 1587 (con 40 años) se tiene que dedicar a ingratas tareas funcionariales: primero el aprovisionamiento de la Jornada de Inglaterra, más tarde el cobro de impuestos...

En 1590 (con 43 años) solicita —no sabemos con qué grado de esperanzada confianza— hasta cuatro cargos en América: la contaduría del Nuevo Reino de Granada, la gobernación de la provincia de Soconusco (Guatemala), la contaduría de las galeras de Cartagena de Indias y la corregiduría de La Paz...¹⁷ Como es sabido, ninguno de ellos se le concedió.

Ya conocemos las peripecias posteriores: líos de cuentas, falta de diligencia en la custodia de las cantidades recaudadas, la cárcel y un pleito interminable.

Los ensayos novelescos

En medio de estos avatares y quizá espoleado por ellos, Cervantes seguía persiguiendo el éxito literario. Había quedado en un segundo plano en la poesía (frente a Lope y Góngora), había fracasado en su intento de abrirse un hueco en el nuevo teatro. Lope y los valencianos entendieron en qué consistía el público y qué es lo que quería. Cervantes no logró percibir esa compleja realidad o no supo dar la respuesta artística adecuada a su demanda.

Ensaya el relato. Escribe novelas italianas: conservamos las versiones de *Rinconete y Cortadillo* y *El celoso extremeño*, que copió Francisco Porras de la Cámara, entre 1600 y 1609, para que las leyera en sus vacaciones veraniegas el obispo de Sevilla don Fernando Niño de Guevara¹⁸.

Véase Pérez Pastor (1897-1902: II, doc. LXIII).

¹⁵ Pedraza (2006: 179).

¹⁷ El documento lo publicó Astrana Marín (1948-1958: IV, 454-456). Lo reproduce Sliwa (1999: 335-226).

¹⁸ Las versiones primitivas de las dos novelas citadas y de *La tía fingida*, copiadas por Porras de la Cámara, se conservaban en un manuscrito que se perdió, en Sevilla, en la huida del gobierno liberal ante el avance de las fuerzas absolutista el 13 de junio de 1823, cuando lo custodiaba, como otros fondos bibliográficos del estado, el benemérito Bartolomé José Gallardo (véase Rodríguez-Moñino, 1965: 60). Sobre las circunstancias y peculiaridades de estas primeras novelas existen varios trabajos de interés, entre los que destacan los clásicos de Apraiz (1899 y 1904) y Foulché-Delbosc (1899), que traté de sintetizar y discutir en el prólogo al facsímil de la edición del *Gabinete de lectura española* de Isidoro Bosarte (Pedraza, 1984).

El primitivo *Quijote* debía de formar parte de esta serie¹⁹.

Cuando inicia esos ensavos narrativos (presumiblemente en la década de 1590, tras su fracaso teatral), Cervantes no disponía de modelos narrativos extensos con el grado de coherencia y verosimilitud que estaba buscando en sus novelas. Los textos que conservamos de esa época, los copiados por Porras de la Cámara, tienen en común un escenario próximo, familiar a sus primeros lectores, retratado con una razonable fidelidad que permitía su inmediato reconocimiento. Lo que podía interesar de estas novelas al arzobispo don Fernando Niño, además de la naturalidad y el excelente pulso narrativo, era la originalidad de este planteamiento, el alejamiento de los clichés literarios. Cervantes tenía en sus manos el secreto de cierto realismo, basado en la observación pero, sobre todo, en lo inusual de la perspectiva, ajena a los tópicos inverosímiles de la mayor parte de la literatura de su tiempo: libros de pastores, de caballerías, diálogos ideales, las mismas novelitas italianas enmarcadas siempre en escenarios poco concretos... Para alcanzar ese grado de «realismo», disponía de un modelo excepcional: la Vida de Lazarillo de Tormes, obra de éxito popular a pesar de las persecuciones de la censura. Pero el Lazarillo lo remitía, como las novelle al mundo del relato breve. En 1599 apareció Guzmán de Alfarache, la novela que ensanchaba, de forma definitiva, el alcance del realismo narrativo. Es muy probable que Cervantes conociera antes de su impresión la obra de Mateo Alemán ya que se movían en los mismos círculos literarios, los que estaban creando la literatura moderna, comercial y popular²⁰.

Enemistad con Lope de Vega

En tanto, las relaciones con Lope de Vega se habían agriado. Hasta el verano de 1602, fueron amigos: Cervantes escribió un soneto elogioso para la publicación de *La hermosura de Angélica*. Poco después se distanciaron. Posiblemente, en ese enfado pesaron unos poemas satíricos que Lope creyó que eran de Cervantes, la marginación de Cervantes como dramaturgo y, quizá, la redacción del propio *Quijote*, en cuyo capítulo 48 se ataca frontalmente a la comedia nueva.

En el enloquecido protagonista de la novela los contemporáneos pudieron ver una caricatura de las aspiraciones aristocráticas de Lope y de su fantasiosa tendencia a metamorfosearse literariamente en los héroes del romancero morisco o pastoril. Es posible que Cervantes no pensara en su antiguo amigo y ahora decidido rival literario al retratar la locura de don Quijote; pero «Lope, dando la razón a los que lo acusaban de megalómano, sí pensó en sí mismo al conocer las descabelladas fantasías del hidalgo manchego, que, como él, aspiraba a verse entre el número de los caballeros»²¹.

La respuesta de Lope y del círculo de poetas afectos fue el boicó a los preparativos de la publicación de la *Primera parte* del *Quijote*. El testimonio malhumorado de estas tensiones lo encontramos en la carta, escrita desde Toledo y fechada (al parecer, por una mano distinta a la del remitente) el 4 de agosto de 1604. En ella proclama que no hay poeta «tan malo como Cervantes ni tan necio que alabe a *Don Quijote*» ²².

¹⁹ Sobre la primera concepción del *Quijote* como novela corta han tratado, entre otros, Menéndez Pidal (1973), Willis (1953, cap.7) y Staag (1964).
²⁰ No es ocioso recordar que Mateo Alemán figura como testigo en un documento de 10 de enero de 1604 en que Micaela

No es ocioso recordar que Mateo Alemán figura como testigo en un documento de 10 de enero de 1604 en que Micaela de Luján se propone como tutora de sus hijos para administrar la herencia de su marido, Diego Díaz, que había muerto en Perú. Lope de Vega firma también como fiador de su amante. El documento lo comentó y publicó Rodríguez Marín (1907: 32, y 1914: 271).
 Pedraza (2006: 40-41). Esta interpretación la planteó Millé y Gíménez (1930). Sobre ella insistió López Navío (1958), en

²¹ Pedraza (2006: 40-41). Esta interpretación la planteó Millé y Gíménez (1930). Sobre ella insistió López Navío (1958), en un artículo cuyas especulaciones acaban siendo, en mi concepto, enteramente inaceptables. Sobre esta cuestión he vuelto en mis artículos «Cervantes y Lope de Vega: historia de una enemistad» y «A vueltas con la génesis del *Quijote*» (Pedraza, 2006: 34-42 y 73-77).

²² Vega (1935-1943: III, 4). Para la cabal comprensión de esa carta es fundamental el artículo de Nicolás Marín «Belardo furioso. Una carta mal leída de Lope» (1994: 317-358). Los poetas que se negaron a alabar a *Don Quijote* pertenecen,

Al margen de los enfrentamientos circunstanciales entre artistas en la España de principios del siglo XVII, la escritura y publicación de la Primera parte del Ouijote encierra un peculiar conflicto estético e intelectual. Es una creación comercial y popular que se construye sobre la sátira, la parodia y los ataques a otras formas de la literatura popular y comercial. Según manifiesta Cervantes en el prólogo a través del amigo consejero, su propósito es ridiculizar las novelas de caballerías: «derribar la máquina mal fundada de estos caballerescos libros»²³; pero Morínigo planteó que el verdadero objeto de la sátira cervantina no eran estos relatos, ya sin fuerza a finales del siglo XVI, sino la comedia española, vigorosa encarnación de la literatura para las masas²⁴.

Exito comercial y fracaso económico

El Quijote de 1605 fue un gran éxito comercial; pero los resultados económicos para Cervantes fueron decepcionantes. Frente a la industria del teatro, que permitía vivir a sus profesionales (al menos a los de mayor relieve), la del libro carecía de mecanismos para retribuir adecuadamente a los escritores. Y ya sabemos, porque lo dice Sancho en la Segunda parte del Ouijote (cap. 47), que «oficio que no da de comer a su dueño no vale dos habas»²⁵.

Y aquí nace la auténtica paradoja de Cervantes como escritor: siendo un autor de éxito popular, tuvo que vivir los últimos años de su vida del mecenazgo: de la protección que le brindaron el conde de Lemos y el arzobispo de Toledo, don Bernardo Sandoval. Eso es lo que se desprende del prólogo a la Segunda parte del Quijote:

estos dos príncipes, sin que los solicite adulación mía ni otro género de aplauso, por su sola bondad, han tomado a su cargo el hacerme merced y favorecerme; en lo que me tengo por más dichoso y más rico que si la fortuna por camino ordinario me hubiera puesto en la cumbre.²⁶

La misma expresión de gratitud se encuentra en la dedicatoria al conde de Lemos:

en Nápoles tengo al grande conde de Lemos, que sin tantos titulillos de colegios ni rectorías, me sustenta, me ampara y me hace más merced que la que yo acierto a desear.²

El compromiso con el público lector

¿Qué deslumbró a los primeros lectores del Quijote? Probablemente, lo mismo que a nosotros: la pluralidad de sugestiones estéticas que encierra el relato.

Una narración tan novedosa, desde muchos puntos de vista, solo lo podía escribir un ingenio lego, alguien que no sintiera la necesidad de seguir unos modelos que se habían quedado obsoletos por la irrupción de dos nuevas realidades culturalmente revolucionarias y que no pueden explicarse la una

según todos los indicios, al círculo toledano que en mayo de 1605 organizó la justa para celebrar el nacimiento del futuro Felipe IV, certamen en el que Lope tuvo un destacado protagonismo (véase Vega, 2015: núm. 4). Sobre este cenáculo intelectual y político está trabajando Abraham Madroñal. He tenido la oportunidad de oírle un par de interesantísimas conferencias (una en un curso de verano de El Escorial y otra en Villanueva de los Infantes) en torno a estos particulares rifirrafes literarios.

²³ Cervantes (2011: 72).

²⁴ Morínigo (1957).

²⁵ Cervantes (2011: 833). Sobre la situación económica de los escritores del siglo XVII (enteramente distinta a la que hasta entonces se había conocido) existen diversos estudios. El caso más analizado ha sido el de Lope de Vega (véase Díez Borque, 1978, y García Reidy, 2013: 74-199). De lo relativo a las cuentas de Cervantes y sus editores traté en «El Quijote en la controversia literaria del Barroco» (Pedraza, 2006: 90-99). ²⁶ Cervantes (2011: 530).

²⁷ Cervantes (2011: 531-532).

sin la otra: la existencia de un público lector que desborda por completo a las élites que hasta entonces habían tenido acceso al libro; y la edición masiva a través de la imprenta, convertida en un importante negocio, que los políticos y moralistas tratan de embridar, pero sin conseguir refrenar la pasión y avidez de los lectores²⁸.

En 1642, Antonio Enríquez Gómez (otro ingenio lego, mercader de paños metido a poeta) se hace cruces ante el desarrollo del mundo del libro:

> ¿Causa menos gustoso desvarío la imprenta, mi señora, con su alarde? ¿Tanto libro es pequeño señorío? ¿Tanta redonda mesa no es tesoro? La mayor parte, buena para un río. ¿Causó más daño, idolatrado, el oro? ¿Hay más vano y gustoso desatino? Aquí del juicio, que me vuelvo moro. No ha emborrachado tanto el señor vino como locos ha vuelto esta señora: dígalo su carácter peregrino.2º

Los que se han vuelto locos son los públicos a los que cincuenta o sesenta años antes se consideraba inmunes a estas pasiones. Entre ellos, las mujeres, que van a constituir uno de los sostenes de la novela cortesana, heredera directa de las Ejemplares cervantinas. Francisco Cascales en la VII de sus Cartas filológicas (1634) ya señala:

Fuera de que las mujeres son hoy muy leídas y versadas en escritura humana [es decir, en poesía profana, teatro y novelas].30

Y el mismo Enríquez Gómez, en el prólogo de su relato satírico La torre de Babilonia (1649) empieza diciendo:

Señores (o señoras, que todo puede ser)...³¹

Para estos nuevos, numerosos y variopintos lectores (recordemos las palabras de Sansón Carrasco: «los niños la manosean, los mozos la leen, los hombres la entienden y los viejos la celebran; y finalmente, es tan trillada y tan leída y tan sabida de todo género de gentes...»³²), el Quijote representó un universo complejo en el que se daban la mano muchos ingredientes que los críticos posteriores han tratado de analizar.

Este análisis se puede abordar, y se ha abordado, desde perspectivas muy diversas. Cada año varios cientos de artículos y unas decenas de libros presentan, o intentan presentar, nuevas perspectivas para la intelección de la genial novela. Ciertamente, el relato cervantino ofrece muchos flancos desde los que plantearse su estructura, valor y sentido. Elegiremos dos perspectivas contrapuestas: el realismo

²⁸ El desarrollo del público lector en los siglos XVI y XVII ha interesado particularmente en los tiempos modernos. Para iniciarse en esta cuestión resulta muy aconsejable la síntesis de Chartier (1993).

Los versos pertenecen a las Academias morales de las Musas (Academia IV, vv. 1634-1644). El libro se publicó por primera vez en el exilio francés, en Burdeos, 1642, y tuvo hasta ocho reediciones hasta 1734 (véase Enríquez Gómez, 2015).

Cascales (1930-1941: II, 160).

³¹ Enríquez Gómez (1649: 7). Él prólogo está dirigido significativamente «A los vecinos de esta gran Babilonia del mundo, y a las vecinas de la Torre del Oro». ³² Cervantes (2011: 553).

(que establece una conexión entre el relato y el mundo exterior) y la experimentación (que juega con las relaciones internas del propio universo literario).

El Quijote como novela realista

El *Quijote* es —¡qué duda cabe!— una novela a la que se puede calificar de *realista*, en las varias acepciones que esta palabra encierra dentro del argó crítico-filológico.

Desde luego, en la acepción más inmediata, elemental y directa: es un relato que evoca hechos, figuras, edificios, paisajes, hábitos, costumbres... en los que sus primeros lectores reconocían los que formaban el entramado de su entorno vital.

Las palabras cervantinas remiten a lugares realmente existentes: ventas y caminos, indumentarias, actitudes, instituciones (desde la iglesia, representada por el cura, a las modestas asistencias sanitarias encarnadas en el barbero del lugar de la Mancha), animales, atalajes, vida familiar, hidalgos y campesinos... efectivamente reconocibles por los que habían pagado los ocho reales y medio que costaba un ejemplar de la *Primera parte* en papel³³. El gusto, sagazmente percibido por Aristóteles, por la mimesis artística opera aquí con una fuerza e intensidad antes desconocidas.

Para que no hubiera duda del designio del autor de construir una novela *realista*, basta volver sobre las primeras páginas del capítulo primero, algunas de cuyas frases tenemos todos en la memoria. Allí se evoca un «lugar de la Mancha», un pueblo menor, sin jurisdicción propia (poco más que una aldea), y se hace aparecer una figura común en este entorno: la del hidalgo ocioso, que goza de un mediano pasar, sin lujos pero sin estrecheces, que dispone de un caballo, poco airoso y mal alimentado («rocín flaco»), y un galgo que, además de acompañarle en sus paseos solitarios, le permite añadir alguna pieza de carne (proteínas, que dicen en los reportajes televisivos sobre la vida salvaje) a su condumio; un hidalgo cuya justificación social, melancólica y si es no es desengañada, se sustenta en un tiempo viejo y hazañoso del que solo quedan la «lanza en astillero» y la «adarga antigua».

Lo que sigue de inmediato es, como ustedes saben, el menú semanal del hidalgo. Elemento argumental y dramáticamente ocioso: no sirve para que progrese la peripecia ni contribuye a que se nos evidencien los conflictos entre los personajes (entre otras razones, porque todavía no hay en el relato más que uno: don Quijote, y aún no ha entrado en conflicto consigo mismo). Como señaló Barthes y probablemente habían intuido antes muchos lectores, esta «inutilidad» literaria de las líneas que se dedican a describir el menú es una clara marca de realismo³⁴. En la conciencia de todos los receptores, habituados a que la ficción literaria esté saturada de acción y conflicto, la presencia de estos elementos «parasitarios» solo se justifica porque constituye una insoslayable «realidad»:

Una olla de algo más vaca que carnero, salpicón las más noches, duelos y quebrantos los sábados, lantejas los viernes, algún palomino de añadidura los domingos, consumían las tres partes de su hacienda.³⁵

³³ Naturalmente, se trata de objetos, personas y hechos que el lector intuye que pudieran darse en la realidad, no de la reproducción puntual, histórica y documentada o documentable de figuras, cachivaches o acciones concretas. Estamos ante una «realidad imaginaria», ideal, virtual, solo existente en la mente lectora, como ya apuntó Aristóteles al distinguir, en su *Poética* (cap. 9, 51a-36-52a11), entre los objetivos de la historia y de la literatura. Sé que esta observación es impertinente para cualquier lector de buen sentido; pero el *Quijote* ha sido víctima, desde el siglo XIX a nuestros días, de alucionados exégetas empeñados en encontrar los modelos reales de sus personajes y los lugares precisos por los que «pasaron» el caballero y el escudero que protagonizan la ficción novelesca. Ante uno de estos intentos de medir, con criterios «científicos» las distancias y la velocidad de Rocinante y el rucio por la llanura manchega, creí conveniente publicar un artículo titulado «El *Quijote*, el realismo y la realidad» (Pedraza, 2006: 131-162). Últimamente, he tenido que volver sobre el tema en uno de los cursos estivales de El Escorial (*Consecuencias literarias del descubrimiento del lugar de la Mancha*, 13-15 de julio de 2015) con la conferencia *La patria de don Quijote: topografía frente a literatura*.

³⁵ Cervantes (2011: 83).

Esto de hablar de las «lantejas» de los viernes no pertenece, ciertamente, al universo heroico habitual en los relatos que sus lectores tenían a la mano. Cervantes parece muy consciente del valor de estas referencias a la vida cotidiana como marca de estilo de la nueva novela que pretende construir. Recordemos el elogio (quizá trufado de ironía en otros puntos) de *Tirante el Blanco* de Joanot Martorell, puesto en boca del cura en el cap. 6 de la *Primera parte*:

Dígoos verdad, señor compadre, que, por su estilo, es este el mejor libro del mundo: aquí comen los caballeros, y duermen, y mueren en sus camas y hacen testamento antes de su muerte, con estas cosas de que todos los demás libros de este género carecen.³⁶

Nunca se perderá esta veta en el conjunto de las aventuras de don Quijote. Es, en gran medida, uno de sus resortes cómicos: el contraste entre el universo fantástico de los libros de caballerías y las menudencias que llenan las páginas de la nueva novela. Las insignificantes preocupaciones de sus personajes, constreñidos por la necesidad, establecen la antítesis con las empresas heroicas.

En la *Segunda parte* (cap. 2), Sancho se hace eco de la voz popular que sitúa a su amo, un modesto hidalgo, en el cómputo de los que pasan necesidades, evidenciadas en detalles mínimos de su indumentaria: don Quijotes es de los que «dan humo a los zapatos» para que recobren, a bajo coste (sin recurrir a caros betunes o tintes), la prestancia perdida, y «toman los puntos de las medias negras con seda verde»³⁷, porque no disponen de un arsenal de sedas de diversos colores, como los que nos obsequiaban, antes de la crisis de principios del siglo XXI, los hoteles de medio pelo.

Capítulos más tarde, Cervantes se acordará de estos referentes (*Segunda parte*, cap. 44) y nos dará una muestra de las minúsculas, ridículas angustias que afligen a cualquier mortal. Las líneas no tienen desperdicio en la irónica narración de sucesos manifiestamente irrelevantes:

Cerró tras sí la puerta, y a la luz de dos velas de cera se desnudó y, al descalzarse (¡oh desgracia indigna de tal persona!), se le soltaron, no suspiros ni otra cosa que desacreditasen la limpieza de su policía, sino hasta dos docenas de puntos de una media, que quedó hecha celosía. Afligiose en extremo el buen señor, y diera él, por tener allí un adarme de seda verde, una onza de plata; digo seda verde porque las medias eran verdes.³⁸

Marcas cómicas de realismo: desde la referencia escatológica hasta la preocupación por un incidente sin importancia, pero que, en efecto, puede perturbar el ánimo más templado: la carencia de una mínima cantidad de seda verde, con que reparar el roto de la media.

La experimentación literaria en el Quijote

Pero, al mismo tiempo, el *Quijote* es la obra más experimental de la historia literaria. No es solo el relato que inaugura la novela realista, en la que nos parece estar viendo un trozo del mundo que nos circunda; no es solo una novela sicológica que ahonda en las contradicciones del corazón humano (deseoso de aventuras y vapuleado por una realidad que no se pliega a sus deseos, siempre en tensión entre la esperanza y la experiencia); es también, como he dicho en otra ocasión, «un espejo que se refleja a sí mismo, que permite a los personajes contemplar su propio fantasma literario y temer que este no sea fiel a un quimérico original»³⁹.

³⁶ Cervantes (2011: 114). Sobre la influencia de este aspecto de *Tirant lo Blanc* en el *Quijote*, ha tratado Torres (1979).

³⁷ Cervantes (2011: 546).

³⁸ Cervantes (2011: 815).

³⁹ Pedraza (2010: 47).

Esta dimensión se desarrolla particularmente en la *Segunda parte*. Desde el principio (cap. 2) se establece una conflictiva relación entre lo que les ocurre «en presente» a don Quijote y Sancho, y la conciencia de que ya existe un relato de sus aventuras anteriores. Es el escudero el que trae la noticia e introduce un debate metaliterario en el que se revela su perplejidad ante uno de los artificios más habituales, casi obligados, de la tradición. Al buen sentido del labriego no puede dejar de repugnarle, por irreal e inverosímil, la perspectiva del narrador omnisciente:

anoche llegó el hijo de Bartolomé Carrasco, que viene de estudiar de Salamanca, hecho bachiller, y yéndole yo a dar la bienvenida, me dijo que andaba ya en libros la historia de vuestra merced, con nombre de El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha; y dice que me mientan a mí en ella con mi mesmo nombre de Sancho Panza, y a la señora Dulcinea del Toboso, con otras cosas que pasamos nosotros a solas, que me hice cruces de espantado cómo las pudo saber el historiador que las escribió.

Este juego con la ficción dentro de la ficción se exacerbará con la publicación, en el verano de 1614, del *Segundo tomo de «El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha»* firmado por Alonso Fernández de Avellaneda. Sobre las peripecias argumentales de libro de 1615 no solo gravitará el conocimiento que los personajes tienen de la *Primera parte* cervantina, sino también su continuación⁴¹.

Cervantes establece un humorístico contraste metaliterario entre la «verdad» de su *Quijote* y el carácter apócrifo ('fingido, quimérico, irreal') del de Avellaneda. Los protagonistas se separan de sus hermanos bastardos y se reivindican como los «auténticos» protagonistas de la verdadera y genuina historia (*Segunda parte*, cap. 59):

—Créanme vuesas mercedes —dijo Sancho— que el Sancho y el don Quijote de esa historia deben de ser otros que los que andan en aquella que compuso Cide Hamete Benengeli, que somos nosotros: mi amo, valiente, discreto y enamorado, y yo, simple gracioso, y no comedor ni borracho. 42

Este contrapunto lo ratifican diversos personajes del relato y en distintas situaciones, como se ve en la recepción al llegar a la ciudad de Barcelona (*Segunda parte*, cap. 61):

Bien sea venido, digo, el valeroso don Quijote de la Mancha: no el falso, no el ficticio, no el apócrifo que en falsas historias estos días nos han mostrado, sino el verdadero, el legal y el fiel que nos describió Cide Hamete Benengeli, flor de los historiadores.⁴³

El proceso de deslegitimación del continuador se remata (cap. 72) con la aparición de don Álvaro Tarfe, personaje de Avellaneda, que viene a certificar ante un fedatario público (el alcalde del lugar en que se encuentran) que el don Quijote que tiene delante «no era aquel que andaba impreso en una historia intitulada *Segunda parte de «Don Quijote de la Mancha»*, compuesta por un tal de Avellaneda, natural de Tordesillas»⁴⁴.

Este juego de espejos hipervanguardistas, en que se entabla un diálogo (airado y risible, irritado y cómico) entre creaciones artísticas, bromea sutilmente con los límites de la ficción y la realidad. Viene a ser una novedosísima versión del mito del teatro del mundo. Unamunianamente, podríamos

⁴⁰ Cervantes (2011: 547).

⁴¹ Para construir este genial diálogo con su imitador, Cervantes no estuvo solo. Unos años antes, Mateo Alemán en la Segundaparte de Guzmán de Alfarache (1604) ya había introducido en su relato al continuador fraudulento de la *Primera parte* de su novela. Sobre este asunto han tratado, entre otros, Brancaforte (2002), Ehrlicher (2007) y Álvarez (2010). Véase también mi estudio «Cervantes y Avellaneda: historia de una enemistad (primera parte)» (Pedraza, en prensa).

⁴² Cervantes (2011: 920).

⁴³ Cervantes (2011: 935).

⁴⁴ Cervantes (2011: 997).

pensar y sentir que si don Quijote y Sancho son invenciones paralelas y antitéticas de dos mentes, nosotros, sus lectores, tendremos un estatuto semejante en la gran novela del mundo.

Cervantes, como todo el arte de vanguardia, se dirige a un lector familiarizado con las técnicas literarias, al que le gusta buscarle las vueltas a los mecanismos utilizados para la construcción del universo fictivo. Estas piruetas —trazadas, a pesar de la cólera que desató el prólogo de Avellaneda, con buen humor, con risueña distancia, sin pretensiones de trascendencia— abren el camino a muchas de las modernas experimentaciones que no se desarrollarían hasta el Romanticismo y, sobre todo, en el siglo XX.

Volvamos a la cultura de Cervantes

Las múltiples hazañas estéticas que se encierran en los dos tomos del *Quijote* cervantino fueron posibles, en gran medida, gracias a una cultura amplia, rica, nacida de abundantísimas lecturas..., pero separada de los escolasticismos (los clichés, las formas convertidas en meras carcasas sin contenido y sin eco en el corazón de los lectores). Esta peculiar preparación permitió a Cervantes abordar una creación nueva, cuyo destinatario, difuso, movedizo, incierto... no es otro que el «desocupado lector» al que se dirigen las primeras palabras (fuera de los rótulos y las formalidades burocráticas) que encontramos en el volumen estampado a finales de 1604 en la imprenta madrileña de Juan de la Cuesta.

Bibliografía

ALARCOS MARTÍNEZ, Miguel (2014), Virgilio y su reelaboración cervantina en el «Persiles». Hacia una aproximación inmanente, Vigo, Academia del Hispanismo.

ÁLVAREZ, David (2010), «Guzmán». Pratiques de l'apocryphe dans le roman espagnol au début su XVII^e siècle: approche comparé du «Guzmán» de Luján et du «Quichotte» d'Avellaneda, tesis doctoral, Université Michel de Montaigne Bordeaux III.

APRAIZ, Julián (1899), «Curiosidades cervantinas», en AA. VV., *Homenaje a Menéndez Pelayo*, I, Madrid, pp. 223-251.

APRAIZ, Julián (1904), Don Isidoro Bosarte y el centenario de «La tía fingida», Vitoria.

ARISTÓTELES (1974), Aristotelous Peri poietikés. Aristotelis Ars poetica. Poética de Aristóteles, ed. trilingüe de Valentín García Yebra, Madrid, Gredos.

ASTRANA MARÍN, Luis (1948-1958), Vida ejemplar y heroica de Miguel de Cervantes Saavedra, Madrid, Instituto Editorial Reus, 7 tomos.

BARNÉS VÁZQUEZ (2009), Antonio, «Yo he leído en Virgilio». La tradición clásica en el «Quijote», Vigo, Academia del Hispanismo.

BARTHES, Roland (1972), «El efecto de lo real», en George Lukács y otros, *Polémica sobre realismo*, compilado por Ricardo Piglia, Buenos Aires, Tiempo Contemporáneo, 2ª ed., pp. 139-155.

BRANCAFORTE, Benito (2002), «Mateo Alemán y Miguel de Cervantes frente a los apócrifos», en Pedro Piñero (ed.), *Atalayas del «Guzmán de Alfarache»*, Universidad de Sevilla, pp. 219-240.

CASCALES, Francisco de (1930-1941), *Cartas filológicas*, ed. Justo García Soriano, Madrid, Espasa-Calpe, 3 tomos.

CASTRO, Américo (1925), *El pensamiento de Cervantes*, anejos de la *RFE*, Madrid, 1925. Facsímil, Barcelona, Crítica, 1987.

CASTRO, Américo (1972), El pensamiento de Cervantes, Barcelona, Noguer.

CERVANTES, Miguel de (1993-1995), *Obra completa*, ed. Florencio Sevilla y Antonio Rey Hazas, Alcalá de Henares, Centro de Estudios Cervantinos, 3 tomos.

CERVANTES, Miguel de (2011), *Don Quijote de la Mancha*, ed. Felipe B. Pedraza Jiménez y Milagros Rodríguez Cáceres, Madrid, Edaf.

CHARTIER, Roger (1993), Libros, lecturas y lectores en la época moderna, Madrid, Alianza.

DíEZ BORQUE, José María (1978), Sociedad y teatro en la España de Lope de Vega, Barcelona, Antoni Bosch.

ENRÍQUEZ GÓMEZ, Antonio (1649), La torre de Babilonia, Ruan, Laurens Maury.

ENRÍQUEZ GÓMEZ, Antonio (2015), *Academias morales de las Musas*, ed. Instituto Almagro de teatro clásico, dirigida por Milagros Rodríguez Cáceres y Felipe B. Pedraza, Universidad de Castilla-La Mancha, Cuenca, 2 tomos.

EHRLICHER, Hanno (2007), «Alemán, Cervantes y los continuadores. Conflictos de autoría y deseo mimético en la época de la imprenta», *Criticón*, núm. 101, pp. 151-175.

FARIA Y SOUSA, Manuel de (1646), Fuente de Aganipe o Rimas varias. Divídese en siete partes. Parte primera, Madrid, Carlos Sánchez Bravo.

FOULCHÉ-DELBOSC, Raymond (1899), «Étude sur La tía fingida», Revue Hispanique, VI, pp. 256-306.

GARCÍA REIDY, Alejandro (2013), Las musas rameras. Oficio dramático y conciencia profesional en Lope de Vega, Madrid/Frankfut am Main, Iberoamericana/Vervuert.

GONZÁLEZ HERNÁNDEZ, Cristina (2013), La «Junta de libros» de Tamayo de Vargas, Madrid, FUE, 2 tomos.

ICAZA, Francisco A. de (s. a.), *Lope de Vega, sus amores y sus odios*, Segovia, Tip. de «El adelantado de Segovia».

LÓPEZ NAVÍO, José (1958), «Génesis y desarrollo del Quijote», Anales cervantinos, VII, pp. 157-235.

MARÍN CEPEDA, Patricia (2007), «Acerca del contexto histórico de Miguel de Cervantes», *Revista de estudios cervantinos*, I (junio-julio). www.estudioscervantinos.org.

MARÍN CEPEDA, Patricia (2015), Cervantes y la corte de Felipe II: Escritores en el entorno de Ascanio Colonna (1560-1608), Madrid, Polifemo.

MARÍN LÓPEZ, Nicolás (1994) «Belardo furioso. Una carta mal leída de Lope», en *Estudios literarios sobre el Siglo de Oro*, ed. Agustín de la Granja, Universidad de Granada, 2ª ed., pp. 317-358. Primera edición, *Anales cervantinos*, XII (1973), pp. 3-37.

MENÉNDEZ PELAYO, Marcelino (1941), «Cultura literaria de Miguel de Cervantes y elaboración del *Quijote*», en *Estudios y discursos de crítica histórica y literaria*, Santander, Aldus, tomo I, pp. 323-356. El discurso se leyó por primera vez «en el paraninfo de la Universidad Central en la solemne fiesta de 8 de mayo de 1905».

MENÉNDEZ PIDAL, Ramón (1973), «Un aspecto en la elaboración del *Quijote*», en *De Cervantes y Lope de Vega*, Madrid, Espasa-Calpe, 1973, 7ª ed., pp. 9-68. Discurso leído el 1 de diciembre de 1920 en el Ateneo de Madrid.

MILLÉ Y GIMÉNEZ, Juan (1930), Sobre la génesis del «Quijote». Cervantes, Lope, Góngora, el «Romancero general», el «Entremés de los Romances», etc., Barcelona, Araluce.

MORÍNIGO, Marcos (1957), «El teatro, sustituto de la novela en el Siglo de Oro", *Revista de la Universidad de Buenos Aires*, II, pp. 41-61.

PEDRAZA JIMÉNEZ, Felipe B. (1984), «Prólogo» a Miguel de Cervants, *Novela de Rinconete y Cortadillo. Novela del zeloso estremeño*, facsímil del *Gabinete de lectura española* (1788), Aranjuez, Ara Iovis, pp. 9-61.

PEDRAZA JIMÉNEZ, Felipe B. (2006), Cervantes y Lope de Vega: historia de una enemistad, y otros estudios cervantinos, Barcelona, Octaedro.

PEDRAZA JIMÉNEZ, Felipe B. (2010), «Notas para una lectura del *Quijote*», en «*La Celestina*», el «*Quijote*», *Lope y Calderón. Caleidoscopio áureo*, Berriozar (Navarra), Cénlit, pp. 33-53. Se publicó por primera vez como prólogo a la edición del *Quijote*, Madrid, Algaba, 2004, pp. 17-41.

PEDRAZA JIMÉNEZ, Felipe B. (en prensa), «Cervantes y Avellaneda: historia de una enemistad (primera parte)». Se publicará en la revista *Monteagudo* (Universidad de Murcia), 2015.

PÉREZ PASTOR, Cristóbal (1897-1902), *Documentos cervantinos hasta ahora inéditos, recogidos y anotados*, Madrid, Establecimiento Tipográfico Fortanet, 2 tomos.

RODRÍGUEZ MARÍN, Francisco (1907), Discurso leído ante la Real Academia Española en 1907, Madrid.

RODRÍGUEZ MARÍN, Francisco (1914), «Lope de Vega y Camila Lucinda», *Boletín de la Real Academia española*, I, pp. 249-290.

RODRÍGUEZ-MOÑINO, Antonio (1965), *Historia de una infamia bibliográfica. La de San Antonio de 1823*, Madrid, Castalia.

SLIWA, Krzystof (1999), Documentos de Miguel de Cervantes Saavedra, Pamplona, Eunsa.

STAAG, Geoffrey (1964), «Sobre el plan primitivo del *Quijote*», en Frank Pierce y Ciryl A. Jones (eds.), *Actas del I congreso internacional de hispanistas*, Oxford, The Dolphin Books, pp. 463-471.

TAMAYO DE VARGAS, Tomás (2007), Junta de los libros, la mayor que España ha visto en su lengua hasta el año 1624, ed. Belén Álvarez García, Madrid/Frankfurt, Iberoamericana/Vervuert.

TORRES, Antonio (1979), El realismo de «Tirant lo Blanch» y su influencia en el «Quijote», Barcelona, Puvill.

VEGA, Lope de (1935-1943), *Epistolario*, ed. Agustín G[onzález] de Amezúa, Madrid, Real Academia Española, 4 tomos. La introducción, *Lope de Vega en sus cartas*, ocupa los dos primeros.

VEGA, Lope de (1969), Obras poéticas, ed. José Manuel Blecua, Barcelona, Planeta.

VEGA, Lope de (2015), *La vega del Parnaso*, ed. Instituto Almagro de teatro clásico, dirigida por Felipe B. Pedraza Jiménez y Pedro Conde Parrado, Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha.

VILANOVA, Antonio (1949), Erasmo y Cervantes, Barcelona, CSIC.

VILANOVA, Antonio (1989), Erasmo y Cervantes, Barcelona. Lumen.

WILLIS, Raymond S. (1953), The phantom chapters of the «Quijote», Nueva York, Hispanic Institute.

COMUNICACIONES

El proceso de enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera a la luz de publicidades brasileñas y argentinas: identidad y cultura

Cláudia Cristina Ferreira Universidad Estadual de Londrina

Débora Luise Souza Xavier Universidad Estadual de Londrina

Thalita Aguiar Molin Miguel Universidad Estadual de Londrina

A modo de introducción

Este trabajo¹ tiene por fin presentar los anuncios como una herramienta útil, disponible para profesores de español como lengua extranjera (ELE), recurso que auxilia a la hora de romper con las visiones estereotipadas, que los alumnos puedan tener en un primer contacto con la lengua española. El presente texto abarca más específicamente las visiones estereotipadas que puedan existir en la relación entre Brasil y Argentina. La publicidad explota la identidad nacional y la rivalidad para atribuir valor a los productos que presenta. Por medio del cotejo entre identidades culturales distintas, lleva el sujeto a identificarse con un grupo social y enlaza la imagen de su producto a ese proceso de identificación.

Identidad y diversidad, ¿dos lados de la misma moneda?

Para iniciar la exposición de las consideraciones teóricas, se hace necesario explicitar los conceptos adoptados en este trabajo. De acuerdo con Chartier (apud Thiesse, 2002), la comprensión de lo real establece o presupone un proceso de significación y asociación con símbolos ya existentes en el imaginario de un grupo. De esta manera, la representación de la identidad se coloca siempre en un espacio de concurrencia y competición cuyos retos se enuncian en términos de poder y dominación, pues de esta manera, un grupo impone o busca imponer a su concepción del mundo social, sus valores y dominios.

Una identidad se expresa por medio de funciones que definen la idea y el sentimiento de pertenecer a un grupo. Así es, al mismo tiempo, sentimiento e idea. Es sentida y pensada en cuanto

¹ El presente artículo contiene algunas ideas preliminares y fragmentos formulados en un trabajo de evaluación para una asignatura del *Programa de Pós-Graduação em Letras* de la Universidade Presbiteriana Mackenzie, elaborado por Débora Luise Souza Xavier, Priscila Paiero y Tathiana Gonçalves, que tuvo por título *Identidade e alteridade em publicidades brasileiras e argentinas*. El uso de esas ideas y fragmentos en el presente artículo está autorizado por las autoras del trabajo evaluativo ya mencionado.

a la representación de un perfil de sí misma, o sea, como auto-representación. Esa conciencia de sí a través de las representaciones impone límites a prácticas sociales de los individuos, ya que esos límites se dan alrededor de fronteras entre un grupo y otro.

De ese modo, una identidad se forma, además de las percepciones de las representaciones comunes al grupo, a través de las percepciones de la diferencia, en relación al otro grupo. Así pues, establece una relación de diversidad. La diferenciación es responsable de la construcción y reproducción de la diversidad, en la medida en que definimos quién es el otro en el contexto deseado. En este sentido, de lo expuesto podemos considerar que cuando compartimos, apartamos y clasificamos, esa diferenciación origina o establece un contexto que refleja jerarquización, pues cuando fijamos determinada identidad como regla, es esa una de las formas de jerarquización de las identidades y de las diferencias.

La diferencia contempla, por ende, el componente clave de cualquier sistema de clasificación que tenga como objetivo definir qué es "identidad" y qué es "diferencia". Para Cuche (2002:187), "a imposição de diferenças significa mais a afirmação da única identidade legítima, a do grupo dominante, do que o reconhecimento das especificidades culturais", o sea, se hace necesaria la negatividad de la diferencia para afirmar la positividad de la identidad, puesto que al negar se establece una relación de identidad.

Con la posmodernidad, ya no se define de la misma manera la identidad del sujeto a través de los símbolos y prácticas que las componen y las localizaban en un tiempo y espacio, los cuales definían y cristalizaban las identidades, los lugares y papeles sociales que eran, al mismo tiempo, corrientes a casi todos los sujetos de acuerdo con la identidad, pues esta identidad cultural es variada, inconstante y plural. Siendo así, la relación identificación/exclusión tiene peculiaridades que provienen de ese contexto socio/económico/espacial/temporal posmoderno, lo que posibilita nuevos "otros", "ellos" y en diferentes formas de extinguirlos, de dominarlos, de ponerlos en su respectivo lugar, nuevos discursos y nuevas formas de expresarlos.

En su libro *La identidad Cultural en la posmodernidad*, Stuart Hall (2001:10) aclara que la identidad incorpora diferentes formas de acuerdo con los diferentes sujetos de las corrientes del pensamiento. El sujeto del Iluminismo, centrado y dotado de razón, poseía un núcleo interno que se manifestaba en el acto de su nacimiento, a saber, su identidad. El sujeto sociólogo posee también un núcleo interior, pero este se forma en relación entre el "yo" y la cultura y sociedad que lo cercan. Esa idea de "diálogo continuo" completa el "espacio entre lo 'interior' y lo 'exterior' (Hall, 2001:11).

El sujeto posmoderno, incorporado en un contexto de fuertes cambios estructurales e institucionales, está desprovisto de una única identidad fija y estable. En su lugar, surgen distintas identidades que componen el sujeto y que son incorporadas por él mismo de acuerdo con la manera por la cual es interrogado por la sociedad. Pese a ello, el proceso de identificación se hizo más dinámico y variable. Ante esta situación, Hall (2001:12) señala que el surgimiento de nuevas identidades está volviendo al hombre de la actualidad un ser cuyas identidades no tienen un carácter centralizador.

Cultura y su relación con la identidad nacional

Para Ernest Renan (apud Hall 2001:58), el principio espiritual de la nación es formado por los recuerdos pasados, por la ilusión de una existencia congregada y por la manutención y eternidad de su patrimonio. En la actualidad, se observa que la cultura nacional "se constituem em uma das principais fontes de identidade cultural" (Hall, 2001: 47, traducción nuestra). La ausencia de la identificación nacional puede generar al individuo y a la imaginación moderna un estado de pérdida subjetiva y de tensión, respectivamente. Pero, la globalización y los otros fenómenos de la actualidad también generan transformaciones y desplazamiento de esas identidades nacionales.

Aunque exista la sensación de que la identidad nacional sea algo innato a la existencia humana, esa identificación es resultado de un sistema de representación cultural. "Un pueblo es una comunidad simbólica y es eso que explica su 'poder' para generar un sentimiento de identidad y

lealtad" (Schwarz apud Hall, 2001: 49). Las culturas nacionales son expresiones modernas que subordinan las singularidades regionales y étnicas a su carácter supuestamente homogéneo. Surgen como una forma de construcción de sentido que media los actos y conceptos auto/referenciales. Esa producción de los sentidos de la nación se da por medio de cuentos, memorias y de las imágenes que se crean por esa nación. Sin embargo, esa identidad cultural de la nación no es, de hecho, tan unificada como lo aparenta.

Hall (2001: 52-56) expone cinco estrategias utilizadas para lograr que la narración de la cultura nacional se propague. Como vehículos de difusión, el teórico cita las historias y literaturas nacionales, la media y la cultura popular. El énfasis de las narrativas es el origen, la tradición, la continuidad y la intemporalidad. Otra estrategia es la invención de la tradición, lo que explica el hecho de que muchos orígenes parezcan más antiguos cuando, en realidad, son recientes o hasta mismo inventados.

Esa historia que cuenta el origen de la nación involucra una estrategia más: el mito fundacional. La historia del mito fundacional localiza el origen de la nación, de su gente, de su forma de ser en un tiempo tan ajeno a todo aquello que desaparece. Finalmente, existe un Pueblo *folk* puro, genuino, cuyo empeño y ejercicio de poder son bastante remotos.

Según Hall (2001:59-62), en general, la cultura nacional involucra una estructura de poder cultural. "Uma nação é uma comunidade simbólica e é isso que explica seu 'poder para gerar um sentimento de identidade e lealdade" (Hall, 2001: 61). Hay también una unificación forzosa y, muchas veces, violenta de otras culturas antes apartadas, lo que necesita ser borrado para que sea moldeada una identidad compartida por determinado grupo o nación, que refleja uniformidad o homogeneidad. Además, las naciones modernas son híbridas. Así, la idea de la identidad nacional unificada no pasa de una fantasía.

Otra consideración importante a ser expuesta sobre la identidad nacional es el hecho de que la globalización ha ejercido, desde finales del siglo XX, un papel de desplazamiento sobre ella. Al considerar la globalización como un conjunto de "processos, atuantes numa escala global, que atravessam fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades e organizações em novas combinações de espaço-tempo" (Mcgrew apud Hall, 2001: 67), es posible analizar dos argumentos, conforme Hall (2001: 70-74).

En primer lugar, siendo la identidad nacional un sistema de representación cultural y siendo tiempo y espacios elementos esenciales de los sistemas de representación, es fácil comprender que esas nuevas combinaciones espacio/tiempo incitan resultados intensos en la manera por la cual se representan las identidades. En segundo lugar, cuanto más las fronteras se cruzan y las comunidades se conectan, más inevitable es el cambio y la influencia de una cultura sobre la otra y más alteradas serán las identidades.

Con la intensidad que asumió la globalización en las últimas décadas, ha crecido mucho una discusión sobre la tensión entre lo local y lo global, a lo que se refiere el desplazamiento de las identidades nacionales. Muchos defienden que, con la globalización, ocurrirá una homogeneidad de las culturas nacionales. Con todo, para Hall (2001:77) esa es una tendencia bastante simplista. Entre las tendencias divergentes expuestas por él, creemos que la que va al encuentro de nuestro trabajo es la del interés por lo "local" conjuntamente al impacto de lo "global". La globalización trae consigo "uma fascinação com a diferença e com a mercantilização da etnia e da 'alteridade'" (Hall, 2001:77). Por ello, es más admisible concebir una nueva manera de organización y negociación de esos dos aspectos de la contemporaneidad.

En su texto *Língua portuguesa, identidade nacional e lusófona*, Fiorin (2010) discurre sobre la creación de las identidades nacionales, y más específicamente la brasileña. Las consideraciones del teórico sobre cómo ocurre la representación de la identidad nacional corresponden con muchas consideraciones de Stuart Hall (2001), expuestas anteriormente. Renan y Thiesse (apud Fiorin, 2010:15), aclaran que la nacionalidad está relacionada con la identidad, formada por una herencia simbólica y material, habitual a los individuos de esa nación. Para que determinado patrimonio, comportamiento o costumbre sea considerado(a) nacional, es necesario que sea compartido o

(re)producido por todos, es decir, que sea un conjunto de recuerdos o patrimonio, determinado, aceptado y cultivado por toda la sociedad.

Entre la reunión de elementos simbólicos y materiales (Thiesse apud Fiorin, 2010: 16), es posible citar historias, héroes, lengua, monumentos culturales, folclore, lugares, paisajes, representaciones oficiales (himno, bandera, escudo), identificaciones pintorescas (costumbres, culinaria, fauna y flora representativos de la nacionalidad). Como ya hemos mencionado, no siempre el patrimonio común existía. Así pues, era necesario elaborarlo y hacer con que fuera aceptado por las diferentes regiones y grupos sociales de un país.

En lo que se refiere a Brasil, según Fiorin (2010: 16), el *Dia do Fico* y la representación de la proclamación de la independencia son ejemplos de símbolos edificados. El autor también menciona la obra de José de Alencar como representativa del origen de la nacionalidad brasileña. En el libro *El Guaraní*, por ejemplo, la identidad brasileña se establece diferenciándose de la portuguesa. Para que la nación sea observada como una comunidad, "é preciso adquirir uma consciência de unidade, a identidade, e, ao mesmo tempo, é necessário ter consciência da diferença em relação aos outros, a alteridade" (Fiorin, 2010: 18). La lengua es un aspecto extremamente importante en la identidad firmada por la obra de Alencar, en la cual aparecen marcas propias de la variante brasileña. Aunque bajo fuertes críticas, Alencar no se adhería a la reproducción de los cánones portugueses, tampoco a la variante del portugués europeo. La lengua habitual es imprescindible para la construcción de la identidad nacional "Cada língua [...] é a expressão viva, orgânica, do espírito do povo." (Herder, apud Fiorin, 2010: 22). Así, la lengua de la nación brasileña, de acuerdo con Alencar (apud Fiorin, 2010: 24), debería representar toda la naturaleza por medio de un vocabulario y de un mecanismo propios.

Sin embargo, en la novela mencionada, las herencias del viejo mundo no son desechadas, ya que la identidad brasileña surge a partir de la unión de la identidad tupí y de la identidad portuguesa. El paisaje típico y la imagen del indígena representan la naturaleza que se une a la cultura, representada por la ciudad y por D. António y Cecília (personajes de la novela). "No nosso caso, o mito de origem da nação brasileira opera com a união da natureza com a cultura, ou seja, dos valores americanos com os europeus" (Fiorin, 2010: 21). La invención de ese mito forja el origen de la identidad brasileña visto que rechaza la participación del hombre y de los valores africanos, bien como la circunstancia de toma, explotación y aniquilación de la población indígena por parte de los portugueses.

Por consiguiente, se percibe que la identidad nacional, pese a la fragmentación de la identidad en la posmodernidad, aparece como fuerte aspecto de identificación del sujeto. Con todo, también se nota que muchas características de una identidad nacional son imaginadas y forjadas, muchas veces, artificialmente.

Características de la publicidad

Para que entendamos las ideas comprendidas en las publicidades, principalmente en lo que se refiere a las relaciones de diversidad que se hacen presentes, necesitamos, primeramente, pensar en la oposición del sujeto como colaborador de la producción del discurso. Eso pasa porque los estudios lingüísticos del siglo XX ya habían señalado que el sujeto tiene un carácter contradictorio en su formación de modo que se completa por medio de la interacción con el otro.

En ese sentido, es posible que pensemos, entonces, en el anuncio como un espacio de producción del lenguaje que pretende generar en el "tú" (telespectador) una obligación. Pero para eso, utiliza la contrariedad, sea por medio del vínculo de las imágenes del texto (la construcción de un anuncio que abarca como tema la deforestación, pero con imágenes que muestren una floresta viva) u opuestos de relaciones sociales (las publicidades que se estudiarán más adelante en este trabajo).

Merece la pena reflexionar sobre la publicidad contemporánea como un mecanismo que, pese a su esencialidad globalizadora, hecho particular de las sociedades mundializadas, busca, todavía, ajustarse a las señales y a los valores de un grupo para alcanzar su público meta.

La relación Brasil/Argentina refleja comportamientos de rivalidad simbólica, por ello se comprende el uso de tal instrumento con la finalidad de fomentar en el consumidor la necesidad de adquirir o de usar un determinado producto para no ser aquello que "yo no quiero ser".

Descripción de las publicidades

En este punto de nuestro trabajo, hacemos una descripción de las publicidades elegidas para análisis del concepto de identidad nacional y de diversidad. Debido al hecho de que fueron capturadas en el sitio de vídeos *Youtube*, no todas las visualizaciones ofrecen datos completos sobre ellas (como la fecha de creación, productora responsable, período de exhibición, etc.). De acuerdo con algunos signos que aparecen en las propias publicidades, es posible deducir algunos datos.

Diario Olé

La primera publicidad seleccionada ha sido elaborada para el diario deportivo argentino *Olé*. Este periódico pertenece al grupo de medios de comunicación *Clarín*, de Argentina. Según el sitio oficial del grupo, la estrategia editorial y empresarial de sus medios "está sustentada en la independencia económica y periodística, el pluralismo, la innovación, la cercanía con la gente y el compromiso con el país" (Grupo Clarín). *Olé* comenzó a circular en 1996 y está "fuertemente identificado con el fútbol, una de las pasiones de los argentinos, [...] brinda además una amplia cobertura de todas las disciplinas del deporte" (Grupo Clarín). El periódico viene atrayendo cada vez más al público joven.

El anuncio consiste en la representación de una relación entre padre e hijo, los dos argentinos. En la escena inicial, el hijo aparece en el salón donde su padre lee el periódico *Olé*. Entonces, el hijo revela que es brasilero al padre. El tono de la revelación es de tensión, la declaración suena como sinónimo de inmoralidad. Ese tono es perceptible en la forma de hablar del hijo, como en la reacción de su padre. Aquel, con recelo, pronuncia la frase "Papá... tengo que decirte algo... soy... soy brasilero", a lo que se sigue el primer plano en la forma entristecida del padre y en la música de fondo con un tono dramático.

En la secuencia, se inicia otra cena, en la cual el padre entra en la habitación del hijo sujetando el libro *Martín Fierro*, obra del escritor argentino José Hernández, considerada como muy representativa de la poesía gaucha y de tradiciones argentinas. Al entrar en la habitación, se encuentra con una cantidad de carteles del equipo brasileño de fútbol, jugadores como *Pelé* y una bandera brasileña tendida sobre la cabecera de la cama. En un afiche central, se puede leer en letras mayúsculas *PENTACAMPEÓN*. El padre mira un álbum de fotos de su hijo y descubre una foto suya frente al "Cristo Redentor", uno de los monumentos más emblemáticos de Brasil. También encuentra en el mismo local un bañador verde musgo y un objeto semejante a un fichero o álbum, cuya capa lleva una etiqueta con el nombre "Zé" y, luego abajo, el nombre Sebastián tachado.

A continuación, suceden varias escenas cortas. En la primera de ellas, padre e hijo aparecen jugando a un partido de fútbol en un videojuego y el hijo escoge el equipo brasileño para jugar. En la segunda, los dos aparecen en un local abierto que se asemeja a una plaza. El hijo se despista viendo una presentación de una rueda de *capoeira* y el padre llama su atención, entonces él vuelve su rostro, dejando de ver la presentación. Luego, el padre lleva al hijo para ver un juego de barajas. En la tercera escena, padre e hijo están en una cocina, el padre le ofrece una infusión de hierba mate (muy consumida en Argentina, Uruguay, Paraguay y también consumida en el sur de Brasil, conocida para los brasileños como *chimarrão* o *tereré* en el centro oeste) y el hijo aparece bebiendo un líquido que no se puede identificar, pero está dentro de una piña. En la cuarta escena ellos aparecen en un salón y el padre ensaya con el hijo algunos pasos de tango.

En la última escena de la publicidad, el padre sube las escaleras y encuentra en el pasamanos una tela que parece ser la bandera argentina. Cuando entra en la habitación, encuentra a su hijo envuelto en el periódico *Olé*. En la portada del periódico aparece el titular "Vamos Argentina". La bandera de Brasil ya no está sobre su cabecera. Cuando el padre se acerca y quita el periódico de

encima de su hijo, se da cuenta de que él duerme con la bandera del equipo argentino. En este, momento surge un mensaje: "Argentinos, bien argentinos. Olé". El mensaje que la publicidad nos transmite es que el padre cumplió su misión de traer su hijo de vuelta al estado inherente e inmejorable: el de ser argentino.

Cerveza Skol

La segunda publicidad elegida para el presente artículo es de la cerveza *Skol*, una de las marcas de cerveza fabricadas en Brasil por Ambev, compañía de bebidas de las Américas. De acuerdo con el sitio oficial de Ambev, la principal particularidad de la historia de la cerveza *Skol* es la innovación, su principal frase publicitaria es de que la "cerveja que desce redondo" y actualmente es la cerveza más consumida en Brasil.

La propaganda en cuestión se exhibió en Brasil durante el mundial de fútbol, sede en África del Sur, entre junio y julio de 2010. En esa propaganda, un grupo de amigos argentinos prepara lo que parece ser una parrillada de celebración, al sonido de la narración de un partido de fútbol, probablemente entre Brasil y Argentina. Todos llevan camiseta con los colores del equipo argentino; también llevan el pelo largo y con flequillo. Uno de ellos llega con una cerveza *Skol* y le dice: "Cerveza, cervecita tengo" al otro que le pregunta: "¿Qué es esto?". El primero contesta: "Una cerveza importada de Brasil, *Skol*".

Tras abrir las latas de *Skol*, automáticamente empiezan a bailar la samba de una manera torpe. Uno de ellos pregunta: "¿Y qué pasa?" y otros dos comentan: "¿Samba? ¡samba!". Después, uno de ellos mira las camisetas con agobio y dice: "Y esa camisa... es de Argentina". Entonces los demás gritan: "¡Es de Argentina!" y se quitan las camisetas con desesperación. Uno de los chicos mira el pelo de un amigo y le dice: "¡Y ese pelo! ¡Ese pelo es argentino!". Uno de ellos trae una tijera y empiezan a cortar el pelo de los otros. Algunos gritan: "Corta, corta". La agitación entre ellos es cada vez mayor y hasta esta parte siguen bailando de la misma forma torpe que al inicio de la propaganda.

En seguida, uno de ellos levanta una lata de *Skol* y grita: "¡Es 'pelo' Brasil", otro se junta a él y propone un brindis y grita: "¡El mejor fútbol del mundo!" y un tercero grita: "¡La mejor cerveza del mundo!". Entonces, todos, sin camiseta y en un escenario lleno de pelo en el suelo, gritan: "*Skol*". Cuando llega, entonces, un compañero con un móvil al oído. Él cree que sus amigos conmemoran el gol, por eso comenta: "¿Gol? ¡gol de Argentina!". Sus amigos, que ya se habían adherido al espíritu brasileño por medio de la cerveza, lo rechazan y tiran sus antiguas camisetas hacia él. Al final de la publicidad, surge el mensaje y una voz pronuncia: "Skol, qualquer torcida fica redonda. Se dirigir, não beba. La publicidad es finalizada con el sonido de un tango al fondo.

Las publicidades en la clase de ELE

En las publicidades presentadas en este trabajo fue posible percibir manifestaciones de identidad nacional tanto en la publicidad brasileña como en la publicidad argentina. ¿Y cómo esa herramienta tan presente en la rutina de los aprendices puede ser utilizada en las clases de ELE?

Estas publicidades son muy importantes para presentar algunas ideas que ya han echado raíces desde hace mucho en las dos culturas y mediante las clases el profesor debe fomentar e incentivar que los aprendices ejerciten una lectura crítica y reflexiva acerca de las publicidades y de posibles estereotipos y prejuicios alimentados por ese lenguaje, y también que acepten la cultura del otro que nos es mejor ni peor que la suya, sino diferente.

Si observamos lo que sugieren los documentos oficiales (Parámetros Curriculares Nacionales – PCN) que orientan la educación en Brasil (BRASIL, 1998, 2000) encontraremos que mediante el contacto con la nueva cultura el alumno comprenderá mejor la suya y el aprendiz desarrollará una mejor aceptación del otro, o sea, de la nueva cultura que antes del primer contacto era desconocida por los aprendices. Ferreira (2012) resalta la importancia de extrapolar la

enseñanza de los elementos lingüísticos, de explotar y evidenciar también los aspectos (inter)culturales relacionados con la lengua meta.

Para que los aprendices desarrollen su competencia (inter)cultural, es imprescindible que sean conscientes de los daños y prejuicios que la reproducción de pensamientos y de posturas distorsionadas de las culturas, sobre todo de las culturas de nacionalidades ajenas, pueden generar. De ahí, dos conceptos de presentación fundamental son el de etnocentrismo y el de estereotipo. El etnocentrismo es la propensión en considerar el modo de vida como más correcto y más natural (Laraia apud Ferreira, 2012). El estereotipo, según el *Diccionario de la lengua española* (Real Academia Española, 2001), es la "imagen o idea aceptada comúnmente por un grupo o sociedad con carácter inmutable". En la enseñanza de ELE, el trabajo de clase debe buscar corregir visiones etnocéntricas y reformular estereotipos equivocados de las manifestaciones culturales.

Para un posible trabajo con las publicidades en una clase de ELE, es importante llevar el aprendiz a reflexionar sobre el lenguaje publicitario y sobre cómo la publicidad explota la diversidad, los estereotipos culturales y la identidad nacional, ya que una simple exhibición de estas publicidades puede, al revés de lo que se busca, reforzar visiones prejuiciosas y perjudiciales a su aprendizaje. A continuación, se exponen aspectos emergentes del análisis de las publicidades seleccionadas, y que el profesor puede explotar en el trabajo con las publicidades en la clase de ELE.

En las dos publicidades fue posible percibir manifestaciones de identidad nacional, así como la diversidad y la rivalidad que acompañan a esas identidades. Las relaciones entre las identidades y sus consecuencias pueden ser vistas en las dos publicidades, sin embargo son relaciones representadas por situaciones irreales, y de cierto modo utópico, ya que no existe una explicación razonable para un cambio de identidad como lo ocurrido en las dos publicidades.

Primeramente, contemplamos la presencia de elementos de herencia simbólica y de identidad nacional citados por Hall (2001: 52-26) y por Thiesse (apud Fiorin, 2010: 16). En la propaganda del periódico $Ol\acute{e}$, por ejemplo, los elementos representativos de la identidad brasileña fueron aceptados y asimilados por el hijo: las victorias de fútbol (representadas por los carteles), la bandera brasileña, la lengua incorporada (de manera discreta en el nuevo nombre adoptado por el hijo $Z\acute{e}$ y cuando el hijo se dice y se reconoce "brasileiro"), la *capoeira*, el Cristo Redentor, la culinaria (bebida tropical, representada por la piña). Frente a esos elementos, el padre presenta los elementos representativos de la identidad argentina: Martín fierro, mate, tango, bandera argentina. El periódico $Ol\acute{e}$ aparece como uno de los elementos representativos de la identidad argentina. El objetivo del padre es incentivar la aceptación de los elementos argentinos por parte del hijo, para que este pueda identificarse con su propia cultura. El mensaje aquí transmitido al término de la publicidad es que se rescató la identidad nacional, ya que el hijo deja de ser brasileño para regresar a su condición ideal de argentino.

En la propaganda de la cerveza *Skol*, los elementos de herencia argentina son la lengua y las camisetas del equipo brasileño, mientras los elementos de herencia brasileña son la samba, el gusto por la cerveza brasileña y por el fútbol brasileño. Conforme se expuso anteriormente, esa herencia necesita ser aceptada y cultivada por los sujetos de ese pueblo. En la publicidad del periódico *Olé*, los elementos son representados por el padre para que su hijo pueda aceptar su verdadera identidad. Por otro lado, en la publicidad de la cerveza *Skol* ocurre lo contrario. Por haber bebido la cerveza brasileña, los argentinos empiezan a sustituir algunos signos de su identidad por signos de la identidad brasileña.

La lengua aparece como símbolo de identidad en las dos publicidades, aunque los personajes cambien de identidad, la lengua permanece la misma, no se altera.

En segundo lugar, la identidad en las publicidades es afirmada, también, por las percepciones de diferencia de los dos grupos (brasileños y argentinos) entre los cuales se establece una fuerte relación de diversidad. La identidad nacional argentina se firma a partir de la manera como se ve el otro (el brasileño), y viceversa. Se percibe en las publicidades un carácter nada ingenuo de abordar las cuestiones de identidad y de rivalidad. El género publicitario echa mano de

la solicitud en negar al otro para hacerse presente en el producto que se desea vender y, principalmente, probar que el producto es tan bueno, que intenta convertirse en algo similar.

Esa diversidad lleva a un sentimiento de jerarquización por parte del grupo al que pertenecen los productos expuestos por esas publicidades. En la publicidad del periódico $Ol\acute{e}$, las características de la identidad argentina aparecen de manera positiva mientras que la identidad brasileña aparece de manera negativa. En la publicidad de la cerveza Skol, ocurre lo contrario. La personalidad argentina es ridiculizada, los propios argentinos reniegan esas características y van poco a poco asumiendo características de la identidad brasileña hasta el punto de burlarse de la persona que conmemora el supuesto gol de Argentina.

Las relaciones (inter)culturales en las dos publicidades aparecen por medio de un abordaje de la diversidad muy característico entre los dos pueblos: el fútbol. La forma como el brasileño y el argentino se ven uno al otro está cargada de disputa y rivalidad, alimentadas por el fútbol. Así, en la propaganda del periódico $Ol\acute{e}$, cuando el hijo le dice al padre que es brasileño, genera gran indignación, como si hubiera dicho algo terrible, inaceptable. En esta publicidad, ser brasileño, según la visión del argentino, es algo vergonzoso.

El fútbol, por tanto, es una representación fuerte en la imagen de las identidades nacionales brasileña y argentina. Esa rivalidad existente en el entorno del fútbol es explotada por las publicidades, haciendo con que la diversidad sea un elemento definitivo en la confirmación de la identidad. No basta ser argentino, también es importante no ser brasileño, de manera alguna. Lo mismo ocurre en el sentido contrario.

Entre las relaciones de diversidad existe otro punto importante para examinar en las publicidades y para trabajar en la clase de ELE: los estereotipos. Muchas veces, son la visión que se tiene del otro. Esta visión está dotada de prejuicios con base en ideas generalizadas y, generalmente, equivocadas o distorsionadas. El estereotipo cultural/nacional que el brasileño tiene del argentino aparece claramente en la publicidad de la cerveza *Skol*. Los argentinos aparecen con el pelo largo y aspecto icónico o estereotipado.

Finalmente, se pueden hacer algunas observaciones sobre las estrategias utilizadas por el discurso publicitario. En las dos publicidades, es posible percibir los medios de comunicación de masas como un recurso de difusión de la identidad nacional. Está claro que la relación del producto con la identidad nacional depende de los objetivos que los medios de comunicación de masas quieren lograr. Las propagandas descritas en el transcurso de este trabajo buscan generar o rescatar en el público un sentimiento de lealtad e identidad nacional. Como su producto aparece relacionado con esa identidad, el objetivo mayor es el de generar en el público la lealtad hacia el producto nacional presentado. Ella pretende crear en su receptor la necesidad de poseer un producto que se va a incorporar a su identidad nacional y, para eso, busca ajustarse a las señales y valores de un grupo social (brasileños y argentinos).

Según el valor a ser asignado al producto, la publicidad también puede consolidar identidades más regionales o más globales. Como hemos mencionado anteriormente, la globalización posibilita el cruce de fronteras nacionales y ocasiona interferencias, influencias, fragmentaciones y suturas de identidades nacionales. El estado nacional pierde fuerza para el mercado capitalista transaccional. Sin embargo, esos cambios no son sinónimos de aniquilación local, la identidad nacional sigue siendo muy relevante en la constitución de las identidades culturales. En realidad, lo que ocurre es el surgimiento de nuevas formas de negociación entre lo global y lo local. Así pues, los medios de comunicación de masas siguen esa tendencia y también participa de esas negociaciones. Las publicidades presentadas en este trabajo reflejan la mercantilización de la cultura nacional y de la diversidad.

A modo de cierre

El presente artículo buscó analizar el fenómeno cultural de identidad, diversidad y rivalidad en anuncios publicitarios de Brasil y Argentina y cómo este material puede relacionarse con la enseñanza de español como lengua extranjera.

Podemos señalar que la identidad siempre se coloca en un campo de concurrencia y competición, en que el grupo se impone o busca imponer su concepto de mundo social, sus valores y sus dominios. Dicho de otro modo, la identidad como una representación de una imagen de sí misma, pasa a establecer una relación de diversidad desde las percepciones de la diferencia en relación al otro grupo.

En los anuncios publicitarios expuestos, evidenciamos la rivalidad entre los dos países, pues uno ve al otro criticando y consolidando esta identidad. Elementos representativos de las identidades se utilizan con el fin de fortalecer la idea estereotipada con relación a la cultura de cada país.

Las relaciones (inter)culturales en las dos publicidades se presentan de forma imaginaria. Sin embargo, ellas reflejan algunos movimientos culturales que derivan de dichas relaciones (inter)culturales: la diversidad y la rivalidad. La relación entre Brasil y Argentina se caracteriza por una rivalidad simbólica, que nos hace comprender que la construcción del discurso de identidad de los dos países se da por medio de la reafirmación del concepto de identidad nacional, buscando siempre establecer por medio de la concepción de la diferencia en relación al grupo, es decir, a partir de la diversidad.

Esperamos que esta investigación haya motivado al lector, profesor, alumno o interesados en el tema y que todas las partes puedan beneficiarse con las ideas y la discusión presentada. A partir de esta lectura, pretendemos haber contribuido a la reflexión sobre los anuncios publicitarios y su poder discursivo, concienciar el telespectador e incentivarle a combatir estereotipos y prejuicios, exponerles a elementos (inter)culturales, hacerle que reflexione sobre identidad (nacional y extranjera) y que podamos haber contribuido al desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje de ELE a brasileños. A partir de las discusiones propuestas, esperamos que los alumnos puedan percibir la diferencia como algo provechoso, de forma respetuosa.

Bibliografía

AMBEV, *Nossas Marcas*. Disponible en http://www.ambev.com.br/pt-br/ nossas-marcas/cervejas/skol/skol-pilsen [29 de noviembre 2010].

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2000, *Parâmetros Curriculares Nacionais*: Ensino Médio. Brasília: MEC/SEF. Disponible en http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf> [26 de diciembre de 2014].

CUCHE, Denys, 2002, *A noção de cultura nas ciências sociais*. Traducción de Viviane Ribeiro. 2. ed. Bauru, EDUSC.

FERREIRA, Cláudia Cristina, 2012, "(Inter) Culturalidade em prol da competência comunicativa na aula de línguas estrangeiras ou línguas adicionais", en FERREIRA et al. (Orgs.). *Tessituras teórico-metodológicas sobre o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras:* conjugação entre saberes e fazeres. Londrina, UEL, pp. 49-78.

_______, 2013, "É possível ser competente em língua estrangeira?" en ZORZO-VELOSO, Valdirene F; FERREIRA, Cláudia Cristina; ORTIGOZA, Arelis Felipe (Orgs.). *El español en línea de mira: enlaces lingüísticos y metodológicos*. Londrina, UEL, pp. 67-83.

FIORIN, J. L., 2010, "Língua Portuguesa, identidade nacional e lusofonia" en BASTOS, N. B. (Org.) *Língua Portuguesa: cultura e identidade nacional.* São Paulo, IP-PUC-SP; EDUC, pp. 15–30.

GRUPO CLARÍN. *Site Oficial*. Disponible en http://www.grupoclarin.com/content/publi_ole.html [29 de noviembre de 2010].

HALL, S., 2001, *A identidade cultural na pós-modernidade*. Traducción Tomaz Tadeu Silva, Guacira Lopes Louro. 5ª ed. Rio de Janeiro, DP&A Editora.

KERBER, A., "A legitimação da identidade através da alteridade", en *Nuevo Mundo Mundos Nuevos*, 2010, disponible en http://nuevomundo.revues.org/58813 [04 de octubre de 2010].

PACHECO, J. O. "Identidade Cultural e Alteridade: problematizações necessárias" en *Spartacus: Revista Eletrônica dos Discentes de História da UNISC*, 2007, disponible en http://www.unisc.br/spartacus/edicoes/012007/pacheco_joice_oliveira.pdf [29 de noviembre de 2010].

PEREIRA, R. C. "A construção do brasileiro no discurso publicitário: silêncio, identificação e alteridade" en *Revista da ABRALIN*, 2007, disponible en http://www.abralin.org/revista/RV6N2/09_rosane_pereira.pdf [30 de noviembre de 2010].

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 2001, Estereotipo. En *Diccionario de la lengua española* (22 ed.) Recuperado de http://lema.rae.es/drae/?val=permear [20 de noviembre de 2014].

THIESSE, Anne-Marie, 2001/2002, "Ficções Criadoras: As Identidades Nacionais". *Anos 90*. n. 15, pp.7-23.

VALENTIN, A. F. S., 2009, "Publicidade brasileira, publicidade argentina: um contraste discursivo". en GARCIA, B.R.V.; CUNHA, C.L.; PIRIS, E.L.; FERRAZ, F.S.M.; GONÇALVES SEGUNDO, P.R. (Orgs.), *Análises do Discurso: o diálogo entre as várias tendências na USP*. São Paulo, Paulistana Editora. Disponible en http://www.epedusp.org [23 de noviembre de 2010].

YOUTUBE. *Argentinos no samba*. Disponible en http://www.youtube.com/watch?v=9Q7aHfan3A0 [26 de diciembre de 2014].

YOUTUBE. *Olé Soy brasilero*. Disponible en http://www.youtube.com/ watch?v=W9N4iHcv5xs [26 de diciembre de 2014].

El enfoque intercultural en la enseñanza de español: la formación de la identidad

Bianca Agarie Universidad de São Paulo

Introducción

La implantación del español en la enseñanza básica recorrió muchos obstáculos hasta su efectuación. Desde 1958 ya fueron 15 proyectos de ley que no alcanzaron éxito (Laseca, 2006: 62). Solo en 2005, la ley 11.161 tornó el español obligatorio y, de esta manera, la lengua española encontró espacio en la educación básica. Las *Orientaciones Curriculares para la enseñanza de español* de 2006, afirman que el objetivo de la enseñanza de esta lengua es "sinalizar os rumos que esse ensino deve seguir, o que faz com que tenham um caráter minimamente regulador, do contrário, não haverá razão em fazer tantos esclarecimentos, marcar posições teórico-metodológicas, sugerir caminhos de trabalho, etc." (Brasil, 2006: 127).

El documento no busca el privilegio de un abordaje para la enseñanza sino que propone la "adoção de princípios e pressupostos teóricos mais amplos que conduzam à reflexão e à crítica" (Brasil, 2006: 153). Sin embargo, es necesario que ese abordaje esté subordinado "à análise de temas relevantes na vida dos estudantes, na sociedade da qual fazem parte, na sua formação enquanto cidadãos, na sua inclusão" (Brasil, 2006: 50).

Además, evidencia la lengua como aporte para la formación cultural y étnica del estudiante, para la constitución de su ciudadanía, local y global, no sólo como forma de expresión y comunicación, sino como "constituinte de significados, conhecimentos e valores" (Brasil, 2006: 131).

Según Barros y Costa(2010: 10), la enseñanza de lengua española en la Educación Básica tiene la función amplia "de educar e formar cidadãos, possibilitando contatos e encontros culturais relevantes e, mais que ensinar um código, promover uma educação linguística, discursiva e intercultural", de manera que el alumno pueda "ver-se e constituir-se como sujeito a partir do contato e da exposição ao outro, à diferença, ao reconhecimento da diversidade" (Brasil, 2006: 133).

Las *Orientaciones Curriculares para la enseñanza de español* afirman también que a través del desarrollo de forma integrada de competencias y destrezas, como la competencia (inter)pluricultural, la competencia comunicativa, la comprensión oral, producción oral, comprensión lectora y producción escrita, el estudiante desarrolla la consciencia intercultural (Brasil, 2006: 152).

Kraviski destaca dos puntos importantes de las directrices del documento: la preocupación con la heterogeneidad de la lengua y la necesidad de sustitución del discurso hegemónico por la "pluralidade linguística e cultural do universo hispanofalante" (Kraviski, 2007: 32). Por eso, al pensar en la formación de ciudadanos conscientes de la diversidad en la que están inmersos y de la

variedad de significados, valores y creencias que encontrarán al tener contacto con la lengua extranjera, buscamos discutir cómo el enfoque intercultural puede auxiliar en la formación de la identidad, provocando en el estudiante la reflexión sobre sus propias creencias y valores desde el entendimiento de las creencias y valores ajenos, causando enfrentamiento de visiones del mundo, muchas veces tan distintas pero que en su encuentro pueden generar integración cultural.

La cultura en la enseñanza de lenguas

La relación entre lengua y cultura ganó cada vez más espacio en la enseñanza de lenguas. Sánchez denomina cultura "el conjunto de conocimientos, creencias, actitudes y expresiones de la actividad o quehacer de una sociedad o grupo social determinado" (2009: 308). Según el autor, las peculiaridades de cada grupo social sólo se evidencian si las comparamos con las de otros grupos sociales.

Según Paraquett (1998: 118), cultura es "o conjunto da produção de um povo, seja, consciente ou inconsciente, estética ou não, mas que colabore para a identificação de um grupo étnico, diferenciando-o dos demais, dando-lhe uma cara pessoal e comum".

La enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras vinculados al contexto social, político, económico y cultural reflejan los enfoques y métodos de enseñanza que serán adoptados (Kraviski, 2007: 24). En ese contexto, el abordaje intercultural es significativo y, a partir de los años 1990, el componente intercultural empieza a formar parte de las discusiones sobre didáctica de lenguas (Kraviski, 2007: 24).

Según Byram e Fleming (2001, apud Kraviski, 2007: 24), para que consigan una auténtica competencia comunicativa, los aprendices deben aprender a reconocer la "realidade sociocultural subjacente a todo ato de fala, pois os participantes possuem várias identidades sociais, e essas identidades, por sua vez, estão relacionadas a certos grupos sociais e a suas práticas culturais". Conforme Kravski (2007: 25), los intercambios lingüísticos deben estar contextualizados para que puedan ser identificados los componentes de la situación de comunicación como la relación afectiva entre los interlocutores o la formalidad o informalidad en el tratamiento de los temas.

Byram e Fleming proponen la superación de la supuesta perfección del hablante nativo (vistos como modelo ideal, asociado a la autenticidad y legitimidad en el uso de la lengua), desde una propuesta intercultural, en que el hablante es aquel que "conhece uma ou mais culturas e entidades culturais, relacionando-se com pessoas de diferentes culturas e também com o ambiente" (Byram& Fleming, 2001, apud Kraviski, 2007: 25).

Según Godoi (2014), el conocimiento de la base cultural y de la comunidad cuya lengua se utiliza para la comunicación es esencial para una comunicación intercultural adecuada. Por eso, para aprender la lengua es necesario "entender como os seus falantes 'veem' o mundo, o estruturam, classificam e avaliam, i.e., para tanto, é preciso dominar pelo menos os elementos nucleares de sua base cognitiva" (Godoi, 2014). Además, se debe aprender a ver la "organização linguística do mundo da sua língua materna não como algo unicamente possível e natural mas como um dos pontos de vista possíveis sobre o mundo" (Godoi, 2014).

La enseñanza intercultural para la formación de la identidad

Según Sánchez (2009: 316), las asociaciones que ocurren entre nuestra mente y concepciones y la realidad en que estamos insertados son regidas por modelos y estructuras, y tales asociaciones forman lo que conocemos por cultura o "manera de ver el mundo". El autor afirma que, para que haya una enseñanza completa y fiel a la realidad es necesario el conocimiento de esas asociaciones, que son diferentes para cada lengua e incluso entre grupos sociales distintos.

La competencia intercultural representa la integración entre lengua y cultura, "de modo que o aluno adquira, além de habilidades linguísticas que possibilitem sua comunicação com a cultura-alvo ou com diferentes culturas, a capacidade de relacionar sua cultura nacional com esta(s) outra(s) cultura(s)" (Walesko, 2006: 35).

seria o de despertar e desenvolver a empatia pela comunidade lingüístico-cultural da língua que se aprende. Compreendendo as bases socioculturais características dessa comunidade através dos fenômenos precedentes que funcionam como fontes de valores e modelos de comportamento, tanto lingüístico como extralingüístico, o aluno poderá deixar de lado tanto as simpatias, quase sempre superficiais e, portanto, falsas, como também as inconscientes, inexplicáveis e viscerais antipatias em relação ao estrangeiro enquanto estranho.

Bennet (1998, apud Sánchez, 2009: 317) afirma que el estudio de la cultura (sea bajo forma de manifestaciones culturales, sea la visión subjetiva del mundo), así como el reconocimiento de los elementos de la cultura que afectan a la interacción intercultural, pueden auxiliar en la identificación y reconocimiento del impacto de estereotipos y provocar alteraciones en la propia visión con respecto al mundo y a otras culturas. La enseñanza de cultura y de los diferentes factores socioculturales promueve actitudes positivas como el asentimiento de las diferencias, la tolerancia yel respeto al otro (Kraviski, 2007: 27).

La comunicación intercultural, según Byram (2001, apud Kraviski, 2007: 26), se vincula a la idea de identidad e interacción, pues, desde esa perspectiva, el hablante es

aquele que, consciente de suas identidades e culturas e das percepções que outras pessoas têm dessas, é capaz de estabelecer relações entre a cultura da língua materna e a cultura da língua alvo, ser um mediador entre as diferentes culturas, explicar as diferenças entre elas, aceitá-las e valorizá-las.

Para dar seguimiento a la enseñanza intercultural de lenguas es fundamental que el profesor desarrolle un cambio de actitud, buscando repensar conceptos y presupuestos para tornarse agente de la intermediación (Kraviski, 2007: 26).

Kraviski (2007: 29) concluye que

um enfoque intercultural para o ensino de idiomas estabelece, como um dos seus principais objetivos, promover o desenvolvimento harmonioso da personalidade dos aprendizes e de seu sentimento de identidade como resposta à enriquecedora experiência que supõe o encontro com a alteridade nos âmbitos da língua e da cultura.

Edelhoff (1987, apud Kraviski, 2007: 27) afirma que, para una postura intercultural, los participantes del proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas deben estar abiertos a nuevas experiencias, acuerdos y críticas; ser intérpretes sociales e interculturales, al contrario de asumir posición de embajadores.

La escuela como espacio de encuentro de diferentes culturas no debe quedarse ajena a la interculturalidad, pues debe desarrollar una educación preocupada conel respeto a la diversidad cultural.

Prejuicios, estereotipos y la cultura de aprender

La enseñanza desde la perspectiva intercultural intenta despojarse de estereotipos y prejuicios, ya que busca el respeto a la diversidad. El primero y más evidente es el que se refiere a la facilidad de la lengua, lo que para muchos tornaría su estudio dispensable. Según Celada (2002: 41), "a proximidade lingüística e o modo como esta foi tratada historicamente propiciam uma posição pela qual o sujeito do aprendizado sente-se no direito de apropriar-se espontânea e imediatamente da língua do outro".

Eso enseña que el brasileño adquirió una postura con relación a la lengua española basada en una ilusión de competencia espontánea, generando una versión estereotipada de la lengua, a la que Celada (2002: 46) llama español imaginario, y que implica una imagen cristalizada del español, garantizada por cierta previsibilidad, rutinas y ritmos de repeticiones, cuya consecuencia se materializa en el *portunhol*.

Celada (2007) afirma que en el contexto del Cono Surel español surge como lengua de integración regional, y que por medio de su enseñanza, se puede explotar el conocimiento del otro.

Según la autora (2007: 19):

os saberes discursivos que uma língua estrangeira é capaz de sustentar podem contribuir para que um sujeito se "desterritorialize" por se submeter ao estranhamento – ao ficar exposto à opacidade da materialidade da língua estrangeira e de seus sentidos.

La lengua española es singularmente extranjera (Celada, 2002) y, aparece conforme Vieira la "marca um tanto contraditória do 'estrangeiro-familiar'" (1996: 114), ya que las semejanzas entre português y español, si por un lado crean zonas permeables en sus fronteras, por otro, "não deixam apagar os traços da identidade estrangeira". Celada agrega la necesidad de "não apagar, nas práticas de ensino, a diversidade e, sobretudo, de não atropelar a alteridade" (2007: 20).

Además de las creencias que los aprendices tienen, debemos tener en cuenta también la cultura de aprender (Barcelos, 1995: 36), concepto relacionado con la creencia que los aprendices tienen de cómo se debe aprender lenguas. Esa creencia se configura en diferentes terminologías como cultura del alumno, utilizado por Erickson (Barcelos, 1995: 36),y "acontece devido ao caráter evanescente do conceito de cultura (de aprender) e à tentativa de encontrar seu significado exato" (Barcelos, 1995: 36). Para Erickson (apud Barcelos, 1995: 36), ese "fazer sentido intuitivo é evidência de algum aspecto do sistema cultural dos indivíduo".

Además, la cultura de aprender de los alumnos no se constituye apenas por lo que ocurre en el ambiente escolar, sino que agrega valores y creencias adquiridos a partir de "hábitos familiares, escolarização e papéis culturais reservados a eles e aos professores naquela sociedade" (Barcelos, 1995: 37).

Almeida Filho (1993: 12-21) utiliza la expresión abordaje de aprender, que se constituye como uno de los principales factores que intervienen en el proceso de enseñar y aprender lenguas y que es una fuerza potencial que se relaciona con el abordaje de enseñar. Para el autor (Almeida Filho, 1993: 12-21), cada alumno posee una visión de mundo que se construye desde la cultura de su contexto, región o país, lo que influye en su modo de entender el aprendizaje de lenguas.

Barcelos afirma:

Professores e alunos possuem seus hábitos, costumes e expectativas sobre aprendizagem de língua estrangeira que são sustentados e legitimamente aceitos na sociedade. Ao mesmo tempo em que esses hábitos e crenças são interiorizados coletivamente, eles também são resignificados individualmente de acordo com a cultura especifica de cada um (Barcelos, 1995: 40).

En investigación realizada por Marques con alumnos de graduación de un curso de licenciatura en Letras (español), se constituyeron tres grupos de alumnos según sus concepciones sobre aprender una lengua extranjera (Marques, 2001: 135-139):

- grupo de alumnos que, a pesar de afirmar ser la lengua un medio de comunicación social, aun sustentaban la creencia de que el aprendizaje de lengua se fundamenta en la adquisición del sistema compuesto por ítems gramaticales. Además, reafirman la idea de docente como único transmisor de conocimiento y que un buen profesor es aquel que tiene dominio sobre la lengua, tanto gramaticalmente como de la fluencia.
- grupo de alumnos que afirmaban que el éxito de las clases depende de la exposición a recursos visuales, orales o escritos como películas, lecturas y prácticas orales, o sea, a través del contacto directo con la lengua. Desde esa perspectiva, los alumnos consideran el papel del profesor como aquel que aclara las dudas, que dirige.
- grupo de alumnos que creen que el aprendizaje eficiente ocurre en el país donde se habla la lengua meta. Según la investigadora, el número de alumnos que recurrieron a esa respuesta fue pequeño, pues cuando contestaron la encuesta ellos estudiaban el primer año de la carrera y todavía no tenían percepciones profundas sobre lo que estaban aprendiendo.

Esos hábitos son adquiridos muy fuertemente por la experiencia. Barcelos (1995: 44) afirma que muchos alumnos tienen cristalizada la idea de que se obtiene el conocimiento de otros y para eso tienen que copiar y memorizar. A partir del hábito de esas prácticas, el alumno interioriza que

esa sea la única forma de aprender y esos alumnos al tornarse profesores, si siguen reproduciéndolas, alimentarán el ciclo de recurrencia (Barcelos, 1995: 44). Por eso, la necesidad del reconocimiento de las propias maneras de aprender.

Viana (1993, apud Barcelos, 1995: 61) concluye, desde una investigación realizada con alumnos de graduación en Letras, que ellos poseen, en su forma de pensar, mitos (ideas falsas, sin correspondientes en la realidad), constituidos por concepciones estereotipadas sobre el proceso de aprendizaje de lenguas, influenciados por la prensa y por la falta de reflexión. Uno de esos mitos se construye a partir de la idea de que el desempeño eficiente en el uso de la lengua extranjera tiene correlación con "ouvir uma música e traduzi-la simultaneamente, falar depressa, traduzir um texto oral ou escrito de imediato e falar sem sotaque", concepción que Barcelos afirma haberse formado desde la experiencia de los alumnos al escuchar a un hablante nativo (Barcelos, 1995: 62).

Consideraciones finales

La enseñanza de lenguas desde la perspectiva intercultural como integración entre lengua y cultura fomenta no sólo la comunicación con la cultura meta sino la capacidad de relacionarse con otras culturas (Walesko, 2006: 35) de manera que el alumno pueda "actuar de forma adecuada y flexible al enfrentarse con acciones, actitudes y expectativas de otras culturas" (Meyer, 1991, apud Cortés, 2005: 10).

La adecuación y la flexibilidad implican poseer un conocimiento de las diferencias culturales entre la cultura extranjera y la propia; además, tener la habilidad de poder solucionar problemas interculturales como consecuencia de dichas diferencias. La competencia intercultural incluye la capacidad de estabilizar la propia identidad en el proceso de mediación entre culturas y la de ayudar a otras personas a estabilizar la suya (actitud) (Meyer, 1991, apud Cortés, 2005: 10).

Según Cortés, para desarrollar la competencia intercultural de los alumnos además de exponerles los contenidos gramaticales es necesario "enseñarles a observar, analizar, experimentar e investigar" (Cortés, 2005: 2).

Por eso la competencia intercultural es importante ya que expone la posibilidad de entender la cultura ajena. Byram (2014: 2) ofrece un ejemplo de la falta de la competencia intercultural causada por un equívoco en la identificación del interlocutor extranjero:

For example, if an English person mis-identifies an interlocutor as German when they are Austrian, or as Chinese when they are Japanese, or Portuguese when they are Spanish, they bring into the interaction the wrong set of pre-conceptions and beliefs, the wrong ways of behaving, even the wrong emotions. As a result, communication is impaired or breaks down. One of our means of interacting with people - the ability to categorise and respond to the categorisation - fails and we make the wrong assumptions. Of course we can also make over-categorisations which become stereotypes, and this too can be a major source of miscommunication and undesirable interaction.

Según el autor, la competencia intercultural

is the ability to 'decentre', to understand the other's perspective – i.e. the assumptions that liebehind their communication – to see one's own assumptions from the other's perspective, to anticipatemisunderstanding and to act to overcome that misunderstanding, above all the willingness to interact with others in nonstereotypicaland unprejudiced way (Byram, 2014: 2).

Reiteramos aquí la afirmación de Almeida Filho (1993: 12-21) al decir que cada alumno posee una visión del mundo construida desde su contexto cultural y que influye en su manera de ver el aprendizaje de lenguas. Por eso es necesario que el profesor entienda tanto los presupuestos que guían su cultura de enseñar como la cultura de aprender del alumno e incluso la propia cultura de aprender, desmitificando conceptos implícitamente consolidados en el imaginario de los actores del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Según Méndez:

La didáctica de las lenguas extranjeras de las últimas dos décadas se caracteriza por un cambio de enfoque: de la enseñanza centrada en el profesor y en el método a la enseñanza centrada en el alumno. Este cambio pasa por el reconocimiento de la individualidad del aprendiz de lenguas en cuanto a su forma de aprender, su aptitud para aprender lenguas y su motivación. En el reconocimiento de esta individualidad se enmarca el estudio de las creencias del alumno. (2010: 109),

De esa forma, al entender el contexto y la forma de pensar y aprender del estudiante el profesor podrá armar estrategias coherentes, interpretando la cultura de aprender del alumno y, muchas veces, deconstruyéndola para quitarle los estereotipos y prejuicios y así, transformarla. La perspectiva intercultural puede aportar de manera significativa en ese intento y colaborar para la formación de la identidad cultural del alumno que llega a ser un ciudadano reflexivo que actúa para la transformación de la sociedad.

Bibliografía

ALMEIDA FILHO, J. C. P., 1993, Dimensões comunicativas no ensino de línguas. Campinas, Pontes.

BARCELOS, A. M. F., 1995, A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos formados em Letras (Dissertação de Mestrado), Campinas, UNICAMP.

BARROS, C. S; COSTA. E. G. M., 2010, *Espanhol: ensino médio*, Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. (Coleção Explorando o Ensino; v. 16)

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2006, *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: conhecimentos de espanhol*, Brasília.

BYRAM, M., *Intercultural competence and the politics of foreign language education*, disponible en http://sedll.org/es/admin/uploads/congresos/15/act/114/Byram, Michael.pdf [12 dez 2014].

CELADA, M. T., 2002, *O espanhol para o brasileiro: uma língua singularmente estrangeira*. (Tese de Doutorado), 2002, Campinas, UNICAMP.

CELADA, M. T, 2007, "Quais as razões do espanhol como língua estrangeira para o brasileiro?", *Anais do Congresso de Leitura do Brasil - No mundo há muitas armadilhas e é preciso quebrá-las*, 16, Campinas: UNICAMP, pp. 01-22.

CORTÉS, T. A., 2005, El desarrollo de la competencia intercultural a través de los malentendidos culturales: una aplicación didáctica (Memoria de Máster), 2005, Madrid, Universidad Internacional Menéndez Pelayo.

GODOI, E. "Pragmática: a cultura no ensino de línguas", disponible en http://www.filologia.org.br/ixcnlf/9/01.htm [20 maio 2014].

KRAVISKI, E. R. A, *Estereótipos culturais: o ensino de espanhol e o uso da variante argentina em sala de aula* (Dissertação de Mestrado),2007, Curitiba, Universidade Federal do Paraná.

LASECA, A. M., 2008, *O ensino de espanhol no sistema educacional brasileiro*. Trad. Elaine Elmar Alves Rodrigues, Brasília, Consejería de Educación de la Embajada de España.

MARQUES, E. A., 2001, Crenças e pressupostos que fundamentam a abordagem de ensinar língua estrangeira (espanhol) em um curso de licenciatura. (Dissertação de Mestrado). São José do Rio Preto, UNESP.

MÉNDEZ, C. R., 2010, "Las creencias de los alumnos: posibles implicaciones para el aula de español como lengua extranjera", *Marco ELE*, 10, pp. 105-116.

PARAQUETT, M., 1998, "Espanhol, língua estrangeira: um objeto fundamental". *Caligrama*, 3, pp. 117-128.

SANCHEZ. A., 2009, La enseñanza de idiomas en los últimos cien años: métodos e enfoques. Madrid, SGEL.

VIEIRA, M. A. da C., 1996, "O ensino da literatura espanhola na Universidade de São Paulo", en *Anais do* IV *Encontro de Professores de Línguas e Literaturas Estrangeiras*, v. 1, Assis, Unesp, p. 113-117.

WALESKO, A. M. R., 2006, A interculturalidade no ensino comunicativo de língua estrangeira: um estudo em sala de aula com leitura em inglês, (Dissertação de Mestrado), Curitiba, Universidade Federal do Paraná.

Matices interculturales en manuales de español lengua extranjera para brasileños

Danieli Justino Brandão Universidad Estadual de Londrina

Puntos de introducción

Incluir la interculturalidad en la enseñanza de lenguas extrajeras o adicionales, en especial la lengua española, ha ganado una fuerza y reconocimiento, pues entendemos que su presencia en la enseñanza de lengua es imprescindible para llegar al éxito de la competencia comunicativa de la lengua estudiada, puesto que la comunicación demanda mucho más que conocimientos lingüísticos simplemente.

Cuando nuestra cultura no tiene puntos en común con la del otro, es muy posible que ocurra un choque cultural o no haya la compresión correcta en la comunicación que puede impedir que se establezca un diálogo comprensible entre personas de lengua y culturas distintas.

Para que eso no ocurra, Lima (2010: 42) reconoce que es relevante que el alumno tenga esa conciencia al comunicarse con otros pueblos, pues la cultura puede ser interpretada como pensamiento, hábitos o mirada peculiar que las personas tienen hacia determinado elemento, comportamiento, ideología o costumbre. Ante las diferencias podrá existir un sentimiento de extrañeza o rechazo en relación a los aspectos culturales que no son similares a los nuestros y, a veces, puede haber una situación delicada, inquietante en la que puede dar espacio al prejuicio o estereotipo.

Por ese motivo, encontramos varios investigadores preocupados en diseminar la idea de que los profesores de lenguas extranjeras o adicionales deberían contemplar aspectos (inter)culturales en sus clases, ya que, lengua y cultura son indisociables (Durão, 2002a, 2002b; Ferreira, 2002, 2005a, 2005b, 2007, 2012, 2013; Ferreira; Sanches, 2005; Ferreira; Durão; Benítez Pérez, 2006).

Nuestro contexto de trabajo es el *Centro de Línguas Estrangeiras Modernas* (CELEM), de este modo la primera propuesta ha sido analizar una colección de manual que fuera específica para ese público, pero como todavía no hay manuales específicos para los alumnos de CELEM, decidimos analizar las colecciones que fueron aprobadas por el *Programa Nacional do Livro Didático* (PNLD) para 2014, asimismo porque son destinadas al público de Enseñanza Fundamental II (6° 7° 8° y 9° años) de los colegios públicos, acercándose más a la propuesta inicial (BRASIL, 2013).

Para el año de 2014, fueron aprobadas dos colecciones: *Formación en español lengua y cultura*, de la Base Editorial (Giabordo; Mata; Villalba, 2013) y *Cercanía*, de la Editorial SM (Alba; Chaves; Coimbra, 2012).

Este trabajo, por lo tanto, tiene el objetivo general de contribuir para las investigaciones direccionadas al proceso de la enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera. Como objetivos específicos, proponemos evidenciar la relevancia de la indisociabilidad entre lengua y cultura; presentar definiciones de cultura y explicitar cuál definición hemos adoptado para esta investigación; verificar si los aspectos (inter)culturales son contemplados en las colecciones de manuales didácticos aprobadas por el PNLD y cómo este tema se encuentra en las unidades didácticas. Además, buscamos proponer actividades que contemplen los aspectos (inter)culturales a modo de ilustración a los interesados (profesores, alumnos).

Esta investigación está organizada en cinco apartados. Empezamos con la introducción sobre el tema de la investigación. Luego, presentamos definiciones de cultura y definimos cuál es la que guiará este trabajo. Evidenciamos, también, la importancia de la indisociabilidad entre lengua y cultura. En el apartado tres, describimos y analizamos las dos colecciones de manuales didácticos seleccionadas. Posteriormente, en el apartado cuatro proponemos dos actividades para complementar el tema que abarca el contenido sobre estructuras lingüística o comunicativas en español que podemos emplearlas a la hora de despedirnos, el contenido este que no se encuentra en la primera colección y presentamos una conclusión sobre la investigación realizada. Subrayamos que este texto es resultado y parte de la monografía (tesina) que desarrollamos en un curso de post grado (*Especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras* – 2013/2014 – Universidad Estadual de Londrina).

La interculturalidad y el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras/adicionales

Al escuchar la palabra cultura, muchas personas imaginan su significado y lo asocian principal o simplemente a las tradiciones de un pueblo, pero comprendemos que la palabra cultura abarca un concepto que va más allá de esa visión o concepto. Iniciamos ese trabajo, por lo tanto, con la presentación de distintos conceptos acerca de cultura para que podamos aclarar cuál guiará esta investigación.

Desde el punto de vista de Zanatta (2009: 161), la cultura es un proceso acumulativo que está en incesante cambio y abarca aspectos que serán mejor comprendidos por alguien que comparta esa "lógica propia", o sea, quien hace parte de la misma comunidad lingüística y posee la misma visión de mundo (lingüística, ideológica, cultural, pragmática y utiliza los mismos recursos verbales y no verbales). Así pues, cuando conocemos y/o compartimos rasgos culturales con otros pueblos, somos mejor comprendidos, respetados y aceptados. En otras palabras:

Para se compreender melhor o conceito de cultura é importante pensarmos nela como um processo acumulativo, que se desenvolve em um sistema de símbolos e significados e cujos componentes são interdependentes. Devemos entender, ainda, que a cultura é dinâmica e está continuamente em mutação, possui uma lógica própria e que os hábitos que ela cria no homem só podem ser entendidos no contexto cultural ao qual pertencem de forma a auxiliá-lo na compreensão de si mesmo e na previsão de seu próprio comportamento. (Zanatta, 2009: 161)

A modo de ejemplo de esa lógica propia que Zanata describe, ilustramos una costumbre Mexicana. Algunas personas comen chapulines en México. Esos insectos son fritos y servidos como un tipo de aperitivo con limón y pimienta. Para muchos, al ver u oír sobre ese hábito gastronómico, que remite a costumbres culturales mexicanas, la primera reacción sería, generalmente, de asco o repulsa.

A su vez, Ferreira (2012: 73) define cultura como "tudo que faz parte da vida e das características de um povo: língua, vestuário, gastronomia, festas, esportes, músicas, costumes, crenças, valores espirituais e materiais, sentimentos, artesanato, leis, passatempos e diversões".

Lado (1973: 117) nos presenta a una definición sucinta que abarca elementos esenciales asociados a nuestra identidad y manera de ser, o sea, podemos comprender cultura como "la conducta, las costumbres de un pueblo".

Desde nuestro punto de vista, Ferreira y Lado comparten la misma visión. Comprendemos mejor sus afirmaciones con dos ejemplos: fiestas tradicionales que ocurren, principalmente, en ciudades pequeñas, casi extintas en las metrópolis y otro ejemplo común, que también se pasa en algunas ciudades pequeñas de Brasil, se refiere a cuando una persona fallece. Su familia pide que la noticia sea anunciada en coches con altoparlantes, informando el local en que el cuerpo será velado y sepultado.

Luis Sierra (2010: 8) señala que al aprender una lengua extranjera, también recibimos informaciones del mundo social y cultural del otro y para actuar en esa sociedad deberíamos comprender su sistema lingüístico y sus aspectos culturales. En este sentido, compartimos las ideas del teórico al afirmar que

Cuando aprendemos una segunda lengua, no solo aprendemos un sistema lingüístico sino también, al mismo tiempo, se nos transmite todo un universo social y cultural, una forma de ver la vida y de interpretar el mundo, una forma de actuar e incluso de sentir, que nos es ajena y que tenemos que aprender y aprehender para así poder interactuar dentro de esa comunidad de la lengua objeto de estudio. (Luis Sierra, 2010: 8)

Observamos que para comunicarse en lengua extranjera o adicional es esencial conocer aspectos culturales de la lengua estudiada, pues sin ese conocimiento el alumno hará solamente una traducción literal, que resultará una versión sin sentido o en ruidos en la comunicación, lo que puede ocasionar choques culturales o malentendidos, como en los casos de expresiones idiomáticas. Una expresión en lengua española puede no tener el mismo sentido en portugués, como, por ejemplo, la expresión *dar en el blanco*, que equivale en portugués a *acertar na mosca*. Probablemente, los brasileños desconocen el significado de esa expresión, porque para nosotros no hay equivalencia semántica, si traducida literalmente, así como la expresión en portugués no sería fácilmente comprendida por los españoles. En este sentido, estamos de acuerdo con Durão (2002a: 6) al afirmar que "cada língua expressa valores culturais próprios e para chegar a falá-la convenientemente é preciso conhecer tais valores".

Durão sugiere que aprender una lengua extranjera o adicional va más allá del dominio gramatical, pues cada lengua posee identidad y aspectos culturales específicos, como podemos verificar en el ejemplo de las expresiones idiomáticas.

Las expresiones idiomáticas y los colores poseen significados que cambian según cada lengua, cultura, región o país. Así pues, observamos que en España, la expresión *ponerse verde* significa que uno está enojado, mientras en Colombia significa que la persona tiene envidia. En Brasil, utilizamos la expresión *estou verde* cuando sentimos mucha hambre o rabia.

Ferreira (2012: 60) expone que el maestro tiene gran responsabilidad, puesto que es un mediador y facilitador y al enseñar que lengua y cultura son indisociables, tiene la obligación de contextualizar y ejemplificar los contenidos a fin de motivar, auxiliar y orientar el alumno rumbo a un aprendizaje significativo. Es esencial que el alumno conozca distintas situaciones y contenidos para el contacto con la nueva lengua. Es necesario siempre profundizar los estudios en fuentes diversificadas que abarquen contenidos lingüísticos y culturales, además de utilizar el idioma siempre que posible. La autonomía es un elemento esencial en el proceso de aprendizaje, por eso es importante que los alumnos investiguen sobre la lengua meta con el objetivo de comprender mejor, valorar y respete el mundo multicultural en el que vivimos.

Ferreira y Sanches (2005: 60) señalan que los aspectos culturales y lingüísticos "são duas faces de uma mesma moeda, ou seja, um conhecimento complementa o outro, torna-se, assim inadmissível, pressupormos que um aprendiz é competente pelo fato de ele dominar somente os aspectos linguísticos da LE meta". Lengua y cultura están unidas. Una siempre dependerá de la otra para que el aprendizaje de la lengua extranjera o adicional sea conquistado de forma plena.

Para Pottier:

a cultura imprime diferenças linguísticas, especialmente, no que se refere: a. aos enunciados elaborados por homens ou mulheres; b. ao léxico adequado às necessidades da vida cotidiana e às especificidades das diferentes religiões; c. aos comportamentos sociais, como o uso de expressões formais, o nível de fala, o uso do

silêncio ou da oratória; d. a relação entre língua e gestos; e. aos tabus temáticos ou formais, etc. (1993 apud Durão, 2002b: 7)

Las diferencias culturales y lingüísticas se hacen presentes en nuestro cotidiano, como menciona Durão (2002b). Una mujer habla, generalmente, de manera más delicada que un hombre, pues utilizan más diminutivos y otros recursos como el timbre de voz y la entonación que demuestran más femineidad y delicadeza, si bien que puede haber excepciones. La manera de expresarnos en un ambiente formal e informal también sufre alteraciones, puesto que en reuniones de trabajo, entrevistas de empleo o en iglesias usamos un vocabulario formal y bien elaborado, mientras que en un ambiente como en nuestra propia casa, cuando hablamos con la familia y amigos, adoptamos un vocabulario más informal, es decir, coloquial.

Moreira (2013: 8) resalta que "é importante que o aprendiz de línguas estrangeiras compreenda que o outro apenas possui diferentes formas de ver e entender o mundo e que estas influenciam o modo como cada um pensa e age." El alumno debería conocer más allá de su universo, o sea, es necesario que conozca otras culturas, pues al comunicarse en lengua extranjera necesitará más que la gramática, vocabulario y fonética, tendrá que saber, también, interpretar y expresar lo que hay por detrás de las palabras (los entredichos o los silencios, hasta las pausas y entonaciones) o de los gestos, lo que exige un conocimiento sociocultural.

A modo de ejemplo, citamos lo que sucedió con nosotras. Estábamos navegando en internet, en una página de determinada red social, cuando un mexicano pidió una solicitación de amistad. Después de aceptarlo, empezamos a comunicarnos por escrito. Nos entendemos perfectamente durante la charla, desde el punto de vista lingüístico, sin embargo, al despedirnos, utilicé *buenas noches* y *besos*. Otro día, cuando comenzamos a charlar otra vez, me di cuenta de que el mexicano había comprendido de manera equivocada cuando escribí *besos* para despedirme. Él nos explicó que en su cultura no utilizan esa expresión, *besos*, para despedidas entre amigos, sólo para personas que *tienen* un lazo sentimental más íntimo, como novios, o cuando se quiere conquistar a alguien.

Explicamos que en Brasil utilizamos esa forma de despedida, informal, y que es muy común entre amigos o conocidos, y que la expresión no tiene el mismo sentido que para ellos. Esa situación que se pasó conmigo es un ejemplo de choque cultural, puesto que la charla fue eficiente desde el punto de vista lingüístico, pero el desconocimiento cultural provocó un malentendido y un ruido en la comunicación.

Robles Ávila (2002: 721), divide el concepto de cultura en dos grupos, la cultura con la "C" mayúscula, que se entiende como manifestaciones artísticas en general (danza, literatura, pintura, teatro), mientras la cultura con la "c" minúscula comprende las costumbres y los hábitos de un pueblo, como la gastronomía, la religión y las fiestas típicas.

Después de algunas reflexiones sobre la definición de cultura y su importancia en las clases de lengua extranjera, informamos que esta investigación utiliza la definición de cultura con la "c" minúscula, que se refiere a hábitos cotidianos de un pueblo.

Hacia una enseñanza intercultural: los manuales de español

La elección de las dos colecciones de español para análisis fue a partir de nuestro contexto de trabajo, el CELEM. Como no hay manuales específicos para ese público, decidimos analizar manuales que son diseñados para la enseñanza fundamental II y sugeridos (o seleccionados) por el PNLD.

A continuación, presentamos las dos colecciones de materiales didácticos analizados en ese trabajo. Así pues, destacamos que fueron aceptadas por el PNLD para los alumnos de colegios públicos de nivel fundamental II.

La primera colección *Formación en Español: lengua y cultura*, es de Base Editorial (IBEP), direccionada al público específico de alumnos brasileños de la enseñanza fundamental II. Compuesta de 4 volúmenes, cada uno posee cuatro unidades. En las unidades hay apartados que no

son ordenados del mismo modo en todas las unidades, son ellos: calentando el motor, puerta de acceso, escuchando, practicando la lengua, explorando el texto, interactuando con el texto, punto de apoyo, produciendo un texto propio y puerta de salida.

En la cuarta unidad, la transcripción de los textos de ejercicios de comprensión auditiva indica a cuál unidad pertenecen y sus referencias. La colección acompaña CD de audio para cada volumen. Posee una Guía Didáctica para el profesor y pocas instrucciones de las actividades para auxiliar el profesor. Hay sugerencias de lectura al final de cada unidad.

La segunda colección se llama "Cercanía", igualmente, elaborada para el público de enseñanza Fundamental II. La colección posee cuatro volúmenes con ocho unidades casa una. Las unidades son divididas por apartados que siempre siguen el mismo orden: *lectura*, *escritura*, *habla*, *escucha*, *culturas en diálogo: nuestra cercanía*, *lo sé todo* (que es una autoevaluación) y un *glosario*. La colección posee CD de audio para cada volumen y al final de cada manual encontramos una Guía Didáctica para auxiliar el profesor.

Para el análisis de materiales didácticos, Leffa (2003: 16) considera que "a análise deveria começar das necessidades e nível dos alunos e que para um material didático ter êxito deve-se aproveitar dos conhecimentos prévios que o aluno já possui".

Leffa le propone al profesor que pensando en Brasil, un país muy grande que presenta diferentes aspectos culturales en cada región o estado, los profesores deberíamos analizar y elegir el manual más conveniente a nuestra realidad y necesidad.

Fernández López (2004: 730) destaca que los contenidos culturales han ganado reconocimiento como un tema importante en los manuales, y por eso requieren un tópico específico para su estudio, como sucede con los contenidos lingüísticos y comunicativos.

Complementa que entre los contenidos culturales se debería analizar la diversidad o variedad del mundo hispánico (tradiciones, hábitos, costumbres, entre otros), y hace un contraste entre la cultura del alumno y la cultura de la lengua objeto de estudio, la interacción entre lengua y cultura, por fotos, videos, dibujos o personajes conocidos (Fernández López, 2004: 730).

Para el análisis de las colecciones de manuales didácticos seleccionados, establecemos los siguientes criterios de análisis:

- 1° si las colecciones seleccionadas contemplan las expresiones e informaciones sobre saludos, presentaciones y despedidas;
- 2º si las colecciones contemplan y de qué manera son presentados estos contenidos, si la lengua y la cultura son trabajadas juntas.
- 3º si hay un contraste entre culturas (hispánicas o entre la materna y la objeto de estudio).

Análisis del libro 1: Formación en Español: lengua y cultura

La colección *Formación en Español* abarca los saludos y las presentaciones en el primer volumen, direccionado al 6º año de la enseñanza Fundamental II, en la primera unidad del manual en las páginas 13 y 14. Este tema está en el apartado *Practicando la lengua*, indicando así cómo son los saludos y las presentaciones en algunas culturas distintas. O sea, encontramos el contraste entre saludos y presentaciones en diferentes culturas de manera verbal y gestual.

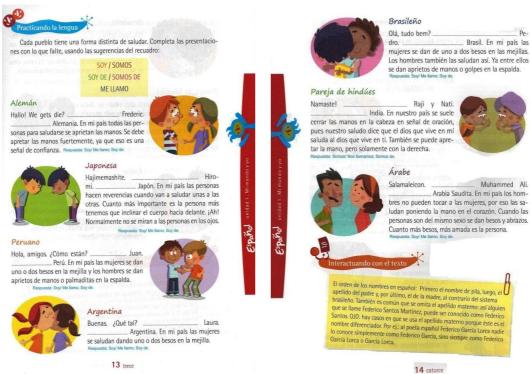


Ilustración 1 - Actividades que contemplan saludos y presentaciones. Fuente: Villalba, Gabardo y Mata (2012).

En el primer volumen (6° año), percibimos un ejercicio en el cual se le pide al alumno, que haga una búsqueda sobre las características de un género textual (un blog), en pareja, y atenten para las estructuras lingüísticas que se puede emplear en situaciones de presentaciones. Las estructuras que podemos emplear a la hora de marcharse no aparecen en ningún manual.

Los saludos y las presentaciones son introducidos de manera suficiente en esta colección. Son trabajados de forma indisociable con la lengua y aparece el contraste entre culturas distintas. No hay explicaciones, tampoco actividades sobre las despedidas.

Análisis del libro 2: Cercanía

Esta colección, en el primer volumen, presenta en el apartado *cultura en diálogo* las presentaciones por medio de un ejercicio en el que los personajes del seriado "El Chavo del Ocho" se presentan y los alumnos deben asociar los rasgos físicos con la foto de cada uno.

Encontramos, en el primer volumen, en el apartado *glosario visual*, una imagen de un grupo de adolescentes charlando, utilizando los saludos y las presentaciones. A continuación, hay un glosario visual de tres palabras.



Ilustración 2 – Glosario visual. Fuente: Villalba, Gabardo y Mata (2012).

En el volumen III (8° año), hay una actividad en la que se le pide al alumno que elabore un diálogo formal o informal entre un turista y un policía. Orienta el alumno a recordarse de los saludos y las presentaciones. Enseña algunas frases, preguntas y respuestas: ¡buenos días!, ¡buenas tardes!, por favor, gracias, de nada, me gustaría saber..., ¿podría ayudarme?, ¿Le importa darme una información?.

La actividad repasa uno de los primeros contenidos trabajados en el primer volumen, pero no hay ninguna información sobre el contenido cultural (por ejemplo, la diferencia de organización temporal entre brasileños y españoles a la hora de saludarse), tampoco contrasta culturas (materna y extranjera/adicional).

En el volumen IV (9° año), hay una actividad que le solicita al alumno que elabore un diálogo y que no se olvide de los saludos y las despedidas. Sin embargo, no hay repaso de este contenido, lo que sería de exclusiva responsabilidad del profesor.

¡Manos a la obra! Sugerencias de propuestas didácticas

Propuesta de actividad 1

En la colección *Formación en Español: lengua y cultura*, como observamos anteriormente, los saludos y las presentaciones son contempladas, sin embargo las despedidas no lo son.

Así pues, proponemos una actividad que abarca el contenido despedidas.

En español, podemos despedirnos informalmente con amigos y la familia o formalmente con personas mayores o autoridades. También se diferencian dependiendo del contexto, de la hora del día o a la persona a quién es dirigida la despedida.

Profesor: haz una explicación sobre el uso formal e informal en las despedidas. Puedes buscar videos en los que aparezcan las formas de despedirse de otros países, culturas. También puedes investigar sobre el tema *cultura de no contacto*.

| Informal | Formal |
|---------------------------------|-------------------------|
| ¡Hasta luego! | ¡Adiós! |
| ¡Hasta la vista! ¡Hasta pronto! | ¡Hasta mañana! |
| ¡Cuídate! (muy común en Chile) | ¡Buenos días! |
| Hasta el próximo fin de semana | ¡Buenas noches! |
| Nos vemos | ¡Buenas tardes! |
| ¡Chau! | ¡Tenga una buena noche! |
| ¡Ojo! | |

En Bolivia, Argentina, Perú y Uruguay dicen ¡CHAO!, con la "o" en el final.

*La expresión ¡Buenas tardes! en España también está relacionada a la intensidad del sol. Allá en primavera y verano el sol se pone a las 20 o 21 horas.

*Si una persona te saluda a las 6 de la mañana en España con la expresión "¡Buenas noches!", es decir, esa persona no durmió.

DURÃO (2002a: 6)

- ¿Lo sabías que los españoles dicen "¡Buenos días!" hasta la hora del almuerzo, pero en España suelen almorzar entre las tres y cuatro de la tarde?
- * En España, si una persona utiliza la expresión "¡Buenos días!", significa que no ha almorzado aún. Sólo dirá "¡Buenas tardes!", después de almorzar. Mientras aquí en Brasil marcamos el final de la mañana y el comienzo de la tarde por medio de las horas, esto es, hasta las 12 decimos "¡Buenos días!" y después de ese horario, solemos decir "¡Buenas tardes!"

DURÃO (2002a: 6)

- a) Así como cada pueblo tiene su forma de saludar, también tiene su forma de despedirse. En parejas lee las informaciones sobre las distintas formas de despedirse en algunas culturas.
- b) Ahora discute con tus amigos de clase: ¿Utilizas alguna de estas despedidas? ¿Ya conocías todas estas formas de despedirse? ¿Conoces otras formas de despedirse? Si las conoces, compártelas con tus amigos. Respuesta personal
- c) Completa los bocadillos con la despedida, en lengua española. El cuadro anterior puede ayudarte.



En la cultura occidental, un gesto formal que es muy utilizado, es el de extender el brazo y moviendo la mano de arriba abajo por la muñeca, más conocido como apretón de manos. ¹

Fuente: APERTO... (2014).



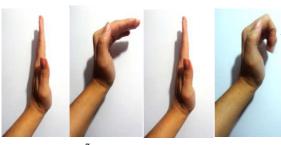
¡Hasta la vista!

Una de las formas de despedirse de los griegos y los italianos es extendiendo el brazo y con la palma hacia arriba, que doblan y extienden los dedos hacia ellos mismos. Para los brasileños y gran parte de los norteamericanos este gesto significa "ven aquí". ²

Fuente: CURIOSIDADE... (2010).

Informaciones de Jiménez García (2005).

² Informaciones de Jiménez García (2005).



Fuente: BRANDÃO (2015)

En España los niños suelen utilizar el gesto de mover los dedos como si rascasen de forma repetida, cerrando la mano cada vez, con el brazo extendido y la palma hacia abajo. ³



¡Hasta luego!

¡Hasta mañana!

En muchos países para despedirse de alguien que está un poco distante, movemos la mano extendida por la muñeca, de izquierda a derecha. ⁴

Fuente: GESTOS... (2014).



Otra manera de despedirnos es tirando un beso. Es un gesto común en varios países como en Brasil y México. ⁵



¡Ojo!



El abrazo en las despedidas es un gesto muy común en occidente, pero en el oriente no es muy utilizado. ⁶

Fuente: DISTÂNCIA... (2012).

¡Buenas noches!



Fuente: Gómez (2014).

Por ejemplo, en Japón se utiliza la inclinación hacia adelante para despedirse, para expresar gratitud, para pedir perdón, para presentarse a alguien por primera vez, para iniciar/finalizar una ceremonia o reunión, al entrar en algún lugar etc. ⁷

³ Informaciones de Jiménez García (2005).

⁴ Informaciones de Jiménez García (2005).

⁵ Informaciones de Jiménez García (2005).

Informaciones de Jiménez García (2005).
 Informaciones de Jiménez García (2005).

Propuesta de actividad 2



Fuente: GATURRO...(2014)

Con esta Tira del Gaturro podemos hacer un precalentamiento, ya que el profesor debería pensar siempre en pre actividad, actividad y post actividad, con el objetivo de ser más didáctico y presentarlo todo contextualizado.

Primero, proponemos que el profesor enseñe informaciones biográficas sobre el personaje y su creador (el autor argentino Nik). Sugerimos preguntarles a los alumnos si ya conocían el autor o qué saben sobre su país. Luego, el profesor puede solicitar a los alumnos que vean y lean.

A partir de la interpretación de la tira de Gaturro, el profesor puede suscitar una discusión sobre las distintas maneras de uno vestirse, portarse, hablar, pensar, sentir y comer, trabajando los estereotipos, empezando por los propios los alumnos, las personas de la ciudad, del propio país y otros países. Con eso queremos llamar la atención para la diferencia y promover el respeto.

Puntos de cierre

En este trabajo observamos que ilustrar los aspectos (inter)culturales, a los alumnos, en las clases de lengua extranjera o adicional, específicamente de la lengua española, representa un papel importante en el proceso de enseñanza y aprendizaje, puesto que acercamos el aprendiz a la lengua y a las culturas objeto de estudio, disminuyendo o combatiendo prejuicios y estereotipos, además de promover el respeto hacia la diversidad.

Creemos que solamente la enseñanza de los aspectos lingüísticos, no son suficientes para que el alumno sea competente en la lengua estudiada, como señalan, por exemplo: Durão (2002a: 6), Ferreira (2002, 2005a, 2005b, 2007, 20012, 2013), Ferreira, Durão y Benítez Pérez (2006). Desde nuestro punto de vista, es necesario trabajar aspectos (inter)culturales en las clases de lenguas extranjeras o adicionales, pues el desconocimiento sobre dichos elementos puede causar malentendidos o choques culturales, es decir, no llevará la comunicación a cabo.

En definitiva, concluimos que es imprescindible que lengua y cultura sean indisociables. Entendemos que el profesor debería explicitar aspectos (inter)culturales de la lengua española, evitando prejuicios, estereotipos y concienciando el alumno de que no hay una cultura mejor que la otra.

Constatamos que definir cultura no es fácil, como nos dice Zanatta (2009) al señalar que existen muchas definiciones y no hay consonancia entre los investigadores, o sea, la tarea de definir nunca tendrá fin.

Esperamos, por medio de este trabajo, contribuir para las definiciones de cultura, la relación entre lengua y cultura, la importancia de analizar los manuales antes de adoptarlos de acuerdo con el contexto y que el profesor se atente a la importancia de complementar sus clases con

materiales didácticos elaborados o adaptados por él, puesto que es el profesor es quién mejor conoce las dificultades reales y necesidades de sus alumnos.

Concluimos este texto con la esperanza de haber estimulado el lector (investigador, profesor, alumno o interesado) a conocer e investigar más sobre el tema, fomentando la sed por descubrir el abanico de posibilidades de ampliación del horizonte de conocimientos y, en especial, sobre lengua y culturas hispánicas.

Bibliografía

ALBA, José Moreno de; CHAVES, Luíza Santana; COIMBRA, Ludmila. 2012, Cercanía, Rio de Janeiro, SM

APERTO de mãos. Disponible en http://rodrigozucco.blogspot.com.br/2013/06/aperto-de-maos.html [20 jun. 2014]

CURIOSIDADE da Ítalia. 2010. Disponible en http://crescernaitalia.blogspot.com.br/ [20 jun. 2014]

DISTÂNCIA: problema ou solução. 2012. Disponible en

http://www.seligamulher.com.br/distancia-problema-ou-solucao/ [20 jun. 2014]

DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri, 2002a, É preciso conhecer hábitos culturais para falar bem uma língua estrangeira?, *Folha Nossa*, XII, p. 6

_____, 2002b, Língua e cultura: uma relação em espelho, *Folha Nossa*, XIII, pp. 6-7

FERNÁNDEZ LÓPEZ, María del Carmen, 2004, Principios y criterios para el análisis de materiales didácticos, In: SÁNCHEZ LOBATO, Jesús; SANTOS GARGALLO, Isabel, *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, pp. 715-734.

FERREIRA, Claudia Cristina, 2013, É possível ser competente em língua estrangeira? In: ZORZO-VELOSO, Valdirene F.; FERREIRA, Cláudia Cristina; ORTIGOZA, Arelis Felipe. *El español en línea de mira*: enlaces lingüísticos, literarios y metodológicos. Londrina: UEL, pp. 67-83.

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

______, 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.

______, 2005a, A abordagem sociocultural em livros didáticos de espanhol como língua estrangeira para brasileiros. In: DURAO, Adja Balbino de Amorim Barbieri; ANDRADE, Otávio Goes de; REIS, Marta Aparecida de Oliveira Balbino dos. *Vários olhares sobre o espanhol*. Londrina: Universidade Estadual de Londrina. pp. 77-92.

______, 2005b, La Lingüística Contrastiva y el proceso de enseñanza/aprendizaje de español como lengua extranjera. *Actas del II Simposio José Carlos Lisboa de didáctica del español como lengua extranjera*. pp. 191-201.

______, 2003, O espaço da cultura em materiais didáticos de ensino/aprendizagem de espanhol como língua estrangeira. *Anais do XVI Seminário do Cellip*. 1CD-ROM.

______, 2002, Livros didáticos de LE numa perspectiva intercultural – associação língua e cultura. *Anais do IX EPLE*. pp. 163-166.

_____; DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri; BENÍTEZ PÉREZ, Pedro, 2006, ¿Por qué trabajar con la competencia sociocultural en clase de E/LE? *Actas del III Simposio Internacional José Carlos Lisboa.* pp. 179-187.

_____; SANCHES, Geane Maria Marques Branco, 2005, La comunicación no verbal y el proceso de enseñanza/aprendizaje de español lengua extranjera. *Actas del II Simposio José Carlos Lisboa de didáctica del español como lengua extranjera*. pp. 202-212.

GATURRO. Disponible en http://novedades-noticiasmundogaturro.blogspot.com.br/2012/02/llego-una-nueva-coleccion-de-ropa-y.html [28 Dez. 2014]

GABARDO, Maristella; MATA, Rodrigo Rodolfo Ruibal; VILLALBA, Terumi Koto Bonnet, 2013, *Formación en español: lengua y cultura*, Curitiba, Base.

GESTOS que contam histórias. 2012. Disponible en

http://www.gcn.net.br/noticia/172687/criancas/2012/05/GEST0S-QUE-C0NTAM-HISTORIA-172687 [20 jun. 2014]

GÓMEZ, Ysbett. La reverencia japonesa Ojigi. Disponible en

http://geektgs.com/lareverenciajaponesaojigi [20 jun. 2014]

LADO, Robert, 1973, "Cómo se comparan dos culturas. Lingüística contrastiva: lenguas y culturas", Traducción de Joseph A. Fernández, Madrid, Ediciones Alcalá, pp. 117-131

LEFFA, Vilson. J, 2003, Como produzir materiais para o ensino de línguas, In: _____. (Org.). *Produção de materiais de ensino: teoria e prática. Pelotas*: Educat. Disponible em http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/prod_mat.pdf [10 set. 2013]

LIMA, Paula Renata Almeida, 2010, *Discussões e propostas interculturais para as aulas de espanhol como língua estrangeira através da análise de filmes*. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística.) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras.

LUIS SIERRA, Marta María de, Cultura con "C" en la clase de ELE: Propuestas didácticas, 2010, Disponible en http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-

<u>RedEle/Biblioteca/2010 BV 11/2010 BV 11 2 semestre/2010 BV 11 06DeLuis.pdf?documentI d=0901e72b80e1a055</u> [10 feb. 2014]

MODA virou rotina. 2012. Disponible en

http://modavirourotina.blogspot.com.br/2012_06_01_archive.html [20 jun. 2014]

ZANATTA, Rosangel, 2009, Abordagens de ensino de cultura na aula de Português (brasileiro) para falantes de outras línguas, In: FURTOSO, Viviane Bagio (Org.). Formação de professores de português para falantes de outras línguas, Londrina, EDUEL.

Literacidad intercultural: propuesta de enseñanza a partir del diálogo entre culturas

Clarice Regina Cabral Universidade Federal do Pampa-Campus Jaguarão/RS

Luciana Contreira Domingo Universidade Federal do Pampa-Campus Jaguarão/RS

Introducción

Actualmente ya nadie cuestiona la necesidad o la importancia de formar profesores de lenguas interculturalmente competentes. También son actuales los términos enfoque intercultural, enseñanza intercultural, material didáctico intercultural, hablante intercultural, etc. La duda entre los que nos dedicamos a formar profesores de lenguas es cómo incorporar la discusión sobre las relaciones interculturales en un curso de formación docente.

Para dilucidar nuestras indagaciones es necesario entender el entramado que hay por detrás del concepto de interculturalidad aplicado a la enseñanza de lenguas. Con entramado nos referimos no solo a la idea de "relación entre partes" o "relación entre dos o más culturas" sugerida por el prefijo inter, sino más bien a los elementos que originan el término y su uso más recurrente en la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas.

Las discusiones sobre la(s) cultura(s) en los cursos de Licenciatura en Letras suele darse en dos ámbitos: el de la civilización, a través de la asignatura *Cultura y Civilización* o similares, y el de los *Estudios Culturales*. En nuestro análisis bien como en nuestra práctica docente preferimos inscribirnos en la segunda opción y las razones las vamos a exponer más adelante. Volviendo al lugar de la cultura en el entramado que denominamos interculturalidad, es necesario recordar que discutir los múltiples conceptos del término cultura no es nada fácil. La dificultad reside justamente en la multiplicidad de definiciones existentes provenientes de la siguiente paradoja: es un término demasiado amplio y a la vez demasiado limitado (Eagleton, 2011: 51). A todo se atribuye el calificativo cultural, todo parece tener una explicación, una justificación cultural. Por un lado tenemos el significado antropológico que incluye los modos de vida, hábitos y ritos; por otro, encontramos el significado estético que contempla la producción artística legitimada por una parcela de la población y signo de erudición y refinamiento.

En general, la inclusión del componente cultural en los cursos de lenguas se restringe al segundo significado: a los estudiantes se les presenta el arte, la literatura, la música y los artistas de la lengua meta. La discusión, fundamental para el debate intercultural, no suele encontrar espacio en la apreciación estética y accesoria tan comúnmente observada en nuestros cursos de idiomas y en una infinidad de libros didácticos fácilmente encontrados en Brasil. Cambiar este panorama no es

algo fácil, es necesario recordar que en los siglos XVII y XIX, según Thompson (2011: 220) cultura en una concepción clásica, adecuada a la época, era considerada sinónimo de civilización. Posteriormente, con el advenimiento de la Antropología, cultura adquiere un significado descriptivo – de ahí los estudios realizados por antropólogos como Franz Boas, Cliffort Geertz, entre otros.

Considerando el ámbito de enseñanza de lenguas extranjeras conviene que nos preguntemos ¿cómo incluir la enseñanza de la cultura en nuestras clases. En los últimos 50 años la relación lengua-cultura ha recibido distintos tratamientos en los métodos y enfoques de enseñanza de lenguas extranjeras. Al analizar atentamente la evolución de los estudios sobre el lenguaje y enseñanza de lenguas, observamos que la cultura siempre ha tenido un papel secundario frente al protagonismo de la gramática. Para Mendes (2004: 150), aunque la relación lengua-cultura sea un tema de investigación para muchos profesores, su presencia en la pedagogía de lenguas maternas y extranjeras es reciente.

Siguiendo una perspectiva humanística en la enseñanza de lenguas extranjeras, Mota (2004: 48) sugiere redimensionar la enseñanza de la cultura estableciendo como puntos básicos: a) el desarrollo de la multiplicidad de miradas hacia las culturas extranjeras; b) redescubrir los valores culturales de las identidades de origen de los aprendices; c) posibilitar un intercambio constante entre las múltiples identidades presentes en los universos personales y profesionales de cada individuo y d) la afirmación de la posición política de las minorías marginalizadas. Esa propuesta intercultural de enseñanza de lengua-cultura requiere atención para las transformaciones causadas, por ejemplo, por la globalización en las vidas de las personas, considerando que todos somos afectados por los impactos causados por el desarrollo.

La perspectiva etnográfica en los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas no nativas suele ser otra alternativa interesante, pues capacita para la adquisición de destrezas que permiten entender distintos modos de pensar y vivir, propios de las sociedades de los hablantes de la lengua de estudio y, sobre todo, auxilia en la mediación de la interacción entre lenguas-culturas diferentes.

Nuestra reflexión al respecto de la enseñanza y del aprendizaje de español en la frontera Brasil-Uruguay y la observación de los contextos global y local nos muestran que la perspectiva intercultural representa la mejor salida para una educación lingüística orientada a la diversidad y al respeto por las culturas, constituyendo, como asegura Abdallah-Pretceille (2001), la frontera entre el saber y la acción. Entendemos por perspectiva intercultural el conjunto de propuestas orientadas a la promoción de la convivencia democrática entre individuos de diferentes culturas. En esta perspectiva las actitudes y posturas que adoptamos frente al otro representan la clave para la convivencia pacífica sin silenciar las diferencias.

La denominación *Literacidad Intercultural* presentada en este trabajo conjuga las perspectivas explicitadas anteriormente. Tradicionalmente, el concepto de *literacidad* señala todos los conocimientos y actitudes necesarios para el uso eficaz de los diferentes géneros escritos; el de intercultural remite a la relación entre culturas; juntos denominan los conocimientos, las actitudes y habilidades necesarios para los encuentros entre individuos de diferentes lenguas-culturas impuestos por la sociedad pos-moderna. Entendemos que este concepto es el más adecuado para la enseñanza de lenguas en región de frontera donde, pese la presencia de dos lenguas-culturas diferentes, los sujetos comparten una historia, un espacio geográfico y una dinámica cotidiana de vecindario.

La *Literacidad Intercultural*, en esta concepción, se constituye como una práctica que visa generar cambios comportamentales en los encuentros y relaciones interculturales, ya que enseñar y aprender lengua española en contexto fronterizo exige la adopción de una postura que considere la interculturalidad como eje para las discusiones. El contacto entre las dos lenguas-culturas presentes en la frontera Brasil – Uruguay exige la construcción y el mantenimiento de un espacio alternativo donde los sujetos puedan reconstruir y resignificar cuestiones identitarias y lingüísticas.

La concepción metodológica adoptada en esta propuesta tuvo en cuenta el contexto de enseñanza-aprendizaje: un curso de formación docente en una ciudad fronteriza de 27 mil habitantes y un grupo de estudiantes compuesto por brasileños de diferentes regiones del país y de distintos

niveles de lengua. Más que enseñar lengua, el curso buscó insertar el debate sobre las relaciones culturales en la formación inicial docente.

La Literacidad Intercultural en la formación inicial docente

En esta sección presentaremos un proyecto de enseñanza desarrollado en la Universidade Federal do PAMPA (UNIPAMPA) — Campus Jaguarão, entre mayo y septiembre de 2014. La propuesta de enseñanza pretendía promover el aprendizaje de la lengua española en una perspectiva intercultural a través de la etnografía de la comunicación y desarrollar destrezas, habilidades y actitudes reflexivas que permitieran la construcción del conocimiento y la adquisición de competencia intercultural entre los futuros profesores.

La propuesta pretendió, además, discutir las relaciones entre lenguas-culturas; propiciar el debate intercultural a través de las experiencias proporcionadas por el proyecto; entender el papel de la cultura y de la intercultura en la construcción identitaria de los individuos; desenvolver actitudes, destrezas y habilidades necesarias para la capacitación del profesor como un mediador intercultural; estimular la inserción y la permanencia de los alumnos en el Curso de Letras y, finalmente, contribuir a la formación técnico-científica de los alumnos monitores. A través del concepto de *Literacidad Intercultural*, presentado anteriormente, buscamos problematizar el debate intercultural contribuyendo, así, al progreso social a través de la formación inicial docente.

Las clases fueron impartidas por dos alumnas do Curso de Letras Português-Espanhol e respectivas Literaturas que actuaron como voluntarias. El proyecto de enseñanza Letramento intercultural: estudo da língua espanhola através da etnografia da comunicação tuvo una carga horaria total de 60h que incluía 30h a distancia desarrolladas www.literacidadintercultural.com.br. A través de esa plataforma fueron trabajadas temáticas que incluían temas considerados tabúes en las clases de lenguas y materiales didácticos para la enseñanza de español, tales como el hambre, la donación de órganos, los derechos humanos, el racismo y la diversidad sexual. La experiencia nació de las reflexiones y discusiones llevadas a cabo en el Projeto de Pesquisa Interculturalidade e formação docente: reflexões sobre a construção da competência comunicativa intercultural nos Cursos de Letras¹. Las lecturas y los debates realizados despertaron el deseo de compartir con la comunidad discente una propuesta de base intercultural para la enseñanza y el aprendizaje de español. Por otro lado, entendemos que la discusión sobre las relaciones entre lenguas-culturas es fundamental en la formación inicial, ya que la comprensión del papel de la cultura en la construcción identitaria de los individuos debe estar presente en todo el proceso de formación docente, de modo que los futuros profesores se sientan capacitados a desarrollar una práctica profesional docente reflexiva que contribuya para el progreso de la sociedad en general. De este modo,

La investigación y la acción son dos pilares fundamentales del aprendizaje y conocimiento, del saber y del desarrollo de la persona, y por eso deberían formar parte integral del tratamiento de la interculturalidad en el aula. Es decir, la interculturalidad requiere un aprendizaje activo que derive de la experiencia del alumno y su comunidad, que involucre al alumno en el proceso de descubrir y construir conocimiento, y que impulse una praxis – la reflexión, el pensamiento crítico y la acción dirigida a transformar la sociedad para todos. (Walsh, 2005: 26)

La praxis sugerida por Walsh será desarrollada en el momento que logremos insertar el debate sobre cuestiones culturales, aquí entendidas como el eje de cualquier planificación curricular. El debate sobre la cultura de la modernidad y su influencia en la praxis docente – inicial y continuada – representa la base fundamental – el pilar, en los términos de Walsh – en la construcción y en el

¹ Proyecto de investigación llevado a cabo entre los meses de febrero de 2013 y mayo de 2014 en la UNIPAMPA-Campus Jaguarão.

mantenimiento de la educación intercultural que deseamos en las reflexiones que dan origen a este trabajo.

Creemos que un proyecto de enseñanza de esta naturaleza amplió el contacto con el idioma, proporcionando debates y reflexiones sobre temas de cuestiones sociales que superan los contenidos lingüísticos comúnmente trabajados en las aulas. Cabe destacar que la discusión sobre la cultura materna, posible a partir de los temas sociales fue otro factor positivo en la experiencia.

En los 18 encuentros presenciales de 1h de duración buscamos construir – a partir de estímulos comunicativos presentes en textos orales y escritos y actividades individuales y en grupo relaciones dialógicas y equitativas entre los actores del curso, provenientes de universos culturales y sociales diversos. Cada encuentro presencial requería participación para ampliación de las discusiones en ambiente virtual, un blog creado especialmente para el proyecto. De esa forma, después de la presentación del tema y sensibilización inicial en encuentro presencial, ofrecíamos actividades para el trabajo a distancia.

El cuadro abajo presenta resumidamente las acciones realizadas presencialmente y en ambiente virtual:

| Temáticas | Ohietivos | Dinámicas |
|---|--|--|
| 1. Contrastes en puntos de vista y Diversidad Cultural 2. Derechos humanos y Solidaridad | Discutir las diferentes visiones e interpretaciones culturales; sensibilizar a los participantes sobre la multiplicidad de perspectivas en las relaciones humanas. Comprender que las necesidades humanas básicas son universales y están directamente relacionadas con los derechos humanos definidos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos. | - Lectura y discusión de fragmentos del libro "Patas arriba. La escuela del mundo al revés", de Eduardo Galeano. - Identificación de las necesidades básicas de cada uno de los integrantes del grupo; - Visionado del cortometraje "Cartas a Nora"; - Discusión sobre las situaciones límite en las que se ven involucrados los seres humanos en situación de vulnerabilidad social. |
| 3. Donación de órganos, ética y solidaridad | Reflexionar sobre la donación de órganos como una acción solidaria. | Reflexión sobre qué significa "ser humano"; Investigación sobre Atahualpa Yupanqui; Comprensión audiovisual de los cortos "El niño ciego y el pajarito⁴" y "Por siempre⁵"; Elaboración de propuesta para la sensibilización hacia la solidaridad. |

² GALEANO, E. *Patas arriba. La escuela del mundo al revés.* Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 1998.

⁵ Disponible en http://www.youtube.com/watch?v=ZcDOw0ITvuM

³ Cortometraje presente en el documental *Invisibl*es, producido por el actor español Javier Bardem en 2007 sobre la ONG *Médicos sin Fronteras*. Disponible en http://www.youtube.com/watch?v=MO3bMnvRkSE

⁴ Disponible en http://www.youtube.com/watch?v=FAI5WMaTgzA

| 4. Racismo y Diversidad cultural | Reconocer prácticas racistas en nuestra sociedad. | Lectura y discusión sobre "El negro⁶", de Rosa Montero; Búsqueda de noticias sobre racismo en diarios hispanoamericanos. |
|--|--|---|
| 5. Publicidad y diversidad de géneros | Debatir las cuestiones de género presente en las publicidades presentes en los medios de comunicación y su influencia en la formación de niños y niñas. | Visionado del vídeo "Éranse muchas veces. Jugar, contar, crecer⁷"; Debate sobre las relaciones sociales y la influencia de los medios de comunicación; Presentación de diferentes publicidades sexistas para reflexión y debate en grupo. |
| 6. Diversidad cultural y currículo escolar | Identificar las voces ausentes en la educación brasileña. | Lectura y discusión del texto "Las culturas negadas y silenciadas en el currículo⁸", de Jurjo Torres Santomé; Elaboración de propuestas de actividades para el fomento de la educación intercultural. |

Fuente: del autor

La propuesta presentada en el cuadro sintetiza el tono del proyecto. La perspectiva utilizada, del *Letramento Intercultural*, tal como presentado anteriormente, permitió la participación de los estudiantes en temas raramente contemplados en propuestas didácticas y poco o nada debatidas en el Curso de Letras de la UNIPAMPA – Jaguarão, aunque fundamentales, en nuestra opinión, en los procesos de formación docente.

Los objetivos establecidos tuvieron la perspectiva intercultural como base y en las dinámicas y actividades propuestas intentamos considerar: (i) la participación del sujeto aprendiente en el proceso de aprendizaje, sus experiencias en lengua materna y en otras lenguas, sus expectativas con respecto al aprendizaje del español; (ii) la representación auténtica de la lengua que pretendíamos enseñar utilizando muestras reales con contenidos significativos; (iii) aspectos de la cultura de origen del estudiante, mención a lugares y grupos sociales de su contexto de origen; (iv) diferentes variedades lingüísticas, con énfasis en la rioplatense con la cual los habitantes de la frontera conviven a diario.

Además de estas pautas, basamos nuestra reflexión en las palabras de Salaberri (2004) al afirmar que debemos estimular el contraste entre el mundo del alumno y el mundo que le presentamos, ofreciéndole tareas relacionadas entre sí, adaptándolas a las características del grupo y trabajando con material audiovisual (vídeos, fragmentos de películas, material de Internet, grabaciones televisivas, etc.) con objeto de aportarle muestras reales y campos de observación auténticos, elaborando un currículo general que desarrolle la experiencia de varias lenguas culturas.

Al problematizar cuestiones actuales a partir de la óptica de los Estudios Culturales, creamos un espacio sobre cuestiones de la modernidad relacionadas con el contexto social de los estudiantes y futuros profesores a través de la reflexión crítica sobre el contacto entre las culturas materna y de la lengua meta.

⁸ Disponible en http://jurjotorres.com/?p=3568

⁶ Disponible en http://elpais.com/diario/2005/05/17/ultima/1116280802 850215.html

⁷ Disponible en http://www.youtube.com/watch?v=q1w9zWSDeiY

El desafío de debatir temas tabúes

Uno de los puntos que merecieron atención en nuestro proyecto fue la dificultad que los alumnos tuvieron para desarrollar las discusiones propuestas a partir de las actividades de motivación sobre temas que son considerados tabúes en nuestra sociedad, como cuestiones de donación de órganos, solidaridad, diversidad cultural y de géneros, ética, racismo, etc. Una simple definición de tabú disponible en internet presenta el término como:

Tabú es un término polinesio que significa "que es prohibido". El concepto permite mencionar las conductas o acciones que son prohibidas o censuradas por un grupo humano debido a cuestiones culturales, sociales o religiosas.

Los tabúes suelen instaurarse sobre lo que se considera antinatural. Aquél que rompe un tabú comete un error y es castigado, sea desde el aspecto legal (cuando el error es un delito y viola la ley) o social (a través de la discriminación, de la condenación pública, etc.) ⁹.

Así pues, los temas ya mencionados pueden ser considerados tabúes, debido al hecho de haber condena legal (en algunos casos) y social sobre quienes los realizan o padecen y por algunos de ellos ser considerados "antinatural" por algunos grupos de nuestra sociedad – como el homosexualismo, transexualismo, falta de ética, etc.

Muchos de los alumnos afirmaron nunca haber discutido estos temas en clase o fuera de ella o, incluso, haber pensado en ellos. Creemos que son temas con los que la mayoría de las personas, y esto incluye a los profesores, no se sienten cómodos para discutirlos por tratarse de asuntos polémicos, difíciles y que, muchas veces, remiten a situaciones personales que causan cierta incomodidad. A todo esto, los casos relacionados con racismo, prejuicios, falta de ética, ruptura de derechos humanos y otros más siguen presentes en la sociedad, y muchas veces las personas no saben cómo actuar frente a determinadas situaciones justamente por nunca haberlas enfrentado, discutido o pensado.

Las consecuencias de la ignorancia frente a los referidos temas pueden contribuir para el aumento de prejuicios en la sociedad, como crímenes de xenofobia, racismo, y de géneros, acciones de las más variables naturalezas, ruptura de los derechos humanos y de las necesidades básicas de los sujetos, aumento de diferentes tipos de violencia, entre otros. Por eso, es esencial que tomemos conciencia de la diversidad cultural y de los derechos personales y colectivos.

Para que un tema deje de ser tabú, depende del propio sujeto y su disposición en tratarlo. Pues la información lleva al conocimiento y, consecuentemente, al fortalecimiento de sus puntos de vista. Si estos están bien formulados, la inseguridad no tiene fuerza y da lugar a una conciencia ciudadana frente a los problemas sociales y sus raíces y, con eso, una acción más sensata en las situaciones reales en que ellos ocurren. Entendemos que la educación en general, y la enseñanza de lenguas en particular, juega un papel fundamental en la formación de diferentes concepciones frente a la diversidad humana, cultural y social.

Nuestras aulas son espacios que pueden posibilitar interesantes discusiones sobre temas considerados polémicos. Por tratarse de un terreno abierto al aprendizaje y a la construcción del conocimiento, trabajar con estos temas permite que el alumno piense, busque más informaciones y, además de eso, sepa seleccionarlas, formando opiniones, posicionándose de manera consciente, teniendo en cuenta su lugar en el mundo, los derechos de las personas de su entorno y el contexto en que está insertado.

⁹ Disponible en http://conceito.de/tabu#ixzz3MJ9i0jUT. Acceso 18 dic. 2014.

Lamentablemente, lo que percibimos en los encuentros, relatos de profesores en formación sobre observaciones hechas en las escuelas, es una realidad en que casi nunca los temas tabúes son tratados en las clases. Los profesores, así como la mayoría de las personas, no se sienten preparados para tratarlos, ignorándolos y, así, siguen contribuyendo con la barrera entre la escuela/academia y la vida, discutiendo temas repetitivos, más "controlables" y ubicados en la zona de confort.

Este cerrar de ojos y bocas para los temas tabúes forman una cadena de desconocimiento, en que las personas van acostumbrándose a no pensar sobre problemas sociales y prejuicios y, consecuentemente, a no actuar en las situaciones relacionadas cuando esas ocurren. Eso fue percibido en los encuentros del proyecto *Literacidad Intercultural*, en las simulaciones de situaciones y actividades sobre diversos temas, en que los alumnos deberían posicionarse y dar sus opiniones.

Al lanzar los temas, percibimos que difícilmente los alumnos se disponían para empezar a hablar, manifestándose solamente cuando se les solicitaba. En los momentos en que el silencio se hacía presente en las cuestiones propuestas, la justificación ofrecida era que "no sabían" o "nunca lo habían pensado". Por eso, algunas respuestas eran vacías o superficiales. Podemos percibir ahí la opción por el no posicionarse frente a los temas, tal vez por miedo a censuras o desaprobación de los demás. Cuando eso ocurría, estimulábamos la reflexión; a veces haciendo preguntas puntuales sobre los materiales, que eran videos, noticias de periódicos o sitios, documentales, artículos, músicas, publicidades, entre otros o discutiendo con los compañeros, dando énfasis a sus opiniones y haciéndolos reflexionar a partir de ellas.

A pesar de estas estrategias, era común que algunos, más tímidos, dijeran "pienso lo mismo que el compañero". Como estas situaciones estaban volviéndose frecuentes y repetitivas, empezamos a cuestionarlos y provocarlos de acuerdo a sus opiniones, con el objetivo de hacer que ellos empezasen a pensar en el tema y posicionarse personalmente frente a los mismos.

Percibimos que estas dificultades en argumentar sobre temas polémicos y expresarse críticamente no ocurrían solamente en el proyecto *Literacidad Intercultural*, pudiendo ser frecuentes también en otras asignaturas y en otros contextos académicos. Por eso, proponíamos actividades en que los alumnos buscaban noticias o materiales relacionados con el tema de la clase y opinaban acerca de lo que traían para las discusiones, generalmente en el *blog* para que tuviesen más tiempo para buscar, seleccionar, pensar y posicionarse. Después, en clase, presentaban oralmente las noticias o materiales que habían elegido y sus comentarios, desarrollando mejor algún punto que no hubiese quedado claro. Los demás alumnos también deberían opinar oralmente, contribuyendo al debate.

Nuestro objetivo, con esta estrategia, era intentar disminuir la falta de práctica en buscar informaciones en diferentes soportes y posicionarse críticamente, explorando la capacidad de argumentación de los alumnos, a partir de investigaciones, selecciones, escritura y oralidad. O sea, es necesario dar soporte para que los alumnos desarrollen sus opiniones y construyan sus argumentos y, para eso, nosotros como profesores debemos exponerlos a distintos géneros y soportes para que adquieran el hábito de cuestionar las fuentes, buscar informaciones, seleccionarlas y posicionarse a partir de informaciones seguras y distintas visiones críticas.

A partir de concepciones como esa, buscamos elaborar actividades en que los alumnos tuviesen esa autonomía para buscar múltiples informaciones, de diversos medios de comunicación y, de ahí, elaborar sus argumentos sobre los temas. Lo que percibimos fue que, aunque tuvieran total libertad para desarrollar sus opiniones, muchos alumnos no lo hacían. Otra estrategia era provocar a los compañeros a participar y contribuir en las discusiones, cuestionando y valorando sus posiciones, para que ellos pudiesen practicar las capacidades de argumentación y fluidez en la oralidad.

A modo de cierre

No cabe duda de que los cambios producidos en la sociedad de la comunicación, la fluidez de las identidades y el flujo de individuos han cambiado el panorama de nuestros salones en las últimas décadas. Para hacerle frente a esta situación, hemos tenido que replantear nuestra forma de enseñar, incorporando temáticas y dinámicas propias de la modernidad.

La experiencia relatada en este trabajo indica que la enseñanza de lenguas en regiones de frontera donde conviven diferentes lenguas-culturas requiere una planificación que considere las individualidades de los sujetos aprendientes, un cambio de actitudes y posturas hacia el Otro y la construcción conjunta de un espacio alternativo para el diálogo entre las culturas. Esta situación se ve potenciada todavía más cuando se trata de un profesorado, razón por la cual la enseñanza de la(s) cultura(s) no debe ser obviada.

El trabajo desarrollado en el proyecto de enseñanza *Letramento Intercultural* demuestra que los estudiantes no están acostumbrados a discutir algunos temas que, al principio, pueden causarles alguna incomodidad. Sin embargo, el estímulo al debate y la exposición a distintos géneros discursivos y materiales auténticos les dieron seguridad para concluir el curso, contribuyendo, de esa forma, a su formación docente.

Las dificultades o la resistencia de los aprendices a manifestarse sobre temas polémicos no justifican la ausencia de los mismos en el proceso de formación docente. Compartimos con Giroux (1998) la de idea de que los profesores debemos recuperar nuestro rol de intelectuales, de profesionales críticos. Por esa razón, defendemos la inclusión de todos los temas que contribuyan al progreso y a la evolución social.

Para concluir, entendemos que la inclusión de la reflexión sobre las culturas y del componente intercultural no deben excluir el desarrollo de la competencia lingüística, una de las bases de la competencia comunicativa. Conciliar distintas competencias, contextos y objetivos indica que debemos practicar la *trans* y la *inter*disciplinaridad en nuestros cursos de formación de profesores. Abrirse al diálogo con otras disciplinas y otras áreas del conocimiento parecen ser los aspectos fundamentales para la actualización de nuestros cursos y para *empoderar* los futuros profesores de español en Brasil.

Bibliografía

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. 2001. La educación intercultural, Barcelona, Idea Books.

EAGLETON, T. 2011, A ideia de cultura, São Paulo, UNESP.

GIROUX, H.A. 1997. Os professores como intelectuais. Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem, Porto Alegre, Artmed.

MENDES, E. 2004, Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN). Uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas, Tese – doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

MOTA, K. 2004, Incluindo as diferenças, resgatando o coletivo: novas perspectivas multiculturais no ensino de línguas estrangeiras, In: MOTA, K.; SCHEYERL, D., *Recortes Interculturais na sala de aula de Línguas Estrangeiras*, Salvador, EDUFBA, pp. 37-57.

SALABERRI, M. S. 2004, Desarrollo de competencias múltiples en la realización de tareas, In: ESPAÑA, Ministerio de Educación y Ciencias. Secretaría General de formación del profesorado. *Nuevas formas de aprendizaje en las lenguas extranjeras* pp.9-21.

THOMPSON, J. B. 2011, *Ideologia e cultura moderna*, Petrópolis, RJ, Editora Vozes.

WALSH, C. 2005, La interculturalidad en la educación, Lima-Perú, UNICEF/ Gobierno del Perú.

Creación de un periódico escolar con textos elaborados a partir de fotos

Laura Jesus de Moura e Costa CELEM C.E. Xavier da Silva y C.E. Prof. Francisco Zardo

Márcia Cristina Simões C.E. Humberto de Alencar Castelo Branco

Contexto

Este trabajo se desarrolló dentro y fuera del aula, en 2014. Participaron los alumnos de primer y segundo curso de Español del *CELEM del Colegio Estadual Profesor Francisco Zardo*, ubicado en el Barrio Santa Felicidad, en Curitiba-PR, y los alumnos de Lengua Portuguesa de octavo curso del *Colegio Estadual Humberto de Alencar Castelo Branco* – Enseñanza Fundamental e Intermedia (EFM), en el Municipio de Pinhais, en el Estado de Paraná – Brasil.

Ambos colegios se integran en el Sistema Estadual de Enseñanza, bajo la gestión de la SEED-PR – Secretaría de Estado de la Educación de Paraná, en Curitiba – Paraná, Brasil.

El público envuelto en ese trabajo abarca: equipos de enseñanza y profesores de ambos colegios; alumnos de español del CELEM Zardo del turno nocturno, en un total de 18 alumnos, en Curitiba; y alumnos de lengua portuguesa de octavo curso, grupos C, D y E de la Enseñanza Fundamental, turno de la tarde, sumando 58 alumnos del Colegio Castelo Branco.

La integración de los medios de comunicación se da a través del medio impreso (producción del periódico utilizando la Microsoft Publisher 2010), de la informática (uso del laboratorio y respectiva infraestructura, además de la red de Internet) y de la utilización de dispositivos móviles, tales como: teléfonos móviles, *tablets*, *notebook*, máquina fotográfica y trípodes para exposición de fotos.

Las actividades para el desarrollo de este proyecto empezaron en septiembre de 2014 y siguieron hasta diciembre de ese mismo año.

Problemática

Con el objetivo de estimular la lectura y la producción de textos junto a los alumnos de español del CELEM Zardo y también para conmemorar el Día de la Conciencia Negra el 20 de noviembre, en el cuarto bimestre de 2014, fue producido y publicado en papel y electrónicamente el periódico: *ESPAÑOL - CELEM – ZARDO*.

Al mismo tiempo, en el Colegio Castelo Branco, la profesora de Lengua Portuguesa, hizo un trabajo con sus alumnos, que consistió ensacar fotos y producir textos a partir de las imágenes capturadas.

Como esos dos proyectos se realizaron de manera individual, surgió el siguiente problema: ¿cómo unificar los dos trabajos, utilizando las fotos y las redacciones de los alumnos de lengua portuguesa y la idea del periódico producido por los alumnos de lengua española, de modo cooperativo, con uso integrado de medios de comunicación y que ese trabajo de coautoría pueda ser utilizado como estrategia de enseñanzay de aprendizaje? ¿Cómo hacer un abordaje multicultural uniendo los dos trabajos?

Abordaje pedagógico

El cambio de paradigma para la educación

La enseñanza y la educación tienen o deben tener por objeto preparar a los alumnos para que lleven vidas productivas cuando sean ciudadanos adultos. Que vivan una vida feliz y provechosa, y que contribuyan de forma positiva al mundo que les rodea. Y, para que la escuela pueda hacer frente a estos retos con éxito, necesita un nuevo paradigma para la educación. El desafío es: ¿cómo hacerlo y con qué?

Actualmente, se vive el período de la historia humana más conectado y más impulsado por la información vía celular, *Tablet*, etc. Crear condiciones para el aprendizaje en este contexto implica adaptar la educación a la medida de cada centro, de cada comunidad de alumnos, profesores, personal no docente y padres.

Según Sir Ken Robinson (Gerver, 2012: 8), actualmente, la educación desempeña cuatro funciones principales:

- a) Individual ayudar a que afloren las habilidades únicas de cada alumno y a hacerlas realidad, de manera que sean conscientes de ellas.
- b) Cultural contribuir a que los alumnos comprendan los logros y tradiciones de su propia comunidad y de otras, dentro de una ética de tolerancia y empatía.
- c) Económica conseguir que todos los alumnos alcancen una independencia económica y contribuyan a la creación de riqueza de formas que sean éticas y sostenibles.
- d) Social –fomentar el espíritu y la práctica de la vida y la responsabilidad comunitaria(s).

Cada escuela es distinta y cada alumno es especial. De ahí que no exista un modelo único de este nuevo paradigma que surta efecto en todas partes. La tarea de los educadores consiste en aplicar estos principios de forma creativa en sus propias comunidades, con el fin de descubrir lo que funciona mejor o peor, en esta nueva actualidad.

No hay duda de que los métodos clásicos de enseñanza tienen su valor e interés. Nos pueden estimular a conocer la multiculturalidad que hay en el planeta. Sin embargo, la utilización en el aula de las actuales tecnologías y los modernos medios de comunicación nos pueden llevar a un logro multicultural mayor. Hay que destacar que Internet ha cambiado el planeta de forma irreversible y eso contribuye a que las barreras culturales se reduzcan. Uno de los desafíos actuales de la enseñanza en la escuela es impulsar a las nuevas generaciones a tener actitudes que puedan construir cosas buenas y mejorar el mundo en que habitan. Es importante que los alumnos vean la escuela como parte de sus vidas de verdad. La vida real no puede quedarse del otro lado de la puerta de entrada de la escuela. ¿Cómo, entonces, transformar nuestras escuelas en un apasionante núcleo de energía, de vida y de asombro?

La elaboración colectiva de un periódico en el colegio puede ser una manera de traer la vida de fuera a dentro de la escuela, puede impulsar la transformación que se espera de ella. Además, el periódico puede proporcionar el enfoque de contenidos multiculturales.

Por tanto el montaje de un periódico temático (el Día de la Conciencia Negra) y el montaje bilingüe con textos elaborados a partir de fotos hechas por los propios alumnos pueden ser un importante instrumento para ayudar a desarrollarse como ciudadanos éticos y conscientes de sus comunidades. El periódico es un mosaico de informaciones, un registro de la historia, de un momento de la vida. El lenguaje del periódico es rico y variado. Aunque sea necesario tener un buen conocimiento del lenguaje en general y de las funciones del lenguaje en particular, para evaluar/producir un texto periodístico, además de la imprescindible capacidad de síntesis y de objetividad, la producción de un periódico del colegio, en este caso, tuvo como objetivos principales: presentar a los alumnos el multiculturalismo de Latinoamérica y la importante contribución que la cultura negra ha dado a la formación sociocultural de los países de Latinoamérica, principalmente, Cuba, Bolivia y Brasil; documentar y divulgar las redacciones hechas por los alumnos a partir de fotos sacadas por ellos mismos, o sea, motivar la producción de textos, el desarrollo de la expresión escrita, haciendo, al mismo tiempo, una reflexión sobre la realidad capturada a través de las fotos.

Es importante destacar que, en Brasil, la enseñanza de contenido sobre "Historia y Cultura Afrobrasileñas" está garantizada por la Ley Federal número 10.369, del 09 de enero de 2003, y, el movimiento de conciencia negra en Brasil es uno de los más fuertes entre los afrosuramericanos. Reúne unas 600 organizaciones en todo el país con el objetivo de celebrar la herencia afrobrasileña y luchar contra la pobreza y las discriminaciones. Desempeñan un importante papel político y social. Hay también organizaciones más centradas en el aspecto sociocultural y la acción local.

El multiculturalismo de Latinoamérica

En América Latina la discusión sobre la diversidad cultural de las sociedades ha girado fundamentalmente alrededor de los derechos de los pueblos indígenas, acompañado por una importante movilización política de movimientos de estos grupos de población. El centro de estos debates gira alrededor del manejo de las diferencias culturales en el espacio público, y la problemática de los derechos culturales y sociales de las llamadas minorías étnicas.

Por ejemplo, Colombia, en la Constitución Nacional o Política de 1991, se reconoció como un país pluriétnico y se comprometió con la protección de su diversidad cultural por medio del desarrollo de una legislación abiertamente pluralista y multiculturalista.

Según Claudio Chipana (2013), el multiculturalismo, más allá de las teorías que lo quieren explicar, es un proceso de identidad y diferencia que no cesa en el devenir de la historia. Actualmente, el multiculturalismo se manifiesta como resultado de los procesos migratorios y la globalización de la cultura. Pero el multiculturalismo también se expresa en la lucha de los pueblos y minorías por su identidad frente a la asimilación y la homogeneización. El latinoamericano posee una identidad homogénea, predomina en ella una cultura mestiza, que está moldeada por múltiples tradiciones de todas las sangres, de todas las razas. Es imprescindible reconocer el carácter multicultural de las sociedades latinoamericanas. El mestizaje expresa al propio latinoamericano, pero ello no puede significar la anulación de las culturas minoritarias, y de las identidades de los pueblos aborígenes y las minorías que la componen.

El periódico como instrumento para difusión de la multiculturalidad

El periódico, impreso o en la versión electrónica, usa lenguajes específicos para transmitir la información: el texto escrito, la imagen y la disposición de las informaciones en la página y en las secciones, el diseño, el lugar, el espacio ocupado por la noticia, caracteres tipográficos usados, colores, entre otros. Los periódicos presentan muchas posibilidades de uso didáctico y ponen al estudiante en contacto con el lenguaje informativo, acercándose a los hechos cotidianos.

La organización de un periódico proporciona la producción colectiva y diversificada de un instrumento de socialización, que puede ofrecer herramientas de apoyo al trabajo pedagógico del profesor e informaciones que serán utilizadas por los lectores.

La propuesta de construcción de periódicos exige la planificación de varios pasos por parte de los alumnos, muchas decisiones y búsquedas de materiales.

La realización de la propuesta de construcción de un periódico permite a cada grupo realizar actividades distintas al mismo tiempo. El periódico es un excelente recurso para socializar las informaciones investigadas y recogidas a lo largo del proceso. Cada parte del periódico o cada texto producido es original, pues se supone que es construido por el alumno, a partir de la información recogida. Hacer un periódico en la escuela es un trabajo interesante, envolvente, que exige organización por parte del alumno del asunto obtenido, dominio de diversas herramientas (editor de textos, navegación en Internet, uso de direcciones electrónicas, herramientas de editorial del periódico, edición de figuras) y envuelve un extenso proceso de investigación en Internet y en los medios convencionales.

En relación a este trabajo hecho con los alumnos de Lengua Española y de Lengua Portuguesa, se buscó el desarrollo de la creatividad en la producción de un texto "literario", o sea, un pensamiento, un cuento, una poesía, etc., así como su respectiva documentación, publicación y divulgación.

Por otro lado, utilizar la fotografía en la elaboración de las actividades escolares es posibilitar una mayor apropiación por el alumno de su alrededor, pues el lenguaje visual está al alcance del alumno en todo momento: en las revistas, en los libros, en los periódicos, en los *outdoors*, en el *facebook*, etc. Y, con la facilidad de uno poder reproducir imágenes a través de aparatos de teléfonos móviles y *tablets*, el trabajo con la fotografía se torna un acto placentero.

Unir la fotografía a la producción de textos es una manera de enseñar al alumno las posibilidades que tenemos a la hora de escribir, pues la motivación para la producción del texto debe partir del profesor de modo que el alumno vea sentido en escribir.

Al referirse a la cultura visual, Knauss (Monteiro, 2012: 10) afirma que hay dos grandes perspectivas: una más restringida que trata de la experiencia visual de la sociedad occidental en la actualidad (imagen digital y virtual) y otra más amplia que permite pensar diferentes experiencias visuales a lo largo de la historia en distintos tiempos y sociedades.

Para Roland Barthes (en Monteiro, 2012: 13), la fotografía es una imagen híbrida, o sea, está construida en parte por un aparato técnico, que captura lo real puro; y en parte por un mensaje con contenido histórico, social y cultural. Y Monteiro (2012: 13) añade que la fotografía es una convención de la mirada y un lenguaje de representación y expresión de una mirada sobre el mundo.

Así, al solicitar la producción de minitextos a partir de imágenes, el profesor pretende envolver a los alumnos en una actividad lúdica y creativa, pues vivimos en una sociedad icónica, donde las imágenes abren las puertas de la imaginación. Prueba de eso es que, con una misma foto, alumnos distintos han producido textos distintos, como por ejemplo: "Los Pies" y "Cindy", con la foto del pie con zapato rojo; y "El Mendigato" y "O Gatinho", con la foto del gato negro (Página 1 del periódico *Español – Celem – Zardo*, volumen 2, edición especial bilingüe, febrero 2015).

Según Magda Soares (2010: 68-70), "não basta alfabetizar, tem que possibilitar ao sujeito o trabalho com os distintos usos da escrita". Utilizar las imágenes capturadas para la producción de textos es unir dos segmentos de la comunicación, que forman parte de la vida del individuo como un ser social. Sobre eso, Alberto Manguel (2001: 21) dice:

a existência se passa em um rolo de imagens que se desdobra continuamente, imagens capturadas pela visão e realçadas ou moderadas pelos outros sentidos, imagens cujo significado (ou suposição de significado) varia constantemente, configurando uma linguagem feita de imagens traduzidas em palavras e de palavras traduzidas em imagens, por meio das quais tentamos abarcar e compreender nossa própria existência.

Sin embargo, ese trabajo de producción de un periódico escolar, además de posibilitar a los alumnos la apropiación y la creación de la estructura del texto narrativo, minicuento, a partir de imágenes capturadas por medio de dispositivos móviles, teléfonos y *tablets*, también proporcionó la realización de investigaciones con la herramienta de Internet, la lectura y la interpretación de textos puestos en sitios en Internet y de textos impresos, la tirada de fotos a través de dispositivos móviles

teléfonos y *tablets*, el uso de aplicaciones para dispositivos móviles y direcciones electrónicas, y la producción de textos narrativos (minicuentos) a partir de imágenes producidas por ellos mismos.

Vale recordar, aquí, las observaciones de María Acaso (2014: 21) que destaca la importancia de que "el lenguaje visual aporta un conocimiento que queremos situar al mismo nivel que el del lenguaje escrito". Destaca también como factor importante la participación, pues cuando eso ocurre "la experiencia se multiplica, no se olvida, permanece y en la mayoría de los casos, nos transforma". "Aprender haciendo" es una forma de "migrar de una educación fundamentada en la teoría a una educación basada en la práctica." (Acaso, 2014:168) "Lo participativo, lo grupal, lo conectado con la realidad exterior, lo proyectual, a largo plazo, con repercusión y vivido en primera persona, transformarán la práctica educativa en una fuerza poderosa" (Acaso, 2014: 179).

Se puede afirmar, según Trujillo (2012: 135), que "el alumnado es un agente activo de su propio aprendizaje y puede hacer algo más que tomar apuntes." Y concluye que la gran importancia de la interacción entre la comunicación y la educación está en proporcionar la construcción de la ciudadanía, desde la infantil hasta la universidad. "El reto está en saber conjugar lo instrumental, lo crítico, lo emocional y lo social para no perder de vista que la transformación de la sociedad es la verdadera utopía que hay que construir."(Trujillo, 2012: 138-139).

Según Gerver (2012: 112), es necesario que los niños desarrollen la confianza en sí mismos, el sentido de la propia valía, un pensamiento creativo e innovador, la capacidad para trabajar en equipo y sus habilidades para comunicarse.

Procedimientos metodológicos

En el Colegio Zardo, en octubre de 2014, con los alumnos de español, se hizo la discusión y se tomó la decisión colectiva de elaborar un periódico y se discutió su nombre y su contenido. Entonces, su primera edición fue dedicada al Día de la Conciencia Negra. Para el montaje de esta primera edición del periódico: *Español – Celem – Zardo* se hizo, primeramente, una investigación en Internet sobre los negros en Latinoamérica y fueron elaborados textos sobre la llegada de ellos a América y el trabajo que realizaban en el período de la esclavitud; el sincretismo musical; los escritores *negristas* y los movimientos literarios, políticos y socioculturales de esta raza, en Latinoamérica y, más específicamente, en Brasil y en Colombia; el sincretismo religioso, y el poema "Balada de los dos Abuelos", de Nicolás Guillén, poeta cubano.

Al mismo tiempo en que se leían los textos, se hacía el respectivo montaje en el periódico, utilizando el programa Microsoft Publisher 2010. Las fotos ilustrativas provienen de diversas fuentes: sitios en Internet, páginas de Facebook de amigos y la máquina de fotografía de la profesora de español. Luego, se hizo una primera impresión en color en impresora común y se llevó a la apreciación colectiva de los alumnos. Aprobado por todos, se envió a la gráfica para la impresión de 500 ejemplares. Esos fueron distribuidos entre profesores, funcionarios y alumnos de Español del Colegio Zardo. Se hizo una relectura de los textos del periódico con los alumnos; se publicó la versión web en la página del Facebook "Pueblo Español", creada por los propios alumnos. Desde ahí se compartió con otras páginas en el Facebook. Ejemplares del periódico impreso se distribuyeron en otros colegios: CESMAG - Colegio Estadual Senador Manuel Antonio Guimarães (Barrio Mercés), Colegio Estadual Xavier da Silva (Barrio Centro), Colegio Estadual Poti Lazzarotto (Barrio Centro), Instituto Federal de Educación Tecnológica de Paraná (Barrio Rebouças), durante las ponencias y discusiones sobre la producción de materiales didácticos realizadas el 22 de noviembre de 2014, en la Universidad Federal de Paraná a los participantes de las actividades conmemorativas al Día de la Conciencia Negra, el 20 de noviembre de 2014, además de otros sitios. El poema "Balada de los Dos Abuelos", publicado en la página 2 del referido periódico, fue leído e interpretado en el aula con los alumnos del CELEM de los Colegios Zardo y CESMAG, y, luego, se accedió a youtube para ver y escuchar la presentación audiovisual que de ese poema aparece. Finalmente, y para cierre del tema de la Conciencia Negra, fue exhibida en el aula la película "Doce Años de Esclavitud" (Oscar a la mejor película en 2014).

Con el resultado muy positivo obtenido con la publicación de ese periódico: *Español - Celem-Zardo*, y también porque era necesario unir las dos propuestas (Curitiba y Pinhais), en el inicio de diciembre de 2014 se hizo la presentación a los alumnos de Español de las fotos sacadas por los alumnos de Lengua Portuguesa, y fue solicitado a cada uno que eligiera una foto y produjera un texto para ser publicado en la edición número 2 del referido periódico. Fueron, entonces, seleccionadas diez fotos y fueron producidos diez textos en Lengua Española.

En el Colegio Castelo Branco, en Pinhais, las actividades se realizaron durante las clases de Lengua Portuguesa, una vez a la semana, en el período de septiembre a noviembre de 2014, y consistieron, en el primer momento, en lecturas de cuentos de diversos autores yen la respectiva interpretación de los textos. Esa actividad exigió cerca de cinco horas de clase. En el segundo momento, los alumnos, juntamente con la profesora, se reunieron en el laboratorio de Informática para investigar en sitios web sobre cuentos y realizar la lectura de los mismos. También investigaron sobre técnicas de cómo fotografiar con aparatos de teléfonos móviles y tablets. Después de las investigaciones orientadas en los espacios interiores del colegio, los alumnos se quedaron con la tarea de formar un grupo en la aplicación para celular whatsapp, para que pudiesen enviar las fotos de forma más ágil y eficiente. Fueron dedicadas cerca de dos semanas para esa actividad, o sea, para que los alumnos pudieran enviar las fotos a la profesora de Lengua Portuguesa y fueran elegidas las que serían utilizadas en la producción de los textos. Algunos alumnos que no poseían aparatos móviles prefirieron usar máquinas fotográficas digitales y enviaron las fotos desde sus direcciones electrónicas. Después de esa elección, los alumnos se reunieron para la producción de los minicuentos, lo que ocurrió en parejas o individualmente. También hubo una producción colectiva. Esa actividad de producción y revisión de la producción duró aproximadamente dos semanas.

En ambos casos, los alumnos fueron evaluados de acuerdo con su participación en las investigaciones, sus intereses por fotografiar y por la producción de sus textos a partir de las mismas.

Siguiendo a Acaso (2014: 118 y 204), el vídeo y la fotografía se revelan como formatos idóneos para transformar la evaluación en una práctica social, para dar soporte a la reflexión. La educación debe basarse en el aprendizaje, y no en la evaluación.

El trabajo final, unificado e interdisciplinar, consistió en unir las redacciones hechas en portugués y en español, junto con las respectivas fotos, y en montar el periódico en edición especial bilingüe utilizando el programa Microsoft Publisher 2010; y también se hizo la ampliación de las fotos y el montaje de una exposición con ellas y los textos. Primero en un colegio y después en el otro, para promover, incluso, una integración entre los alumnos de ambos colegios.

El periódico también fue divulgado en el blog de la escuela y en el *facebook* "Pueblo Español", creado por los propios alumnos de español del CELEM Zardo y también en el blog del Colegio Humberto de Alencar.

Resultados obtenidos

No hay cómo enseñar una lengua, nacional o extranjera, sin hablar de aspectos culturales y multiculturales de los pueblos que la hablan.

El multiculturalismo y la importancia de los negros en América Latina están documentados en el número 1 de la primera edición del periódico *Español – Celem – Zardo*. En el número 2 de este periódico, edición especial bilingüe, los textos en Lengua Portuguesa y en Lengua Española, acompañados de las respectivas fotos, expresan aspectos multiculturales entre los alumnos de ambos colegios estaduales y sus diferentes percepciones de la realidad capturada por las fotos.

Los alumnos participaron y se involucraron en la investigación por Internet, en la búsqueda de fotografías, en la discusión del nombre del periódico, en la elaboración de los textos y en la tirada de la foto colectiva hecha exclusivamente para la edición número 1 del periódico *Español – Celem – Zardo*.

Se hicieron prácticas de lectura en español y en portugués, en medios electrónicos e impresos. Se realizó la práctica de comprensión oral del poema declamado en español en *Youtube*, en el caso de la "Balada de los dos Abuelos", publicada en la edición número 1 del periódico.

Con la exhibición de la película se estimuló la comprensión oral en español, además de posibilitar la reflexión sobre la crueldad humana en el período de la esclavitud.

Se divulgó en la enseñanza de español en el CELEM Zardo.

Hubo la interacción de un medio de comunicación electrónico (investigación en Internet y fotografía digital), un medio de comunicación impreso (el periódico), y, nuevamente, un medio de comunicación electrónico (vídeo en *Youtube*, divulgación por *Facebook* y la película).

En el Colegio Humberto de Alencar los alumnos se involucraron de manera satisfactoria en todas las actividades propuestas (lecturas, investigaciones, fotografías, cambios de imágenes y escritura de minicuentos), posibilitando la aplicación del proyecto y la interacción entre los medios de comunicación.

El montaje de la exposición de textos y fotos posibilitó otra visualización de esta realidad capturada por los alumnos, o sea, otros alumnos también pudieron mirar las fotos y leer los textos producidos.

Bibliografía

ACASO, María, 2014, *rEDUvolution: hacer la REVOLUCIÓN en la EDUCACIÓN*, España, Espasa Libros, 2ed.

AGUDELO, Carlos; RECONDO, David. "Políticas del multiculturalismo en américa latina: del pacífico mexicano al pacífico colombiano", disponible en http://www.academia.edu/840857/Multiculturalismo_en_Am%C3%A9rica_Latina_del_Pac%C3%ADfico_Mexicano_al_Pac%C3%ADfico_Colombiano [01 mar. de 2015].

CHIPANA G., Claudio. "Hacia un multiculturalismo latinoamericano", disponible en: http://www.theprisma.co.uk/es/2013/04/01/hacia-un-multiculturalismo-latinoamericano/ - [01 mar. de 2015].

GERVER, Richard, 2012, Crear hoy la escuela del mañana: la educación y el futuro de nuestros hijos. UE: SM, 1ed. Traducción del inglés: Carmen Valle.

GUILLÉN, Nicolás, 1972, Obra poética 1920-1972. La Habana, Instituto Cubano del Libro.

http://pt.wikipedia.org/wiki/Fotografia [23 de nov. 2014].

http://www.bowdoin.edu/~eyepes/latam/africano.htm. [27 de oct. 2014].

http://www.fotoserumos.com. [23 de nov. 2014].

http://www.fumec.br/revistas/mediacao/article/view/255/252. [23 de nov. 2014].

http://www.infoescola.com/artes/fotografia/. [23 de nov. 2014].

http://webeduc.mec.gov.br/midiaseducacao/material/impresso/imp_basico/e3_assuntos_a6.html. [20 de jan.2015].

MANGEL, Alberto, 2001, "O espectador comum: a imagem como narrativa", en *Lendo imagens: uma história de amor e ódio*, São Paulo, Companhia das Letras, pp. 15-35.

MONTEIRO, Charles, 2012, *Fotografia, história e cultura visual:* pesquisas recentes, Porto Alegre: EDIPUCRS, Disponible en http://www.pucrs.br/edipucrs. [02 de mar. 2015].

SOARES, Magda, 2010. Letramento: um tema de três gêneros, Belo Horizonte, Autêntica.

TORRES, Irene Vélez. "Desplazamiento y etnicidad: fracasos del multiculturalismo en Colombia", *Desacatos*, versión On-line, n. 41, México, ene./abr. 2013, disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-92742013000100010&script=sci_arttext [01 de mar.2015].

TRUJILLO SÁEZ, Fernando, 2012, Propuestas para una escuela en el Siglo XXI, Madrid, Catarata.

Anexos¹



Volumen 1. Edición 1 de Español - Celem - Zardo. Curitiba: Noviembre 2014, página 1



Volumen 1. Edición 1 de Español - Celem - Zardo. Curitiba: Noviembre 2014, páginas2 y 3

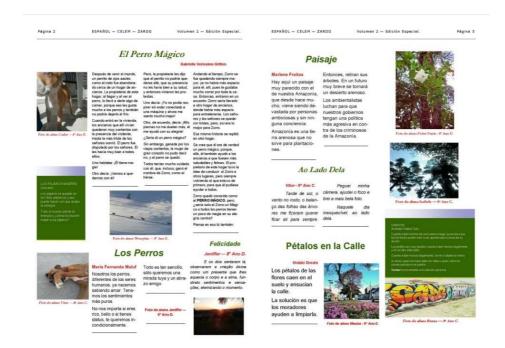
¹ Las fotografías que acompañan el artículo fueron tomadas por las propias autoras.



Volumen 1. Edición 1 de Español - Celem - Zardo. Curitiba: Noviembre 2014, página 4



Volumen 2. Edición Especial Bilingüe de Español - Celem - Zardo. Curitiba: Febrero 2015, página 1



Volumen 2. Edición Especial Bilingüe de Español - Celem - Zardo. Curitiba: Febrero 2015, páginas 2 y 3



Volumen 2. Edición Especial Bilingüe de Español - Celem - Zardo. Curitiba: Febrero 2015, página 4



Carteles de la exposición



Carteles de la exposición



Carteles de la exposición



Carteles de la exposición



Exposición de los carteles



Exposición montada en el comedor del Colegio Zardo en marzo de 2015



Exposición montada en el comedor del Colegio Zardo en marzo de 2015



Exposición montada en el comedor del Colegio Zardo en marzo de 2015

La interferencia de la cultura en la producción de actos de habla de mandato

Iván Mayor Alapont Instituto Cervantes de São Paulo

Introducción

En español la comunicación se establece a través de una serie de reglas que pueden ser implícitas o explícitas. Dichas reglas, que rigen los actos de habla de la comunidad lingüística, se transmiten de generación en generación a través de la cultura del país.

Los profesores de español en Brasil siempre luchamos por eliminar el estereotipo cultural que presenta a los españoles como individuos prepotentes a la hora de dirigirse a su interlocutor. Actualmente, a causa de la expansión de empresas de origen español como Telefónica, Acciona, Repsol o Iberdrola, este estereotipo ha ido en aumento y algunos trabajadores de estas empresas aseguran que sus compañeros y superiores españoles son un poco arrogantes a la hora de dirigirse a ellos.

Este estereotipo se explica a través de factores culturales y pragmáticos de la lengua española. En la cultura brasileña no se admite socialmente ese intercambio de información tan directo con el interlocutor, por lo que los estudiantes lusohablantes tienen dificultades para analizar y producir contenidos que rigen los actos de habla de mandato.

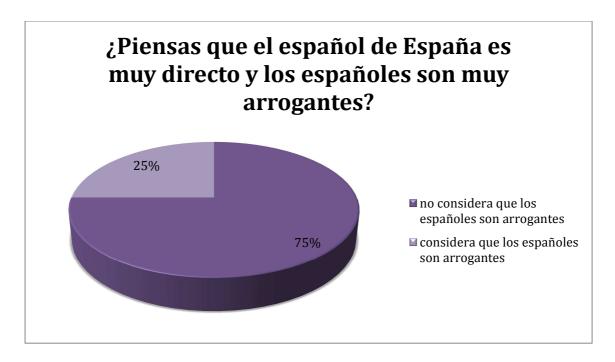
Según el profesor Luiz Costa Pereira de la USP, la cultura brasileña se caracteriza por su amabilidad, por evitar el enfrentamiento directo con el interlocutor, por lo que las relaciones son menos directas, incluso una de las características esenciales del portugués brasileño es la anteposición del pronombre en estructuras imperativas *como me faça*, en el portugués de Portugal es *faça-me*, que es una estructura más directa y menos cortés. Esta estructura solo se puede escuchar en Brasil cuando el hablante está muy enfadado con el interlocutor. Asimismo el profesor Luiz Jean Lauand explica que los hablantes brasileños se cubren de una muralla de palabras para evitar este enfrentamiento lingüístico directo con el interlocutor. Todas estas características culturales del portugués de Brasil son de influencia africana que se han ido heredando de generación en generación a través de la cultura.

En una encuesta realizada a estudiantes de español del Instituto Cervantes de Sao Paulo acerca del uso de expresiones lingüísticas de mandato y la concepción que tienen sobre el español, se pueden extraer los siguientes datos:

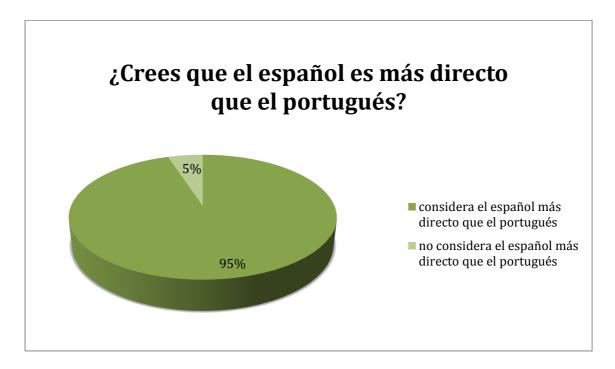
Ante las preguntas:



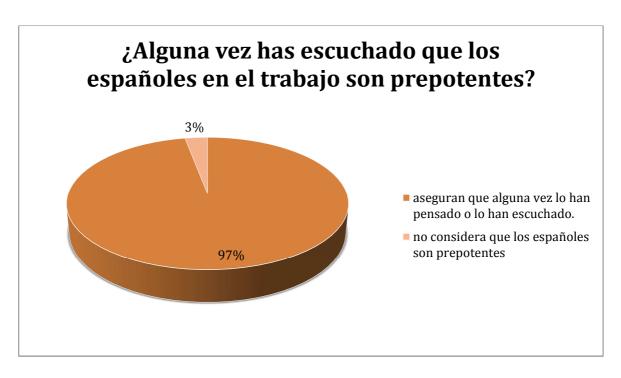
Un 75 por ciento dice que acompaña las órdenes con algún elemento suavizador como *por favor*, y un 25 por ciento formula mandatos de forma habitual, más directa y menos cortés. Estos alumnos coinciden con los que llevan más tiempo estudiando el español y su cultura.



Un 100 por cien de los encuestados coincide que el español es una lengua muy directa pero discrepa en considerar a los españoles arrogantes, aunque un 25 por ciento los considera así.



Un 95 por ciento de los encuestados considera el español una lengua mucho más directa que el portugués.



Un 97 por ciento de los encuestados asegura que alguna vez lo ha pensado o lo ha escuchado a compañeros o amigos que trabajan en empresas españolas.

Estructura de la información

Nuestro objetivo en esta ponencia es eliminar este estereotipo cultural sobre la lengua española y ofrecer diversos mecanismos para que los estudiantes lusohablantes puedan asimilar el uso de los actos de habla de mandato y producirlos en situaciones comunicativas que no se corresponden a su lengua por razones explícitamente pragmáticas y culturales.

La lengua se articula a través de las famosas máximas de Grice, pero cada cultura, a través de sus referentes culturales y pragmáticos, interpreta de diferente manera dichas reglas y por ello interpreta y produce de forma diferente ciertos contenidos menos corteses como pueden ser los actos de habla de mandato. En español estas máximas han sido muy estudiadas por reconocidas lingüistas como Graciela Reyes y Victoria Escandell. A través de estas lingüistas podemos analizar, interpretar y contrastar las diferentes concepciones de las máximas de Grice por parte de la cultura española y brasileña:

1. Máxima de cantidad:

- Que su contribución contenga tanta información como se requiere
- Que su contribución no contenga más información de la que se requiere

En esta máxima conversacional, el español se muestra una lengua más directa porque requiere menos elementos con el fin de ofrecer una información completa. En cambio, el hablante brasileño debe ofrecer más información a su interlocutor, sobre todo en casos de orden directa.

2. Máxima de calidad (de veracidad)

- No afirme lo que crea falso
- No afirme nada de lo que no tenga pruebas suficientes

En relación a esta máxima, el español se muestra más directo que el portugués porque muchas veces el brasileño, para no ofender a su interlocutor, ofrece otras alternativas que realmente no considera, como sucede, por ejemplo, cuando el interlocutor tiene que cumplir una orden directa.

3. Máxima de relación (de relevancia)

• Que lo que hable oportunamente sea relevante

Asimismo en esta máxima, el español se muestra más directo, el emisor dice solo lo que es relevante para la conversación, lo que puede ser interpretado como descortés o prepotente bajo la óptica brasileña porque el portugués es menos directo en este sentido.

4. Máximas de modo (modalidad, fundamentalmente intenta ser claro)

- Evite expresarse oscuramente
- Evite ser ambiguo
- Sea breve
- Sea ordenado

En cuanto esta máxima, el español, con el ánimo de cumplirla, ofrece una información breve y

directa para evitar casos de ambigüedad. El brasileño ofrece siempre más datos y promesas que pueden causar ambigüedad en la información.

A menudo se crean conflictos entre la cortesía y el principio de cooperación establecido por Grice porque ambos persiguen objetivos diferentes. El principio de cooperación prioriza la transmisión segura de la información; la cortesía, en cambio, requiere que en ocasiones se rompan las máximas con el fin de mantener la cordialidad en las relaciones sociales. En este sentido las dos lenguas analizadas también interpretan de diferente manera cuándo y en qué situaciones se debe aplicar la cortesía. El portugués es una lengua más cortés debido a los factores culturales analizados anteriormente, en cambio el español es una lengua menos cortés, lo que facilita la utilización de actos de habla más directos que atentan contra la cordialidad en la conservación entre los interlocutores.

Por todo lo analizado podemos decir que cada cultura interpreta las máximas de Grice y el principio de Cortesía de una forma diferente, por lo que la lengua se adapta a esta interpretación produciendo estructuras lingüísticas más o menos directas. Esto resulta muy evidente si analizamos las estructuras lingüísticas de mandato.

Por todo ello, podemos ofrecer a nuestros estudiantes una ficha gramatical como la que muestra la página quijotesancho.com y analizarla desde un punto de vista funcional para que los estudiantes sean conscientes de su contexto de uso y sean capaces de comprender la diferencia cultural que se esconde detrás de estas estructuras tan características de la lengua española.







EXPRESAR MELLIENCIA E INDIGNACIÓN

Para expresar influencia e indignación podemos utilizar las siguientes estructuras según el grado de implicación del hablante:

EXPRESAR INFLUENCIA

VERBO DE INFLUENCIA QUE SUBJUNTIVO

- Te recomiendo que vayas a Cuenca, es una ciudad maravillosa.

VERBO EN CONDICIONAL DE CORTESÍA

-¿Podrias abrir la puerta, por favor?

IMPERATIVO

Vete de aqui ahora mismo.

ESTRUCTURAS DE CONSEJO

YO QUE TU, YO EN TU LUGAR, SI YO FUERA TU + CONDICIONAL

PODRÍAS, DEBERÍAS, TENDRÍAS QUE + INFINITIVO

- Yo en tu lugar me iria una temporada de viaje para olvidar todo lo que pasó.

Y SI + IMPERFECTO DE SUBJUNTIVO?

- ¿Y si estudiaras medicina?

EXPRESAR INDIGNACIÓN

Utilizamos estas estructuras para mostrar nuestro descontento y propiciar una solución. Se utiliza mucho en las reclamaciones.

VERBO DE INFLUENCIA + QUE + SUBJUNTIVO

Me molesta, me parece increible, me parece sorprendente, me fastidia, me alucina, me sorprende, me jode, me cabrea, me saca de quicio,

- Me molesta que el banco no se haga cargo del importe del robo.

- Me jode que te comportes así con mis amigos.

ESTRUCTURAS DE INDIGNACIÓN:

Estoy harto, estoy hasta las narices, estoy hasta la coronilla, estoy que me subo por las paredes, estoy que trino, estoy que muerdo, estoy de los nervios, ...

-Estoy harto de ti, ¡fuera de aqui!

- ¡Estoy hasta las narices del tráfico!

www.quijotesancho.com









Conclusión

El profesor de español cuando se enfrenta a la enseñanza de contenidos funcionalmente tan productivos como las estructuras lingüísticas de mandato debe tener en cuenta todos los referentes, tanto pragmáticos como culturales, que articulan dichas expresiones para que el estudiante sea capaz de comprender su utilización siempre bajo la óptica de la cultura española y como consecuencia eliminar ciertos estereotipos culturales establecidos sobre estas estructuras tan características del español.

Bibliografía

Escandell, M. V, 1996, *Introducción a la pragmática*, Barcelona, Ariel Lingüística. Graciela Reyes, 2009, Madrid, *El Abecé de la pragmática*, Arco/libros

Webgrafía

www. quijotesancho.com Universidade virtual do Estado de São Paulo, *Cultura Brasileira- Aula 2- A língua da cultura brasileira*, youtube.com

Soy yo otra vez: unidad y diversidad del español – entre sonidos y verbos

Caroline Alves Soler FATEC-Praia Grande y Santos/UNESP-Araraquara

Egisvanda Isys de Almeida Sandes UNESP-Araraquara

Júlia Batista Alves UNESP-Araraquara

Introducción

La presente comunicación tiene por objetivo reflexionar acerca del tema de la variación lingüística respecto a la enseñanza-aprendizaje del Español como Lengua Extranjera (ELE) en el escenario actual de Brasil. Para ello, nos centramos en la cuestión de la variación fonética, más específicamente respecto a los sonidos de las letras "y" y "z" y del dígrafo "ll", y al uso del Pretérito Indefinido y del Pretérito Perfecto Compuesto en dicho idioma. La variación fonética se comenta a partir del análisis de una encuesta realizada con estudiantes universitarios brasileños del sexto semestre del curso de Licenciatura en Letras Portugués/Español de una universidad pública ubicada en el estado de São Paulo. Por su parte, el uso de los mencionados pretéritos se presenta bajo la perspectiva de su variedad en los diferentes países que tienen la lengua española como idioma oficial, basado en las consideraciones de la RAE (2010) y en algunos ejemplos extraídos tanto del Corpus de Referencia del Español Actual (CREA)¹ como del Corpus del Español (CE)², bancos de datos lingüísticos disponibles de modo virtual y gratuitos.

El tema de la unidad y diversidad del español ha sido objeto de amplio debate en el escenario de enseñanza-aprendizaje de esta lengua y, creemos que seguirá siéndolo por mucho tiempo debido no solo a la cantidad de países que la hablan, sino también por el hecho de que aún representa un tema que atenaza a profesores y estudiantes de ELE, incluso en Brasil. La complejidad del asunto hace que el interrogante "¿Qué español enseñar?" sea una duda constante.

El español, idioma originario de la región de Castilla, en España (por eso, castellano fue su primer nombre³) y llevado por los conquistadores a toda Hispanoamérica es, actualmente, idioma oficial en más de 21 países⁴. Además, ha ganado el estatus de lengua internacional y figura como

¹ Disponible en: http://corpus.rae.es/creanet.html. Accedido en: 29 dic. 2014.

² Disponible en: http://www.corpusdelespanol.org. Accedido en: 29 dic. 2014.

Hay que tener en cuenta que los términos "español" y "castellano" son sinónimos.

⁴ Son ellos: Argentina, Uruguay, Bolivia, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, España, Guatemala, Guinea Ecuatorial, Honduras, México, Nicaragua, Paraguay, Panamá, Perú, Puerto Rico, República Dominicana y Venezuela (MORENO FERNÁNDEZ, 2000, p. 16).

idioma oficial de organizaciones como la Unión Europea, el MERCOSUR y la ONU. (MORENO FERNÁNDEZ, 2000, p. 16). El hecho de ser hablado en tantos territorios ya es algo que asombra y preocupa a profesores y estudiantes de esta lengua, ya que cada uno de esos lugares posee sus características históricas, geográficas, sociales y culturales propias, empezando por la propia España. Debido al hecho de que el español se hable en la gran mayoría, en los países de Latinoamérica, muchos atribuyen la gran división de variedades del español desde estas zonas o siempre introducen la dicotomía español peninsular y español americano, y se olvidan de que en España también existe, además de lenguas distintas, dialectos en los que hay características propias como en cualquier parte del mundo. España, y ningún otro lugar en el mundo, está exenta de eso.

Podemos decir que la gran preocupación por la enseñanza y el aprendizaje de español en Brasil y por cuestiones mencionadas anteriormente se debe al boom del idioma, provocado, inicialmente, por el surgimiento del Mercado Común del Sur (MERCOSUR) y, más tarde, por la sanción de la ley 11.161/2005, que define la oferta de la lengua española como obligatoria en la enseñanza secundaria brasileña. De ahí en adelante, la cultura empieza a ganar un espacio de mayor importancia en el escenario educativo (en las discusiones académicas, en los materiales didácticos) y en los documentos oficiales. En los Congresos Brasileños de Hispanistas⁵, por ejemplo, del año 2006 hasta ahora, no hubo una edición en la que no se haya discutido el tema. La cuestión cultural en la enseñanza del español en Brasil aparece en estudios sobre el desarrollo de la conciencia intercultural, el funcionamiento de las lenguas, memoria e identidad, expresiones idiomáticas, literatura, cine y música, integración y la variación en sus diferentes aspectos (entonación del español, marcadores del discurso en el español de América, uso de diminutivos, formas de pedir y mandar, fenómenos del leísmo, yeísmo y seseo, uso de los pretéritos simple y compuesto, pronombres de tratamiento, etc.). Esta última, uno de los temas sobre el que vamos a tratar, pasa a figurar en los documentos oficiales de manera contundente y llama la atención de los profesores para la importancia de su tratamiento en las clases de ELE.

La variación y la diversidad

Las lenguas naturales son lenguas vivas, por lo tanto, sufren cambios a lo largo de su existencia, lo que es algo inevitable. Son dinámicas por naturaleza y los hablantes pueden comunicarse de distintas maneras utilizándolas en diferentes situaciones. Ese es el primer paso para comprender el funcionamiento de un idioma y por qué existen las variaciones. El segundo paso es comprender que no existe variedad mejor ni peor. Lo que pasa es que existe una norma culta que se aprende en las escuelas y que orienta a los hablantes en contextos como el académico, el profesional, etc. El hecho de tener que aprenderla, saberla y emplearla no excluye las demás variedades. Considerar solamente una variedad como correcta y absoluta puede generar el llamado prejuicio lingüístico y la perpetuación del mito de la homogeneidad lingüística. El documento brasileño *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (BRASIL, 2006, p. 137), respecto a los conocimientos de español, subraya la necesidad de hacer que los estudiantes comprendan la heterogeneidad como algo inherente a todas las culturas, pueblos, lenguas y lenguajes, de manera que se eviten y superen los estereotipos y prejuicios lingüísticos.

Cuando hablamos de variedades hay que tener en cuenta que existe un enorme abanico de posibilidades y que la variación lingüística, ante todo lo que conforma España e Hispanoamérica respecto a lo social, histórico, geográfico y cultural, es solamente uno de los aspectos de esa gran diversidad. Referente a lo lingüístico, en el campo de la Sociolingüística, de acuerdo con Tarallo (2005), la lengua utilizada en contextos distintos presenta diversos tipos de variaciones que pueden

⁶Orientaciones curriculares para la enseñanza secundaria.

⁵ Las revistas de la Asociación Brasileña de Hispanistas se pueden consultar en la página web: http://www.hispanistas.org.br/abh/>. Accedido el: 27 dic. 2014.

ser divididas en tres tipos: diatópicas, diastrásticas y diafásicas. Las variedades diatópicas se producen en virtud de la extensión geográfica; las diastrásticas, son diferencias presentadas en virtud del nivel sociocultural de los hablantes y de características como el sexo, la edad y la etnia; las variedades diafásicas, a su vez, ocurren debido a diferencias en virtud de la utilización de diversos registros lingüísticos en la comunicación (estilos de lenguaje). A partir de todo eso es comprensible la gran angustia que todavía persiste en los corazones de profesores y estudiantes de español en Brasil cuando el asunto son las variedades del español. No es tarea fácil trabajarlas en sala de clase, sin embargo, tampoco es imposible.

Según Gil Fernández (2007, p. 121), que intenta contestar a interrogantes como "¿Qué español enseñar?", "¿Qué modelo de pronunciación enseñar y cuándo?", es necesario que los profesores de lenguas se planteen otras preguntas fundamentales con base en los objetivos del curso: "es qué modelo desea que aprendan sus alumnos y si realmente quiere que aprendan sólo ese modelo y no otros". Saber lo que quieren y necesitan los estudiantes, la zona en que están ubicados, el origen del docente, etc., es un gran paso. La autora también comenta que es perfectamente natural y aceptable que el profesor opte por utilizar su variedad lingüística en clase si fuera un nativo, o la variedad que haya aprendido, si fuera un extranjero, sin embargo, esa variedad no debe ser enseñada como único modelo aceptable:

Lo que sí ha de evitarse es la tendencia de muchos docentes a convertir en norma su propia pronunciación, llegando incluso a corregir y censurar cualquier desviación –aun admisible– de tal modelo. Y, en una línea acorde con este espíritu, los materiales más convenientes serán los que reflejen, en la medida de lo posible y de lo aconsejable según el nivel, la diversidad de acentos que se dan en las comunidades hispanohablantes, de forma que los estudiantes no sólo conozcan otras formas de hablar español, sino que también aprendan a aceptar y a valorar la riqueza que tal pluralidad comporta. (GIL FERNÁNDEZ, 2007, p. 123).

De igual modo, Moreno Fernández (2000, p. 88) habla del modelo llevado a clase por el profesor y nos advierte que sea cual fuere ese modelo, debe ser siempre "un modelo culto, basado en una norma prestigiosa". Según el autor, aunque exista una gran variedad lingüística, las normas cultas, en general, son cercanas y presentan rasgos comunes en todas partes de habla hispánica. Esto se debe a la homogeneidad relativa de la lengua española:

La homogeneidad relativa de la lengua española está fundamentada en un sistema vocálico simple (5 elementos), un sistema consonántico con 17 unidades comunes a todos los hispanohablantes, en un importante léxico general, en lo que se refiere a los elementos léxicos estructurados, y una sintaxis que presenta una variación moderada, sobre todo en sus usos cultos (MORENO FERNÁNDEZ,2000, p. 15).

Esta afirmación de Moreno Fernández (2000) sirve de consuelo al interrogante "¿Qué español enseñar?", pero de ninguna manera nos exenta, como profesores de español lengua extranjera, del trabajo con las variedades en clase. Lo que sí, nos llama la atención, es para el hecho de que no todo es diversidad. Dentro de esa gran diversidad del español, también está la unidad, aunque de forma relativa.

Las variedades del español

Las variedades del español son destacadas, según autores como Moreno Fernández (2000) y Lipski (1996), en virtud de áreas geográficas y sus dialectos. Para el primero, hay ocho variedades: tres en España (la castellana, la andaluza y la canaria) y cinco en América (la caribeña, la andina, la mexicana, la rioplatense y, por último, la chilena). Lipski, a su vez, nos presenta una clasificación del español de América basada en las clasificaciones dialectales del filólogo Pedro Henríquez Ureña respecto al sustrato indígena en la formación de esos dialectos:

- (1) México, incluidos Nuevo México y la mayoría de América Central {nahua};
- (2) El Caribe (Antillas y regiones costeras de Colombia y Venezuela)
- (3) Las tierras altas de Sudamérica, desde Colombia a Bolivia y el norte de Chile {quechua};
- (4) El centro y el sur de Chile {mapuche/araucano};
- (5) Los países del Río de la Plata: Argentina, Uruguay y Paraguay {guaraní} (LIPSKI, 1996, p. 18).

Según Lipski (1996, p. 18-19), "en el aspecto fonético ninguna zona me parece completamente uniforme" y luego añade "varias de las zonas presentan tanta diversidad como unidad".

De acuerdo con las zonas presentadas por los dos autores citados, ambos presentan una serie de características particulares de cada una de ellas, como por ejemplo: "Las tierras altas se comen las vocales, las tierras bajas se comen las consonantes." (LIPSKI, 1996, p. 20). Estos tipos de clasificaciones han generado una serie de debates y, los dos autores destacan que hay otras clasificaciones hechas por otras personas y que siguen criterios diversos. Sin embargo, no vamos a discutir sobre ello aquí en este espacio.

Moreno Fernández (2000) llama la atención sobre la importancia del papel de los profesores en la enseñanza del español, sobre todo como lengua extranjera, destacando que es recomendable que ellos conozcan las principales características de las variedades de Europa y América. Esto debería formar parte de su formación básica, así podrían conocer y explicar, de forma clara, hasta qué punto llega la diversidad y la unidad de la lengua. Facilitaría muchísimo la labor de los profesores y enriquecería las clases. Sin embargo, sabemos que la realidad es otra, incluso en las universidades y, tanto las variedades americanas como las españolas (meridionales, por ejemplo), siguen escasas en los manuales didácticos y en las clases. Esta situación, por lo menos en Brasil, a causa de las exigencias en los documentos oficiales respecto de la enseñanza, están cambiando, pero a pasos lentos. Los manuales, poco a poco, empiezan a tratar y presentarnos algunas variedades, pero hay mucho que cambiar, para que esas variedades vayan dejando de ser presentadas mayoritariamente en forma de lista de léxicos de las lenguas o en una sección de curiosidades.

Creemos que hace falta profundizar esos conocimientos en la enseñanza superior y hacer un trabajo más completo, por ejemplo, con muestras reales de lengua, o sea, contextualizadas, sobre todo orales, para que los alumnos puedan conocer más y mejor las variedades del español y profundizar en las diferencias, identificando los emisores de las variedades por su nacionalidad.

Respecto a la variación fonética pasa lo mismo. En los niveles iniciales los profesores suelen presentar a sus alumnos los rasgos más generales, lo que es comprensible y aceptable para un nivel inicial de contacto con la lengua, pero lo que vemos es que en los niveles siguientes, las retomadas al asunto o a la profundización son escasas y los conocimientos de los alumnos siguen limitados. En parte, eso ocurre porque muchos profesores no poseen los conocimientos necesarios para tratar de la cuestión en clase, sea porque tuvieron una formación insatisfactoria o porque no tienen tiempo y ganas de investigar. Por otra parte, muchos alumnos no dan la debida atención al tema, que se estudia de manera superficial y, además, no cumplen sus papeles de futuros profesores y eternos investigadores, pues no se debe esperar que todo el conocimiento nos llegue sin más. También tenemos que ir hacia él. Acerca de algunos conocimientos de los estudiantes sobre el tema de las variedades del español, especialmente las fonéticas, trataremos ahora en la próxima sección.

La variación fonética del español según estudiantes universitarios brasileños: análisis de la encuesta propuesta

Los participantes en la encuesta, seis personas en total, eran alumnos del sexto semestre del curso de Licenciatura en Letras Portugués/Español de una universidad pública ubicada en el estado de São Paulo. La participación fue voluntaria y no exigió ningún tipo de consulta a materiales bibliográficos. Los estudiantes que se propusieron participar fueron orientados a contestar las preguntas de acuerdo con los conocimientos que poseían. La encuesta se compuso de tres preguntas relacionadas con la variedad y diversidad de la lengua española, como vemos a continuación:

Cuestión 1: ¿Por qué cree usted que haya tantas diferencias lingüísticas en la lengua española?

A partir de las respuestas obtenidas es posible ver que el 100% de los participantes tienen conciencia de que la diversidad del español ocurre a causa de la cantidad de países y territorios que hablan la lengua y, también, a causa de otros factores, como la cercanía a otros países, la presencia de otros pueblos en los países de habla hispánica (inmigración, procesos de ocupación, etc.), la influencia que ejerció la cultura indígena y de los negros esclavizados, periodos de guerras, conquistas y reconquistas, etc. La diversidad y la variedad se presentan como una riqueza y la lengua, como algo dinámico, producto histórico, político, social, cultural y geográfico. Además, uno de los participantes llama la atención para el carácter individual y colectivo de la lengua. Colectiva porque sigue una norma que fue acordada por la sociedad, e individual, a su vez, porque es reconstruida a todo momento por un grupo de hablantes o por cada hablante, de modo a establecer una comunicación entre ellos.

<u>Cuestión 2:</u> ¿Puede hacer una descripción de los sonidos de las letras "y" (i griega), "z" (zeta) y del dígrafo "ll" (elle) en español? ¿Consigue decir dónde se pronuncia de cada manera?

Con esta pregunta, implícitamente está la respuesta de que hay más de una manera posible de pronunciación o producción de los sonidos propuestos. El objetivo, entonces, era analizar si los estudiantes estaban informados acerca del tema de la variación fonética. Los resultados fueron, de manera general, positivos.

La mayoría de los sonidos propuestos aluden a las consonantes, con excepción de la "y", que también puede representar una vocal [i]. Referente a las consonantes, totalmente distintas de las vocales en diversos aspectos que no vamos a discutir aquí, Gil Fernández (2007)les atribuye la característica importante de teñir un dialecto o acento determinado, lo que responde y justifica nuestra elección respecto de las consonantes para tratar de la variación fonética del español:

[...] en muchos casos son las consonantes las que 'tiñen' de modo peculiar un dialecto o acento determinado [...] en español, se distingue entre acentos *ceceantes*, en los cuales el fonema $/\Theta$ / sustituye a /s/, frente a acentos *seseantes*, que realizan el proceso contrario, /s/ por / Θ /; o de acentos *yeístas*, que no poseen / δ /, frente a acentos no *yeístas*, con / δ / (GIL FERNÁNDEZ, 2007,p. 481).

Las variantes de un fonema, en términos fonéticos y fonológicos, son llamados de alófonos. Respecto de las consonantes, Gil Fernández (2007, p. 491) nombra esos alófonos como "fenómenos dialectales". Luego, recoge a los principales y los distribuye geográficamente.

Referente a lo que aquí nos interesa, la autora (2007, p. 491) nos presenta el fenómeno del yeísmo, que ocurre en amplias zonas de España, México, Centroamérica y buena parte de Sudamérica. En el yeísmo, el "fonema /ʎ/ no existe y es sustituido por [j], [j], [ʒ], [dʒ] (o incluso [ʃ] en ciertas zonas de Argentina)". Esos sonidos representan la grafía del dígrafo "ll" aquí propuesto. El fenómeno del seseo, que ocurre en Andalucía, Canarias y en la mayor parte de América es caracterizado por la sustitución del fonema /Θ/ por /s/, o sea, pronunciar la letra "z" o la "c" ante "e/i", como "s". La autora llama la atención al hecho de que este sonido "/s/ puede tener diversas realizaciones". A su vez, algunas zonas de Andalucía y de Centroamérica poseen el fenómeno del ceceo: la "sustitución del fonema /s/ por el fonema /Θ/"(p. 492); es decir, la pronunciación de la letra "s" de igual manera o semejante a la de la "z" o de la "c" ante "e/i". Los fenómenos ceceo y seseo representan gráficamente a la letra "z". Otras características de igual importancia dentro de los principales fenómenos dialectales presentados por Gil Fernández son la aspiración y/o pérdida de la /s/, la velarización de /n/ en final de palabra, la aspiración de /f/ y de /x/, el ensordecimiento de /r/ en final de palabra, la pérdida de distintividad de las líquidas /l/ y /r/ en posición final de sílaba, entre otras que no trataremos aquí. (GIL FERNÁNDEZ, 2007, p. 492).

En cuanto a la letra "Y" (i griega), además de representar fonéticamente al sonido vocálico [i], cuando es una semiconsonante, es representado por el fonema /J/, según el Alfabeto Fonético Internacional⁷. Sus realizaciones fonéticas corresponden a los sonidos [j] y [dʒ] en España, según su posición en la sílaba. En América, sobre todo en las regiones yeístas, siguen los mismos sonidos de la pronunciación del dígrafo "ll".

Presentada la parte teórica, volvamos a los resultados obtenidos a partir de la encuesta. Fue posible observar que la gran mayoría de los participantes posee conocimientos fonéticos y fonológicos del idioma español. En la descripción de los sonidos propuestos las características fueron presentadas según el modo de articulación (fricativas, africadas, etc.), según el punto de articulación (interdental), algunas zonas o lugares específicos en que se hablan, de acuerdo con fenómenos dialectales del ceceo y el seseo, con transcripciones fonéticas, algunos ejemplos de palabras, etc.

El dígrafo "ll" fue presentado por el 33,3% de los participantes con una única forma de pronuncia: [dʒ]. El 50% del 33,3% cree que esa producción del sonido se realiza por los españoles, sin embargo, no hubo especificación de región. La afirmación fue generalizada. Los 50% restantes atribuyeron a Chile la ejecución de dicho sonido. Del total de participantes, otro 33,3% presentó tres pronunciaciones posibles para el dígrafo "ll", siendo que ellas se difieren de acuerdo con cada participante. Primero son presentados los sonidos [i] (atribuido a la región central de España), el [ʃ] (atribuido a Argentina) y [dʒ] (atribuido a otros países hispanoamericanos, sin especificaciones). En la segunda secuencia aparecen el [λ] (atribuido a México y Colombia, pero el participante dejó claro que hay otros países que lo pronuncian de esa forma, aunque no haya mencionado cuales); el [ʃ] (atribuido a Argentina y Uruguay, o sea, la región del Río de la Plata, con la ausencia del Paraguay, que no fue citado) y, por último, el [dʒ] (atribuido a Argentina). En ningún momento este participante ha mencionado alguna región española. Creemos que el hecho de haber vivido en la región del Río de la Plata influyó grandemente en la manera en que ve y siente el idioma. Finalmente, el 33,3% restante del total de participantes, ha presentado cuatro realizaciones sonoras posibles para el dígrafo "ll": en la primera secuencia tenemos a [λ] y [j] (atribuidos a España), y [ʃ] y [dʒ] (atribuidos a Latinoamérica); en la segunda secuencia aparecen [j], [λ], [dʒ], sin embargo, el participante prefirió no indicar países en que se pronuncie de dicha manera, dado que no estaba seguro y consideraba algo muy difícil de hacer sin ningún tipo de consulta de datos.

Lo que podemos concluir, de acuerdo con los resultados presentados es que, aunque la generalización o dicotomía entre español de España y español de América esté presente, poco a poco, los estudiantes van a lograr identificar los países en los cuales cada tipo de sonido es producido.

Cabe señalar que, de manera general, los estudiantes participantes en esta encuesta presentan gran conocimiento del fenómeno dialectal propuesto por Gil Fernández (2007) para el dígrafo "ll", lo que es un factor extremamente positivo si pensamos en la enseñanza de las variedades del español.

Respecto a la letra "z", solamente el 33,3% del total de participantes señala una única realización sonora, caracterizada por el fonema /Θ/. Del 33,3% el 16,7% indicó a España como realizadora de ese tipo de sonido. A su vez, el 66,7% del total de participantes ha resaltado las dos producciones posibles para la letra "z", si pensamos en los fenómenos del ceceo y seseo, representadas por los fonemas /Θ/ y /s/, respectivamente. Todos los participantes atribuyeron el sonido /Θ/ a España y /s/ a los países de América, ora llamados de hispanoamericanos, ora de latinoamericanos. Así, la "z" de la palabra "zapato", que aparece en el ejemplo de uno de los participantes, sería pronunciada como [Θapato] o [sapato], según la región. Una vez más, podemos considerar como satisfactorias las descripciones realizadas, aunque los estudiantes no indiquen los países o zonas dialectales con exactitud.

_

⁷International Phonetic Alphabet, en inglés.

Por último, acerca de la letra "y", solamente el 16,7% la destacó con el único sonido de vocal [i], representando la conjunción "y" del español, lo que pudo ser constatado a partir del ejemplo de frase dado: "comer y beber". Según el participante, ese sonido es proveniente de España. El 33,3% del total de participantes presenta la letra con sonido de consonante, lo que pudo ser constatado a partir del ejemplo dado, la palabra "yo". En la primera secuencia aparecen el [j] y [dʒ], atribuidos, respectivamente, a España y a Latinoamérica (destacados como usos más frecuentes). Ya en la segunda secuencia, además de los dos sonidos anteriores, aparece el [3], sin embargo, no hay especificación de lugares para las tres producciones propuestas. Por su parte, el 50% restante del total de participantes no presenta ningún ejemplo de palabra o frase, lo que dificulta constatar si reconocen las producciones como consonantal o vocálica, consonantal y vocálica, etc. En la primera representación aparece el sonido [i], atribuido a Argentina, sin más detalles. Sin embargo, si esta "y" no tiene función vocálica, los sonidos comúnmente producidos en Argentina son [3] y [ʃ], pero no fueron mencionados en este caso. La segunda secuencia presenta los sonidos [f] (atribuido a Uruguay y Argentina), que representa un sonido consonantal, y el [i] o [i], atribuido a algunos países de Latinoamérica, sin especificaciones exactas. Por fin, la tercera secuencia presenta los sonidos [i] o [j], atribuidos a España y [dʒ], atribuido a Latinoamérica.

<u>Cuestión 3</u>: ¿Cuál variedad lingüística de la lengua española es la más utilizada por usted? ¿Por qué?

Respecto a esta pregunta, el 66,7% de los participantes alega utilizar exclusivamente la variedad española. El 50% de esos participantes mencionó que tuvo a un profesor de origen español, lo que influyó mucho en la elección de la variedad. Otros 50% de esos participantes destacaron que la variedad española es la utilizada por cuestión de gusto y preferencia. Aparecen, de esta manera, características como la musicalidad, el ritmo, el aprecio por la cultura de las regiones españolas y la afinidad. Solamente el 25% especifica la variedad de Madrid como la preferible y utilizada.

Del 33, 3% que en casi o nada utiliza la variedad española, el 16,7% alega utilizar exclusivamente la variedad rioplatense porque vivió en Argentina y Uruguay durante un período de tiempo, lo que justifica la elección. Los 16,7% restantes alegan utilizar una especie de mezcla de variedades, ya que cada profesor que les impartió (e imparte) clases en la Universidad utiliza determinada variedad, o incluso, una mezcla de ellas, siendo nativo o no. Entre las variedades destacan las de Madrid, Salamanca y Buenos Aires.

La variación del uso de los tiempos verbales Pretérito Indefinido y Pretérito Perfecto Compuesto

Tras el breve análisis de la variación fonética del español a partir de los datos obtenidos por medio de la encuesta realizada con estudiantes del curso de Letras, futuros profesores de ELE, enseñada en el apartado anterior, planteamos ahora los tiempos verbales Pretérito Indefinido y Pretérito Perfecto Compuesto, con el objeto de que se comprendan sus definiciones, así como algunas de sus posibilidades y variedades de uso en lengua española. Para ello, destacamos una breve descripción de dichos tiempos según la Gramática de la Real Academia Española (RAE) y presentamos una investigación realizada tanto en el CREA como en el CE, bancos de datos lingüísticos disponibles en la web de modo gratuito, en conformidad con lo que ya mencionamos en la introducción de este trabajo.⁸

_

⁸ Tanto la descripción de los mencionados pretéritos como la investigación realizada en el CREA y en el CE forman parte de un recorte de la Disertación de Maestría de Soler (2013) presentada a la Facultad de Educación de la USP, bajo la orientación de la Profa. Dra. Isabel Gretel María Eres Fernández.

De acuerdo con la RAE (2010, p. 429) los tiempos compuestos se forman a partir del "auxiliar haber y el participio correspondiente del verbo principal o auxiliado, que no muestra rasgos flexivos". Además, el Pretérito Perfecto Compuesto

[...] expresa la <u>anterioridad</u> de la situación denotada con respecto a un punto de referencia situado en el presente, lo que lo caracteriza como tiempo relativo. Así pues, [...] <u>he cantado</u> se usa para hacer referencia a ciertas situaciones pretéritas, sean puntuales o durativas. Estas situaciones tienen lugar en un intervalo que se abre en un punto inespecífico del pasado y se prolonga hasta el momento de la enunciación y lo incluye [...]. Como consecuencia, las situaciones son evaluadas o medidas desde el momento del habla. (RAE, 2010, p. 438)

Como podemos observar, la RAE (2010, p. 429) considera que el Pretérito Perfecto Compuesto hace referencia a un momento anterior al de la enunciación que se prolonga hasta el presente. Sin embargo, menciona la existencia de una segunda interpretación relativa al uso del referido tiempo verbal que se denomina "interpretación perfectiva o de aoristo⁹", es decir, cuando el Pretérito Perfecto Compuesto (ha muerto) asume significado correspondiente al Pretérito Indefinido (murió). Según esa gramática, se trata de una característica presente en el español de Bolivia, pero que también puede ser observada en otras regiones del universo hispanohablante. (RAE, 2010, p. 438)

Todavía según la RAE, el Pretérito Perfecto Compuesto (he cantado) posee relación con el presente (canto) debido a su estructura sintáctica (ha [presente del verbo haber] + participio). En este caso, ocurre la concordancia respecto al tiempo del verbo auxiliar y algunos demostrativos y adjetivos:

Así, este en En <u>este</u> año hemos avanzado mucho, no alterna con ese o aquel, ni los adjetivos presente (En el <u>presente</u> curso han aprobado todo) o actual (En la <u>actual</u> coyuntura, la empresa ha decidido vender) admiten ser sustituidos por pasado o anterior.(RAE, 2010, p. 438)

La RAE (2010, p. 439-441) presenta también una relación de las posibilidades de uso del mencionado tiempo verbal, las que sintetizamos en el cuadro a continuación:

| USOS DEL PRETÉRITO | EJEMPLOS |
|---|---|
| PERFECTO COMPUESTO | |
| Referencia a situaciones futuras. | El próximo viernes a estas horas, ya <u>han salido</u> |
| | <u>de casa</u> . |
| Referencia a situaciones repetidas. | <u>Siempre</u> que se lo <u>hemos pedido</u> nos han |
| | ayudado. |
| Referencia a situaciones generales, | Una persona puede ser considerada obesa si su |
| alternándose libremente con el tiempo | índice de masa corporal <u>ha sido</u> / <u>es</u> superior a |
| presente. | 30. |
| | Un alumno que <u>estudia/ha estudiado</u> mucho |
| | consigue las mejores notas. |
| Referencia a situaciones generales, | Se marcha <u>cuando ha cumplido los deberes</u> . |
| alternándose libremente con el tiempo | |
| presente en algunas oraciones | |
| temporales. | |
| Referencia a una situación presente por | Juan <u>ha comprado</u> algunas medicinas después de |
| inferencia. | salir de un consultorio médico hoy. |
| | ↓ |

⁹ Según el Diccionario de la lengua española, el término aoristo designa una "categoría combinable con el tiempo y el modo, y que indica bien una acción puntual, bien una considerada en bloque sin atender a su duración". (Disponible en: http://lema.rae.es/drae/?val=docente. Accedido el 29 dic. 2014.)

_

| | Juan <u>está</u> enfermo. |
|--|---|
| Referencia a acontecimientos ocurridos una o más veces en un determinado período, pudiendo ser exprimidos por medio de recursos tales como: últimamente, en estos tiempos, en estos días, a lo largo de etc. | Nos <u>hemos encontrado</u> unas cuantas veces últimamente. |
| Referencia a situaciones pasadas con el auxilio de predicados que remitenhastael presente y permanecen abiertas (aspecto continuo). | Se <u>han preparado</u> durante un siglo para este momento. ¿Las clases no han empezado todavía y las evaluaciones ya <u>han sido</u> fijadas? Marco <u>no ha salido</u> (todavía). Empezó en este puesto y ahí <u>ha trabajado</u> desde entonces. |
| Referencia a situaciones pretéritas recientes ocurridas enun espacio de tiempo que incluya el acto del habla. | Los libros <u>han llegado</u> esta semana. <u>Este año</u> he estado en España. |
| Referencia a acontecimientos inmediatos, muchas veces seguidos delPretérito Perfecto Simple (canté), como en el caso de textos periodísticos que permiten que la noticia sea vinculada al momento en que se habla. | Una mujer <u>ha encontrado</u> un maletín con una gran cantidad de dinero cuando caminaba por las calles de su barrio. Así que lo <u>cogió</u> no <u>dudó</u> en ponerse en contacto con el dueño del maletín para entregárselo a él. |
| Referencia a situaciones constatadas en el momento delhabla para expresar una situación actual. | El coche se <u>ha chocado</u> contra el muro. (que implica El coche está chocado'). Me <u>has alegrado</u> mucho ahora. (que implica Estoy alegre contigo ahora'). |

Cuadro 1 – Algunas posibilidades de uso actual delPretérito Perfecto Compuesto

Ya con respecto al Pretérito Indefinido (canté), observamos que la RAE (2010, p. 441) lo considera como un tiempo verbal que expresa una acción anterior al momento del habla y exprime situaciones completas y acabadas. Además, según la misma gramática:

La perfectividad de <u>canté</u> explica también que el pretérito perfecto simple no haga referencia a acciones repetidas (<u>'Me lo pidió'</u> sugiere 'Me lo pidió una vez') a no ser que un complemento de frecuencia aporte dicho significado: Después de ese breve encuentro, se <u>vieron todos los días</u> [...]; Me lo <u>pidió incontables veces</u> durante estos años [...].(RAE, 2010, p. 441)

Aún según la RAE (2010, p. 441-443), el Pretérito Indefinido también puede plantear una interpretación incoativa, anticipativa y resultativa. La interpretación incoativa ocurre cuando adjuntos temporales en conjunto con el mencionado pretérito indican el momento en el que una persona inicia una determinada acción momentánea, como en: *Estudió matemáticas a las siete; Vimos la telenovela a las ocho*. La interpretación anticipativa, por su parte, respecta a situaciones relativas al lenguaje oral cuando se anticipa la acción, como, por ejemplo, en: *Se cayó (el vaso)*, situación inminente que se concretiza inmediatamente después de dicha frase haber sido enunciada. Ya la interpretación resultativa se forma con los verbos de medida (costar, medir, pesar) y se relaciona con situaciones en las que podemos interpretar la existencia de una acción previa, como en *Aquel niño midió 1,10m de altura*, informándonos el <u>resultado</u> de la altura de un determinado niño.

Según la RAE (2010, p. 442), la repetición de Pretéritos Indefinidos reproduce el orden en el que los hechos ocurrieron, permitiendo el efecto de agilidad y de vivacidad a las narraciones, como en: <u>Observó</u> la inmensidad del cielo, <u>miró</u> hacia sus bellos ojos oscuros y le <u>dijo</u> con una aterciopelada voz que le <u>amó</u> desde el primer día que la <u>vió</u>.

De acuerdo con ese mismo manual, se pude utilizar el Pretérito Indefinido con predicados que representan situaciones no permanentes las que son delimitadas por expresiones temporales, como en:

- ✓ Solo viajó durante un mes.
- ✓ Guardó los juguetes <u>durante toda su infancia</u>.

También se puede usarlo para expresar situaciones permanentes, aunque, en ese caso, se presenten algunas restricciones, puesto que, por la ausencia de delimitación, el predicado recusa el aspecto perfectivo y, por consiguiente, el Pretérito Indefinido en casos en los que se opta por la forma verbal *era* al revés de *fue* como, por ejemplo, en: *Julia fue / era una mujer muy pobre*; *Fabio fue / era un niño adorable*. (RAE, 2010, p. 442)

Según la RAE (2010, p. 442), la mayor parte de los predicados de estado acepta una restricción <u>parcial</u> o <u>convencional</u> respecto al tiempo, lo que permite la referencia a situaciones de carácter transitorio, las que se tornan aceptables "en la medida en que nuestro conocimiento del mundo nos informa de que las propiedades que se mencionan están sujetas a cambios circunstanciales", como en *Fue delgada*. En ese ejemplo, podemos añadir una expresión temporal con el objeto de delimitar el tiempo en el que determinada persona poseía la mencionada característica: *Fue delgada* (hasta los 20 años).

Para la RAE (2010, p. 442-443), el Pretérito Indefinido también puede ser utilizado para expresar una delimitación existencial, es decir, cuando los límites respectan la existencia del sujeto de la predicación como, por ejemplo, en la frase *Pablo fue médico* que nos puede remitir al hecho del sujeto haber ejercido tal profesión durante su tiempo de vida, en el caso de que la mencionada frase forme parte de un texto biográfico.

Tras la descripción de los valores que ambos los pretéritos pueden asumir en diferentes contextos, la RAE (2010, p. 443) presenta un ítem que trata de la oposición entre ellos. De acuerdo con esa obra, tal diferencia se relaciona básicamente al hecho de que se considera que el Pretérito Indefinido es un tiempo absoluto y el Pretérito Perfecto Compuesto un tiempo relativo. Solo con la forma compuesta se relaciona el momento en el que se habla como parte de ese intervalo de tiempo; ya con la forma simple no es posible establecer ninguna relación entre la acción y el presente. Todavía, hay divergencias en el uso de un tiempo verbal y otro en diferentes regiones en las que el español es idioma oficial:

La forma CANTÉ admite empleos que pueden abarcar también los característicos de HE CANTADO en muchos países americanos. En esas áreas lingüísticas son posibles, en efecto, las dos opciones que se muestran en tales contrastes: Mi hijo {sacó ~ ha sacado} sobresaliente en Matemáticas alguna vez (perfecto de experiencia); Es la mejor novela que {publicó ~ ha publicado} hasta ahora (perfecto continuo); Se {convirtió ~ ha convertido} en un punto de referencia para nuestros jóvenes (perfecto resultativo); ¡Cómo {creció ~ ha crecido} este muchacho! (perfecto de hechos recientes o evidencial). Existen, sin embargo, algunos casos particulares. Así, en el área rioplatense alternan las dos opciones de Marta no {ha llegado ~ llegó} todavía (perfecto continuo), mientras que en las demás áreas se elige casi siempre la primera.(RAE, 2010, p. 443)

Así, observamos que, en muchos países hispanoamericanos, el *Pretérito Indefinido* y el *Pretérito Perfecto Compuesto* pueden ser utilizados de forma alternada. Sin embargo, hay estudiosos que afirman que el mencionado tiempo compuesto suele ser más utilizado en algunos lugares que en otros, o que una forma prevalece sobre la otra.

De acuerdo con Alarcos Llorach (1995, p. 166), por ejemplo, la forma compuesta se utiliza en la realización de preguntas debido a que la respuesta del hablante podrá relacionarse tanto al

mismo momento en el que se habla como a un espacio de tiempo que no incluya el acto del habla, desconsiderando el hecho de que muchos hablantes nativos del referido idioma suelen usar la forma simple en estas situaciones. El mismo estudioso resalta también que en Galicia y Asturias la forma simple prevalece sobre la compuesta que, por su parte, "a veces se utiliza incorrectamente por ultracorrección", como en: El mes pasado he comprado muchos regalos en lugar de compré, además de que en el lenguaje coloquial se suele utilizar el Pretérito Indefinido (cantaste) al revés del Pretérito Perfecto Compuesto, así como ocurre en la América, siendo que el tiempo compuesto (has cantado)se usa con mayor índice en Madrid y en las zonas andinas de Argentina. Tales consideraciones conllevan a la comprensión de que en algunas regiones el uso coloquial de la lengua con respecto de los referidos tiempos de pretérito ocurre de manera inapropiada y refleja una visión unilateral acerca del asunto, puesto que enfatizan una visión peninsular de las diferencias de uso entre un pretérito y otro.

Con base en una breve investigación realizada en el Corpus de Referencia del Español Actual (CREA), banco de datos lingüísticos elaborado por la RAE, encontramos varios ejemplos relativos al uso del Pretérito Indefinido y del Pretérito Perfecto Compuesto en textos orales y escritos tanto de España como de Hispanoamérica, de entre los que destacamos las formas verbales relacionadas en la tabla¹⁰ a continuación:

| Formas verbales simples | | | |
|-------------------------|-------------|----------|----------------|
| y compuestas | Ocurrencias | España | Hispanoamérica |
| conllevó | 85 | 62% (52) | 38% (33) |
| derritió | 36 | 64% (13) | 36% (23) |
| solucionó | 131 | 45% (59) | 55% (72) |
| ha conllevado | 30 | 67% (20) | 33% (10) |
| ha derretido | 6 | 50% (3) | 50% (3) |
| ha solucionado | 56 | 68% (38) | 32% (18) |

Tabla 1 – Algunas ocurrencias del Pretérito Indefinido y del Pretérito Perfecto Compuesto extraídas del CREA

Al consultar la forma verbal *conllevó*, localizamos 85 registros extraídos de 62 documentos - 62% de España y 38% de Hispanoamérica. Con respecto a la forma *derritió*, verificamos que del total de 36 ocurrencias, 64% son relativas a la región peninsular y 36% provienen de Latino América. Ya con relación a la forma *solucionó*, de 131 documentos encontrados, 68% respectan a textos españoles y 32% son relativos a textos hispanoamericanos.

Con base en los datos presentados en la Tabla 1, verificamos que el Pretérito Indefinido aparece con regularidad en textos formales, orales y escritos, de ambas regiones destacadas. En algunos de los ejemplos, notamos que la referida forma simple también se emplea en la realización de preguntas. De igual modo, notamos que el uso del Pretérito Indefinido no se vincula solamente a

_

¹⁰Destacamos que la elección de los verbos tomados como base en esa búsqueda realizada en el CREA ocurrió de manera aleatoria.

Disponible en: http://www.rae.es/rae.html. Accedido el 14 dic. 2012.

la oralidad o al lenguaje coloquial, especialmente de los países hispanoamericanos. En otros casos, constatamos que se usa la mencionada forma simple al lado del Pretérito Perfecto Compuesto para expresar un mismo contexto.

También consultamos las formas verbales compuestas *ha conllevado*, *ha derretido* y *ha solucionado*. La primera se localizó en 30 registros - 67% de España y 33% de Hispanoamérica. Ya la segunda, se encontró en seis documentos: 50% de cada una de las regiones. Finalmente, la tercera forma se detectó en 56 documentos de los que 68% son de España y 32% son de origen o hispanoamericano.

En lo que respecta al Pretérito Perfecto Compuesto, observamos que tanto en España como en Hispanoamérica la destacada forma verbal se encuentra en textos orales y escritos, así como notamos con relación a la forma simple, lo que no está de acuerdo con el pensamiento de que la forma compuesta no se suele utilizar o que se restringe a las zonas andinas de Argentina. Observamos, también, que en algunos casos se emplea el Pretérito Perfecto Compuesto al lado del Pretérito Indefinido.

Basándonos en las informaciones presentadas en la Tabla 1, observamos que ambas formas verbales son utilizadas en textos procedentes tanto de la región española como de la hispanoamericana, lo que corrobora las afirmaciones extraídas de la Nueva Gramática de la Lengua Española (2010) destacadas en las líneas anteriores de este trabajo. Cabe señalar que todos los registros encontrados están basados en la norma culta de la lengua española.

Al seleccionar otra base de datos lingüísticos- Corpus del Español (CE) -, de igual modo localizamos el Pretérito Indefinido y el Pretérito Perfecto Compuesto insertados en textos orales y escritos tanto de España como de Hispanoamérica que obedecen la norma culta de la lengua. Veamos la Tabla 2 a continuación¹²:

| CORPUS DEL ESPAÑOL ¹³ | | | | |
|-------------------------------------|-------------|----------|----------------|--|
| Formas verbales simple y compuestas | Ocurrencias | España | Hispanoamérica | |
| comparó | 51 | 55% (28) | 45% (23) | |
| persistió | 45 | 82% (37) | 18% (8) | |
| solucionó | 17 | 76% (13) | 24% (4) | |
| ha comparado | 22 | 64% (14) | 36% (8) | |
| ha persistido | 11 | 73% (8) | 27% (3) | |
| ha solucionado | 7 | 43% (3) | 57% (4) | |

Tabla 2 – Algunas ocurrencias del Pretérito Indefinido y del Pretérito Perfecto Compuesto extraídas del CE

Con respecto a la forma simple *comparó*, localizamos 51 documentos de los que 55% proceden de España y 45% de Hispanoamérica. Ya con relación a la forma *persistió*, verificamos 45 ocurrencias, de las cuales 82% son relativas a textos españoles y 18% a textos hispanoamericanos y la forma

¹³Disponible en: < http://www.corpusdelespanol.org>. Accedido el 6ene. 2013.

¹²En ese caso, la elección de los verbos también fue aleatoria.

solucionó se encontró en siete registros de los que 43% corresponden a España y 57% a Hispanoamérica.

Así como los datos presentados en el CREA, los textos localizados en el CE revelaron que el Pretérito Indefinido suele emplearse de modo regular en España y en Latino América, lo que se contrapone a la idea de que la mencionada forma simple es propia de la región hispanoamericana. De igual modo, verificamos que, en algunas situaciones, se usa el Pretérito Indefinido al lado del Pretérito Perfecto Compuesto, además de no vincularse solamente a la oralidad o al lenguaje coloquial de dicho idioma, dado que los documentos encontrados obedecen a la norma culta de la lengua.

La forma compuesta *ha comparado* pudo verificarse en 22 textos - 64% de la región española y 36% de la región hispanoamericana. La forma verbal *ha persistido* fue localizada en 11 documentos de los que 73% son de España y 27% son de América. Finalmente, la forma *ha solucionado* fue observada en siete registros: 43% relativos a España y 57% a Hispanoamérica.

Por medio de la consulta realizada en el CE, constatamos que el Pretérito Perfecto Compuesto también aparece en textos formales de ambas regiones destacadas, además del hecho de que se emplea, en algunos casos, al lado del Pretérito Indefinido, así como verificamos en documentos extraídos del CREA. También notamos en los textos seleccionados, que el uso de la forma compuesta no se restringe a la región peninsular y circula en documentos formales, escritos y orales.

Por las consultas efectuadas tanto en el CREA como en el CE, al lado de las consideraciones de la RAE (2010) presentadas al inicio de este apartado del texto, concluimos que los tiempos verbales destacados suelen ser usados en documentos orales y escritos, tanto de España como de América, y obedecen a la norma culta de la lengua española, dado que son extraídos de fuentes literarias, académicas y científicas, lo que desmitifica la idea de que la forma simple predomina en América y la forma compuesta es propia de España, pensamiento que, todavía en la actualidad, solemos observar en explicaciones acerca de ambos pretéritos en gramáticas o libros de texto.

Consideraciones finales

Con relación al asunto de la variación fonética desarrollada en este texto, lo que se puede percibir a partir de los resultados de la encuesta presentada es que la variedad española sigue siendo la más utilizada por los estudiantes, con destaque para la variedad de Madrid. Otras variedades españolas son poco o nada comentadas por los estudiantes. Respecto a variedades hispanoamericanas, la del Río de la Plata aparece como la más utilizada, quizá por la proximidad de Brasil con esa región o por ser la que los alumnos tienen más acceso a causa del turismo, de los medios de comunicación, entre otros factores.

La cuestión que se plantea ante todo lo comentado es si el uso casi que exclusivo de esas dos variedades se deba al hecho de que, realmente, es una cuestión de gusto y preferencia por parte de los alumnos (elección consciente), osi han sido poco o nada expuestos a otras variedades de manera que pudieran identificarse con ellas.

Es complicado hacer críticas o sugerencias en este caso, pues hay diversos factores involucrados en el tema. Como hemos visto, la variedad utilizada por el profesor en clase y la empatía de los estudiantes con el profesor puede influir mucho en la elección de sus alumnos. Esta variedad del profesor tiene que ver con criterios diversos que no nos cabe aquí criticar. De esta manera, la elección consciente o no de una variedad por parte de los estudiantes, pasa a ser tema para otra investigación. Así que consideramos positivos los resultados relativos a los conocimientos propuestos por los estudiantes en sus descripciones de los sonidos, aunque, como ya hemos mencionado, los estudiantes no indiquen con exactitud los países o zonas dialectales donde los referidos sonidos son producidos.

En lo que respecta al uso de los pretéritos destacados, concluimos que, en líneas generales, el Pretérito Indefinido sirve para exprimir acciones pasadas que no se relacionan con el tiempo presente y el Pretérito Perfecto Compuesto es un tiempo que designa situaciones pretéritas las que se vinculan al momento del habla, es decir, al presente. Sin embargo, es necesario que se observe el uso de esos mencionados tiempos considerando las variaciones lingüísticas y regionales relativas a los diferentes lugares en los que la lengua española es oficial, con el objeto de que nonos apoyemos en conceptos unilaterales que conllevan la idea de que haya una forma más culta y correcta utilizada en el español de la región peninsular y que en el español de América la lengua posea rasgos más "relajados", por ejemplo, dado que ambos tiempos verbales suelen ser utilizados en situaciones formales de la lengua y en las dos regiones mencionadas.

Cabe señalar que tampoco consideramos coherente la común generalización que se suele hacer acerca del español americano y del español peninsular, como si la lengua española fuera compuesta por solo dos grandes variedades del idioma. En verdad, comprendemos que, así como en Brasil, lo que existen son diversas variedades de una misma lengua la que, por ser viva, está sujeta a constantes cambios.

Es necesario aclarar que aquí no estamos privilegiando una u otra variedad, tampoco promoviendo una disputa entre el español peninsular y americano, principalmente porque no creemos en una dicotomía tan sencilla. Lo que sí estamos promoviendo es una reflexión acerca de si de hecho, ante todo el debate que hubo y que hay sobre la importancia del trabajo con las variedades del español en clase, ello se realiza o si, como profesores, solamente reproducimos aquello que tanto es criticado, que es poco o nada comentar y trabajar acerca de ello, o seguir presentando el tema como mera curiosidad y listado de palabras.

Bibliografía

ALARCOS LLORACH, Emilio, 1995, Gramática de la lengua española. Madrid: Espasa Calpe.

BRASIL, 2006, Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, Secretaria da Educação Básica, v. 1, p. 127-164.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – língua estrangeira*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Fundamental, 1998, disponible en: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf>. [Fecha de consulta: 14 ago. 2014].

BRASIL. Lei nº 11.161 de 05 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da Língua Espanhola. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 08 ago. 2005, disponible en:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm. [Fecha de consulta: 15 ago. 2014].

DAVIES, Mark. *Corpus del Español: 100millionwords, 1200s-1900s*, 2002, disponible en: http://www.corpusdelespanol.org.[Fecha de consulta: 6 de ene. 2013]

FERNÁNDEZ, Francisco Moreno, 2005, "El Español en Brasil", en SEDYCIAS, João (Org.). *O Ensino do Espanhol no Brasil: passado, presente, futuro*. São Paulo: Parábola Editorial, p.14-34.

GIL FERNÁNDEZ, Juana, 2007, Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica. Madrid: Arcolibros.

LIPSKI, John M, 1996, El español de América. Madrid: Cátedra.

MORENO FERNÁNDEZ, F., 2000, ¿Qué español enseñar? Madrid: Arcolibros.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 2010, Nueva gramática de la lengua española - manual. Madrid: Espasa Libros, S. L.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Banco de datos (CREA) [en línea]. *Corpus de referencia del español actual, d*isponible en http://www.rae.es>. [Fecha de consulta: 14 dic. 2013].

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Diccionario de la lengua española*, disponible enhttp://www.rae.es/rae.html>. [Fecha de consulta: 29 dic. 2014].

SOLER, Caroline. Alves, 2013, Comprendí o he comprendido?: Procedimentos de ensino dos tempos verbais pretérito indefinido e pretérito perfecto compuesto nas aulas de Espanhol Língua Estrangeira (ELE). 255 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

TARALLO, Fernando, 2005, A Pesquisa Sociolinguística. 7. Ed. São Paulo: Ática.

La perspectiva multicultural en clases de español como lengua extranjera: la literatura y algunas confluencias

Kátia Rodrigues Mello Miranda Universidad Estadual Paulista – Assis

Fernanda Aparecida Ribeiro Universidad de Alfenas

Palabras iniciales

Este trabajo tiene como objetivo presentar algunas reflexiones sobre la perspectiva multicultural en clases de español como lengua extranjera (E/LE), tomando la literatura y algunas confluencias posibles, como cine, música y artes. Nuestras consideraciones se dirigen principalmente a estudiantes brasileños de graduación en E/LE, que, por su parte, son profesores de español en proceso de formación inicial.

Sabemos que para el aprendizaje de una lengua extranjera, además de las competencias de ámbito lingüístico y sistemático, el alumno necesita conocer el contexto cultural de los hablantes de aquella lengua. El aspecto cultural está asociado a la ciudadanía y a los valores humanos, pues permite al estudiante conocer y reconocer otras culturas distintas de la suya, valorando a todas. Como sintetiza Goettenauer (2009: 64, traducción nuestra):

[...] apropiarse de una lengua distinta de la materna es apropiarse de nuevas lentes para mirar el mundo. [...] estudiar otro idioma es parte de un ejercicio al cual ya deberíamos estar acostumbrados: admitir las diferencias individuales y culturales y convivir bien con ellas, sin prejuicios, sin discriminaciones, en suma, colocarnos en el lugar del otro.

Es decir, el estudio de una lengua extranjera presupone la adquisición de habilidades que nos permitan transitar por varias culturas, y, consecuentemente, conocer y manejar hábilmente las diversidades en general.

De tal modo, y ante la expansión de la enseñanza del español en Brasil, es necesario que los profesores de cursos de formación docente asuman una postura crítica y consciente, que reflejará y contribuirá cualitativamente no solo a la habilitación, sino también a la capacitación de los futuros profesores de E/LE para actuar en esa nueva realidad. Así, el alumno podrá tornarse constructor de su propio conocimiento y el profesor, de trasmisor de conocimientos, pasa a mediador de saberes, de modo que ambos tienen la oportunidad de actuar reflexivamente sobre la lengua y la cultura, desarrollando su sentido crítico (Garcia, 2013).

En síntesis, es necesario brindarle al alumno la noción de que aprender español es estar en contacto con el otro, con la diversidad lingüística y cultural; "aprender una LE debe significar para el estudiante una ampliación de su mundo, una forma de conocer el otro y, en consecuencia, ejercer su tolerancia ante las diferencias" (Fernández, 2009: 100, traducción nuestra).

Nuestras reflexiones en este trabajo se dividen en tres puntos principales: a) una rápida revisitación o sistematización de conceptos (cultura y multiculturalismo); b) una breve discusión respecto a la literatura en la enseñanza de E/LE; y c) la presentación de algunas posibilidades de explotación didáctica de perspectiva multicultural desde la literatura, desdoblándose a algunas confluencias posibles con otras textualizaciones, como cine, música y artes visuales, y tomando como punto de partida la novela *Como agua para chocolate* (1989), de la escritora mexicana Laura Esquivel (1950-).

Revisitación o sistematización de conceptos

Nuestra finalidad en este apartado no es problematizar conceptos ni profundizar su discusión y la relación de unos con otros, sino partir de sus bases generales para reflexionar sobre la adopción de su perspectiva en la enseñanza de E/LE.

La discusión sobre el multiculturalismo en la enseñanza de la literatura a alumnos brasileños nos hace, ante todo, reflexionar sobre la enseñanza y el aprendizaje de otro idioma. Dentro de esa esfera de ideas, las *Orientaciones Curriculares para la enseñanza del español en Brasil* enfatizan que el papel crucial del conocimiento de una lengua extranjera es "llevar al estudiante a verse y constituirse como sujeto a partir del contacto y de la exposición al otro, a la diferencia, al reconocimiento de la diversidad" (Brasil, 2006: 133, traducción nuestra). Así, es esencial que los cursos de formación inicial, más que simplemente habilitar a los futuros profesores a dictar clases de español, los capaciten para trabajar de forma crítica y reflexiva con este idioma tan rico y diverso. Como señala Goettenauer (s.d., traducción nuestra):

[...] aprender español significa tener acceso a otras realidades, cuyas normas y convenciones muchas veces difieren de aquellas que condicionan las relaciones en nuestra sociedad. Así, no basta el conocimiento del código lingüístico y de los exponentes funcionales, es necesario también la preparación para conocer, interpretar y relacionarse con otros contextos socioculturales.

Estos principios se asocian a una concepción del lenguaje como "lugar de interacción que posibilita a los miembros de una sociedad la práctica de los más diversos tipos de actos, que exigirán de los semejantes reacciones y/o comportamientos" (Koch, 1992: 9-10 *apud* Goettenauer, s.d.).

Teniendo en cuenta ese panorama, la discusión sobre el multiculturalismo en la enseñanza de la literatura implica la necesidad de reflexión sobre otros aspectos relacionados, de los cuales el primero y fundamental es la cultura, que corresponde a un concepto difuso, inacabado y en constante cambio. García Martínez *et al* (2007: 21) recuperan el concepto de la UNESCO, que entiende la cultura como:

el conjunto de los rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o a un grupo social y que abarcan, además de las artes y las letras, los modos de vida, la manera de vivir juntos, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias.

En el *Vademécum para la formación de profesores de E/LE*, Guillén Díaz (2008: 838-9) nos recuerda que dicho concepto ha sido objeto de estudio por parte de diversos especialistas y enfatiza que "Lengua y Cultura se nos presentan como un todo indisociable, porque a todo hecho de lengua subyace un hecho de cultura y porque todo hecho de lengua se estructura en función de una dimensión social y cultural". Así, los contenidos curriculares del contexto de enseñanza y aprendizaje deben "permitir el conocimiento sobre el otro y la reflexión sobre el modo de interactuar activamente en un mundo plurilingüe y multicultural" (Brasil, 2006: 150, traducción nuestra).

Junto con la noción de cultura, se relacionan otras nociones, entre las cuales está el multiculturalismo, que corresponde también a un concepto complejo, cuestionado, a veces impreciso y abordado con distintos matices por varios estudiosos. García Castaño y Barragán Ruis-Matas (2000: 214) entienden el multiculturalismo como la "convivencia de diversas culturas (de nacionalidad o de etnia, y también de clase social, de género, de religión, etc.) en un plano de desigualdad estructural con caracteres diferenciadores y jerarquizadores de las mismas". Así, podemos decir que toda sociedad es multicultural y que el multiculturalismo presupone diversidad.

En fin, lo que más nos interesa destacar de la idea de multiculturalismo es su componente de multiplicidad de manifestaciones culturales, y nuestro foco en este trabajo es reflexionar sobre dicha multiplicidad a partir de la literatura.

La literatura en la enseñanza de E/LE

Como en el apartado anterior, el objetivo en este momento no es profundizar la discusión sobre la situación de la literatura en la enseñanza de E/LE o sobre qué literatura enseñar, sino señalar nuestro punto de vista respecto a dicho asunto, principalmente porque este es uno de los ejes de reflexión en nuestro contexto de docencia.

Consideramos que existe la necesidad de una formación de profesores cuya postura valorice y busque el incentivo de los alumnos a partir de actividades reflexivas por medio del lenguaje, y, por tanto, emprendan en sus clases la utilización de textos pautada en una visión discursiva más amplia, que vaya más allá del trabajo con los contenidos estructurales. Bajo este prisma, se cree que la literatura, con su poder de agregar cultura, arte, contextos sociales, valores humanos etc., puede ser una estrategia eficaz para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua española, así como de otras lenguas extranjeras.

En lo que respeta a la enseñanza de la literatura, Esteves (2007: 123) nos advierte: "no hay recetas para enseñar literatura y/o lectura en la sala de clase. Lo primero, suelo decir, es lo obvio: no se puede enseñar lo que no se sabe, de la misma manera que no se infunde en nadie lo que uno no lo hace. El ejemplo sigue siendo el mejor material didáctico". Así que, ante todo, el profesor necesita ser un lector.

El hecho de que el texto literario tiene la capacidad de congregar en sí múltiples referencias culturales propicia la enseñanza desde una perspectiva multicultural, la cual busca también reducir prejuicios, estereotipos y actitudes discriminatorias. Además, en el contexto de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, "leer textos literarios de otras naciones supone una oportunidad para entrar en el mundo desconocido, reconocer y comprender los mismos sentimientos en otras personas pudiendo acercarnos, aún sin movernos del lugar donde vivimos, a la otra cultura" (Leibrandt, 2006).

En fin, las consideraciones expuestas solo refuerzan la importancia de la literatura, y, consecuentemente, de la lectura en la enseñanza de lenguas.

Múltiples miradas: literatura y confluencias

Teniendo en cuenta lo dicho, y bajo una mirada multicultural, tomamos para nuestras reflexiones primeramente un texto literario y de él desdoblamos algunas confluencias posibles de explotación en el contexto de enseñanza de E/LE. El texto es la novela *Como agua para chocolate*, de la escritora mexicana Laura Esquivel, y la perspectiva de nuestro análisis es la rizomática (Deleuze; Guattari, 1995).

La perspectiva rizomática nos remite a pensar en la multiplicidad y en el conocimiento como una raíz, que propone la relación intrínseca entre las varias áreas del saber, representadas metafóricamente por líneas fibrosas de un rizoma que se entrelazan, formando un conjunto complejo (Fajardo; Adolfo, s.d.: 10). Se trata del principio de la conexión, en que ningún enlace es más importante que el otro y las múltiples conexiones forman un todo complejo y único: la planta. El rizoma puede iniciarse por diferentes puntos; posee múltiples entradas. Un profesor trabajando

en esta perspectiva puede llevar un texto literario, un texto informativo, una canción, una tira cómica, una imagen, etc. Lo que importa es dar continuidad, establecer una tela de interrelaciones. Y aquí empezaremos por el texto literario.

Como agua para chocolate fue traducida a treinta y cinco idiomas y adaptada para el cine en 1992, con guion cinematográfico de la propia autora y la fiel correspondencia de muchos fragmentos.

La novela narra la historia de Tita, que vive en un rancho del norte mexicano con su madre Elena, sus hermanas Rosaura y Gertrudis y la cocinera Nacha, en las primeras décadas del siglo XX, época de la Revolución Mexicana (1910-1940). Por ser la menor de tres hermanas, el destino de Tita es cumplir con una tradición familiar que obliga a la hija menor a quedarse soltera para cuidar a su madre. Sin embargo, la protagonista, contrariando el comportamiento de las mujeres de su época, emprende una trayectoria de lucha contra esa tradición castradora, y, luego de vivir varias situaciones de intenso sufrimiento, oposición y rebeldía, logra ver la ruptura de la tradición y les lega a las mujeres de las futuras generaciones de su familia la libertad de hacer sus propias elecciones. La narración es realizada por la sobrina-nieta de la protagonista, décadas después de la muerte de esta, a partir de las anotaciones de un libro de cocina escrito por Tita y heredado por la narradora.

La narración presenta una organización sencilla, que permite una lectura fluida. Está dividida en doce capítulos, que corresponden a los meses del año y llevan, cada uno, el nombre de una receta de cocina, explicada y preparada a lo largo del capítulo, junto con la narración de los hechos que se asocian a ella.

El título de la novela ya nos revela una especificidad cultural, pues "estar como agua para chocolate" corresponde a una expresión popular mexicana. Como subraya Alfonso Arau, director de la película, se trata de "un título muy local porque en la misma Latinoamérica, por ejemplo en Colombia, tampoco lo entienden, ni en casi ningún lugar fuera de México" (Castro, 1993: 76). La expresión significa que la persona que está "como agua para chocolate" está a punto de explotar, reaccionar de manera violenta, como el agua hirviendo utilizada en México para preparar una taza de chocolate caliente (Balutet; Chesnokova, 2013: 213).

Como aclara Sacramento (2009: 168, traducción nuestra), "el universo de la historia se ve fuertemente influenciado por la confección de los platos tradicionales de la cocina mexicana y el chocolate es uno de sus principales ingredientes". En cuanto al término "chocolate", Felippe (2004: 23, traducción nuestra) comenta que "viene del maya *xocolatl*. Por la leyenda mexicana, las semillas del cacao fueron traídas del paraíso y se obtenía sabiduría y poder al comerlas".

Por lo tanto, ya desde el título quedan inscriptos la nacionalidad, la tradición y el rescate de la identidad mexicana, así como también la intensa relación de la novela con el universo de la cocina, además de la importante presencia del elemento prehispánico. La expresión aparece en el octavo capítulo, en un contexto en el que Tita queda extremadamente irritada porque su hermana Rosaura quiere que la hija Esperanza cumpla la tradición familiar (Esquivel, 2009: 132).

A pesar de la aparente sencillez, la novela se construye de forma híbrida y engloba en su estructura múltiples géneros textuales – cuaderno de recetas, diario íntimo, folletín y almanaque –, anticipados por el subtítulo, que es: "novela de entregas mensuales, con recetas, amores y remedios caseros".

Esta perspectiva de los géneros textuales que se mezclan en la construcción de la narración se puede, incluso, trabajar en clases de lengua, con actividades de lectura y producción textual. Esos géneros textuales, además, presentan un interesante punto de convergencia: son peculiares al universo de lecturas de las mujeres, factor que señala el carácter femenino de la novela.

Para la reconstrucción de la historia de su tía-abuela, la narradora utiliza como fuente principal de informaciones el libro de cocina que heredó y que, por su parte, constituye un elemento tradicional mexicano, sobre el cual Valdés (1996: 97, traducción nuestra) explica:

Los libros de cocina del siglo XIX a menudo eran escritos y cosidos a mano y pasaban de una generación a otra. Yo tengo la suerte de haber heredado uno. Las recetas y los remedios caseros están presentados en una novela junto con historias que vienen al caso a causa de la receta de turno.

El fragmento inicial de la novela y de la película permite un trabajo de perspectiva multicultural, en la medida en que de él se pueden entresacar diversos temas de este nivel, como la historia de México, el elemento indígena, la gastronomía, la tradición mexicana entre las mujeres y el tema de la muerte, todos delineados a partir de la presencia y la configuración de la mujer. En realidad, la mujer será el eje de la novela y también de las confluencias que veremos.

Articulando, desde la perspectiva multicultural, la confluencia entre literatura e historia, la novela y la película retratan la realidad sociocultural mexicana de inicios del siglo XX; en la película, esto se puede comprobar por los años que se ofrecen en las imágenes iniciales: primero, 1895, y algunos minutos después aparece el año 1910, que es cuando históricamente empieza la Revolución Mexicana.

En este comienzo, la relación con la historia mexicana se deja entrever principalmente en la escena en que Juan de La Garza conmemora con sus amigos el nacimiento de su hija Tita. Al fondo de dicha escena aparece el cuadro del dictador mexicano Porfirio Díaz (1830-1915), que ocupó la presidencia de México por más de treinta años. En líneas generales, el gobierno oligárquico de Díaz tenía como base los principios norteamericanos, relegando así toda la cultura y tradición de los pueblos indígenas de México. Ante esto y otros factores, el Porfiriato provocó la insurrección del pueblo, que dio origen a la Revolución Mexicana.

En la escena mencionada el multiculturalismo se observa también cuando Juan y sus amigos hablan inglés y español a la vez. La ciudad en la que transcurre la historia es Piedras Negras, localizada al norte de México, en el estado de Coahuila, muy cerca de la frontera con la ciudad de Eagle Pass, en Texas, Estados Unidos. Estas ciudades existen realmente y están conectadas por dos puentes que atraviesan el Río Bravo o Río Grande; es un lugar de tránsito entre culturas, hablando en términos de nacionalidad, y la novela son muy marcada por este tránsito, ya que el rancho en donde vive la familia de Tita está en ese lugar de frontera (García, 2001: 5).

Esta convivencia entre pueblos diversos se marca en la novela principalmente por Nacha, la cocinera, que también aparece en las primeras imágenes de la película y de la novela. Nacha representa el elemento indígena y en la escena de la película incluso le canta a la niña una canción en lengua indígena, al tiempo que habla español con Elena, lo que marca, de variadas maneras, la fuerte presencia del multiculturalismo.

Aunque dentro de la confluencia con la historia mexicana, la Revolución se ve directamente en el capítulo nueve de la novela, cuando Gertrudis, hermana de Tita, que había huido y se había convertido en una generala, viene al rancho a visitar a la familia. Este episodio también aparece en la película con mucha fidelidad en relación al texto literario.

Dichas escenas marcan, en términos históricos, la participación de la mujer en la Revolución. Muchas mujeres dejaron sus hogares para ir a la lucha, como soldados, cocineras, enfermeras o ayudantes. A estas mujeres se les dice "Soldaderas" o "Adelitas" y, aunque las fuentes históricas oficiales casi no las mencionen, tuvieron un importante papel en la historia de su país. A ellas se dedica la muy famosa canción mexicana "Adelita", que corresponde a otra posibilidad de exploración didáctica de carácter multicultural.

En *Como agua para chocolate* las soldaderas están representadas por Gertrudis, pero el personaje es una especie de superación o inversión de la soldadera, ya que no simplemente ayuda a los hombres, sino que también domina al grupo revolucionario; tiene voz de comando; es líder; es una Generala. Este aspecto refuerza el hecho de que en la novela la Historia (con hache mayúscula) se cuenta a partir del punto de vista femenino y desde la cocina, espacio primordial de la mujer.

Otro aspecto de gran relieve en la novela y en la película es la gastronomía, muy destacada también desde la primera escena, y que nos permite establecer una confluencia más con la literatura, dentro de la perspectiva multicultural.

El nacimiento de Tita se da en la cocina, lo que marca de antemano su fuerte relación con todo lo que respeta a este lugar. Dentro de ese universo, el multiculturalismo se marca también por los platos que Nacha prepara y que enseñará a Tita, que es quien registrará esas recetas en el libro de cocina, ya que Nacha es analfabeta. A propósito, Nacha, que es indígena, representa en la novela

al subalterno, al dominado, pero, a la vez, la sabiduría prehispánica, la cual dejará de herencia a Tita por medio del arte culinario.

Las recetas de la novela son perfectamente realizables, pero algunas son muy específicas de la culinaria mexicana, como es el caso de los "Frijoles gordos con chile a la tezcucana", del capítulo once: entre sus ingredientes están los "chiles tornachiles", que solo se encuentran en México. La preparación del plato confirma que esta receta pertenece a la cultura mexicana, pues se advierte que los frijoles deben ser cocidos con "tequesquite", una sustancia salina proveniente de la Mesa Central de México (Esquivel, 2009: 179).

Por último, la muerte, que como sabemos tiene una presencia importante en la cultura mexicana, es otro aspecto que se destaca desde el inicio de la novela, cuando muere el padre de Tita. Todos los años, el día de los muertos, que es el dos de noviembre, los mexicanos se reúnen en los cementerios a comer y a beber junto a sus difuntos. Tal vez sea este el aspecto cultural el que más se relaciona con la cultura mexicana. Dicha afición al tema de la muerte guarda orígenes en el período prehispánico, cuya concepción de tiempo es circular, y no lineal, como la cristiana.

A lo largo de la novela y de la película, Mamá Elena y Nacha se aparecen varias veces a Tita. Con respecto a esto, nos llama la atención el hecho de que solo personajes femeninos vuelvan después de muertas, lo que nos permite la asociación con la Llorona, famosa leyenda de origen prehispánico que, incluso, se menciona en la novela. La leyenda tiene variantes y versiones diversas, y sobrevive hasta hoy en la creencia popular de México.

Además, la leyenda de la Llorona remite a lugares en los que hay agua, como ríos, arroyos, lagunas o presas, pues sería en estos sitios donde se ha visto a la Llorona. Sin embargo, en *Como agua para chocolate* las apariciones se relacionan con el fuego, como se puede constatar en la escena final de la película y de la novela, que ofrecen una imagen insólita con la que termina la vida de Tita.

Continuando con la perspectiva rizomática, avanzando en las confluencias, y encaminándonos hacia el final de las reflexiones, la escena final de *Como agua para chocolate*, así como el tema de la muerte y otros aspectos, permiten la asociación de la novela y también de la película con otra película: *Frida: matices de una pasión*, de 2002. Esta película cuenta la vida de la famosa pintora Frida Kahlo (1907-1954), que es una mujer contemporánea de la Revolución Mexicana y en cuya obra la muerte es presencia constante. Para el trabajo con este tema se pueden tomar diversos fragmentos de la película.

Ya desde el comienzo de *Frida* se destacan elementos que serán fundamentales en la vida de la artista: los muchos colores de la casa (conocida como "La casa azul"); la cama en la que está acostada Frida, donde permaneció por mucho tiempo, debido al accidente que sufrió en la adolescencia, y en la cual morirá; y el espejo arriba de la cama, elemento recurrente en la obra de Frida, ya que ella pintaba muchos autorretratos. En realidad, sus cuadros brindan la exacta expresión de sus emociones, así que ante los acontecimientos de su vida iba plasmando sus sentimientos a través de la pintura.

El multiculturalismo está muy presente en la película y lo que más nos interesa destacar en este trabajo es la presencia de la muerte. Retomando la ya mencionada leyenda de la Llorona, vemos en la película la canción "La llorona", interpretada por la cantante Chavela Vargas (1919-2012), que fue amiga personal de Frida y del pintor Diego Rivera, su esposo.

En ese momento de la película Frida sufre porque Diego le pide el divorcio. La imagen de la muerte se materializa incluso físicamente en la interpretación de la cantante Chavela Vargas: Frida y la muerte beben juntas. Dicha escena, que señala una confluencia con la música, anticipa la fase de la vida de Frida que estaba por venir, en la cual su enfermedad se agraya.

En la escena también aparece la foto de Diego Rivera, relacionada el dolor y la sangre, y la muerte del revolucionario ruso León Trotsky (1879-1940), con quien Frida tuvo un rápido amorío. Además, se destaca también el famoso cuadro de Frida, "Las dos Fridas", de 1939. Poco después de su divorcio de Diego Rivera, Frida completó ese autorretrato de dos diferentes personalidades, que admitió como reflejo de las emociones que rodearon su crisis y separación. A la derecha, la parte de su persona que era respetada y amada por Diego: es la Frida mexicana vestida de tehuana,

un traje regional mexicano que representa a las mujeres de la etnia zapoteca. Muchos literatos y artistas, entre ellos Diego y Frida, plasmaron en sus obras a la tehuana, que fue una especie de musa inspiradora que los acompañó en la búsqueda de un origen de sus raíces.

En la mano, Frida tiene un amuleto con el retrato de Diego cuando era niño. A la izquierda, se muestra una Frida bastante más europea, con un vestido victoriano. La Frida que Diego abandonó. Sujetando su propia mano, ella es su única compañera. Una reproducción de esta pintura se exhibe en el Museo Frida Kahlo, en Coyoacán, México. (http://www.fridakahlofans.com/c0290.htm).

La Revolución Mexicana también está muy presente en la película *Frida* por medio de los murales de Diego Rivera, que es considerado el padre del muralismo y del arte político en México. El arte mural fue uno de los eventos más revolucionarios del gobierno en la historia de México, porque reconoció el poder político del arte. Un ejemplo de mural es el *Sueño de una tarde dominical en la Alameda Central*, realizado por Rivera entre 1946 y 1947, que es la principal obra en exhibición permanente del Museo Mural Diego Rivera.

En la sección central del mural se destaca la Catrina, un esqueleto vestido elegantemente con una serpiente emplumada en sus hombros, que evoca al dios Quetzalcóatl, retomando así el tema de la muerte. Al lado de la Catrina aparece José Guadalupe Posada, que creó esta imagen como crítica o burla a la burguesía de principios de siglo. Al lado izquierdo Diego Rivera se autorretrató como niño y atrás se ve a Frida Kahlo.

En la escena final de la película se muestra el cuadro "Los sueños" (a veces llamado "La cama"), pintado por Frida en 1940, cinco años antes de su muerte, y en el que predecía este acontecimiento. En la vida real, Frida tenía un esqueleto de papel en el dosel de su cama, sobre el cual Frida solía decir que se trataba tan solo de un divertido recordatorio de su mortalidad. En el cuadro, ambos, Frida y el esqueleto, están en la cama; mientras que Frida duerme, el esqueleto está despierto y vigilante. La cama parece elevarse hacia las nubes y las enredaderas bordadas en el cobertor de Frida parecen cobrar vida y empiezan a enredarse con su cuerpo. Las raíces al pie de la cama parecen haber sido arrancadas del suelo. El cuerpo del esqueleto está enredado con alambres y explosivos, que en cualquier momento pueden explotar.

En la escena de la película el esqueleto explota y prende fuego a la cama donde duerme Frida. El cuadro pintado por ella y la escena de la película se mezclan en representación de su muerte, cuya causa fue, oficialmente, neumonía, pero también se sospecha que pudo haber sido suicidio, ya que muchas veces lo había intentado. Así, la escena de la película nos permite establecer una relación con la escena final de la novela y la película *Como agua para chocolate*: las dos camas se incendian, con el fuego que simboliza la muerte, pero, también, purificación y renacimiento.

En fin, por medio del fragmento intentamos presentar, desde una mirada multicultural y de la perspectiva rizomática, aspectos que se pueden desdoblar a partir de un texto literario. Está claro que estos elementos propician otras interpretaciones más allá de las que sugerimos, dependiendo de la lectura que se haga y de los objetivos que se tengan en mente en la utilización de estos materiales. Reiteramos que nuestro objetivo fue demostrar el multiculturalismo a través de diferentes aspectos tratados al mismo tiempo.

Consideraciones finales

La línea que unió las reflexiones expuestas fue, en términos generales, México y la mujer, y el punto de partida para las confluencias fue la literatura. Intentamos establecer articulaciones que entendemos como multiculturalismo y creemos que la adopción de esta perspectiva en la enseñanza de E/LE a alumnos brasileños puede ser muy prolífica. Para cerrar, recuperamos una afirmación de Oliveira (2010: 287), con la cual coincidimos:

Si el profesor logra formarse lector, le resultará más fácil, interesante y atractivo invitar a la literatura a las clases de lengua, para un trabajo que vaya más allá del tratamiento del lenguaje y que dirija una mirada más atenta hacia los aspectos multiculturales de los textos literarios.

Particularmente, creemos que la idea de multiculturalismo propone un considerable desafío en el ámbito de la formación de profesores de lengua extranjera. Así, cabe al profesor echar mano de recursos variados y de distintas textualizaciones que aporten a los alumnos el contacto con distintas situaciones reales de comunicación, que serán trabajadas de forma que puedan sensibilizar a los aprendices con respecto a las diferencias culturales y a la reflexión sobre la cultura del Otro.

Bibliografía

BALUTET, N.; CHESNOKOVA, O., 2013, *Como agua para chocolate* de Laura Esquivel, recepción crítica y traductológica, In: *E-scrita*, v. 4, pp. 213-230.

BRASIL/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/SECRETARIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2006, *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*: linguagens, códigos e suas tecnologias, v. 1, Cap. 4 – Conhecimentos de Espanhol. Brasília, p. 127-165. Disponible en

http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. [06 ago. 2013].

CASTRO, A., 1993, Alfonso Arau: el film es un plato para el primer mundo, hecho por gente y con dinero del tercer mundo, Dirigido, *Revista de cine*, n. 212, pp. 74-77.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F., 1995, *O Anti-Édipo*, capitalismo e esquizofrenia, Rio de Janeiro, Imago.

ESQUIVEL, L., 2009, Como agua para chocolate, Buenos Aires, Debolsillo, 2009.

ESTEVES, A. R., 2010, Formas de leer (o literatura y didáctica): la literatura y la enseñanza de E/LE, In: *Actas del XII Congreso Brasileño de Profesores de Español* – Cuiabá. Brasilia, Embajada de España en Brasilia – Consejería de Educación, Ministerio de Educación de España, pp. 121-125.

FAJARDO, M.; ADOLFO, P. A., O ensino da análise de textos literários: uma abordagem semiótica e rizomática, s.d., Disponible en:

http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_miriam_fajardo.pdf [20 out. 2014].

FELIPPE, G., 2004, No rastro de Afrodite: plantas afrodisíacas e culinária, São Paulo: Ateliê.

FERNÁNDEZ, S. I. G., 2009, Ensinar/aprender espanhol entre brasileiros: visão transcultural, In: SEDYCIAS, J. (Org.), *O ensino do espanhol no Brasil*: passado, presente e futuro, 2. ed, São Paulo, Parábola, pp. 97-128.

GARCIA, D. N. de M., 2013, O que os pares de Teletandem (não)negociam: práticas para um nono contexto online interativo para o ensino/aprendizagem de línguas estrangeira no século XX, São Paulo, UNESP.

GARCIA, H., 2001, El realismo mágico en la vida de Tita de la Garza: análisis histórico de la novela mexicana *Como agua para Chocolate*, Mestrado em Artes. College of Arts and Sciences, West Virginia University.

GARCÍA CASTAÑO, F. J.; BARRAGÁN RUIS-MATAS, C. B., 2000, Sociedad multicultural e interculturalismo *versus* inmigración extranjera: aportaciones teóricas para el debate, *Documentación social*, n. 121, pp. 209-232.

GARCÍA MARTÍNEZ et al., 2007, La interculturalidad: desafío para la educación, Madrid, Dykinson.

GOETTENAUER, E., 2009, Espanhol: língua de encontros, In: SEDYCIAS, J. (Org.), *O ensino do espanhol no Brasil*: passado, presente, futuro, 2. ed, São Paulo, Parábola, pp. 61-70.

GOETTENAUER, E., Formas pronominais de tratamento: uma abordagem sócio-cultural, s.d. Disponible en:

http://www.letras.ufmg.br/espanhol/formas%20pronominais%20de%20tratamento%20uma%20abor.htm [07 ago. 2013].

GUILLÉN DÍAZ, C., 2008, Los contenidos culturales. In: SÁNCHEZ LOBATO, J.; SANTOS GARGALLO, I. (Org.), *Vademécum para la formación de profesores*: enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera. Madrid, SGEL, pp. 835-849.

LEIBRANDT. I., 2006, El aprendizaje intercultural a través de la literatura, In: *Espéculo. Revista de estudios literarios*, Universidad Complutense de Madrid, Disponible en:

http://www.ucm.es/info/especulo/numero32/aprendiz.html [18 nov. 2014].

OLIVEIRA, M. F., 2010, La mirada multicultural en las clases de español: el estudio de la literatura, In: *Actas del XII Congreso Brasileño de Profesores de Español* – Cuiabá, Brasilia, Embajada de España en Brasilia – Consejería de Educación, Ministerio de Educación de España, pp. 285-288.

SACRAMENTO, A., 2009, *A culinária dos sentidos:* corpo e memória na literatura contemporânea, Tese (Doutorado em Literatura) – Universidade de Brasília – Instituto de Letras, Brasília. VALDÉS, M. E. de., 1996, La creatividad de la mujer: *Como agua para chocolate*, In: COUTINHO, E. *et al* (Ed.), *Revista Brasileira de Literatura Comparada*. Rio de Janeiro, v. 3, n. 3, pp. 97-105.

Sitios web

http://www.fridakahlofans.com/c0290.htm. [20 nov. 2014].

La enseñanza de la Cultura y Sociedad, usando el español como lengua vehicular, mediante la metodología activa de AICLE

Claudia Bruno Galván Colegio Miguel de Cervantes

Juan Rivero Corredera Colegio Miguel de Cervantes

Maria Cibele González Pellizzari Alonso Colegio Miguel de Cervantes / FECAP

Samira Diniz de Souza Colegio Miguel de Cervantes

Introducción

La sociedad está transformándose constantemente debido a los procesos de integración. La globalización y la informatización están cambiando nuestra forma de ver el mundo y convirtiéndolo en un lugar en que la ventaja de poder hablar diferentes lenguas es cada vez más valorada. Por esa razón, la educación bilingüe gana a cada día más espacio en el sistema educativo, principalmente en los países de Europa y Norteamérica.

La política educativa viene incentivando las escuelas con una propuesta curricular bilingüe, considerando que el contacto con más de una lengua no solo amplía conocimientos de lengua, sino también de cultura, que favorece el desarrollo de la competencia pluricultural y perspectivas diversas, permitiendo que se conozca y se acepte mejor la cultura del otro y la suya.

Con la propuesta de educación bilingüe, no solo se aprende una segunda lengua (L2), sino que se aprende en esa L2. En Andalucía, por ejemplo, los centros bilingües se caracterizan por la enseñanza y el aprendizaje de determinadas áreas, materias o módulos profesionales en dos lenguas y no solo por un incremento del horario de lengua extranjera (LE), que pasa a ser una lengua instrumental de aprendizaje, vehicular, paralela a la lengua materna. En Educación Primaria, se imparten contenidos de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, Educación Artísticas y/o Educación Física en la L2. En Educación Secundaria, Ciencias Sociales, Biología, Geología, Matemáticas, Física o Química. El horario de dichas materias, junto con el de la L2, supone, al menos, el treinta por ciento de dicho horario lectivo semanal.

No hay dudas que, para eso, es necesario un cambio de currículo, nuevas metodologías y profesores capacitados para enseñar contenidos no lingüísticos en la L2.En ese sentido, el sistema AICLE (Aprendizaje Integrado de Lengua y Contenido) viene siendo utilizado para denominar a una propuesta curricular y metodológica que tiene como objetivo promover la enseñanza de los contenidos académicos a través de una L2. La característica principal del enfoque AICLE es que los contenidos no se enseñan en una L2 sino por medio de ella. Su principal objetivo es favorecer un

modelo participativo en el aula y sus principales características son: enseñanza centrada en el alumno; aprendizaje más interactivo y autónomo; uso de múltiples recursos y materiales, especialmente las TIC; aprendizaje enfocado en procesos y tareas.

De esa forma, esta comunicación tiene como objetivo presentarles cómo el AICLE puede contribuir para la enseñanza de Cultura y Sociedad utilizando el español como lengua vehicular. Y, a título de ejemplo, planteamos una secuencia didáctica sobre Cultura y Sociedad, en la que se consideran conocimientos de los elementos cognitivos, socioculturales y psicológicos del aprendizaje de la lengua española.

Aunque el AICLE es muy utilizado en las escuelas bilingües, principalmente en Europa, también puede ser perfectamente utilizado en las escuelas no bilingües si trabajado en actividades transversales, en conjunto con profesores de otras asignaturas.

La promoción de políticas bilingües mediante un aprendizaje intercultural de otras lenguas trae ventajas sociales, económicas y culturales, y el AICLE nos permite desarrollar la capacidad de usar las lenguas y beneficiarse de ellas en el presente y también en el futuro.

Fundamentación teórica

AICLE (Aprendizaje Integrado de Lengua y Contenido) / **CLIL** (Content and Language Integrated Learning) o **EMILE** (L'Enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère) es el Aprendizaje Integrado de Contenidos en Lengua Extranjera y hace referencia a las situaciones en las que las materias o parte de las materias se enseñan a través de una LE con un objetivo doble: el aprendizaje de contenidos de determinadas materias curriculares y el aprendizaje simultáneo de una LE (Marsh, 1994).

Tiene sus orígenes en los programas de inmersión en Canadá y EEUU (años 60), cuando se implantó un programa de inmersión bilingüe para mejorar el francés. Se extendió a todo el país y los europeos, ante el éxito del programa y la necesidad de formar ciudadanos multilingües, han implantado el AICLE en sus programas educativos.

La enseñanza mediante AICLE se imparte como oferta escolar ordinaria en Educación Primaria y Secundaria en la gran mayoría de los países europeos, siendo las lenguas más comunes inglés, francés y alemán (por este orden de implantación).

Este enfoque se refiere al uso de la LE como instrumento para aprender contenidos no lingüísticos. Propone un equilibrio entre el contenido y la lengua de forma que el alumno aprenda esos contenidos y que ese aprendizaje desarrolle la competencia comunicativa en LE. El contenido abarca temas interdisciplinarios, transversales y culturales, de forma que el alumno desarrolle un entendimiento pluricultural e intercultural que lo capacite mediar su cultura con otras.

El AICLE propone una enseñanza centrada en el alumno, permitiendo que este construya su propio conocimiento de forma activa, dialógica, interactiva y autónoma al realizar tareas y actividades de resolución de problemas, de creación y verificación de hipótesis, etc., siempre partiendo de lo particular a lo general y no al contrario. En parejas o grupos, experimentan, investigan, descubren. Se basa en un aprendizaje significativo, en el que el alumno reconoce la necesidad de aprender para poder realizar una propuesta o tarea final y, al mismo tiempo, al activar sus conocimientos previos, relaciona e interactúa con lo que ya sabe.

La negociación del significado también es fundamental, el sentido del mensaje depende de la situación, la interpretación correcta de lo que se dice depende totalmente del contexto.

El énfasis en la "resolución de problemas" y "saber hacer cosas" hace que los alumnos se sientan motivados al poder resolver problemas y hacer cosas incluso en otras lenguas (Navés y Muñoz, 2000). Se utilizan múltiples recursos y materiales auténticos, especialmente las TIC (sitios, podcast, vídeos, blogs, plataformas, etc.), es un aprendizaje basado en el uso comunicativo de la LE, con gran énfasis en la oralidad.

Además de ofrecer mayor contacto con la LE, al estudiar los contenidos impartidos en una LE, exige que el alumno profundice sus conocimientos lingüísticos de forma natural y perfeccione su competencia comunicativa. Se propone que el alumno realice tareas (significativas, reales y

académicas) y resuelva problemas a través de una LE, para esto, activa distintos procesos cognitivos, como ocurre cuando lo hace en su lengua madre.

Es un enfoque flexible, pues permite que se ajuste a distintas políticas lingüísticas, contextos y condiciones, pero siempre teniendo en cuenta los dos objetivos ya mencionados: el aprendizaje de la LE y del contenido educativo.

El currículo integrado, en el que se objetiva el saber, el hacer y el ser, trasciende las asignaturas, se establecen relaciones significativas, interdisciplinarias y transversales. Este enfoque promueve la motivación, la creatividad, la construcción del conocimiento y el trabajo cooperativo una vez que se integran contenidos y lengua de forma que los alumnos realizan tareas, proyectos, resuelven problemas y se implican más en su proceso de aprendizaje.

Las horas de clase de idiomas, practicando gramática, aprendiendo vocabulario, hablando y escribiendo pueden ser fáciles y útiles para algunos; no obstante, para muchos, no lo son, ya que se tratan de acciones que poco tienen de espontáneas en contextos naturales. En verdad, para pocos las clases de idiomas les habrán proporcionado una base útil para utilizar eficazmente las lenguas aprendidas en la escuela. El tiempo y esfuerzos invertidos en las clases de idiomas resultan decepcionante considerando los escasos resultados prácticos obtenidos. Al terminar sus estudios, muchos no son capaces de utilizar activamente las lenguas que estudiaron. No son capaces, en situaciones cotidianas, de comunicarse en esas lenguas.

Lo que AICLE puede ofrecer a alumnos de cualquier edad es un contexto natural para el desarrollo de los idiomas, que se construye sobre el aprendizaje de contenidos no lingüísticos en la L2. Como consecuencia de un uso más espontáneo y natural, los alumnos están más motivados y predispuestos hacia el aprendizaje de otras lenguas.

La naturalidad que proporciona AICLE parece ser uno de los factores del éxito del aprendizaje de las asignaturas como de las lenguas en las que se imparten.

AICLE ofrece oportunidades a los alumnos para utilizar otras lenguas de forma natural, ya que los alumnos acaban olvidándose de que están aprendiendo un idioma y se concentran en los contenidos que están aprendiendo. Así, aprenden tanto a utilizar las lenguas como las materias impartidas en dichas lenguas.

EL AICLE se basa en distintas estrategias didácticas, destacamos, entre otras, el énfasis en metodologías activas, el aprender haciendo desarrollar competencias fundamentales para la formación de los alumnos; el empleo de estrategias de comunicación, lingüísticas, extralingüísticas y paralingüísticas, que aclaran la compresión del mensaje, por ejemplo, parafrasear, simplificar, gestos, gráficos, entonación, etc.

Para trabajar la lengua, primeramente se debe examinar cuál es la que se necesita, ya que se trata de una herramienta fundamental a la hora de adquirir el contenido. La lengua se contempla desde un punto de vista más léxico que gramatical, haciendo más hincapié en el aprendizaje de vocabulario que en el uso de estructuras gramaticales graduadas, aunque esa no será desatendida en la clase de L2 correspondiente.

Las destrezas lingüísticas se deben desarrollar al hilo de las necesidades del contexto AICLE. Por ejemplo, para una clase de matemáticas, se necesitará enseñar el léxico y uso de expresiones de hipótesis y predicción (uso de futuro y condicional), además de la terminología específica.

La fluidez es importante para que el aprendizaje tanto del contenido como de la lengua se desarrolle con confianza; no obstante, es necesario aprovechar las oportunidades para poner en práctica la forma lingüística, ya que si el alumno comete muchos erros, esto puede afectar a la comprensión y producción del contenido. Por eso, para trabajar la forma lingüística se debe tener en cuenta el concepto de "andamiaje".

El andamiaje (Vigotsky, 1978) se refiere a la capacidad de resolver problemas. Hay tareas que el alumno puede realizar solo, otras las puede realizar con ayuda de un par más capacitado y existen las que no puede realizar ni con ayuda. El profesor debe preparar un andamiaje que le permita al alumno llegar a realizar la tarea de forma autónoma.

De esa manera, al diseñar una actividad con AICLE, hay que: decidir el tema que se va a trabajar, identificar la lengua necesaria para trabajar dicho contenido (vocabulario, estructuras, discurso y destrezas), establecer el elemento contextual que puede relacionarse con dicho tema (texto, audio, vídeo, etc.), decidir y preparar el tipo de tarea final y actividades que se llevará a cabo, elegir las herramientas TIC que se puede usar y definir cómo se va a evaluar la tarea o actividad.

El profesor, en ese proceso, tiene el papel de un investigador, facilitador y creador, ya que la enseñanza se basa en tareas y proyectos.

"Una tarea es una actividad que requiere que los alumnos usen la lengua, poniendo el énfasis en el significado para obtener un objetivo" (Bygate, Skehan and Swain, 2001:11). Por tanto, la tarea será la unidad esencial que implicará la realización de una serie de una o más actividades para conseguir realizar u obtener el producto final propuesto en la tarea. Las mejores tareas serán aquellas que promuevan tanto el aprendizaje de los contenidos de la materia como el uso comunicativo de la L2.

El profesor también debe fomentar las relaciones interpersonales y gestionar los grupos, la interacción de los alumnos y el trabajo cooperativo. Es imprescindible la colaboración entre los especialistas de la L2 y los especialistas de las distintas materias, tanto a la hora de diseñar materiales como al diseñar el trabajo en el aula.

Al planificar las actividades, el profesor debe considerar, de forma interrelacionada, los siguientes elementos (4Cs del currículo) (Coyle, 1999): el Contenido, la Comunicación, la Cognición y la Cultura.

- Contenido: debe facilitar la comprensión y el aprendizaje de lo que se desea lograr, se debe considerar qué se quiere enseñar y cuáles son los objetivos y resultados que se desea conseguir.
- Comunicación: el vehículo es la lengua; se debe definir qué vocabulario, contextos específicos, aspectos lingüísticos, discursos, etc., necesitan aprender los alumnos para que puedan trabajar el contenido. Se usa la lengua para aprender mientras se aprende a usar la lengua en sí.
- Cognición: es necesario verificar cuáles son los procesos cognitivos que se deben movilizar para lograr un aprendizaje efectivo, cuáles son las destrezas cognitivas necesarias al contenido que se va a trabajar.
- Cultura: favorece el desarrollo de la competencia pluricultural, el conocer e integrar perspectivas diversas, conocer mejor y aceptar la cultura del otro y la propia.

AICLE no es un sistema nuevo, se ha utilizado durante siglos para garantizar la integración del aprendizaje de lenguas en el currículum, de modo que los jóvenes, al terminar la escolarización, fueran capaces de utilizar dos o más lenguas. Lamentablemente esa oportunidad se restringía a un grupo de alumnos que tenían la oportunidad de estudiar en determinados colegios que ofrecía la educación bilingüe. Actualmente, AICLE ofrece a todos la oportunidad de adquirir y aprender otras lenguas de un modo significativo, independientemente de la edad y posición económica. Es un sistema muy utilizado en las escuelas bilingües, pero que puede perfectamente ser utilizado en las escuelas no bilingües si trabajado en actividades transversales, en conjunto con profesores de otras asignaturas. Puede implementarse de muchos modos: durante todo un curso, en algunas asignaturas curriculares (por ejemplo, matemáticas, historia o geografía), se puede trabajar algunos contenidos específicos, parte de alguna asignatura o una asignatura completa, según las necesidades y los recursos de la institución.

Se presenta, a continuación, cómo trabajar los aspectos culturales y de la sociedad con AICLE.

¿Cómo integrar la enseñanza de la historia y de la cultura en L2 – español – en el sistema AICLE?

El Modelo Integrado de contenido de Historia y de la Lengua española como L2suponen un aprendizaje integrado, cuyos principios básicos son:

- a) El foco de la instrucción cambia pasando de la lengua a la historia. Se parte de la base de que los alumnos deben saber lo que quiere decir el contenido para saber lo que están buscando en el lenguaje. Lo esencial del método es seleccionar y secuenciar contenidos de historia significativos y que se justifiquen en su realidad. En la escuela se estudian contenidos de otras materias, dado que es esto lo que resulta auténtico y relevante dentro del contexto académico. El aprendizaje de español como L2 resulta como consecuencia derivada de ser instrumento de comunicación de los contenidos de historia.
- b) Al centrar la enseñanza del español como L2 a través de la historia, tienen lugar consecuencias claves:
 - i. La secuencia de los contenidos no la marca la lengua sino la historia: los contenidos lingüísticos pasan a ser parte de un curriculum oculto, que no se tratan explícitamente, sino implícitamente y en función de los datos, hechos, métodos de la historia. La programación no parte del presente o del pretérito indefinido sino de "El Reinado de los Reyes Católicos y la formación del estado moderno".
 - ii. El español como L2 se usa exclusiva o mayoritariamente en el aula. Se procura crear un proceso de inmersión lingüística donde el contacto con el flujo lingüístico sirva de base para la adquisición de la lengua española.
- c) Los materiales de historia son auténticos porque son de naturaleza académica. Aunque AICLE se adapta a materiales editados como libro de texto, existe una tendencia a la creación de recursos por parte del propio profesorado.

En resumen, la instrucción es temática y encuentra su base en la geografía y en la historia como disciplinas académicas. El objetivo es doble, de un lado la adquisición de contenidos históricos y de otro el desarrollo de la competencia lingüística.

La programación, la metodología y la evaluación en el modelo AICLE

Por ser una enseñanza bilingüe (lengua madre, el portugués -L1- y el español, lengua instrumental -L2-), se da una situación de integración de varios elementos: los contenidos de historia, la cultura, la lengua y el aprendizaje. En AICLE, como en cualquier otro modelo de aprendizaje bilingüe, deben programarse simultáneamente los dos tipos de contenidos: lingüísticos e históricos y culturales en nuestro caso. El aprendizaje, y por extensión las funciones del profesor, son dobles.

Ante ello nos preguntamos cuál es el lenguaje que corresponde a cada contenido de historia: el lenguaje de la Edad Media en español, o la transición del franquismo a la democracia en España. Evidentemente estos contenidos históricos cuentan con lenguaje especializado, una terminología propia, una organización retórica propia de los textos académicos, incluso unas estructuras sintácticas que son necesarias al menos para entender suficientemente, para asimilar los contenidos de historia.

Gran parte del trabajo que deben hacer los profesores de historia es identificar cual es el lenguaje necesario. Se entiende que el profesor necesita, más que un conocimiento especializado en lingüística, una sensibilización lingüística para hacer presente esos elementos en el aula de forma natural y clara.

En AICLE, a la par que se aprende la asignatura de Historia de España, el alumno usa y amplía sus conocimientos de español de forma natural y comunicativa.

El enfoque comunicativo de la metodología AICLE en el aprendizaje de la historia y de la cultura

La competencia comunicativa hace referencia al acto de comunicación como proceso donde participan unos interlocutores determinados en una situación concreta y con un fin particular. Por ello, el desarrollo de la competencia comunicativa no implica aprender un listado de vocabulario y de elementos gramaticales, sino potenciar el uso del lenguaje para un fin específico: aprender historia de España.

Además, el español es la lengua para comunicarse en clase de forma explicativa y aclarativa, dejando la lengua materna para casos especiales.

En el desarrollo de la materia de Historia mediante el enfoque AICLE proponemos los proyectos como forma de trabajo. Su realización comienza por la elección del tema, y luego nos centramos en la organización de las actividades y del calendario de trabajo. Normalmente, trabajaremos en pequeños grupos – 4 alumnos – o en parejas, en los que se investiga para redactar un trabajo final o preparar una exposición oral ante la clase.

Se propone que los alumnos investiguen colaborativamente, con el fin de realizar una exposición oral y un trabajo final sobre documentos o fuentes históricas de diversos tipos o géneros, y sobre los distintos asuntos o temas históricos problematizados.

Los alumnos, en los diferentes niveles, al hacer actividades, con esta metodología colaborativa y comunicativa, plantearán aclaraciones imprescindibles para que no se rompa el flujo de la comunicación en español, de forma que la presentación de la gramática y de elementos lingüísticos se deriven de las necesidades comunicativas, lo cual hace que aprendan y recuerden más fácilmente, al estar contextualizados.

El enfoque natural de la metodología AICLE en el aprendizaje de historia

Se entiende por aprendizaje natural referido al aprendizaje del idioma como si se tratase del realizado en la lengua materna (Krashen y Terrel, 1983). De esa forma, el español se aprende mediante su uso, resaltando la comprensión del mismo en el acto de la comunicación. Para entender cómo funciona AICLE, debemos reflexionar sobre cómo aprendemos nuestra primera lengua. Es el contexto y las experiencias que marcan qué elementos gramaticales y léxicos se aprenden. Es decir, la evolución del desarrollo del lenguaje (Krashen, 1985). Con AICLE el aprendizaje del español estaría determinado por el aprendizaje de la materia no lingüística, es decir, en nuestro caso la historia y la cultura de España. Hay pues, unos objetivos de contenidos del lenguaje pero estos dependen de los contenidos históricos.

Aprender historia de España en español, para hablantes brasileños, supone un desafío tanto para el profesorado como para el alumnado. Pues significa conocer y comprender los diferentes períodos y asuntos históricos, así como sus principales sujetos: monarcas, nobles, pueblo, campesinos, burgueses, políticos, etc. Además, se estudiarán las causas y consecuencias de los hechos o realidades sociales históricas, y su influencia en el presente.

Asimismo, los aprendientes deberán comparar y contrastar diferentes hechos o problemas históricos, en diversos países. Para por último, ser capaces de llegar a una conclusión crítica. Todo ello en una lengua que no es la materna.

Por ello, los profesores AICLE de historia y geografía deben decidir qué lenguaje académico relativo a la historia y los elementos gramaticales del español que los alumnos puedan necesitar. Y de ese modo, ofrecerles el vocabulario académico de la historia, y las expresiones útiles de la lengua española (estructuras y aspectos gramaticales pertinentes).

El enfoque significativo de la metodología AICLE en el aprendizaje de la lengua

Partiremos del enfoque significativo desarrollado por el psicólogo cognitivo Ausubel (1968), quien planteó la importancia de un aprendizaje significativo, en el cual hay un conocimiento preexistente sobre el nuevo conocimiento o habilidad a aprender.

En AICLE se promueve un aprendizaje significativo, ya que se aprende español de manera comunicativa y promoviendo una adquisición inconsciente del español, al aprenderse con el conocimiento histórico de forma natural y contextualizada.

Además, el aprender español, historia y cultura al mismo tiempo, se requiere un procedimiento mental intenso, pues se relaciona información nueva con conocimientos ya adquiridos relativos tanto a la lengua española como a los hechos o realidades históricas, posibilitando en aprendizaje significativo (Marsh, 2000).

Ausubel (1968) indica que para que sea real un aprendizaje significativo, el alumno tiene que tener un papel activo, ya que debe construir sus conocimientos, reajustándolos a su sistema cognitivo. Con AICLE, el alumno tiene un papel activo en el aprendizaje del contenido mediante el empleo de la metodología propia de esta materia, y un papel igualmente activo en el aprendizaje del español mediante el enfoque comunicativo y natural.

Estas estrategias de investigación implican un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en la actividad del alumnado, consisten en el desarrollo de habilidades en la resolución de problemas por la movilización de contenidos geográficos e históricos.

Entre las estrategias de este tipo están: comentarios de texto adecuados; elaboración de gráficos para explicar determinadas situaciones; realización de tablas estadísticas; lecturas meditadas de obras de arte; investigaciones simplificadas; estudio de casos o resolución de problemas.

En resumen, se plantean estrategias de indagación e inductivas, basadas en la realidad. En este caso, el Aprendizaje Basado en Problemas, los estudios de caso, o los proyectos de trabajo son métodos en los cuales los estudiantes resuelven situaciones-problema, combinando el trabajo individual con el de pequeños grupos cooperativos. Son estrategias de gran importancia para promover el aprendizaje cooperativo, con las que los alumnos aprenden a elaborar una explicación histórica.

La evaluación de los objetivos, contenidos y procedimientos con metodología AICLE

La evaluación en AICLE, al basarse en los principios comunicativos, característicos de una enseñanza bilingüe, es compleja. Podemos ayudarnos de los siguientes instrumentos de evaluación:

- i. La evaluación debe ser continua, basada en el registro de los procesos y no del producto. Es necesario un instrumento como el Portafolios, en el que se recogen los trabajos realizados, y se valoran más la fluidez y la complejidad lingüística que os elementos como la corrección.
- ii. La evaluación debe ser consciente de los procesos de aprendizaje de una L2. El lenguaje debe modelarse adecuadamente, y graduarse en dificultad, a la vez que debe permitirse que los alumnos dispongan de tiempo suficiente para planificar su discurso.
- iii. Los procesos de evaluación en enseñar bilingüe cuentan a muy largo plazo. Como cualquier modelo que parte del enfoque natural, el AICLE entiende que todo lo necesario para el desarrollo de la L2 es la exposición al flujo lingüístico y dar oportunidades para producir.

El profesor, por otra parte, usará estrategias de evaluación del siguiente tipo:

- i. Utilizar portafolios para incluir trabajos en situación de clase auténtica, como medio esencial de evaluación.
- ii. Adaptar lingüísticamente los exámenes y proporcionar versiones simplificadas de los mismos.
- iii. Reducir la información verbal en la respuesta de los alumnos en las pruebas de contenido.
- iv. Incluir ejercicios en los que se señalan opciones, se piden resúmenes o esquemas, se introducen elementos visuales como gráficos.
- v. En los test y otros tipos de pruebas, simplificar las instrucciones de ejercicios, y poner a disposición de los alumnos glosarios y bancos de palabras para responder las preguntas.
- vi. Usar técnicas cooperativas y colaborativas como medio de evaluación.

¿Cómo evaluar al alumnado? ¿Sería posible separar la evaluación de las competencias lingüísticas de los contenidos propios de la materia?

Tendremos en cuenta los siguientes aspectos:

- a. Los contenidos del área no lingüística primarán sobre los resultados lingüísticos.
- b. La competencia lingüística en español L2 es un valor añadido que ha de ser recompensado.
- c. La falta de fluidez en la L2 español- no debe penalizarse.
- d. No existe una metodología nueva, sino la combinación de prácticas didácticas empleadas tanto en idiomas, como en las áreas no lingüísticas.
- e. Siempre que sea posible, hay que emplear la lengua extranjera (español L2), siempre que sea necesario hay que recurrir a la lengua materna. Esta debe:
 - Garantizar la terminología y el discurso específico.
 - Permitir la sensibilización de términos y expresiones.
 - Tratar temas que conlleven valores afectivos.
 - Aclararlos contenidos mientras el dominio del idioma español sea escaso.
 - Garantizar la precisión.
 - Permitir una evaluación cifrada de los resultados obtenidos.

Otra propuesta que nos parece fundamental es que el profesorado de áreas no lingüísticas informa al profesorado de Lengua Extranjera (Español L1) de sus anotaciones lingüísticas.

Propuesta didáctica

Proponemos una actividad didáctica que concrete el uso de la lengua extranjera para aprender temas no lingüísticos. En este caso específico, se trabajará con cultura, el eje motivador será *El Premio de los Niños del Mundo* y el tema de los derechos de los niños. El alumno deberá trabajar, conocer y entender la cultura foránea, reflexionar y entender también la propia. El uso de la metodología AICLE es una opción eficiente pues al trabajar un tema de interés, resulta mucho más motivador y natural aprender la lengua en enfoque.

El objetivo de esta propuesta es conocer aspectos culturales de distintos países, entender las diferencias entre otras culturas y la propia, educar en valores, educar para la paz, desarrollar la competencia comunicativa, potenciar el uso de las nuevas tecnologías, potenciar la investigación, la reflexión y el sentido crítico, potenciarla construcción colectiva, colaborativa y significativa de conocimiento. La tarea final será la presentación de un infográfico, basado en todos los datos investigados, en las puestas en común y en la reflexión del grupo.

El profesor debe secuenciar las actividades de forma que después de haberlas realizado el alumno sea capaz de hacer el infográfico, es necesario que se trabajen las características de ese género, el vocabulario y las estructuras necesarias.

Organización y secuenciación de las actividades

1. Presentación del tema

1.1 Para presentar el tema, sensibilizar y motivar a los alumnos utilizaremos dos videos. El primero es de la ONG Manos Unidas¹ (Grita por el cambio). Este video trata sobre los derechos en Oriente Medio y la necesidad de "gritar" para cambiar el mundo y que los derechos sean respetados. Después de verlo, se realizará una puesta común a partir de la pregunta "¿Por qué esto es necesario?", se reflexionará sobre el tema de los derechos, que parecen tan sencillos en algunas culturas y que en otras todavía requieren mucha lucha y conquista.

En el video vemos personas que "gritan" por varios derechos: **GRITO PARA** que Hassan pueda vivir con sus padres; que Laila vaya a la universidad; que Salmah viva tantos años como yo; que la familia de Ghazouan deje de esconderse de los rebeldes; que pueda compartir mi plato favorito con Bilal; que Anja y Kine puedan casarse con quienes quieran; que el trabajo de Itai valga lo mismo que el mío. Al ver el video, los estudiantes deberán apuntar los cambios necesarios que se presentan.

- 1.2 Puesta en común: el objetivo es que los alumnos compartan con los compañeros sus conocimientos previos y experiencias, que puedan comentar, por ejemplo, acerca de la difícil tarea de cambiar el mundo o de cómo combatir los prejuicios que se tengan de otras culturas.
- 1.3 El segundo video es el discurso de Park Yeon Mi en la Convención One Young World 2014². Park Yeon Mi es una chica de Corea del Norte, en el video ella cuenta su impactante historia de vida, tras muchas desventuras y accidentes, consigue escapar del régimen dictatorial de su país y hoy en día es una gran activista por los derechos humanos, principalmente de sus compatriotas. Al ver el video, los estudiantes deberán apuntar los derechos que no se respetan en Corea del Norte.
- 1.4 Se presenta la fuente más importante para este trabajo, la página web y la revista de *El Premio de los Niños del Mundo*. Se usará como base motivadora y fuente de investigación el portal y la revista electrónica sobre el premio, también conocido como el "Nobel" de los niños. Se trata del mayor programa anual de enseñanza para jóvenes sobre los derechos del niño, la democracia, el medio ambiente y la amistad mundial. Son más de 59.739 escuelas con 36 millones de alumnos en 108 países asociadas al Premio como "Escuelas Amigas Mundiales". En este premio solo votan niños menores de 18 años y los miembros del Jurado Infantil también son niños de hasta 18 años. El jurado elige a los tres finalistas entre los nominados; en general forman parte del jurado, niños que ya sufrieron algún tipo de acoso, sea por vivir en zonas conflictivas, sea por la miseria, hambre y abandono y otros tipos de calamidades. La revista *El Globo* se edita, al igual que el sitio web, worldschildrensprize.org en varios idiomas y es leída por todos los niños participantes del mundo. En el caso de que la escuela no disponga de acceso a internet, se puede pedir, directamente al representante del premio en su país, revistas de papel. En la revista hay informaciones fundamentales para realizar las actividades. Allí se puede acceder a informaciones geográficas, históricas, culturales, etc.

El profesor puede presentar los nominados del año, en 2015: Phymean Noun (Camboya), nominada por sus trece años de lucha a favor de los niños de los vertederos y su derecho a la educación; Javier Stauring (EEUU), nominado por su lucha de más de 20 años por los niños que fueron a prisión y sus familias, así como por las víctimas de delitos y sus familiares; Kailash Sathyarti (India), nominado por su peligrosa lucha contra el trabajo infantil y la esclavitud, y por el derecho de todos los niños a la educación.

¹ Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=J2ymURxJ7PA

² Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=mF3e4G4qEW0

- 1.5 Los alumnos forman grupos y usan como fuente de investigación la revista, deben identificar el derecho al que se refiere cada "grito" (primer video) y cada aspecto que cuenta Park Yeon (segundo video). Se realiza una puesta en común.
- 1.6 Los grupos deben investigar y explicar la diferencia entre los derechos del niño y la convención de la ONU sobre los derechos del niño y si todos los países la firmaron. Se realiza una puesta en común.

2. Los jurados

Cada grupo debe leer la historia de uno de los jurados del premio, relacionarla con los derechos humanos y comparar con su experiencia, con lo que conoce de su propio país, enseguida debe presentar oralmente a sus compañeros.

3. Relatos

- 3.1 Cada grupo debe leer, en la revista del premio, el relato (seleccionado por el profesor) de uno de los chicos que haya sufrido algún tipo de abuso. Deben seleccionar las informaciones más importantes para presentar en el infográfico. Proponemos los siguientes relatos:
 - a. Aldrin, 14 años, de Filipinas fue golpeado y hostigado, debe trabajar a diario en los campos de caña de azúcar.
 - b. Kaka, 18 años, de Nigeria secuestrada, esclava doméstica.
 - c. Adela, 13 años, de Uganda las niñas son dadas en matrimonio, no van a la escuela. Las que lo exigen, son maltratadas por su padre, obligadas a trabajar aún más duro en casa y algunas son golpeadas.
 - d. Kean y Phally, 8 años, de Camboya viven al lado del vertedero, allí trabajan el día entero.
 - e. María, de EEUU cárcel para menores, cadena perpetua para niños.
 - f. Imtyaz, 9 años, de India vendido como esclavo.
 - g. Meena, 12 años, de India vendida como esclava doméstica.
 - h. Mireille, 16 años, de Congo raptada y usada como esclava sexual.
- 3.2 Los grupos deben investigar y responder a la siguiente pregunta: ¿Cómo surgieron las primeras ciudades, llamado Revolución urbana, en Irak y en la India, alrededor del año 5.000 a.C.?
- 3.3 La etapa siguiente es investigar y ampliar las informaciones del país (del relato que leyeron), costumbres, derechos no respetados, etc., analizar, reflexionar e integrar las diversas perspectivas de las demás culturas estudiadas, pues con la lectura de los relatos, tendrán contacto, por ejemplo, con países como India, Camboya, Uganda y Filipinas, realidades muy distintas de las suyas. Los alumnos deben también investigar cuándo surgen las primeras ciudades en el país que estudian.
- 3.4 Seleccionar las informaciones más importantes y las reflexiones para presentar en el infográfico.

4. Género infográfico

El profesor presenta y trabaja el género infográfico, la intención comunicativa, las características, la organización del texto y de las imágenes, los contenidos lingüísticos necesarios.

5. Infográfico

Cada grupo debe preparar y presentar un infográfico con las siguientes informaciones:

- a. Los derechos de los niños.
- b. Los relatos que leyeron.
- c. Los países que investigaron.
- d. Reflexiones pluriculturales e/o interculturales del grupo.

Según el nivel lingüístico de los alumnos y de la carga horaria, el profesor debe preparar e integrar actividades secuenciadas de lengua, como por ejemplo, actividades de comprensión lectora, actividades con vocabulario específico del tema, estructuras y contenidos necesarios para realizar las actividades.

Además de la cultura, se trabajan contenidos de otras asignaturas, como por ejemplo, historia, geografía y matemáticas, incluso se puede proponer un proyecto interdisciplinario.

Algunas consideraciones finales

Estudiar los contenidos impartidos en una LE a través del AICLE exige que el alumno profundice sus conocimientos lingüísticos de forma natural y perfeccione su competencia comunicativa, o sea, que realice tareas (significativas, reales y académicas) y resuelva problemas a través de una LE, para esto, activa distintos procesos cognitivos, como ocurre cuando lo hace en su lengua madre.

A título de resumen, presentamos aquí las características más importantes del enfoque AICLE: trabajo flexible por tareas o proyectos; aprendizaje significativo, centrado en el alumnado e integrador de L2 como vehículo de otras áreas o módulos profesionales; clases contextualizadas en torno a un tema que crea sinergias entre distintos departamentos; trabajo colaborador y cooperativo de grupos de profesores y profesoras; utilización de múltiples recursos, especialmente las TIC.

El alumno se expone a una mayor cantidad de horas y, al aunar lengua y temas de interés, la motivación para aprender es mayor. Al tener que estudiar los contenidos impartidos en una LE, exige que profundice sus conocimientos lingüísticos de forma natural y perfeccione su competencia comunicativa a través de tareas (significativas, reales y académicas) y resuelva problemas a través de una LE, para eso, activa distintos procesos cognitivos, como ocurre cuando lo hace en su lengua madre.

El currículo integrado objetiva el saber, el hacer y el ser, trasciende las asignaturas, se establecen relaciones significativas, interdisciplinarias y transversales. De esa forma, promueve la motivación, la creatividad, la construcción del conocimiento y el trabajo cooperativo, una vez que se integran contenidos y lengua de forma que los alumnos realizan tareas, proyectos, resuelven problemas y se implican más en su proceso de aprendizaje.

Bibliografía

ASENCIO, M; CARRETERO, M; POZO, J. I. (1989) La comprensión del tiempo histórico. Aprendizaje Visor.

AUSUBEL, D. P. (1968) Educational psychology: a cognitive view. New York, Holt Rinehart.

BLOCH, M. (1949) Introducción a la historia. Buenos Aires, Argentina. F. C. E.

BURGA, M. (2005) La historia y los historiadores en el Perú. Lima. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

BYGATE, M.; P. SKEHAN; M. SWAIN (eds) (2001) Researching pedagogical tasks: second language learning, teaching, and assessment. London: Pearson, p. 11.

CARRETERO, M.; POZO, J. I.; ASENCIO, M. (1990) La enseñanza de las ciencias sociales. Madrid. Aprendizaje Visor.

COYLE, D. (1999). The next stage? Is there a Future for the Present? The legacy of the communicative approach'. Francophonie, March 1999, no 19, pp 13-16.

KOSSELLECK, R. (1986) Futuro passato. Per una semantic dei tempi storici. Genova, Marietti.

KRASHEN, S. D.; TERREL, T. D. (1983) The natural approach: Language acquisition in the classroom. Haywards, C.A. Alemany Press.

KRASHEN, S. D. (1985) The input hypothesis issues and implications. New York.

MARSH, D. (1994). Bilingual Education and Content and Language Integrated Learning. International Association for Cross-cultural Communication, Language Teaching in the Member States of the European Union (Lingua) University of Sorbonne. Paris.

MARSH, D. (2000) Using languages to learn and learning to use languages. Finland: University of Jyvaskyla.

NAVÉS, T. y MUÑOZ, C. (2000) Usar las lenguas para aprender y aprender a usar las lenguas extranjeras. Una introducción a AICLE para madres, padres y jóvenes in Marsh, D.;Langé,

G. (Eds.). Using Languages to Learn and Learning to Use Languages. Jyväskylá, Finland: UniCOM, University of Jyväskylä on behalf of TIE-CLIL.

PRATS. J.; SANTACANA, J. (1998) Principios para la enseñanza de la historia. En: Enciclopedia General de la Educación. Barcelona, Editorial Océano. Volumen 3º (Didácticas Específicas).

PRATS, J. (1999) La enseñanza de la historia y el debate de las humanidades. En: Tarbiya. Revista de Investigación e Innovación Educativa. ICE-UAM. Madrid.

VIGOTSKY, L. (1978) Mind in Society: The Development of Higher Psychological processes. Harvard University Press, Cambridge, MA.

TALLERES

Lengua y cultura desde la perspectiva de los recursos fílmicos: la presencia de la Movida madrileña en la mirada almodovariana

Natália Araújo da Fonseca Universidad Estadual de Londrina

Denise de Andrade Santos Oliveira Universidad Estadual de Londrina

Introducción

Cuando enseñamos una lengua extranjera, sabemos que el docente también contribuye a la (trans)formación del ciudadano, así proponemos explotar cuestiones que estimulen la reflexión, la criticidad y el diálogo/debate en las clases. Desde ese punto de vista, sugerimos el trabajo con recursos fílmicos, que enseñan e ilustran, de manera lúdica y motivadora, tanto los aspectos lingüísticos como los socioculturales.

De esta manera, en este artículo, presentamos una secuencia de actividades didácticas, con el propósito de que el profesor de español como lengua extranjera o adicional (ELEA) explote los componentes socioculturales presentes en la producción cinematográfica *Entre Tinieblas* (1983), para que los alumnos, además de perfeccionar su competencia lingüística, desarrollen su competencia sociocultural.

Entre Tinieblas retrata temas que representan la libertad que España logró tras la dictadura franquista como, por ejemplo, el uso de drogas lícitas e ilícitas, la prostitución, el homosexualismo, la estética punk y diversas temáticas consideradas por muchos como marginales y subversivas, que son reproducidas en esta gran obra.

Por otro lado, además de esta película expresar la liberación que el país vivió después de varios años de despotismo, refleja, también, el lado oscuro de uno de los pilares de la sociedad, evidenciando la hipocresía y las contradicciones que permeaban el ambiente religioso bajo la mirada almodovariana.

En este sentido, proponemos, a los docentes de ELEA, actividades que abarquen las principales temáticas que el film presenta, con el objetivo de promover clases más reflexivas, creando un espacio de discusiones, en el que los alumnos practiquen la lengua española por medio de debates sobre situaciones comunes a ambas las culturas (materna y extranjera), trabajando temas transversales, con el objeto de asociar la enseñanza de lengua y cultura extranjera con la realidad sociocultural del estudiante (Paraná, 2008).

Por consiguiente, creemos que el profesor también debería ser un educador que incita, posibilita e impulsa el crecimiento (lingüístico, cultural, social y político) del aprendiz. Desde nuestro punto de vista, todo docente debería propiciar un espacio de discusiones para que los discentes puedan ejercer la ciudadanía. De este modo, todo el proceso de enseñanza y aprendizaje sería mucho más significativo, eficaz y auténtico.

Los recursos fílmicos en las clases de ELEA: los videos en acción

La evolución tecnológica y la globalización proporcionaron diversos cambios en el escenario de enseñanza de lenguas. Según Mathur y Singh, "la visión multicultural de la sociedad, la pluralidad lingüística existente y el crecimiento constante de nuevas tecnologías han modificado la orientación de muchos métodos de enseñanza" (2010: 6).

En ese mismo sentido, si consideramos que, actualmente, vivimos en una sociedad que proporciona una infinidad de herramientas que nos posibilita el contacto con diferentes culturas, creemos que el video, con sus proyecciones de films, dibujos animados, telenovelas y tantos otros programas, es una excelente herramienta en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los elementos lingüísticos y extralingüísticos que constituyen una lengua, puesto que enseña dichos aspectos en contexto.

De este modo, ante la situación planteada, nuestro objetivo, con este trabajo, busca evidenciar la contribución que el uso del video puede otorgar a las clases de ELEA, puesto que este recurso ofrece a los alumnos un abanico de componentes socioculturales fundamentales para su formación crítica y ciudadana (Teixeira, 2003; Thiel; Thiel, 2009; Pimentel, 2011).

Además, los beneficios que el video proporciona van mucho más allá de los antedichos. Según Brandimonte, la imagen, a nivel cognitivo, ejerce fuerte influencia en la retención mnemónica. Este autor asevera que "según los datos facilitados por una sociedad americana, los porcentajes de retención mnemónica aumentan de manera considerable cuando utilizamos la vista y el oído al mismo tiempo: 83% de lo que aprendemos es a través de la vista y que los estudiantes retienen el 50% de lo que escuchan al mismo tiempo" (2003: 873).

Igualmente, Durão y Sanches presentan argumentos sobre la importancia del sonido y de la imagen en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas, al señalar que "desde el ámbito didáctico, la presentación de secuencias de imágenes agregadas a sonidos contribuye para un procesamiento más rápido de las informaciones, mejorando la capacidad de fijación de los contenidos" (2003: 1).

Otra ventaja de utilizar el recurso audiovisual en las clases de lenguas se debe a su autenticidad, es decir, que "en su origen, no fue creado con fines didácticos, sin embargo, representa una excelente fuente de información cultural y lingüística que hemos adaptado a nuestras metas pedagógicas" (Bell, 2002: 863).

Por otro lado, desde una perspectiva más afectiva, el video nos posibilita experimentar diversos tipos de sentimientos y situaciones que nos hace participar de la historia como si formáramos parte de ella, poniéndonos en el lugar del Otro y conociéndonos mejor a nosotros mismos, lo que hace "a vida se aproxima da escola" (Morán, 1995: 28-29).

Con relación a la enseñanza y aprendizaje, Ferreira destaca que "la expansión de lo audiovisual en la sociedad trajo consigo nuevas maneras de enseñar, actuar, pensar, percibir y comprender la educación y las prácticas pedagógicas" (2013: 1). Sin embargo, así como afirma Celani (1997: 161), el correcto uso de las tecnologías sigue siendo un reto a los profesores, puesto que muchos aún no saben cómo utilizar esos recursos, lo que hace que acaben utilizándolos de manera equivocada.

Como docentes de ELEA, entendemos que es necesario repensar nuestros instrumentos de enseñanza y adecuarlos al actual contexto, pues sabemos que esa generación de alumnos posee estrecho contacto con diversos medios audiovisuales, lo que demuestra ser indubitable la necesidad de transformación en las prácticas pedagógicas en el ámbito escolar. Además de eso, los docentes

tenemos que utilizar la tecnología en pro de la enseñanza, o sea, hacer del progreso nuestro amigo, un aliado a fin de alcanzar un mismo fin: el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Sonido, imagen y reflexión

Teniendo en cuenta que en nuestro trabajo abordamos la utilización del video en la enseñanza de la lengua y cultura española y, puesto que este recurso ofrece diversos tipos de contenidos como películas, programas televisivos, telenovelas, entre otros, pensamos que el recurso fílmico es una eficaz herramienta en la enseñanza de los elementos culturales en las clases de ELEA.

Así, de acuerdo con Ferreira (2014: 109), "por se tratar de cenas em movimento, os recursos audiovisuais, em especial os cinematográficos ou fílmicos, despertam o interesse de muitos, visto que apresentam uma diversidade de gêneros e temas" transformando las clases en lugares más placenteros y divertidos, auxiliando el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera/adicional.

En este sentido, Viglus (2013: 5) afirma:

Qualquer filme, independente da sua temática e de seu gênero, pode ser um documento para o estudo do passado remoto e recente. Afinal, as imagens em movimento, embora não traduzam a realidade, podem ser um elemento interessante para perceber as formas de apresentação da realidade, sob aspectos socioculturais de pessoas inseridas em contextos que podem colaborar na construção do conhecimento.

Es por la gran influencia que el cine ejerce en la vida de las personas que lo elegimos como recurso didáctico facilitador en las clases de ELEA. Por medio de los largometrajes, tenemos la oportunidad de conocer otras culturas y todo lo demás que ella involucra, puesto que, el cine, según señala Ferreira (2013: 4),"é considerado um importante veículo de propagação de cultura para a população. Sendo assim, o cinema por vezes representa um instrumento de modificação social fazendo parte da memória, tanto individual quanto coletiva, de uma sociedade"

De este modo, merece la pena subrayar que, así como la literatura, el cine se caracteriza por su carácter transformador, que modifica a las personas por medio de sus mensajes. Así, es fundamental tener en cuenta que la subjetividad, la singularidad, el conocimiento de mundo y la vivencia individual son factores que deben ser llevados en consideración a la hora de oír las interpretaciones del alumnado con relación al contenido fílmico, pues cada uno presentará una visión, según su realidad y su entorno (Ferreira, 2014: 119).

Con el objeto de corroborar la afirmación antedicha, usamos las palabras de Thiel y Thiel (2009: 21) para elucidar la importancia de considerar la particularidad de cada alumno en las interpretaciones fílmicas:

[...] o olhar singular de cada espectador fará com que destaque certos elementos, tela relações com outros textos (fílmicos ou não) de seu repertório e, principalmente, utilize seus conhecimentos e experiências para construir as significações daquilo que lê/vê/ouve.

De ahí que nazca la magia de las diferentes visiones acerca de las obras fílmicas y literarias producidas; el dialogismo nos posibilita hacer conexiones entre los diversos textos con los que ya tuvimos contacto; haciendo que cada vez que leamos, escuchemos y/o veamos un nuevo texto, los demás que habitan nuestra memoria se despierten, para que logremos comprender mejor lo que se nos está siendo presentado.

Así pues, dado que el cine es un medio de comunicación masivo, que tiene el poder de transformar la manera de ser, actuar y pensar de las personas a través de sus mensajes ideológicos, el profesor, a la hora de utilizar este recurso, necesita tener muy claro los objetivos que desea alcanzar y cómo conducirá la discusión para una reflexión consciente y crítica del alumno (Viglus, 2013).

En otras palabras, Napolitano (2013:11-12) señala que "o cinema é o campo no qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte", o que enriquece as aulas com sua gama de conteúdos". Sin embargo, para que las actividades con los recursos fílmicos resulten eficaces, el profesor debe, primeramente, activar el conocimiento previo de los alumnos con la intención de prepararlos y familiarizarlos con el tema y, posteriormente, hacerles participar activamente durante la proyección del film, para que ellos no se comporten solamente como televidentes pasivos (Brandimonte, 2003).

Además, el docente tiene que estimular a los aprendices, haciéndoles preguntas sobre cada fragmento seleccionado, para que reflexionen y, tras el término de la película, debería proponer discusiones sobre el tema, para que ellos expongan sus puntos de vista sobre la temática planteada (Brandimonte, 2003).

En este sentido, la película que utilizamos como propuesta didáctica va a proporcionar al aprendiz de ELEA un contacto más cercano con la cultura española peninsular con respecto a los aspectos socioculturales que ocurrieron en España durante el movimiento contracultural denominado Movida madrileña¹.

En cuanto a las producciones cinematográficas almodovarianas, sabemos que son un reto a los que no conocen la cultura española, a priori, principalmente por presentar personajes con características muy fuertes e historias, muchas veces, trágicas con temáticas polémicas y consideradas por algunos como "indigestas". No obstante, pueden ser consideradas preciosas herramientas que hacen toda la diferencia a la enseñanza de la lengua, motivando y optimizando el aprendizaje como un todo.

Cultura: un bien esencial a todos

Cada persona lleva consigo sus bienes culturales que van siendo perfilados con el paso del tiempo. Nuestra carga cultural es modificada todos los días, conforme vamos teniendo contacto con otras personas y con otras culturas. Así, pensando en estos aspectos, nuestro objetivo en este trabajo es enseñarles a los aprendices de español como lengua extranjera que las diferencias no sirven para alejarnos de los demás, sino para acercarnos y, sobre todo, para que comprendamos las características del Otro, desmitificando prejuicios e ideias estereotipadas.

Por esto, como educadores, deberíamos trabajar las culturas en las clases contemplando todas sus vertientes. Utilizamos el término cultura en plural, porque sabemos que tanto la cultura clasificada con c (minúscula) como la denominada con c (mayúscula) son importantes y tienen que formar parte del proceso de enseñanza y aprendizaje de nuestros alumnos.

De acuerdo con Kramsch (apud Álvarez; Santos, 2010: 197), la primera (*c*ultura) se refiere a los eventos del día a día de una comunidad, mientras la segunda (*C*ultura), está relacionada con los fenómenos culturales referentes a lo artístico, intelectual, político y arquitectónico.

En una definición más detallada Durão, Ferreira y Pérez subrayan:

La cultura revela rasgos de la sociedad en la que se vive, la cual es determinada de acuerdo con el proceso histórico vivido por una nación. Por eso, se puede decir que cultura es todo lo que forma parte de la vida y de las características de un pueblo. La cultura es la manera mediante la que el hombre percibe o interpreta el mundo. (2006: 182)

De igual modo, Oliveras Vilaseca corrobora la afirmación antedicha al elucidar que "no existe ningún aspecto de la vida humana que la cultura no abarque. Enmarca la personalidad de los miembros de una comunidad. Tiene mucha relación con la manera en que las personas se expresan emocionalmente, la forma de pensar, de moverse, de resolver problemas" (2000: 11).

Benedict, en su libro intitulado "O Crisântemo e a espada" definió la cultura como siendo una lente a través de la cual el hombre usa para ver el mundo. Por eso, hombres de culturas diferentes

_

¹ Más adelante comentaremos más a respecto de ese movimiento.

usan lentes diversas y, por lo tanto, tienen visiones diferentes de las cosas. Por medio de la educación y del trabajo con la importancia de la valoración del Otro, del respeto a lo diferente, es que nosotros, profesores, ayudaremos a que nuestros alumnos ajusten sus lentes, para que puedan ver cada vez más lejos, de manera más nítida, aquello que les parece oscuro o distorsionado a los ojos.

La definición de cultura en la actual literatura no fue delineada solamente por los estudiosos citados anteriormente, sino también por teóricos de diferentes áreas como de la Filosofía, Letras y Antropología. Creemos que, por medio de los recursos fílmicos, todas las culturas pueden ser contempladas. En otras palabras, esa herramienta es una ventana para que los estudiantes amplíen sus conocimientos acerca de la historia, ideologías, costumbres y todo lo demás que el aprendizaje de lenguas puede proporcionarnos.

La enseñanza basada en lo cultural debería tener en cuenta lo micro para poder comprender lo macro. La comprensión del mundo tiene que empezar con la comprensión de los pueblos, ciudades y países, entendiendo la idiosincrasia que caracteriza a cada uno y que delinea su cultura. Cuando el profesor se convierta en mediador cultural, seguramente nuestros alumnos también se convertirán en seres humanos más conscientes, más respetuosos a lo que, en principio, juzgan como diferente, raro y lejano. ¡Seamos el puente entre las culturas y diseminemos los valores que son los pilares de toda realidad sociocultural!

La Movida madrileña: colores, libertad y despertar de la nueva España

El 20 de noviembre de 1975 muere Francisco Franco Bahamonde y en el año de su muerte nace una nueva España, que antes estaba sofocada con la opresión del régimen dictatorial franquista, pero que con el fin de la tiranía la cultura pasa a manifestarse libremente en las diversas expresiones artísticas, por medio de sonidos e imágenes que anunciaban el inicio de una nueva era.

Así, de 1975 a 1985, España presencia 10 años de mucha creatividad, con una explosión de colores y canciones que expresaban el logro de su deseada libertad. En ese sentido, es en el intersticio de ese período que surge uno de los movimientos que transformó radicalmente la realidad sociocultural española y que recibe el nombre de *Movida madrileña*, puesto que ese movimiento tiene su origen en la ciudad de Madrid.

Desde esa perspectiva, podemos entender la *Movida* como "la pérdida de importancia del compromiso político, la vivencia hedonista del presente, el nacimiento de una cultura juvenil basada en lo estético y conectada con sus coetáneos en otros países occidentales" (Fouce Rodríguez, 2002: 8).

Ubicada en este contexto, la *Movida* ofrece un inmenso espectáculo cultural, con varias manifestaciones artísticas como la literatura, la pintura, el cine y la música, género este que más se destaca y que mejor traduce y sintetiza la ideología del movimiento. Así pues, todas esas esferas artísticas reverberaron los ideales contraculturales españoles y, así influyeron en el *modus vivendi* de muchos jóvenes de la época que estaban sedientos de libertad (Hidalgo, 2009).

La *Movida* sufrió fuerte influencia de la ideología contracultural norteamericana como, por ejemplo, la idea de vivir en comunidades alternativas, así, las personas anhelaban construir "un modelo de vida comunitaria e igualitaria que permitía la experimentación concreta y en tiempo presente de formas de vida al margen de la normalidad matrimonial y familiar" (Carmona, 2009: 148).

Otra característica de este movimiento, que tiene sus raíces en la contracultura de los EE.UU, es la lucha por la libertad de relaciones homoafectivas. De este modo, a partir de esas reivindicaciones, se creó el Movimiento Democrático de Homosexuales (MDH), con el propósito de conceder a estas personas sus derechos y su espacio en una sociedad que aún prevalecía con un pensamiento conservador (Carmona, 2009: 150).

Sin embargo, además de la *Movida* haber sido adepta de las ideologías norteamericanas, ese movimiento también catalizó un género musical proveniente de la contracultura inglesa que otorgó a la juventud de la época un singular comportamiento y una osada manera de vestirse: el *punk*.

Podemos considerar que una de las mayores características de la estética *punk* es la inversión de valores tradicionales, o sea, a los que les gusta este estilo, no sólo musical sino también de vida, rechazan los patrones establecidos; así, cabellos teñidos y con peinados diferentes, maquillajes llamativos y ropas negras eran la marca de ese grupo de personas que buscaba confrontar las costumbres que regían aquella sociedad que, incluso con la caída del franquismo, aún permanecía demasiado retrógrada.

En lo que se refiere al escenario musical subrayamos que ninguno de los grupos componía músicas de cuño político, pues, según Hidalgo (2009: 3), "depois de anos de proibições, de ausência de direitos, os jovens queriam viver a vida sem preocupações, sem se comprometer com o intricado jogo protagonizado pelos políticos das mais variadas orientações".

En la esfera cinematográfica, es el gran cineasta español Pedro Almodóvar uno de los mayores exponentes de la contracultura española en Madrid, pues sus primeras películas tituladas *Pepi, Luci, Bom y otras chicas del montón* (1980) y *Laberinto de Pasiones* (1982) sintetizan la ideología del movimiento por medio de la presencia de temáticas como drogas, relaciones homosexuales, expresando el espíritu revolucionario y libertario de la época (Hidalgo, 2009).

Por consiguiente, observamos que la *Movida* fue esencial para el inicio de una nueva realidad en España, puesto que este movimiento consiguió propalar sus ideologías y minimizar el pensamiento anacrónico que durante años aprisionó la mente de muchas personas.

Entre Tinieblas (1983) bajo la lente analítica

La película *Entre Tinieblas* se clasifica como una comedia melodramática, posee 114 minutos de duración y pertenece al cineasta español Pedro Almodóvar. Este largometraje muestra en sus primeras escenas a Yolanda (Cristina Sánchez Pascual), una cantante de bolero que lleva una vida sin reglas hasta el día que presencia la muerte de su novio a causa de una sobredosis de heroína. Como la policía está detrás de ella, Yolanda decide buscar refugio en el convento de las Redentoras Humilladas, cuya Madre Superiora es su gran admiradora y que, a lo largo de las escenas, irá enamorarse perdidamente por Yolanda. Cuando llega al convento, Yolanda encuentra a una comunidad de monjas que ya fueron prostitutas y adictas a las drogas y que, ni viviendo en un convento, dejaron detrás sus malos hábitos.

A lo largo de esta película, Almodóvar nos muestra las amoralidades cometidas por las monjas al presentarlas consumiendo drogas, amenazando a las personas, relacionándose con personas del mismo sexo y todas las demás actitudes que la iglesia católica repudia.

En esta película, así como en todas las demás producciones de Almodóvar, los colores, principalmente, el rojo, adquieren importante significado en las escenas; de este modo, al inicio, el color rojo aparece en los pantalones del novio de Yolanda como presagio de la muerte que, minutos después, es vivida por él y es simbolizada por la sangre que escurre de sus brazos.

Posteriormente, este color va adquiriendo otros significados en las demás escenas por medio de las vestimentas rojas que Yolanda utiliza como, por ejemplo, culpa, rabia, pasión, etc. En las escenas finales, Yolanda empieza a usar ropas más discretas y de colores más suaves, simbolizando, posiblemente, su transformación, ya que ella decide no usar drogas y vivir una vida *normal*.

Además, en el transcurrir de esta película, vemos que en el convento, juntamente con las monjas, vive también un tigre, que es visto por todos con mucha naturalidad, como si fuera cualquier otro animal doméstico inofensivo. De acuerdo con Strauss (2002), Almodóvar dice que el tigre en su largometraje posee diversos significados siendo, por ejemplo, la representación de la irracionalidad de las monjas y sus actitudes consideradas socialmente atípicas o amorales, como el uso abusivo de drogas y las relaciones homoafectivas que ocurren, aunque discretamente, el sagrado universo católico.

Por otro lado, Almodóvar menciona que el tigre en su película también representa la presencia masculina, puesto que las dos otras figuras masculinas participantes del film (el cura y el novio de Yolanda) casi no actúan y no poseen intervenciones durante la trama. Por último, el tigre,

según Almodóvar, también fue una manera irónica de criticar a la sociedad española de la época que creaba en sus hogares animales salvajes, siguiendo la moda de Nova York (Strauss, 2002).

Por lo tanto, podemos constatar que *Entre Tinieblas* refleja la hipocresía que el mundo religioso ocultaba por debajo de los hábitos de las monjas y todas las mentiras encubiertas en un convento que presenciaba, silencioso, todas las indecorosas actitudes practicadas por los propios intercesores de Dios.

Propuestas de actividades

Las actividades que sugerimos a continuación consisten en la utilización de la película *Entre Tinieblas* (1983) como herramienta de enseñanza de aspectos culturales, transversales y linguísticos. De este modo, como esas actividades requieren explicaciones y complementaciones con otros videos, aconsejamos trabajarlas en cinco o seis clases de 50 minutos para que puedan ser bien explotadas.

Primeramente, es muy importante que el profesor comente sobre el contexto en que la película fue producida; así, sugerimos que en esta primera etapa, el docente muestre a los alumnos un video³ en que los propios protagonistas del movimiento explican qué fue la *Movida madrileña*, por qué surgió y cómo vivieron en aquel periodo.

Anterior a la visualización, para que los alumnos conozcan un poco de la *Movida* y comprendan mejor la película, es interesante que el docente solicite a los aprendices que, durante el video, apunten informaciones importantes como, por ejemplo:

- ¿Qué ocurrió el 20 de noviembre de 1975 que cambió la realidad de España?
- ¿Qué pasó en España tras la muerte de Franco?
- ¿Cómo pasaron a comportarse los jóvenes con el surgimiento de la *Movida*? ¿Cómo se vestían? ¿Qué estilo de música pasaron a escuchar?
- ¿Los jóvenes se preocupaban más con el futuro o con el tiempo presente? ¿Por qué?
- ¿Qué grupos musicales extranjeros influyeron la música en aquella época? ¿Cómo era el contenido de las canciones?
- ¿Qué temáticas los artistas como Las Costus y Fabio de Miguel criticaban por medio de sus pinturas?
- Con tus palabras, resume qué fue la Movida.

Así, después que hayan contestado las preguntas, el docente corrige las respuestas con los estudiantes y comenta a respecto de cada uno de ellas, añadiendo otras informaciones que juzgue necesarias. Además, es interesante hacer un puente con la realidad actual de la sociedad, por eso, pregúntales a los alumnos si las protestas, los tipos de música, las vestimentas, el uso de drogas y todos los demás elementos presentes en ese movimiento también forman y/o formaron parte de la realidad brasileña, para que establezcan relaciones entre la cultura extranjera y la materna.

Después que los alumnos hayan conocido un poco sobre la *Movida*, el profesor puede pasarles la película. Antes que los estudiantes la vean, el docente puede preguntarles si ellos ya conocen a Pedro Almodóvar y si ya han visto alguna de sus producciones fílmicas; si no lo conocen, es necesario aclararles cómo es el estilo de las películas de este cineasta, describiendo, resumidamente, los temas que él suele tratar en sus obras, como la distorsión de valores sociales y morales representados por los personajes.

Con relación a las actividades, sugerimos desarrollarlas con los alumnos que se encuentran en el nivel intermedio y/o avanzado de la lengua española, tanto por el nivel lingüístico de las preguntas/respuestas como por las temáticas planteadas puestas en discusión. El objetivo que queremos alcanzar con estas actividades es desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo de los alumnos y hacer que ellos practiquen la Expresión Oral en la lengua española. Los materiales

³ Disponible en https://www.youtube.com/watch?v=qBi01qvuik4&list=RDqBi01qvuik4#t=0 [17 dic. 2014].

necesarios para las actividades son el cañón de luz, el ordenador o la televisión y el DVD. A continuación, presentamos algunas sugerencias de actividades que el docente puede explotar con los alumnos por medio del film *Entre Tinieblas*.

Antes del film

Es recomendable, antes de ver la película, que el profesor haga una actividad, con el fin de activar el conocimiento de mundo de los alumnos, así, en esta parte, el docente puede pedir a los estudiantes que formen grupos para que reflexionen sobre las preguntas a continuación y, posteriormente, discutan con los demás sobre las temáticas abordadas:

- Para ti, ¿qué significa la religión?
- ¿Qué elementos concretos o abstractos te sugiere la palabra "Iglesia"?
- ¿Sabes qué es una monja? ¿Dónde vive? ¿Cuál es su papel en la sociedad?

Es importante subrayar que el profesor tiene que saber respetar las respuestas de los estudiantes y decirles a todos que respeten la opinión de los compañeros. Destacamos que, en todas las actividades, el profesor tiene que ser mediador, coordinando la discusión. Además, antes que los alumnos vean la película, el docente puede explotar el título al preguntarles sobre cómo creen que será el film, teniendo en cuenta el título (*Entre tinieblas*). Puede solicitarles ideas sobre la historia y los personajes. Al predecir dichos aspectos, el profesor estimula la imaginación y fomenta el diálogo/la interacción y la expresión oral.

Durante el film

Mientras el profesor enseña los fragmentos de la película ya seleccionados⁴, puede entregarles preguntas sobre las escenas, con el objetivo de que ellos pongan atención al contenido fílmico. A continuación, sugerimos un listado de 10 preguntas que el docente puede distribuir a los alumnos para que, individualmente, contesten a lo largo de la película:

- ¿Por qué el novio de Yolanda se ha muerto?
- ¿A dónde fue a vivir Yolanda tras la muerte de su novio?
- ¿De quién era la habitación en la que ahora duerme Yolanda?
- De acuerdo con la Madre Superiora, ¿por qué ellas se llaman unas a las otras con nombres raros como sor Rata de Callejón, sor Estiércol, sor Perdida, sor Víbora?
- ¿Qué animal vive con las monjas en el convento?
- ¿De qué se trata la carta que la Monja Superiora recibe?
- ¿Por qué la monja sor Rata de Callejón pelea con su hermana cuando va su casa?
- ¿Para quién y por qué motivo las monjas deciden hacer una fiesta en el convento?
- ¿Qué es lo que la Marquesa descubre al leer la carta?
- ¿Cómo reacciona la Madre Superiora cuando llega a la habitación de Yolanda y descubre que ella se ha marchado?

Estas preguntas son más puntuales, con el objetivo de que los alumnos pongan atención a la historia y a los detalles que la caracterizan para que, después, tengan un listado de informaciones que les posibilitará discutir sobre la película y reflexionar sobre los temas contemplados.

Después del film

.

⁴ Si el profesor tiene tiempo, es interesante pasar la película completa.

Tras la visualización de las escenas, el profesor puede proponer otra actividad. Antes de aplicarla, es interesante que el docente haga un repaso sobre el contexto en que esta película fue producida, diciéndoles que en la época en que Almodóvar produjo *Entre Tinieblas*, España acababa de libertarse de la dictadura franquista, un régimen autoritario y conservador que tenía como principal característica el catolicismo extremo.

En este período de transición entre represión y libertad, surge un movimiento contracultural denominado *Movida madrileña* que tiene por objetivo ir en contra al orden vigente de la sociedad, invirtiendo los modelos concebidos como correctos e inmutables, creando, así, una España sin censura, llena de policromías, sonidos e imágenes que anunciaban el inicio de una nueva era.

A continuación, proponemos actividades con las que el profesor puede trabajar en el aula después de la visualización de la película, explotando las temáticas culturales y transversales presentes en la obra.

Actividad 1 - El mundo de las drogas

En esta actividad, el profesor va a entregarles a los alumnos una hoja con las preguntas a continuación para que, en grupos, puedan reflexionar sobre el uso de las drogas lícitas e ilícitas, comentado sobre los daños que puede causar a nuestra salud.

Para ayudar a los alumnos, el maestro puede distribuirles algunas expresiones para opinar como, por ejemplo: (A mí) me parece que..., creo que..., pienso que..., desde mi punto de vista y expresiones para posicionarse: soy a favor porque..., soy en contra porque...

Preguntas:

- En la película, el novio de Yolanda se muere tras una sobredosis de heroína. ¿Y tú? ¿Sabes los efectos que la droga puede causar a la salud?
- A lo largo de la película, los personajes consumen diferentes tipos de drogas como, por ejemplo, la heroína y el cigarrillo. Según nos muestra la película, ¿cuáles son los motivos que llevan a los personajes a consumir esos tipos de droga?
- En la película, el cura fuma cigarrillo que, aunque sea lícito, no deja de ser una droga. ¿Cuáles son los daños que el consumo de esta droga puede causarnos? ¿Además del cigarrillo, conoces otros tipos de drogas lícitas? ¿Cuáles? ¿Qué opinas sobre liberar la venta de algunas drogas, como la cerveza, el vino, el cigarrillo?
- Sabemos que algunas drogas como, por ejemplo, la marihuana, son vendidas en países como Canadá, Bélgica, Holanda, entre otros. ¿Qué piensas sobre su legalización? ¿Estás a favor o en contra? Razona tu respuesta.
- ¿Te parece raro ver al cura y las monjas consumiendo drogas? ¿Por qué?

Actividad 2 – La estética punk

En esta actividad, es interesante que el profesor comente sobre las cuestiones relacionadas con las tribus urbanas y aspectos referentes a la vestimenta, música, pensamiento, etc.

Preguntas:

- El *punk* tiene sus orígenes en Inglaterra y llegó a España con la *Movida*, influenciando a diversas personas por medio de las canciones y de su peculiar manera de vestirse. ¿Y tú? ¿Conoces otros tipos de tribus urbanas? ¿Por qué crees que muchos jóvenes forman parte de esas tribus?
- Según la película y tu conocimiento de mundo, ¿cómo se visten los *punks*?
- ¿Por qué crees que los *punk* y otras tribus urbanas se visten de una manera diferente de la que se visten las demás personas?
- Para ti, ¿qué quiere decir la expresión "el hábito no hace al monje"? ¿Estás de acuerdo? Razona tu respuesta.

Esta actividad es interesante para trabajar la identidad de los jóvenes, quienes muchas veces forman parte de tribus por sentirse identificados con la música, la indumentaria, actitudes y ese es un medio de demostrar a la sociedad lo que piensan. En esta y demás actividades, es importante trabajar la cuestión del prejuicio y del respeto hacia lo que es diferente.

Actividad 3 – El protagonismo de los colores en la película

En esta actividad, los alumnos tendrán que poner atención en los colores de las escenas para conseguir descubrir sus significados y qué representan.

Preguntas:

- Los colores en las películas de Almodóvar son una de sus características más fuertes y siempre poseen significados o simbologías a lo largo de la trama. Según tu opinión, ¿cuál es el significado del color rojo en cada una de las situaciones?
- a) En los pantalones del novio de Yolanda.
- b) En la sangre escurriendo de sus brazos.
- c) En el vestido de Yolanda.
- d) En el autobús en que va Yolanda.
- Yolanda, al inicio de la película, aparece con un vestido rojo y muchas veces, cuando ya está en el convento, aún sigue vistiendo ropa de este color. Sin embargo, al final del film, ella comienza a cambiar los colores de sus vestimentas, usando tonos más claros, como azul y blanco. ¿Qué crees que estos cambios de colores representan con relación al personaje?

Actividad 4 - La censura

En esta actividad, los alumnos van a discutir las preguntas en grupo para que reflexionen acerca de cómo era la censura antiguamente y si hoy día aún suelen censurar las producciones artísticas.

Preguntas:

- En la película, la Madre Superiora descubre que la monja sor Rata de Callejón escribe libros sensacionalistas con el seudónimo de Concha Torres y decide quemarlos todos. ¿Con qué hecho histórico podríamos relacionar esta escena que muestra la actitud de la Madre en quemar los libros?
- Almodóvar quiso reflejar en esta escena una ironía y al mismo tiempo una contradicción por medio de la actitud de la Madre Superiora. ¿En qué consiste, desde tu punto de vista, el sentido irónico y contradictorio de esta escena?
- ¿Crees que aunque pasaron varios siglos aún existe mucha censura en nuestra sociedad? ¿Piensas que hay personas que manipulan lo que vemos, escuchamos y leemos, entre otras cosas más? ¿Qué te parece? Razona tu respuesta.

Actividad 5 – La irónica crítica social *almodovariana*

En esta actividad, en grupo, los alumnos van a discutir sobre todos los elementos que Almodóvar utilizó en su película para retratar la hipocresía del mundo religioso desde su perspectiva. Así, los alumnos expondrán su punto de vista al decir cuáles son las temáticas que el cineasta critica y en qué escenas podemos observarlas. Además, van a comentar si están en contra o a favor lo que Almodóvar plantea en su obra.

Pregunta:

- Almodóvar, en sus películas, siempre hace críticas sobre alguna temática relacionada con la sociedad. Desde tu punto de vista, ¿cuáles son las críticas sociales que él plantea en esta

obra? ¿Estás de acuerdo o no con lo que el cineasta refleja a lo largo del film?

De este modo, por medio de esta actividad, el profesor puede terminar las discusiones sobre la película observando el pensamiento de los alumnos con relación a las temáticas planteadas y, así, comentar sobre todos los puntos abordados en el film y hablar por ejemplo, sobre los daños del uso de drogas, las tribus urbanas y el comportamiento juvenil, la sociedad y la religión, las relaciones homosexuales y todos los demás aspectos que quiera contemplar para que los estudiantes reflexionen, expongan su punto de vista y sean consientes con relación a sus actitudes.

Si el profesor tiene tiempo, puede pedir a los alumnos que dramaticen algunas escenas de la película, con el objeto de practicar la lengua española y vivir, aunque de manera ficticia, aquellas situaciones. Además, otra posibilidad es hacer una relectura de la película, adaptándola a nuestros días, para que los aprendices dramaticen el film, teniendo en cuenta la actual realidad. Se puede sugerir un tribunal para que razonen, dramaticen y argumenten en pro y en contra a algunas situaciones y consecuencias que aparecen en el film.

A modo de cierre

De esta manera, podemos considerar que los recursos fílmicos, sobre todo, las películas almodovarianas, son eficaces herramientas auxiliadoras en el aprendizaje de la lengua española, puesto que en todas sus producciones, Almodóvar contempla temáticas polémicas que instigan a que los alumnos practiquen la lengua y se posicionen críticamente, desarrollando, de este modo, sus habilidades orales y argumentativas en la lengua meta.

Por medio de la producción fílmica sugerida en este trabajo, esperamos estimular la motivación extrínseca del alumno a través de temas transversales, que también forman parte de la cultura materna del estudiante, otorgando dinamismo, autenticidad y significado al proceso de enseñanza y aprendizaje de ELEA, fomentando, así, un espacio que optimice el (re)conocimiento del discente como ciudadano que participa y actúa en una sociedad.

Por consiguiente, subrayamos que el aula no debe ser un espacio para el fin de las diferencias culturales, del punto de vista del Otro, sino el primer paso para que las reflexiones implementadas en este ambiente puedan ser el inicio de proficuas discusiones, para que los aprendices puedan conocer mejor su propia cultura partiendo de las demás que les son presentadas, aprendiendo a aprender con la otredad, dando continuidad a este movimiento continuo de encuentros, diálogos y confluencias entre la heterogeneidad y la pluralidad cultural, que constituyen el interminable ciclo de la vida y que nos permite (re)construirnos y (res)significarnos en todas las relaciones que establecemos con lo diferente, con lo extranjero, con el Otro.

Bibliografía

- ALMODÓVAR, P.: Entre tinieblas, Tesauro s.a, España, 1983.
- BELL, A, 2002, *El vídeo auténtico vincula lengua e interculturalidad en la enseñanza del español como lengua extranjera*, en "Congreso Internacional de ASELE", 13, Murcia. pp. 862-879. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/13/13_0862.pdf [16 ene. 2014].
- BENEDICT, R., 1972, "O Crisântemo e a espada: padrões da cultura japonesa", São Paulo, Perspectiva.
- CELANI, M. A. A, 1997, "Ensino de línguas estrangeiras: olhando para o futuro", en M. A. CELANI, *Ensino de segunda língua redescobrindo as origens*, São Paulo, EDUC, pp. 147-161.
- BRANDIMONTE, G, 2003, *El soporte audiovisual en la clase de E/LE: el cine y la televisión*, en Congreso Internacional de ASELE, 14, Burgos. pp. 870-881. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/14/14_0871.pdf [20 ene. 2013].
- CARMONA, P, 2009, "La pasión capturada: del carnaval underground a la movida madrileña marca registrada", *Dialnet*, v.5. Disponible enhttp://macba.cat/uploads/ publicacion s/desacuerdos/textos/desacuerdos 5/Pablo Carmona.pdf [14 ago. 2013].
- DURÃO, A. B. A. B.; SANCHES, G. M. M. B, 2003, "La televisión y la enseñanza de español como lengua extranjera en Brasil ¿por qué no?", en *Congreso Internacional de ASELE*, 14, Burgos. Disponible en http://cvc.cervan tes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/14/14_0977.pdf [12 ene. 2014].
- DURÃO; A. B. A. B.; FERREIRA, C. C.; PÉREZ, P. B, 2006, "¿Por qué trabajar con la competencia sociocultural en la clase de E/LE?", en *Actas del III Simposio Internacional José Carlos Lisboa*, pp. 179-187.
- FERREIRA, A. M, "Cinema e formação de professores": films and teacher training. Disponible en http://www.unioeste.br/prppg/mestrados/letras/revistas/ travessias/ed 006/EDUCA%C7AO/PDF/CINEMA%20E%20FORMA%C7%C3O%20-%20PRONTO.pdf
- [30 dez. 2013].
- FERREIRA, C. C, 2014, "A sétima arte como recurso auxiliar na esfera educacional: o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras/adicionais", en C. Cristina Ferreira (org.), *Conjecturas diálogos e perspectivas sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas* estrangeiras/adicionais, Londrina, Midiograf, pp. 109-140.
- FOUCE RODRÍGUEZ, H, 2002, *El futuro ya está aquí: música pop y cambio cultural en España Madrid 1978-1985*, Tesis (Doctorado) Universidad Complutense de Madrid, Madrid. Disponible en http://biblioteca.ucm.es/tesis/inf/ucm-t26537.pdf> [06 ago. 2013].
- HIDALGO, J. E, 2009, "O movimento de contracultura La Movida madrilena e o aparecimento de Pedro Almodóvar", en *Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sudeste*, 14, Rio de Janeiro, pp. 1-14. Disponible en
- http://www.intercom.org.br/papers/regionais/sudeste2009/resumos/R14-0208-1.pdf [12 ago. 2013].
- MATHUR, I.; SINGH, V, K, 2010, "El cine como instrumento didáctico en las aulas de ele en un país de Bollywood". *Marco ELE*, Nueva Delhi, n.11.Disponible en
- http://marcoele.com/descargas/11/singh-mathur_cine_en_india.pdf [08 ene. 2013].
- MORÁN, N. R, 1995, "O vídeo na sala de aula", *Comunicação e educação*, II, pp. 1-9. Disponible en http://extensao.fecap.br/artigoteca/Art_015.pdf [07 mar. 2014].
- NAPOLITANO, M, 2013, Como usar o cinema na sala de aula, 5.ed, São Paulo, Contexto.
- OLIVERAS VILASECA, Á, 2000, Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera: estudio del choque cultural y los malentendidos, Barcelona, Edinumen.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação, 2008, *Diretrizes curriculares da educação básica: língua estrangeira moderna*, Curitiba, SEED.
- PIMENTEL, L. S. L, 2011, *Educação e cinema*: *dialogando para a formação de poetas*, São Paulo, Cortez.

SANTOS, P.; ÁLVAREZ, M. L. O, 2010, "Aspectos culturais relevantes no ensino de português para falantes de espanhol: as expressões idiomáticas e a carga Cultural compartilhada", en P. SANTOS; M. L. O. ÁLVAREZ (orgs.), *Língua e cultura no contexto de português língua*

estrangeira, São Paulo, Pontes, pp. 191-224.

STRAUSS, F, 2002, Conversaciones con Almodóvar, Madrid, Akal.

TEIXEIRA, I. A. C, (org.), 2003, A escola vai ao cinema, 2ª ed., Belo Horizonte, Autêntica.

THIEL, G. C; THIEL, J. C, 2009, Movie takes: a magia do cinema na sala de aula, 1ª. ed., Curitiba, Aymará.

VIGLUS, D, *O filme na sala de aula*: *um aprendizado prazeroso*. Disponible en http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1532-8.pdf [10 ene. 2014].

Traducción cultural, tradición taurina. Echando un capote a los aprendices brasileños de español

Javier Martín Salcedo AECID/Universidad Federal de Ceará

En este texto empezamos abordando el concepto de unidad fraseológica (UF) y las características de la misma. Asimismo, este estudio versará sobre interculturalidad y el contacto de lenguas y sus implicaciones, buscando posibles equivalentes en portugués brasileño (PB) de una selección de expresiones idiomáticas del español europeo (EE) extraídas del universo taurino, así como se reflexionará acerca del propio concepto de equivalencia. Del mismo modo, para facilitar la comprensión de estas UF se proporcionará una breve explicación del funcionamiento, origen y partes de la corrida de toros.

1. Cogiendo el toro por los cuernos: ¿qué entendemos por expresión idiomática?

En primer lugar, se hace interesante repasar algunos conceptos, definiciones y características de las UF ya que nos interesa situar el objeto que se abordará en este estudio, a saber, las expresiones idiomáticas de ámbito taurino y la búsqueda de posibles equivalentes de las mismas en PB, así como reflexionar sobre los estudios fraseológicos y, más en concreto, de cómo enseñar estas unidades teniendo en cuenta aspectos lingüísticos, discursivos e interculturales. Según la Real Academia (DRAE, 2003), el término fraseología se define como "parte de la lingüística que estudia las frases, los refranes, los modismos, los proverbios y otras unidades de sintaxis total o parcialmente fijas". Conforme a esta definición el campo de estudio de ésta son las unidades polilexicales, es decir, unidades de más de dos palabras que tienen como aspecto principal un patrón sintáctico fijo. Sin embargo, esta definición no abarca la amplia variedad de unidades pluriverbales que encontramos en cada lengua.

Según Sevilla Muñoz (1999) hay una variedad de términos para referirse a las unidades lingüísticas caracterizadas por su forma fija como, por ejemplo, las expresiones idiomáticas, modismos, locuciones, frases hechas, proverbios, frases proverbiales, refranes, entre otras. Tagnin (1989) observa que hay diferencias entre algunas de esas formas, en especial, entre las expresiones idiomáticas y las colocaciones y, de ese modo, ambas representan dificultades en la enseñanza y el aprendizaje. Penadés Martínez (1999: 12-14) incluye las colocaciones, expresiones o unidades pluriverbales, lexicalizadas o habituales y unidades léxicas pluriverbales entre las unidades fraseológicas, consideradas objeto de la Fraseología. Corpas Pastor (1996: 50-52), a su vez,

clasifica las UF en colocaciones, locuciones y enunciados fraseológicos (paremias y fórmulas rutinarias). Por tanto, podemos concluir y dilucidar que a la hora de la clasificación de tales unidades hay una cierta confusión terminológica en función de los diferentes autores. Tal hecho es recogido por la propia Penadés Martínez (1999: 19) que manifiesta que no hay unanimidad en cuanto a la clasificación de las unidades fraseológicas, sin embargo la autora admite que todos se ponen de acuerdo en que se pueden apartar las UF conmutables sea por una oración, sea por un enunciado de las que no constituyen una unidad de ese tipo o equivalente a esta. En cualquier caso, está claro que muchos autores están de acuerdo en que tales unidades lingüísticas, en líneas generales y no todas, poseen dos rasgos que las definen: idiomaticidad y fijación. Según Zuluaga (1980), la idiomaticidad es la que establece diversos grados de sentidos en dichas expresiones y enunciados. Al mismo tiempo estas UF constituyen el saber lingüístico de una comunidad, se reproducen en el habla como construcciones previamente hechas y debido a su uso reiterado se han fijado arbitrariamente en su respectiva comunidad lingüística. De este modo, Sevilla Muñoz (1999) al aludir a la constitución de las expresiones idiomáticas, señala que éstas poseen un elemento abstracto, cuyo significado final no resulta de la suma de los significados parciales de sus componentes, tal hecho es el que denominamos como idiomaticidad y, que para su mejor entendimiento, ilustramos con el siguiente ejemplo: "echar un capote". Si nos detenemos en su sentido literal podemos ver que la suma del significado del verbo echar (EE), sinónimo de arrojar o lanzar en algunos casos, jogar (PB) y capote (EE), que podría ser pano (PB), (aunque no sería un equivalente perfecto ya que el término capote se trata de un culturema), no corresponde a su sentido real, puesto que no significa "jogar um pano" (PB), sino que en su sentido figurado como expresión corresponde a la UF: "dar uma mãozinha" (PB).

En este sentido, Ortiz Álvarez (2011: 306), al igual que Zuluaga (1980) menciona también entre las características de las expresiones idiomáticas la fijación y la idiomaticidad. La autora subraya que por medio de las expresiones los hablantes manifiestan emociones, sentimientos y actitudes, señalando que debido a la tradición cultural están cristalizadas en la lengua (Ortiz Álvarez, 2010: 14). Desde tal perspectiva, las expresiones idiomáticas sintetizan las experiencias de las comunidades y constituyen verdaderos acervos informales de la memoria popular (Ortiz Álvarez, 2010: 215), razón por la cual reflejan valores morales y actitudes sociales.

Una vez comprendido el concepto de idiomaticidad, para entender mejor el término fijación, Zuluaga (1980: 95-113) nos ofrece cuatro aspectos concretos: 1. la fijación del orden de los componentes ("coger el toro por los cuernos", no pudiendo ser "coger por los cuernos el toro"); 2. la fijación de las categorías gramaticales ("parar los pies", sin poder existir la expresión "parar el pie"): 3. la fijación en el inventario de los componentes, como la imposibilidad de insertar, suprimir, sustituir, etc., componentes ("pasarse de castaño oscuro" no admite "pasarse de castaño" o "pasarse de marrón oscuro"); y, por último, 4. la fijación transformativa. ("entrar al trapo", es una unidad fija, ya que no encontramos "entrar al trapillo" o "entrar al trapero"). En cualquier caso, a parte de los rasgos de idiomaticidad y fijación podríamos hablar de otros más. Corpas Pastor (1998a: 167) atribuye las siguientes características a las UF y que a continuación reproducimos: "entre sus rasgos figuran: polilexicalidad, alta frecuencia de aparición, institucionalización, estabilidad o fijación, idiomaticidad y variación potenciales". Si nos detenemos en sus palabras, dicha autora añade los términos alta frecuencia de aparición y variación potencial que tendría una estrecha relación y más que ver con las colocaciones que no son el objeto de este trabajo, ya que sería inabarcable.

En resumen, las expresiones idiomáticas son pluriverbales y estables, ya que no permiten alteraciones en el orden de sus elementos ni en el número de componentes. No admiten cambios como, por ejemplo, derivaciones u otros procesos de formación de palabras o sustitución por sinónimos o alteraciones en el grado del adjetivo, de ahí que sean unidades fijas y que la fijación sea una de sus características. Desde el punto de vista semántico, el significado de sus elementos no corresponde al sentido general del todo, una vez que el sentido global del conjunto no equivale a la suma de sus partes, por eso, podemos vislumbrar un sentido figurado o metafórico, idiomático, cierta opacidad, ya que el significado no se puede deducir del sentido literal.

2. Parándole los pies al etnocentrismo: hacia un enfoque (inter)cultural

Como bien sabemos, las expresiones idiomáticas están presentes en los más diversos géneros tanto orales como escritos y constituyen la expresión de valores morales, actitudes sociales y, por tanto, revelan mucho de la cultura de un país y de los saberes de las diferentes comunidades lingüísticas. Si pensamos, por ejemplo, en la expresión "cortarse la coleta" que significa en su sentido figurado dejar de hacer una actividad, jubilarse y que tiene su base metafórica en el mundo taurino tan propio de la cultura española, encontraremos su equivalente semántico en la UF del PB "pendurar as chuteiras" que ya no proviene del ámbito taurino como en el caso de la expresión española sino que su referente cultural lo encontramos en el mundo del fútbol.

De este modo, podemos entender que cada lengua se nutre de su realidad cultural: los toros influyen en los hábitos lingüísticos de los españoles como el fútbol en los usos que la comunidad lingüística hace del portugués en Brasil. Es un hecho constatable que podemos ilustrar con varios ejemplos de UF de uso cotidiano. En EE encontramos entrar al trapo, pasarse de castaño oscuro, tener mano izquierda, etc... con origen en el universo taurino mientras que en PB tenemos otras como bater na trave, pendurar as chuteiras, show de bola, etc... que provienen del ámbito del fútbol. De esta forma, entendemos que valerse de procedimientos de traducción y de las contribuciones de un estudio contrastivo entre el EE y el PB puede ser particularmente útil en lo que se refiere a la comprensión de los distintos valores y sentidos de las UF y, por lo tanto, favorecer su asimilación y uso. En este sentido, la labor del docente es crucial y debe ser la de construir o posibilitar la construcción de relaciones entre las lenguas, teniendo en cuenta su carácter de mediador entre culturas.

Al contrastar y al comparar las frases hechas y buscar elementos que sean compartidos, sean referentes al sentido, a la forma o al fondo cultural, se estimula la reflexión en relación a diversas dimensiones que comprenden la lingüística, la interculturalidad, la pragmática, entre otras.

Señalamos que un estudio contrastivo entre las expresiones se orienta hacia una búsqueda de equivalencia de sentido, hacia una comprensión de cómo esos recursos se integran en los distintos textos y hacia un trasfondo cultural común. En nuestro caso concreto, al hablar de expresiones idiomáticas del ámbito taurino, abordamos, del mismo modo, una realidad cultural. Vale recordar el concepto culturema que abarca determinadas nociones específico-culturales de un país o de un ámbito cultural y que muchos de estos tienen una estructura semántica y pragmática compleja, como observa Nadal (2009: 94). De ese modo, son símbolos extralingüísticos culturalmente motivados y sirven como modelo para que las lenguas engendren expresiones figuradas. En este sentido, Molina lo define como "un elemento verbal o paraverbal que posee una carga cultural específica en una cultura y que al entrar en contacto con otra cultura a través de la traducción puede provocar un problema de índole cultural entre los textos origen y meta" (Molina, 2006: 79). Un ejemplo entre muchos podría ser "caipiriña" que en EE no encuentra equivalente, ni traducción posible, ya que no existe esta realidad cultural. Dentro de lo que venimos tratando, Nida (1945) en relación a este concepto distingue cinco dominios sensibles a las interferencias culturales y que pueden generar, por lo tanto, problemas de traducción o equivalencia que son ecología (flora, fauna...), cultura material (objetos, productos, comida, bebida...), cultura social, cultura religiosa y cultura lingüística. En nuestro caso en concreto, la tauromaquia nutriría al español de expresiones figuradas y de todo un universo metafórico en torno a este ámbito cultural tan propio de España.

En cualquier caso y con la intención de resumir algunos aspectos relevantes de la interculturalidad y el contacto entre dos culturas, en este caso la española y la brasileña, Areizaga (2007: 7-8) propone algunos aspectos que están estrechamente relacionados con la perspectiva cultural e intercultural, a saber:

1. es imposible comprender otra cultura sin tener consciencia de la propia y de la relatividad de ambas.

- 2. hay que asumir una perspectiva histórica con respecto a la cultura debido al carácter dinámico de toda sociedad y que muestre la pluralidad y complejidad de las redes sociales entre grupos e individuos.
- 3. aprender sobre la otra cultura significa aprender sobre la propia, es decir, sobre cómo funciona la propia y la de los demás y, más aun, la reflexión y toma de consciencia sobre lo que es propio y lo que es ajeno nos brinda la posibilidad de desarrollar la capacidad de entenderse a sí mismo y a relacionarse con los demás.

Por lo tanto, como profesores de lenguas extranjeras cabe fomentar que el aprendiz desarrolle determinados aspectos emocionales y afectivos como, por ejemplo, actitudes, sensibilidad y empatía hacia las diferencias culturales. De esta forma, se intenta suprimir el etnocentrismo, y al mismo tiempo, preservar la identidad y la personalidad de los sujetos, considerados mediadores entre las culturas en contacto.

3. Apretándose los machos al buscar equivalencias

Sin lugar a dudas, buscar equivalentes perfectos entre dos lenguas no siempre es fácil. Es más, en determinadas ocasiones, se vuelve una tarea difícil e incompleta, e incluso imposible. Pensemos por ejemplo en los culturemas para sostener lo que venimos diciendo y que ya hemos tratado en el apartado anterior. Palabras como montera, machos, capote forman parte del traje de luces del torero y no encuentran equivalente, ni traducción posible en PB, ya que la corrida de toros y el traje de luces como tal no existe como realidad cultural en Brasil.

Al acudir a la traducción en la enseñanza de las unidades léxicas equivalentes a una palabra puede resultar más efectivo y evitar explicaciones innecesarias. Siendo así, al buscar posibles equivalencias en las lenguas permitimos a los aprendices que amplíen su reflexión acerca de los diferentes usos y formas lingüísticas, pero, al mismo tiempo fomentamos la comprensión de que hay UF transculturales o supranacionales, es decir, que en lenguas distintas hay formas similares de expresar ideas o relaciones. De ahí que algunas nociones como, por ejemplo, las de espacio, tiempo, felicidad, juventud, entre otras, se expresan en la lengua a través de unidades fraseológicas equivalentes o no en otras lenguas y que ese hecho se debe, en cierto sentido, a un fondo cultural común.

En su obra, "Teoría y práctica de la traducción", García Yebra (1983: 34-39) reconoce dos fases en el proceso de la traducción: la fase de la comprensión del texto original, y la fase de la expresión de su mensaje, de su contenido, en la lengua receptora. Por lo tanto, se hace necesario una correcta interpretación de la UF para intentar encontrar una equivalencia lo más fiel posible. En este sentido el autor polaco Tomaszczyk (1983: 48) nos propone una clasificación en torno a este asunto y que divide en tres aspectos: equivalencia completa, equivalencia parcial, y la no equivalencia, dando respuesta a la dificultad a veces de no encontrar equivalentes perfectos. De este modo, Molina Plaza (2003: 429-430) señala que la equivalencia parcial se da, sin poder hablar de completa, cuando se provocan incoherencias de tipo semántico, figurativo, connotativo.

Por otra parte, según Amparo Hurtado Albir (2007: 204) el concepto de equivalencia es causa de gran polémica debido a su carácter central e importancia en la definición de traducción. Sin lugar a dudas, y en la misma línea de pensamiento de esta autora es un concepto que conlleva ambigüedad, hecho que también es estudiado por Nord y que relatamos en palabras textuales: "El concepto de la equivalencia es uno de los conceptos más ambiguos en los estudios sobre traducción y, por consiguiente, se ha interpretado de muchas formas distintas". (Nord, 1991: 22, *apud* Hurtado, 2007: 205). Además tenemos como hemos destacado anteriormente el concepto de no equivalencia y que sustentamos en la obra de Baker (1992) en la cual expone que cuando no existe una expresión idéntica o similar, podemos recurrir a la paráfrasis que consiste en la explicación del significado de la expresión. Resumiendo y para concluir este apartado sobre equivalencias, parece que sólo podremos hablar de equivalencia plena cuando a una UF en la lengua de origen, que en nuestro caso es el EE, corresponda otra en la lengua meta (PB) con el mismo significado denotativo y

connotativo, una misma base metafórica, una misma distribución y frecuencia de uso, teniendo en cuenta, asimismo, las restricciones diastráticas, diafásicas y diatópicas de las mismas en ambas lenguas. Está claro que la búsqueda de equivalentes perfectos no es tarea nada fácil. En cualquier caso, en este estudio se intenta encontrar equivalentes con el fin didáctico de facilitar la comprensión de estas estructuras idiomáticas y del mismo modo entender realidades culturales diferentes.

4. Echándole un capote a los aprendices: los toros como realidad cultural de España

La corrida de toros es el espectáculo de masas más antiguo de España y uno de los más antiguos del mundo. En España el origen de la misma encuentra su raíz en la cultura grecolatina, en concreto, en el culto al toro como divinidad y su sacrificio, un ritual que está documentado en civilizaciones del mediterráneo occidental y en la civilización minoica. Con el proceso de romanización acaecido en toda Hispania se instaura en la cultura local los juegos y luchas de fieras, en las que el toro era un animal que intervenía frecuentemente. Sin embargo, es en el siglo XVIII cuando se constituye el arte del toreo tal y como lo conocemos actualmente que es, en esta época, cuando el toreo a pie sustituye al de a caballo; los protagonistas ya no son caballeros de clase alta, sino gente del pueblo que se profesionaliza; y es en este siglo cuando nacen también las ganaderías bravas seleccionando los toros para la lidia y con ello se construyen las primeras plazas de toros como edificios destinados a la fiesta nacional.

A pesar de que este festejo tiene muchos detractores y en diversas ocasiones ha sido y sigue siendo objeto de crítica en la propia sociedad española a lo largo de su historia, (basta recordar a intelectuales como Pérez de Ayala u Ortega y Gasset que han señalado el espectáculo de los toros como reflejo de una cierta crueldad del carácter español), sin lugar a dudas, para bien o para mal, los toros son una parte intrínseca de la cultura española que se manifiesta en la lengua con diferentes UF de uso coloquial. En este sentido Cossío (1953: s.p) apunta en su enciclopedia taurina:

la fiesta de toros no es tan sólo una diversión más o menos recomendable desde el punto de vista moral, o pedagógico, o estético, sino un hecho de profunda significación en la vida española y de raíces tan hondas y extensas que no hay actividad social o artística en que no se encuentren sus huellas, desde el lenguaje hasta la industria, o el comercio, valgan por hitos distantes.

Del mismo modo y en relación a lo expuesto por este autor, destacamos la importancia de los toros, ya no en la vida artística o literaria, sino en la vida diaria. Manuel Román (2007: 9) lo señala de la siguiente forma: "hasta muy avanzado el siglo XX, las dos grandes pasiones de los españoles fueron el teatro y los toros. El fútbol sería después la primera de ellas". Este mismo autor destaca la función social de los toros en la vida de la sociedad española, señalando que estos servían de desahogo a los espectadores para, con sus gritos y ovaciones, superar toda suerte de frustraciones políticas, económicas, personales o de cualquier otra índole. Es de tal manera que parece que está en su derecho Pérez de Ayala (1925: 948) al afirmar que "la psicología taurina se difunde a través de toda la vida española", ya que lo taurino envuelve a la propia vida social del país.

Por eso, no es de extrañar que la presencia en el español de la jerga taurina haya preocupado a tantos autores, creando así inventarios de expresiones y refranes taurinos como José María de Cossío con más de 200 entradas en su *Inventario antológico de frases y modismos taurinos de uso corriente en el lenguaje familiar* (1953); Andrés Amorós con su libro *Toros, cultura y lenguaje* (1999), o la más reciente obra que aborda esta cuestión que es el *Diccionario Espasa de términos taurinos* de Luis Nieto Manjón (2004) que recoge la cantidad de 5.180 términos, de los cuales no todos, ni mucho menos, tienen uso en el lenguaje común.

Como podemos observar, el inventario de expresiones recogidas en torno al ámbito taurino y su relación con la lengua como símbolo extralingüístico culturalmente motivado es muy amplio. En nuestro caso, hemos seleccionado algunas de las UF procedentes de la tauromaquia que forman parte del uso común del EE actual, es decir, que encuentran en la actualidad un uso amplio de las mismas (ya que hay otras expresiones recogidas en esos inventarios citados que han caído en desuso o tienen un uso muy restringido), con el objetivo de intentar hallar equivalentes de estas expresiones españolas en el PB para acercar a los estudiantes y profesionales del español en Brasil a esta realidad cultural y facilitar la comprensión de estas UF.

Antes de continuar con la exposición, por una parte, deberíamos subrayar que la selección de las UF de este trabajo se refiere a la variedad peninsular del español, teniendo conciencia de que ciertamente lo taurino no es patrimonio exclusivo de España, ya que se celebran festejos en otros países de habla hispana, como Colombia o México, por citar algún ejemplo, pero considerar estas variedades de español en el mismo excedería con mucho las pretensiones de esta incipiente investigación. Por otra parte, habría que destacar que la lengua meta con los ejemplos aportados como equivalentes de esta exposición es el PB.

5. Rematando la faena: buscando equivalencias en portugués brasileño

Antes de entrar en más detalles sobre las expresiones que van a ser tratadas, se hace necesario un mínimo conocimiento del mundo de los toros para la comprensión de las UF propuestas. Por lo tanto, vamos a repasar en qué consiste una corrida de toros de forma esquemática. En estas por lo general hay tres toreros que lidian seis toros. Cada uno de ellos se enfrentará a dos toros. El orden de intervención comienza con el más veterano que toreará el primer y cuarto toro, el segundo se encargará del segundo y quinto; y el menos veterano lidiará el tercer y sexto toro. La fiesta nacional comienza con el paseíllo que es una procesión en donde desfilan todos los participantes de la corrida. Es en ese momento donde aparece el torero con su cuadrilla, formada por tres banderilleros y dos picadores. El presidente de la corrida entrega la llave de la puerta de toriles que es donde se encuentra el toro y da así comienzo al espectáculo. Cada corrida consta de tres partes llamadas tercios: 1. Tercio de varas (puyas): el matador torea con el capote y el toro recibe una serie de puyazos en el morrillo para medir su bravura y disposición a la embestida; 2. Tercio de banderillas: en donde los banderilleros clavan sobre el lomo del animal unos adornos llamados comúnmente banderillas; 3. Tercio de muleta o muerte: en este último tiene lugar el enfrentamiento del matador con el toro. El torero realiza la faena de la suerte de muleta y posteriormente le da muerte con el estoque.

Si la labor del torero ha sido lucida y ha logrado dar muerte al toro con una buena estocada, el público pedirá al presidente del festejo que premie al mismo con las orejas del animal y hasta el rabo, por lo que el matador "saldrá por la puerta grande", que en el lenguaje coloquial fuera del ámbito taurino es sinónimo de triunfar, tener éxito. De lo contrario, si el torero ha pinchado hueso y el animal ha sufrido en balde agonizando, el público abucheará al matador. De la misma forma, si el toro ha sido bravo y ha dado un buen espectáculo, aunque muerto, a su salida el público aplaudirá su contribución con ovaciones.

Una vez introducida esta breve explicación sobre el funcionamiento de una corrida de toros, cabe la necesidad de exponer que con el objetivo de facilitar su comprensión y análisis hemos agrupado las UF propuestas en cuatro campos semánticos: a. el traje de luces, b. la faena o corrida, c. los instrumentos de tortura y d. el torero y su actitud frente al toro.

a) El traje de luces es la indumentaria que visten los toreros en festejo taurino. Su nombre proviene de los reflejos que producen las lentejuelas que lo cubren. Está fabricado en seda y cubierto de color oro o plata y como cualquier traje tiene varias partes que exponemos a continuación: la montera que es el sombrero; los machos que son unos cordones para apretar la taleguilla (pantalón del torero); el capote que es usado para burlar la embestida del toro y la coleta, tradición en los toreros que consiste en dejar crecer un mechón de pelo por debajo de la coronilla. Esos cuatro elementos del traje de luces dejan en el EE las siguientes expresiones idiomáticas con estos equivalentes en contexto de uso en PB: a) ponerse el mundo por montera (EE) // ir com a cara

e a coragem (PB); b) apretarse los machos // arregaçar as mangas; c) echar un capote // dar uma mãozinha; d) cortarse la coleta // pendurar as chuteiras.

b) La faena o corrida es sinónimo de lidia del toro, de actividad. Luque Durán y Manjón Pozas (1998: 3) destacan que la corrida es:

ceremonia crucial en la que se conjugan participantes y hechos en los que se muestra en síntesis lo más sublime y lo más salvaje que hay en el hombre y en la naturaleza: rivalidad, desafío, decisión, valor, riesgo, engaño, superación, dolor y muerte son ingredientes esenciales de la misma.

El término faena en sí mismo nutre al EE de unidades sintagmáticas como tener mucha faena, dar faena, rematar la faena y hacer una faena a alguien que encontrarán las siguientes expresiones en PB como equivalentes: a) tener mucha faena // ter muito trabalho; b) dar faena a alguien // dar trabalho para alguém; c) rematar la faena // para completar; d) hacer una faena a alguien // fazer uma covardia com alguém.

Otras expresiones que derivan de la corrida de toros en sí, es decir, del hecho de la lidia del toro serían: dar largas (tipo de lance del torero que burla la embestida del toro, dándole salida por su lateral), coger / pillar a alguien el toro y dar un desplante (gesto con el que el torero quiere demostrar su poderío y arrogancia ante el toro): a) dar largas // estar enrolando alguém; b) coger / pillar a alguien el toro // ferrar-se; c) dar o hacer un desplante // fazer uma desfeita.

Antes de continuar, es importante reflexionar sobre la expresión "coger el toro" que es, según Nieto Manjón, "el acto de herir o enganchar el toro a una persona con los cuernos" (Nieto Manjón, 2004: 173). En la misma línea, la expresión "pillar (o coger) el toro (a alguien)" según Varela y Kubarth (1996: 274), indica que "alguien se siente acorralado o apurado ante una situación que no ofrece solución", mientras que para Seco pasa a significar "ser derrotado o superado por las circunstancias" (Seco, 2004: 985). Como podemos observar la misma expresión es entendida de diversas formas, no obstante todos coinciden en que una cogida de un toro nunca va a ser un plato de gusto, es decir, nunca será una cosa positiva. Esta UF se utiliza en sentido descriptivo o preventivo, como podemos observar metafóricamente en los siguientes ejemplos: "no he estudiado, me ha cogido el toro"; o "estudia, que te va a coger el toro".

- c) En cuanto a los instrumentos de tortura que se emplean en una corrida, esto es, puyas (en el primer tercio); banderillas (en el segundo); y estoque y puntilla (en el tercio de muerte). Estas palabras dan en el lenguaje coloquial las expresiones siguientes: a) lanzar puyas // alfinetar / jogar piadinhas; b) dar la puntilla o la estocada // dar o xeque-mate.
- d) Nieto Manjón (2004: 623) define al torero como "profesional que torea en las plazas". Otro autor como Amorós (1999: 279) destaca que el torero es: "un artista muy especial: crea una belleza efímera, poniendo en juego su vida, al enfrentarse a un animal feroz. Es, también, un hombre que se gana la vida con una profesión, por peculiar que sea". No obstante, como bien sabemos hay toreros y toreros como en cualquier profesión. Por ello, vamos a analizar la actitud del torero ante la lidia del toro ya que nutre el EE con expresiones de ámbito coloquial como las que se van presentar a continuación. Si la reacción de la persona ante un problema es resolutiva, es decir, enfrenta con valentía dicha situación, como el torero, dejará las siguientes expresiones: a) parar los pies // dar um basta / um chega para lá; b) tener mano izquierda // ter jogo de cintura; c) coger el toro por los cuernos // encarar de frente a situação. Si por el contrario, la reacción de la persona es no enfrentar la situación, es decir, no coger el toro por los cuernos, actuar de forma cobarde en EE diremos que escurre el bulto // tira o corpo fora y/o que es muy bonito ver los toros desde la barrera // pimenta nos olhos dos outros é refresco.

Para concluir, antes de terminar nuestra presentación sobre expresiones originarias del universo taurino, cabe destacar dos UF de uso muy común que son, a saber: entrar al trapo // entrar no jogo (que es el capote o muleta que el torero utiliza para provocar al toro e ir a los engaños aceptando la provocación) y pasarse de castaño oscuro // passar dos limites (ya que se ha tenido

siempre por cierto que un toro con este pelaje, castaño, era bravo, y presentaba dificultades al torero. Si se pasaba de este color y se hacía más oscuro, todavía podía ser peor).

6. Consideraciones finales

El vocabulario de la tauromaquia ha ejercido a lo largo del tiempo una gran influencia en la vida cotidiana de los españoles. Muchos términos de los repertorios taurinos han pasado al habla cotidiana y se utilizan fuera de esta actividad. Parece necesario destacar que la razón principal por la cual estas expresiones propias del mundo de los toros se hayan incorporado al léxico común es la importancia de esta tradición tan castiza en la sociedad española. Señalamos que entre los objetivos de este trabajo cabe resaltar el de hacer una pequeña recopilación de las UF de origen estrictamente taurino que se siguen utilizando en las conversaciones diarias. Es necesario recordar que, partidarios o críticos de la fiesta nacional, todos los españoles están inmersos en el lenguaje taurino. Independiente de su actitud individual ante el festejo, ningún español puede rechazar la influencia lingüística de los toros en su propio lenguaje.

Ahora bien, al haber contrastado ambas culturas, la española y la brasileña, como no podía ser de otro modo en una lengua como el PB que es ajena a lo taurino, no hemos encontrado equivalentes en relación a este ámbito, es decir, las expresiones taurinas no tendrán correspondencia con la tauromaquia en portugués. Sin embargo, dado el uso tan coloquial y frecuente de las mismas en EE, sorprendentemente existen en prácticamente todos los casos equivalentes de éstas como UF que funciona en la mayoría de las situaciones en contextos de uso semejantes. No obstante, este artículo sólo presenta una aproximación de estas UF, facilitando la comprensión de las mismas a cualquier brasileño y acercando otras UF del PB a cualquier hispanohablante interesado en el aprendizaje del portugués. Por lo tanto, se hace necesario estudiar estas y otras más a fondo con ejemplos de uso en ambas lenguas.

Para finalizar, pensamos 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 UF y, de modo análogo, a plantearse y respetar las diferencias culturales.

Bibliografía

AMORÓS, Andrés, 1999, *Toros, cultura y lenguaje*. Madrid, Espasa-Calpe. AREIZAGA, Elisabet, "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, 2007.

Disponible en

http://www.otri.datacom.st/hum_edu/dillubu/Ponencias/Ponencia_de_Elisabet_Areizaga.pdf [26 jun.2014].

BAKER, M., 1992, "Idioms and fixed expressions", en *In other words, a coursebook on translation*, London, Routledge, pp. 63-79.

CORPAS PASTOR, Gloria, 1996, Manual de fraseología española. Madrid, Gredos.

______, 1998a "Criterios generales de clasificación del universo fraseológico de las lenguas con ejemplos tomados del español y del inglés", en M. Alvar Ezquerra y G. Corpas Pastor. *Diccionarios, frases, palabras.* Málaga. Servicio de publicaciones de la Universidad, pp. 157-187.

COSSÍO de, José María, 1953, "Inventario antológico de frases y modismos taurinos de uso corriente en el lenguaje familiar" en *Los toros. Tratado técnico e histórico*, tomo I, Madrid, Espasa Calpe.

GARCÍA YEBRA, V, 1983, "Ideas generales sobre la traducción. Tradução e Comunicação", *Revista Brasileira de Tradutores*, São Paulo, n. 2, marzo. pp. 145-158.

HURTADO ALBIR, A., 2007, *Traducción y traductología: introducción a la traductología*, Madrid, Cátedra.

LUQUE DURÁN, J. D. y MANJÓN POZAS, 1998, Fraseología, metáfora y lenguaje taurino, Granada, Método Edic.

MOLINA PLAZA, Silvia., "La traducción de las unidades fraseológicas inglés-español: el caso de las colocaciones y frases idiomáticas". En *Las palabras del traductor*, Universidad Castilla- La Mancha, 2003.

Disponible en http://www.cervantes.es/lengua/esletra/...035_molina.pdf.> [05.mar.2012].

NADAL, Lucía, "¿Los culturemas: unidades lingüísticas, ideológicas o culturales? En *Language Design* 11, 2009, pp. 93-120. Disponible en http://www.Elies.rediris.es/language...LD11-05-lucia.pdf. [05.mar.2012].

NIDA E. A, 1945, "Linguistics and ethnology in translation problems", en Nida, E. A., *Exploring Semantic Structures*, Munich, Wilhelm Fink Verlag, pp. 194-208.

NIETO MANJÓN, Luís, 2004, Diccionario Espasa de términos taurinos. Madrid.

ORTIZ ÁLVAREZ, Maria Luisa; SANTOS, Percilia (Org.), 2010, Língua e cultura no contexto de português língua estrangeira. Campinas, SP, **Pontes** Editora. _; UNTERBÄUMEN, Enrique Huelva (Org.), 2011. Uma revisão da teoria e da pesquisa fraseológicas. Campinas, SP: **Pontes** PENADÉS MARTÍNEZ, Inmaculada, 1999, La enseñanza de las unidades fraseológicas. Madrid,

PÉREZ DE AYALA, Ramón, 1925, Política y toros: ensayos, Madrid, Renacimiento.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (DRAE, 2003). Diccionario de la lengua castellana, Madrid, Espasa-Calpe.

ROMÁN, Manuel, 2007, *La copla y los toros*. Madrid: Rama Lama Music. SECO, Manuel, 2004, *Diccionario fraseológico documentado del español actual*, Madrid, Aguilar.

SEVILLA MUÑOZ, Julia, *Divergencias en la traducción de expresiones idiomáticas y refranes* (francés-español), 1999. Disponible en

http://www.deproverbio.com/Dpjournal/DP,5,1,99/SEVILLA/ DIVERGENCIAS.html. [05.mar.2012].

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

TOMASZCZYK, J., 1983. "On bilingual dictionaries. The case for bilingual dictionaries for foreign language learners". En HARTMANN, R. R. K. (Ed.) *Lexicography: Principles and Practice*, London: Academic Press. pp. 41-52.

VARELA, Fernando y Hugo KUBARTH, 1996, *Diccionario fraseológico del español moderno*. Madrid, Gredos.

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

Español de cine: el cine como pretexto para enseñar cultura en la clase de ELE

Carlos del Castillo Alonso Instituto Cervantes de Porto Alegre

1.Introducción

¿Cuántas veces ha visto Madrid antes de ir a Madrid? ¿Cuántas veces ha creído reconocer un paisaje que había visto antes? ¿Cuántas veces ha escuchado un acento que le parecía familiar? La gran pantalla nos acerca a la realidad de otros países y culturas, nos sirve para imaginar, viajar y conocer la forma en que otros ven el mundo. Una película de cine es una de las mejores maneras de presentar un uso real de lengua pues siempre ofrece un contexto en el que observar elementos lingüísticos, culturales, sociales y el lenguaje no verbal. En este sentido, los contextos, situaciones y posibilidades en los que estos contenidos pueden estar ejemplificados son infinitos. Y en muchas ocasiones, estas muestras de lengua resultan más verosímiles que gran parte de los textos y las audiciones creadas o adaptadas para la presentación de los contenidos en los diferentes materiales de ELE¹. Asimismo el cine es un elemento motivador por sí solo y como dice Santos Asensi:

Vivimos en una cultura dominada por la imagen visual, y más concretamente por la imagen en movimiento. La palabra escrita ha cedido su liderazgo a la imagen como representación del mundo. El cine nos atrapa, nos engancha, y en cierta forma nos permite vivir otros mundos inalcanzables. Cada cual tiene sus gustos y sus preferencias, pero sería difícil encontrar a alguien a quien no le gustase el cine en absoluto. (2007: 1)

Y a partir de todas las posibilidades que nos ofrece el cine como instrumento pedagógico para el aprendizaje significativo en el aula de ELE, vamos a desarrollar el presente trabajo.

En la primera parte veremos algunos enfoques teóricos y el papel del cine en los dos documentos oficiales que, en relación con la enseñanza del Español como Lengua Extranjera, se deben considerar, el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*² (Consejo de Europa, 2001) y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*³(Instituto Cervantes., 2006).

¹ El acrónimo ELE significa 'español como lengua extranjera' y se emplea habitualmente entre los profesores, investigadores, productores de materiales y demás especialistas de la enseñanza del español a hablantes nativos de otras lenguas. En este trabajo cuando usamos el término ELE aludimos tanto al Español como Lengua Extranjera como al Español como Segunda Lengua (EL2).

²El Marco común europeo de referencia para las lenguas (en adelante, MCER).

³Plan Curricular del Instituto Cervantes. En adelante, PCIC.

En la segunda parte, consideramos las ventajas y desventajas de utilización de una película en una clase de ELE así como una serie de apreciaciones recomendables a la hora de elegirla.

Y por último presentamos nuestra propuesta de trabajo, y principal novedad, a partir de la cual creamos unidades didácticas que giran en torno de una película y donde el visionado de esta sea el objetivo final pudiendo ser realizado fuera de la sala de aula. El alumno, verá la película, motivado en parte por el aula de ELE y en parte por el desarrollo de su propia responsabilidad en el proceso de aprendizaje. Como ejemplo de nuestra propuesta presentamos una unidad didáctica a partir de una película argentina.

2. Bases teórico-prácticas: enfoques e integración de destrezas

Rick Altman (1989) fue el primero en plasmar por escrito las inmensas posibilidades que ofrece el video en el aprendizaje de una lengua como parte integrada de una programación, creando toda una pedagogía propia, aplicable a todos los niveles de la enseñanza e ilustrada con numerosos ejemplos en los que nos muestra diversas formas de uso de las grabaciones de video a lo largo de una programación. Sin duda, este influyente libro dio paso a una abundante profusión de trabajos académicos y libros centrados en los diferentes usos y aplicaciones de muestras de video en la enseñanza de segundas lenguas.

Los primeros enfoques comunicativos en la enseñanza de lenguas extranjeras coincidieron en el tiempo con la aparición del reproductor de video. La floreciente industria del video tuvo su década dorada desde mediados de los ochenta hasta finales de los noventa, antes de sucumbir ante la llegada del DVD. La avalancha de películas en dicho formato no pasó desapercibida para los profesionales de la enseñanza de lenguas que vieron en ellas unas posibilidades de explotación didáctica impensables años atrás cuando obtener películas y el instrumental necesario para proyectarlas era complicado y costoso y, sobre todo, la oferta era muy limitada.

No es frecuente llevar una película entera a la clase de ELE y cuando esto sucede corresponde a un objetivo cultural o a una actividad extracurricular en vez de formar parte de los contenidos de algún programa. Lo más habitual es utilizar fragmentos de películas con algún objetivo pedagógico, ya sea para contextualizar algún contenido o ya sea para la práctica de estructuras gramaticales y/o comunicativas.

Pero es sin duda en 2001 con la publicación del *MCER* propuesto por el Consejo de Europa (2002 en español) cuando se consideran en los diseños curriculares competencias hasta ese momento olvidadas, tales como la competencia cultural, desde los valores o convenciones de una sociedad hasta las acciones paralingüísticas (gestos, sonidos extralingüísticos, etc.) y donde adquieren la misma importancia que las competencias lingüísticas o pragmáticas. Asimismo, hemos de destacar la comprensión audiovisual desde la publicación del *MCER* donde se la incluye como una de las distintas destrezas a tener en cuenta en la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera.

Para entender una película en otro idioma, en este caso el español, es necesario activar estrategias de comprensión que pueden extrapolarse y ayudar a entender otros eventos comunicativos.

4.4.2.3. Actividades de comprensión audiovisual

En la comprensión audiovisual, el usuario recibe simultáneamente una información de entrada (input) auditiva y visual.

Dichas actividades incluyen:

- comprender un texto leído en voz alta;
- ver televisión, un video o una película con subtítulos;
- utilizar las nuevas tecnologías (multimedia, CD-ROM, etc.).

Se proporciona una escala ilustrativa para:

Ver televisión y cine.

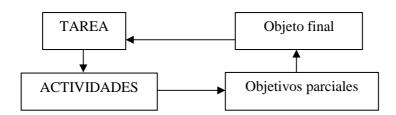
| | VER TELEVISIÓN Y CINE |
|----|---|
| C2 | Como C1 |
| C1 | Comprende películas que emplean una cantidad considerable de argot o lenguaje coloquial y de expresiones idiomáticas. |
| B2 | Comprende la mayoría de las noticias de televisión y de los programas de temas actuales. |
| | Comprende documentales, entrevistas en directo, debates, obras de teatro y la mayoría de las películas en lengua estándar |
| B1 | Comprende la mayoría de los programas de televisión que tratan temas de interés personal, como, por ejemplo, entrevistas, breves conferencias e informativos, cuando se articulan de forma relativamente lenta y clara. |
| | Comprende muchas películas donde los elementos visuales y la acción conducen gran parte del argumento y que se articulan con claridad y con un nivel de lengua sencillo. |
| | Capta las ideas principales de programas de televisión que tratan temas cotidianos cuando se articulan con relativa lentitud y claridad. |
| A2 | Identifica la idea principal de las noticias de televisión que informan de acontecimientos, accidentes, etc., cuando hay apoyo visual que complemente el discurso. |
| | Es capaz de saber cuándo han cambiado de tema en las noticias de televisión y de formarse una idea del contenido principal. |
| A1 | No hay descriptor disponible |
| | • |

MCER (2002:73)

Lo ideal sería la integración de todas las destrezas o al menos algunas de ellas para poder combinarlas con los elementos gramaticales y léxicos.

Fermín Martos Eliche (2002) plantea una explotación didáctica mediante el enfoque por tareas donde el principal objetivo que persigue, es ver al final la película completa. Por eso, los diferentes fragmentos seleccionados inicialmente se convierten en tareas intermedias de este objetivo final. "Toda tarea comprende una serie de actividades que refuerzan los contenidos (gramaticales, léxicos, morfosintácticos, funcionales) y dirigen el aprendizaje."

En esquema (Martos Eliche, 2002: 56, adaptado):



El autor nos propone el cine como instrumento para desarrollar una unidad de trabajo en clase en función de unos criterios didácticos que tengan como consecuencia un objetivo final: la comprensión real de la película y su contexto a través de actividades que conlleven la actuación lingüística, la integración de destrezas, el repaso gramatical, la actualización léxica, etc.

Por otro lado, no solo recomienda una determinada metodología, sino que ofrece diferentes modelos que incluyen los pasos, las destrezas y las competencias que se trabajan en cada caso. Los diferentes modelos que presenta dependen del objetivo, ya sea la práctica de elementos lingüísticos y culturales o ya sea la presentación de escenas importantes.

Los modelos (Martos Eliche, 2002: 56, adaptado) son los siguientes:

Modelo A

- 1- Selección de escenas con motivo lingüístico cultural
- 2- Selección de textos para crear el co-contexto⁴. Se trata de dar una información paralela para crear un ambiente autónomo de adquisición de la información que a continuación aparecerá.
- 3- Explotación escena por escena: micro-contextos.
- 4- Actividades:
 - 4.1. Léxico
 - 4.2. Expresiones del español hablado.
 - 4.3. Objetivo cultural
 - 4.4. Actividades gramaticales
 - 4.5. Expresión escrita

Modelo B

- 1- Fragmentación de toda la película en torno a un objetivo lingüístico cultural
- 2- Muestra de intro-contexto: primera escena.
- 3- Descripción general de las escenas.
- 4- Explotación del macro-contexto:
 - 4.1. Léxico
 - 4.2. Expresiones del español hablado.
 - 4.3. Muestra cultural
 - 4.4. Actividades gramaticales
 - 4.5. Expresión escrita

Modelo C

- 1. Motivación para la visión. Selección de pocas escenas y claves además para el texto y contexto que es igual a la visión de la película entera.
- 2. Redacción de microtextos para crear hipótesis.
- 3. Verificación de la hipótesis. Visión de los microtextos y microcontextos.
- 4. Visión del contexto y audición del texto: ver la película.

Modelo D

- 1. Análisis de microtextos
- 2. Verificación de los microtextos mediante el contexto y el texto.

Modelo E

- 1. Selección de un micro-contexto
- 2. Creación de co-texto.
- 3. Visión y audición del micro-texto y micro-contexto.
- 4. Texto y contexto.

Modelo F

- 1. Selección de escenas
- 2. Microtextos
- 3. Claves culturales
- 4. Unión y verificación

Mediante el cine conseguimos llevar a clase muestras de cultura y de la sociedad de la lengua meta y cuando llevamos películas a la clase de ELE entran en juego los niveles de referencia del *PCIC* que forman parte de la dimensión del alumno como hablante intercultural.

⁴ Martos Eliche considera la película en total como un macrotexto y un macrocontexto que no tienen sentido sin una visión completa, los diálogos seleccionados serán microtextos y microcontextos y si acompañamos la visión de textos auxiliares, estos serán co-textos que muestran el co-contexto.

| 18.6. Cine y teatro | | | |
|--|------------------------------------|--|--|
| [v. Referentes culturales 3.3.1., 3.3.2., Nociones específicas 8.1., 8.2.] | | | |
| A1 | A2 | | |
| • cine, teatro | • diretor | | |
| película, actor, atriz | obra de teatro | | |
| • ir ~ al cine/al teatro | | | |

Instituto Cervantes, 2008, vol. 1: 360

| 18.6. Cine y teatro | | | | |
|--|---|--|--|--|
| [v. Referentes culturales 3.3.1., 3.3.2., Nociones específicas 8.1., 8.2.] | | | | |
| B1 | B2 | | | |
| cartelera | función, sesión, taquilla | | | |
| díadel espectador | productor, guionista, cámara | | | |
| espectáculo | producción, distribución, estreno | | | |
| comedia, drama | largometraje, corto (metraje) | | | |
| asiento, pantalla, escenario | argumento, guión, tema | | | |
| personaje, protagonista | iluminación, decorado, banda | | | |
| película ~ policiaca/romántica/de | sonora, efectosespeciales, | | | |
| amor/de terror/de risa/de ciencia | vestuario, maquillaje | | | |
| ficción/de acción/de aventuras/de | escena, secuencia, cámara lenta, | | | |
| guerra/de dibujos animados | plano ~ general/de fondo | | | |
| película ~ en versión | actuación, interpretación | | | |
| original/doblada/ subtitulada | tragedia, tragicomedia | | | |
| final ~ feliz/triste/abierto | obra/representación/temporada ~ | | | |
| hacer una película | teatral | | | |
| poner ~ una película/una obra de | estreno/guión ~ cinematográfico | | | |
| teatro | principal/secundario | | | |
| • contar (la historia de), tratar de | hacer/interpretar ~ un papel | | | |
| | rodar/echar/estrenar ~ una película | | | |
| | representar/escenificar/poner en | | | |
| | escena ~ una obra teatral | | | |

Instituto Cervantes, 2008, vol. 2: 504.

| 18.6. Cine y teatro [v. Referentes culturales 3.3.1., 3.3.2., Nociones específicas 8.1., 8.2.] | | | |
|--|---|--|--|
| C1 | C2 | | |
| planteamiento, nudo, desenlace | filmoteca, cineclub, cinéfilo | | |
| realizador, especialista, extra | objetivo, lente, claqueta | | |
| rodaje, montaje, doblaje, proyección | toma, fotograma, encuadreentresuelo, patio de butacas, palco | | |
| sesión ~ de tarde/de noche/continua butacas/asientos ~ (no) numerados | ópera prima | | |
| cine ~ mudo/sonoro peliculón, éxito de taquilla | éxitoapoteósico actuación/interpretación ~ magistral/estelar | | |
| actuación/interpretación ~ pésima/brillante/convincente actor ~ mediocre/reconocido | actor ~ célebre/galardonado/ camaleónico/como la copa de un pino/de reparto | | |
| final ~ previsible/inesperado debutar, ensayar, improvisar | llevar a la pantalla, grabar, filmar, exhibir | | |
| hacer de (unpersonaje) meterse ~ en la película/en el papel/en el personaje | dar vida (a un personaje)hacerunpapelónceñirse al guión | | |
| salir a escena | • estaren ~ cartel/cartelera | | |

| 3.3. Cine y artes escénicas | | | | | |
|-----------------------------|---|--|--|--|--|
| Fase de aproximación | Fase de profundización | Fase de consolidación | | | |
| 3.3.1. Cine | 3.3.1. Cine | 3.3.1. Cine | | | |
| Î | Fase de profundización | Fase de consolidación | | | |
| | Internacional de Cine Mar de Plata (Argentina); Festival de Cine de Cartagena (Colombia); Festival del Nuevo Cine Latinoamericano de La Habana (Cuba); Festival Internacional de Cine de | cines nacionales Cine maldito y cine de autor Cine documental El cortometraje Personalidades representativas del cine de los países hispanos guionistas, productores, directores de fotografía, compositores, decoradores. | | | |

El tercer apartado, «Productos y creaciones culturales» (Instituto Cervantes, 2008, vol. 3: 541:542), recoge las tendencias artísticas y culturales, con sus autores y creaciones, que conforman el patrimonio cultural de España y de Hispanoamérica. Se apreciará que los apartados dedicados al cine y a la literatura, en especial este último, tienen más extensión que los apartados dedicados a otras actividades artísticas. Ello se debe a que se ha procurado reflejar la realidad de la práctica del aula, en la que el cine y la literatura constituyen una base de material particularmente significativa.

Todo ello nos deja claro la importancia del cine como muestra significativa de la actividad cultural y que debemos integrar en las actividades de enseñanza de ELE de forma directa o indirecta.

El alumno también debería ser responsable de dar continuidad a las clases y al proceso de aprendizaje fuera de la sala de aula de una forma autónoma.

El Instituto Cervantes, al establecer las tres dimensiones del alumno (agente social, hablante intercultural y aprendiente autónomo), presenta que:

El alumno como aprendiente autónomo ha de hacerse gradualmente responsable de su propio proceso de aprendizaje, con autonomía suficiente para continuar avanzando en su conocimiento del español más allá del propio currículo, en un proceso que pueda prolongarse a lo largo de toda la vida.(2008, 1:74)

Por ello si motivamos al alumno a que vea películas en español estaremos fomentando su propia autonomía así como favoreciendo su aprendizaje en la lengua extranjera. La exposición directa a un uso auténtico de una segunda lengua o lengua extranjera, viendo y escuchando la televisión, videos, películas, etc. por ejemplo, es una forma, según el *MCER*, de cómo se espera que un alumno aprenda dicha lengua.

3. El cine en la clase de ELE

Son muchos los recursos potencialmente útiles que el cine esconde para nuestras clases de ELE, sin embargo como cualquier otro medio audiovisual presenta una serie de ventajas y desventajas que pueden facilitar o complicar su uso.

3.1 Ventajas y desventajas

Las ventajas que ofrece el uso del cine en la clase de ELE son múltiples:

- El cine en español es un vehículo cultural de primer nivel así como estrecha la relación entre los elementos formales de una lengua y los elementos o parámetros socioculturales propios de la cultura meta. Como comenta Corpas Viñals:

Hoy en día, resulta obvio que aprender a hablar una lengua es aprender cómo funciona la cultura de esa lengua en la comunicación entre sus hablantes. No existe ninguna duda pues, sobre el hecho de que no se puede enseñar una lengua desmarcada del componente cultural que la engloba, y el vídeo es uno de los soportes que mejor y de una manera más fidedigna lo puede transmitir.(2000:791)

- Contextualiza e integra las diferentes destrezas y competencias objeto de la enseñanza y aprendizaje de cualquier lengua extranjera.
- El cine ofrece un *input* real y variado en contexto, con gran número de registros lingüísticos, variedades dialectales así como de comunicación no verbal. Según Toro Escudero:

La variedad de los registros lingüísticos presentes en las películas demuestra que la comprensión depende en menor medida del aprendizaje de una gramática prescriptiva que del entendimiento de una gramática descriptiva más amplia que se corresponda con la sintaxis variada propia del uso real del lenguaje. (2009:4)

- Favorece el enfoque comunicativo y la integración de destrezas comunicativas, receptivas y productivas. Como destaca Bustos Gisbert (1997:93), la combinación de sonido e imagen compone una información completa desde los puntos de vista lingüístico y pragmático-discursivo. Asimismo supone un avance con respecto al uso del audio en clase pues si el alumno recibe la información por dos vías, la visual y la auditiva, le estaremos favoreciendo la comprensión del mensaje.
- Las nuevas tecnologías actuales son cada vez más fáciles de manejar, permiten manipular la imagen y la forma de emitirla, y forman parte de la vida cotidiana de profesores y alumnos. Estos últimos están familiarizados con estas tecnologías desde edades cada vez más tempranas. En palabras de Toro Escudero (2009:5): "En una aldea global, los nuevos estudiantes serán a su vez aldeanos globales. Es la era del homo-videns y el homo digitalis".
- Todas las ventajas enumeradas hasta ahora aumentan el interés del alumno y por tanto su motivación. Y según Santos Asensi (2007:2), el cine introduce el elemento lúdico conectándolo con formas de comunicación audiovisual, lo que contribuye a romper la dinámica tradicional del aula.

La enumeración de ventajas podría ser mucho más larga porque las desventajas no son muchas, y en la mayoría de los casos, subsanables:

- La extensión excesivamente larga de los largometrajes lo que dificulta su adaptación para el horario normal de una clase de ELE.
- Dificultades cognitivas, tanto lingüísticas como culturales para nuestros alumnos dependiendo del nivel. Estas pueden aparecer si el nivel de exigencia de una determinada actividad propuesta supera el nivel de competencia de los alumnos.
- La dificultad de algunos centros de enseñanza para conseguir material cinematográfico.
- El esfuerzo y el tiempo que supone para el profesor la preparación de materiales para la explotación de una película en una clase de ELE.
- Un mal uso de esta herramienta puede hacer que los alumnos pierdan el interés del objetivo principal que es aprender y no simplemente ver una película por verla. El alumno puede tomar una actitud pasiva si no hemos diseñado actividades lo suficientemente motivadoras.
- Que alguno de nuestros alumnos ya haya visto la película en cuestión.
- Derechos de autor.

3.2. Criterios para la selección de una película

Generalmente la selección de una película determinada debe mucho a nuestras propias preferencias y gustos, como comenta Santos Asensi (2007:6), pues si trabajamos algo que nos gusta eso al final se nota en el trabajo realizado. Asimismo un profesor no se lanza a ver películas con la intención de encontrar materiales para satisfacer una necesidad concreta de trabajo, que sería como buscar una aguja en un pajar, sino más bien lo contrario, a partir de películas que ya ha visto o que le hayan parecido interesantes se plantea la posibilidad de crear alguna actividad para la clase. En palabras de Amenós (1999:770): "Determinadas películas nos proporcionan al verlas ideas de explotación que conviene retener para, una vez maduradas, transformarlas en iniciativas útiles y motivadoras"

Sin embargo hay una serie de factores que debemos tener en cuenta cuando se trata de elegir una película para la clase de ELE.

En primer lugar la película escogida debe ser atractiva para nuestros alumnos y apropiada para la situación de aprendizaje, debemos tener en cuenta el nivel de comprensión de nuestros alumnos así como los conocimientos previos sobre lengua y cultura española. La película debe despertar el interés del alumno por verla ya sea por el género de la misma o por el tema tratado.

El profesor también deberá tener siempre presente los contenidos que puede explotar a partir de la película elegida y relacionarlos con los objetivos pretendidos. Una misma película puede servir para niveles diferentes dependiendo de las actividades propuestas.

Amenós (1999: 776-779) propone, a partir de su propia experiencia en el Instituto Cervantes de París, un cuestionario para medir el grado de dificultad de una película. Según explica Amenós,

cuantas más respuestas afirmativas consiga el cuestionario más fácil se considera el material y por lo tanto será más adecuado para niveles más bajos; por el contrario un mayor número de respuestas negativas no implica que el material no debe ser utilizado, todo depende de lo que se haga con él aunque no será apto para niveles iniciales. El cuestionario es el siguiente:

Historia, estructura y trama

- ¿Se presentan los acontecimientos de forma lineal, sin saltos cronológicos?
- Si hay alguna elipsis y/o alteración cronológica importante, ¿es fácilmente comprensible para el espectador?
- Si se trata de un filme completo, ¿se encadenan las secuencias de forma lógica y coherente? Si se trata de una secuencia, ¿se encadenan sus partes (acciones, temas de conversación...) de forma lógica y coherente?
- ¿Es la historia (o situación) que se presenta accesible a personas sin conocimientos especializados?
- ¿Corresponde la historia que se cuenta (o la situación que se describe) a algún modelo que el aprendiente pueda reconocer (por ejemplo, por haber visto otras películas parecidas, haber leído o escuchado relatos, etc.)?
- ¿Podrían tener lugar en el entorno sociocultural del aprendiente situaciones semejantes a las descritas en el filme (o en la secuencia)?

Personajes

- ¿Están descritos los personajes de manera clara?
- ¿Son comprensibles los personajes para un espectador de otra cultura, sin conocimientos especiales del mundo hispano?
- ¿Son coherentes el comportamiento y la actuación de cada personaje con la información que el espectador tiene en los distintos momentos?

Tipo(s) de lengua utilizado(s)

- ¿Predominan en el filme (o en la secuencia) las conversaciones entre pocos personajes (no más de dos o tres a la vez)?
- Normalmente, en las conversaciones, ¿habla solo un personaje a la vez?
- ¿Tienen todos los personajes (más o menos) el mismo acento?
- ¿Hablan los personajes sin emplear alguna jerga o dialecto especial que pudiera ser difícil de entender por hablantes nativos de otras procedencias?
- ¿Es clara la pronunciación de los personajes al hablar?
- ¿Hablan los personajes con frases (más o menos) completas y con pocas vacilaciones?
- ¿Se expresan los personajes sin acudir a léxico, tipos de discurso o conceptos especializados (que requieran una información o unos conocimientos particulares)?

Integración de palabra, sonido e imagen

- Las imágenes de la película o secuencia, ¿ayudan a entender lo que pasa?
- Si se trata de un filme completo, ¿abundan las secuencias sin (o casi sin) palabras? Si se trata de una secuencia, ¿se construye esta sin (o casi sin) palabras?
- ¿Puede el espectador hacerse una idea aproximada de lo que pasa en la película (o en la secuencia) sin comprender las conversaciones?

Soporte material

- ¿Tiene la película (o la secuencia) subtítulos?
- ¿Está la banda sonora libre de ruidos o interferencias que dificulten la comprensión?
- ¿Puede el espectador volver atrás para ver de nuevo una parte (o la totalidad)?
- ¿El aparato o equipo que va a usarse para pasar la película tiene buena calidad de sonido?
- ¿La acústica de la sala es buena?
- ¿Dispone el espectador de auriculares, si quiere utilizarlos?

En resumen, debemos elegir películas con una trama sencilla o no excesivamente compleja, dando prioridad a historias lineales sin grandes elipsis o saltos cronológicos y por supuesto evitando escenas chocantes y temas tabúes de acuerdo con la edad de nuestros estudiantes, la situación del país y de la sociedad. El lenguaje debe ser apropiado evitando las variedades lingüísticas poco

comunes y donde las palabras estén adecuadas correctamente al sonido y a las imágenes. Y siempre que sea posible elegir películas en un formato cuanto más interactivo mejor como cambio de idiomas y uso de subtítulos para facilitar su comprensión y subsanar posibles dificultades que pudieran surgir, pues como nos recuerda Rojas Gordillo (2001: 22):

Entender una película supone lidiar con una serie de condicionantes técnicos, como la calidad del sonido, o propiamente lingüísticos, como la modalidad de lengua que se usa, el tipo de dicción de los actores según los personajes que interpretan, la rapidez de las intervenciones que imitan el uso real de la lengua hablada... Nos puede ayudar para la comprensión el uso de películas subtituladas. Si disponemos de películas en formato DVD, podemos jugar con varias posibilidades, con o sin subtítulo, incluso la de ofrecer subtítulos en español.

4. Propuesta para la enseñanza de ELE a través del cine

Nuestra propuesta gira en torno a las diversas posibilidades que el cine nos ofrece como instrumento pedagógico para el aprendizaje significativo en el aula de ELE así como el gran referente cultural que es. Para ello nos apoyaremos en las películas para la creación de actividades y/o unidades didácticas donde el visionado de las mismas sea algo que el alumno realice como objetivo final y que este pueda ser realizado fuera de la sala de aula.

La novedad radica en utilizar algún fragmento de la película o incluso el tráiler de la misma como sustitución de la parte auditiva de la unidad didáctica y crear actividades que giren en torno al contenido de la película escogida, lo que ayudará a una mejor comprensión real de la película y de su contexto.

De esta forma estaremos mejorando la calidad del *input* a través de la muestra audiovisual que supone el fragmento de la película, escogiéndolo de acuerdo con el nivel al que va destinada la unidad y asimismo contribuyendo para aumentar la motivación y el interés por ver la película posteriormente. Como comenta Rojas Gordillo (2003:2):

Hay que aprovecharse del placer que proporciona, y a partir de ahí buscarle la utilidad, llevar la magia al aula y, además, a partir de la proyección de fragmentos, espolear la curiosidad e interés del alumno para que vea la película completa, si está preparado.

Por un lado estaremos trabajando con actividades motivadoras para nuestros alumnos con películas actuales o que les interesen especialmente por el tema tratado y por otro estaremos participando en la formación formal y sociocultural del alumno haciendo con que se interese por el aprendizaje de ELE no solo dentro del aula sino también fuera de ella, o sea no solo le estaremos enseñando la lengua sino el mundo a través de la misma.

5. Ejemplo de unidad didáctica a partir de una película de cine español o hispanoamericano

A continuación presentamos una unidad didáctica basada en la propuesta explicada anteriormente. La unidad gira en torno de una película e integra las diferentes destrezas a través de contenidos especificados por los niveles de referencia del *PCIC* y donde la parte auditiva se ha sustituido por un fragmento de la película, sea una escena o el propio tráiler. Se han creado diferentes actividades de carácter gramatical, léxico o cultural, de manera que ofrezcan al alumno una primera aproximación a la historia, al lenguaje utilizado y al contexto cultural. Estos ejercicios se relacionan unos con otros e integran los contenidos culturales con los lingüísticos y los léxicos. De esta manera, el alumno tendrá unas referencias sobre la película que le ayudarán a entenderla e interpretarla cuando, motivado por la unidad didáctica, decida verla.

5.1. Unidad didáctica: Al otro lado de la pared – A2 Película *Medianeras*

| CONTENIDOS FUNCIONALES | CONTENIDOS LÉXICOS |
|---|--|
| Describir una casa y una ciudad | Partes de la casa |
| Expresar opinión | Descripción física |
| | Ropa y complementos |
| | |
| CONTENIDOS GRAMATICALES | CONTENIDOS SOCIOCULTURALES |
| Estructuras comparativas | Capitales y ciudades |
| Adverbios de grado comparativo: más, | Tipos de vivienda |
| menos, tan. | Películas de los países hispanos con |
| Formas específicas de 1.ª y 2.ª persona del | proyección internacional |
| singular detrás de preposición: mí, ti. | Actores y actrices hispanos con proyección |
| Para mí / A mí ¿Y para ti? ¿Y a ti? | internacional |
| | |

1- Encontramos aquí abajo las postales de cuatro conocidas ciudades. ¿Sabrías decirnos cuáles son? Coméntalo con tu compañero.









a- Madrid

b- Buenos Aires

c- Tokio

d- Nueva York

2-Ahora vamos a ver el comienzo de la película *Medianeras* que ha sido rodada en una de estas ciudades. http://www.youtube.com/watch?v=KnBjLdFxOhI

Míralo y después dinos si las siguientes afirmaciones son verdaderas (V) o falsas (F) según la película.

| | V | F |
|---|---|---|
| Los edificios cada vez son más pequeños | | |
| Existe una lógica y una planificación en la ciudad | | |
| Nosotros no solemos planear nuestras vidas | | |
| Los inquilinos crearon su propia cultura | | |
| Hay edificios de estilo francés neoclásico | | |
| Las irregularidades de los edificios nos reflejan perfectamente | | |
| La ciudad está de frente para el río. | | |

3- Este es el estudio donde vive nuestro protagonista en la Avenida Santa Fe número 1183, $8^{\rm o}$ G.



A continuación te presentamos un apartamento más grande. ¿Podrías darnos las diferencias entre los dos? Y tu casa ¿a cuál se parece más? Descríbesela a tu compañero.



- ¿Tiene todas las habitaciones? Escribe su nombre
- -Cuarto de baño
- -Recibidor
- -Salita
- -Dormitorio
- -Salón-comedor
- -Terraza
- -Cocina
- -Lavadero

4- En la película se cuenta la curiosa historia del edificio Kavanagh

El rascacielos *Kavanagh* tiene detrás de su imponente estructura de hormigón una historia de venganza y amor, tan argentina como lo es el tango, el cual uno no se puede imaginar que no sea de otro lugar que los arrabales de los bajos fondos porteños (es como si los edificios de cada ciudad no fuesen más que un espejo del carácter de sus habitantes).



Edificio Kavanagh



Palacio de Anchorena

Cuenta la leyenda del Kavanagh que hubo un enamoramiento entre dos jóvenes que comprometía a las familias **Kavanagh** y**Anchorena**, los Kavanagh eran adinerados, pero no tenían la suerte de descender de una estirpe noble como los Anchorena. Así que cuando uno de los hijos de los Kavanagh pidió el visto bueno a su madre para continuar el romance que vivía, la matriarca de los Anchorena, **Mercedes Castellanos de Anchorena** desaprobó la relación, al no correr por las venas de los Kavanagh sangre patricia. El hijo de los Anchorena acató dócilmente la decisión de la madre, y la hija de los Kavanagh se quedó así, compuesta y sin novio y con el corazón *partío*.

Pero la matriarca de familia de la enamorada, cuyo sonoro nombre era **Corina Kavanagh**, decidió no quedarse con los brazos cruzados ante tal insulto al honor familiar y resentida maquinó una original venganza arquitectónica.

Los Anchorena vivían en un palacio familiar en la plaza San Martín, y habían construido al otro lado de la plaza una de las iglesias porteñas más bellas, la Basílica del Santísimo Sacramento, para que les sirviera de sepulcro familiar. Por lo que las vistas desde el palacio eran muy bellas, y los Anchorena no se cansaban de presumir en sus reuniones sociales de este hecho.

Pero hubo un detalle que los Anchorena no pudieron controlar, y es que Corina Kavanagh se les adelantó a comprar un solar disponible que quedaba entre ambos edificios por el que querían pujar también los Anchorena. Y sobre ese suelo dio orden de construir un inmenso rascacielos de hormigón de 31 pisos y 120 metros de altura). El edificio Kavanagh se construyó en apenas catorce meses, tapando completamente las vistas a la basílica desde el *Palacio de Anchorena*. De hecho, se da la curiosidad de que al estar el Kavanaghconstruído tan cerca de la basílica, solo hay un lugar donde poder verla bien, y este es el llamado *Pasaje Corina Kavanagh*.

El edificio Kavanagh está actualmente declarado por la UNESCO como Patrimonio Mundial de la Arquitectura, y sus ocupantes se libran de pagar tasas de comunidad, a cambio del compromiso de que deben conservar el edificio en buen estado, y sin la posibilidad de modificaciones que no estén aprobadas antes por la junta correspondiente. Este detalle tal como refleja la película *Medianeras* es especialmente determinante en la sociedad argentina, donde los habitantes trampean tanto normas como impuestos, y si por ejemplo te entra poca luz en el interior de tu casa, no hay problema en coger martillo en mano y picar en la pared adecuada para abrir una nueva ventana, sin ningún tipo de permiso previo de la finca o del ayuntamiento.

Texto extraído de: http://lalibreria.blogspot.com.br/2011/11/medianeras-y-el-edificio-kavanagh.html

Busca en el texto palabras que signifiquen las siguientes cosas

| 1 Que tiene mucho dinero |
|--|
| 2 Edificio de gran altura y muchos pisos |
| 3 Sitio o lugar por donde se pasa |
| 4 Corporación compuesta por un alcalde y varios concejales |
| 5 Linaje |
| 6 Porción de terreno donde se ha edificado o que se destina a edificar |
| 7 Aceptar con sumisión |
| 8 Urdir, tramar |
| *************************************** |

5 - Pilar López de Ayala, española, habla de "Medianeras", atractivo film que describe la caótica vida en Buenos Aires. En esta **entrevista publicada en el periódico LA RAZÓN el 1 de noviembre de 2011** alguien ha desordenado las preguntas y las respuestas. ¿Sabrías ordenarlas?

| A | ¿Qué es Medianeras? | 1 | Me encantó la experiencia y me sentí muy a gusto durante toda la filmación, con un equipo lleno de ideas y de entusiasmo |
|---|--|---|---|
| В | ¿Cómo te resultó filmar y vivir en Buenos Aires? | 2 | Yo acepto los proyectos más allá de los nombres. Es verdad que siempre hay un riesgo en este tipo de decisiones pero si me gusta la historia y decido formar parte, me implico y me dejo guiar. |
| C | ¿Te sorprendió que llamaran a una actriz española? | 3 | Es un poeta, un sabio que tiene los mismos años de vida que el cine. |
| D | ¿Cómo fue la experiencia de rodar con el portugués Manoel de Oliveira? | 4 | Mucho, la verdad, no entendí por qué me llamaron para hacer de una porteña, sobre todo cuando, para mí, los mejores actores del mundo están en Argentina. |
| E | Filmaste "Intruders", con Clive Owen, y luego fuiste elegida por ese prócer que es Manoel de Oliveira para "Un milagro para Angélica", ¿qué te atrajo de un "operaprimista"? | 5 | Es una fóbica, inmersa en una crisis, pero en vías de recuperación. Acaba de dejar a su pareja para aprender a vivir consigo misma y está en ese proceso de transformación. |
| F | ¿ Y Mariana, tu personaje? | 6 | Una historia de encuentros y desencuentros en Buenos Aires |

Extraído de: http://www.larazon.com.ar/show/Hacer-portena-desafio-insensato 0 291600045.html

| 6 - Una medianera es algo que está en el medio de otras dos cosas. Por lo general, el término se refiere a la pared que es común a dos casas. Implica, por lo tanto, algo compartido entre gente que posiblemente, apenas se conozca. Igual que ocurre en la película, ¿crees que en la era digital a la personas les cuesta cada vez más hacer amigos? Mira el siguiente dibujo y después de ver película escribe un pequeño texto dando tu opinión. | | | |
|---|---|--|--|
| | • | | |
| | • | | |
| | • | | |
| | • | | |
| | • | | |
| | • | | |
| | • | | |
| | • | | |
| | • | | |
| | • | | |
| | | | |

El principito y el nativo digital (capítulo perdido de El principito) El octavo planeta estaba habitado por un nativo digital. Tenía un smartphone en la mano y no cesaba de tocarlo con los dedos. -¡Buenos días! -dijo el principito. -¡Buenos días! -respondió cortésmente el nativo, pero no alzó la mirada de su aparato. Las yemas de sus dedos no cesaban de posarse sobre la pantalla. - ¿Qué haces? - preguntó el principito. - Converso con mis amigos - contestó el nativo sin alzar la mirada. - Pero estás solo. ¿Dónde están tus amigos? - Por ahí... Por allá...- contestó el nativo. - ¿Vamos a mirar un atardecer? - No puedo - contestó el nativo. - Estoy conversando con mis amigos. - Pero estás solo. No, algunas veces nos vemos en persona. Pero la mayor parte del tiempo nos comunicamos por aquí. Es mucho mejor, no tengo que ir a ningún lado y ellos tampoco. - ¿Y de qué sirve tener amigos si casi nunca los ves? - Me ahorra tiempo. - ¿Tiempo para qué? - preguntó el principito. - Para conversar con mis amigos. "Tal vez no vale la pena tener amigos - pensó el princípito - si uno siempre va a estar solo."

Extraído de: http://todoaquetzal.blogspot.com.br/2012/05/el-principito-y-el-nativo-digital_08.html

Ilustración: Carlos Lavida

Texto:Regina Carrá

7- Busca en el póster de la película Medianeras. ¿Sabrías encontrar a ...?

- a- alguien con falda marrón y camisa amarilla
- b- una persona con vaqueros y un gorro rojo
- c- dos bomberos
- d- una mujer en silla de ruedas
- e- una chica con sombrero de bruja

Ahora intenta describir a tu compañero algunos personajes a ver si los encuentra.



Extraído de: http://morzadec.es.free.fr/public/images/Images Terminale/medianeras.jpg

Bibliografía

ALTMAN, R. 1989. The Video Connection: Integrating Video into Language Teaching. Boston, MA: Houghton, Mifflin Company

AMENÓS PONS, J. 1999. "Largometrajes en el aula de E/LE: algunos criterios de selección y explotación", Actas del X Congreso Internacional de ASELE, Universidad de Cádiz, Servicio de Publicaciones: tomo II, pp. 769-783..

BUSTOS GISBERT, J. M. 1997. "Aplicaciones del video a la enseñanza de español como lengua extranjera", en Carabela, nº 42. Madrid: SGEL, pp. 93-105.

CONSEJO DE EUROPA 2001. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes para la traducción en español. 2002. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf>

CORPAS VIÑALS, J. 2000. "La utilización del video en el aula de E/LE. Elcomponente cultural". Actas del XI Congreso Internacional de ASELE. Zaragoza. Universidad de Zaragoza. pp. 785-791. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0785.pdf [17 de febrero de 2013]

INSTITUTO CERVANTES. 2008. *Plan curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español.PCIC.* 3 vol., Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, S.L. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/

MARTOS ELICHE, F. 2002. Forma 3. El cine en el aula de E/LE. Un enfoque pedagógico por tareas. Madrid. SGEL

ROJAS GORDILLO, C. 2003. "El cine español en la clase de E/LE. Una propuesta didáctica". Disponible en <www.ub.es/filhis/culturele/rojas.html> [12 de junio de 2013]

SANTOS ASENSI, J. 2007. *Cine en español para el aula de idiomas*. Disponible en http://www.mec.es/sgci/nz/es/materialesdidacticos/cine.doc> [22 de septiembre de 2012]

TARETTO, Gustavo (dir): *Medianeras* 2007. Eddie Saeta S.A, Instituto Nacional de Cine y Artes Audiovisuales (INCAA), Pandora Filmproduktion, Rizoma Films, Televisió de Catalunya (TV3), Zarlek Producciones y CinePostproduction. Argentina. 2011

TORO ESCUDERO, J. 2009. Enseñanza del español a través del cinehispano; marco teórico y ejemplos prácticos, en revista digital Marcoele nº 8.

Disponible en http://marcoele.com/descargas/china/ji.toro_cinehispano.pdf> [12 de junio de 2013]

Mucho más que un "olé": Flamenco para alumnos brasileños

Thaís de Almeida Maia Colegio Español Santa María

Introducción

El flamenco es un arte andaluz que encanta y representa a España en todo el mundo. En el contexto de la enseñanza del Español como Lengua Extranjera resulta difícil encontrar un libro didáctico que no incluya ese arte en los apartados culturales o que no exponga, en su portada o páginas interiores, imágenes de bailaoras con grandes flores y vestidos de lunares con muchos volantes.

Sin embargo, el flamenco es mucho más de lo que se expone en esos libros. Y en el Colegio Español Santa Maria de Belo Horizonte (Minas Gerais, Brasil), afortunadamente podemos enseñar el Flamenco como actividad extracurricular cada año a más de cien alumnos con edad entre 6 y 17 años.

Nuestro grupo de danza española, el Tablao Santa Maria², tiene 11 años y ofrece clases de flamenco a los alumnos del Colegio dos veces a la semana. Como fruto del trabajo desarrollado en las clases de danza, realizamos, cada mes de diciembre, dos espectáculos de flamenco en el teatro de la escuela.

Los alumnos más antiguos del Tablao participan en la Cia. Tablao Santa Maria, una compañía de danza que representa la escuela y hace espectáculos dentro y fuera de ella.

En este taller se hablará sobre la experiencia de enseñar flamenco en nuestro colegio y se harán sugerencias para explotar este importante aspecto de la cultura andaluza en las clases de E/LE. Primero, vamos a sentir el flamenco y a aprender sobre él de manera práctica. Luego, veremos 10 fichas de actividades que se pueden desarrollar con alumnos de diferentes edades.

I - ¿Qué es el flamenco?

En primer lugar, consideramos muy importante que se comprenda qué es el flamenco. Es muy común que los estudiantes brasileños pronuncien "flamengo" y hasta lo confundan con un famoso equipo de fútbol de Rio de Janeiro. Asimismo es bastante frecuente que nos digan que "conocen" el

¹ Se llama "bailaor(a)" a los bailarines que bailan flamenco.

² Blog del Tablao Santa Maria: www.tablaosantamaria.blogspot.com

flamenco, "aquella danza en la que se tocan aquellas cosas con las manos", haciendo mención a las castañuelas.

Como profesores de E/LE y difusores de diferentes aspectos de la cultura hispánica, tenemos la obligación de enterarnos de esos aspectos culturales más allá de la superficialidad y hacer que los alumnos superen algunos tópicos.

Por lo tanto, empezaremos nuestro taller haciendo una lluvia de ideas... ¿Qué palabras nos vienen a la mente cuando decimos "flamenco"?

Después de hacer una primera lluvia de ideas, que puede haber sido un poco superficial, veremos un vídeo³. Después de verlo, ¿qué palabras podemos añadir a nuestra lluvia de ideas inicial?

Este mismo proceso lo hacemos con los alumnos que empiezan las clases de flamenco. Y hacemos que comprendan que no se trata de una danza que se pueda aprender y bailar rápidamente. Y vamos introduciendo, poco a poco, diversos aspectos del flamenco, como los diferentes palos, el compás de cada uno, el cante, los pasos y marcajes, los elementos del baile, entre otros.

Es importante que los profesores de E/LE sepan que en la página web de la Junta de Andalucía se encuentra mucha información sobre el flamenco, declarado por la UNESCO en 2010 como Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad. Aquí destacamos algunas de las informaciones más relevantes.

> El origen de la palabra Flamenco

Existen múltiples teorías acerca de la génesis de este vocablo, aunque quizás la más difundida es la defendida por Blas Infante en su libro "Orígenes de lo flamenco". Según el padre de la Autonomía andaluza, la palabra "flamenco" deriva de los términos árabes "Felah-Mengus", que juntos significan "campesino errante".

También llegó a tener muchos adeptos la curiosa teoría que afirmaba que flamenco era el nombre de un cuchillo o navaja. No en vano, en el sainete "El Soldado Fanfarrón", escrito por González del Castillo en el siglo XVIII, se puede leer: "El melitar, que sacó para mi esposo, un flamenco". En otra copla recogida por Rodríguez Marín dice: "Si me s'ajuma er pescao / y desenvaino er flamenco / con cuarenta puñalás / se iba a rematar el cuento". Sin embargo, esta hipótesis no ha llegado a trascender, como tampoco lo hizo en su día la que sentenciaba que el nombre se le había dado al género por el ave llamada flamenco. La autoría de este precepto se debe también a Rodríguez Marín, que justificó la idea argumentando que los cantaores practicaban el cante vestidos con chaqueta corta, eran altos y quebrados de cintura, por lo que se parecía al ave zancuda del mismo nombre.

Como las anteriores, tampoco sigue sin corroborarse la teoría liderada por expertos como Hipólito Rossy o Carlos Almendro en la que se afirma que la palabra flamenco se debe a que la música polifónica de España en el siglo XVI se acrecentó con los Países Bajos, es decir, con la antigua Flandes. Esta teoría fue también defendida, aunque con matices, por el viajero romántico George Borrow y por Hugo Schuchard, entre otros. Según estos escritores, antiguamente se creía que los gitanos eran de procedencia germana, lo que explica que se les pudiera llamar flamencos.

Finalmente, existen dos hipótesis menos comprometidas, pero bastante interesantes. Antonio Machado y Álvarez, Demófilo, dice que "los gitanos llaman gachós a los andaluces y estos a los gitanos los llaman flamencos, sin que sepamos cuál sea la causa de esta denominación". Y Manuel García Matos afirma: "Flamenco procede del argot empleado a finales del siglo XVIII y principios del XIX para catalogar todo lo que significa ostentoso, pretencioso o fanfarrón o, como podríamos determinar de forma genéricamente andaluza, "echao p'alante"".

Fuente: http://www.andalucia.org/es/flamenco/origen-de-la-palabra-flamenco/. Acceso el 31/12/2014.

³ Vídeo elaborado por la profesora Thaís Maia como introducción del espectáculo "Flamenco: sentimientos", presentado el 12 de diciembre de 2014 en Belo Horizonte. Contiene escenas del documental "Latcho Drom". Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=V1iaPMluw8A

Primeras referencias escritas

Según las ideas más difundidas, en los principios no había baile ni guitarra, sólo cante, de forma que se ha llegado a pensar que el primer palo de la historia fue la toná, y que ésta se asentó en el triángulo formado por Triana, **Jerez** y **Cádiz**.

Sin embargo, tras una lectura profunda de la obra "La Gitanilla", de Cervantes, se puede observar que, a menos que el célebre escritor hubiera contado una historia fruto de su imaginación, que no es de extrañar, la primera disciplina flamenca fue el baile, como lo ratifica el personaje de Preciosa, una joven bailaora que se ganaba la vida haciendo danzas de corte andaluz a la que se subyugaban tanto el acompañamiento musical como el vocal, ambos enlazados para realizar los llamados corridos gitanos. A comienzos de esta Novela Ejemplar cervantina se puede leer: "Salió la tal Preciosa la más única bailadora que se hallaba en todo el gitanismo, y la más hermosa y discreta que pudiera hallarse, no entre los gitanos, sino entre cuantas hermosas y discretas pudiera pregonar la fama". La obra, escrita a principios del siglo XVII, crea el primer precedente no oral en el estudio de los orígenes flamencos. Pero no se pueden lanzar las campanas al vuelo: el carácter novelesco de la historia le resta realismo, por lo que el dato no puede ser considerado en modo alguno como empírico. Sin embargo, hacia 1740 hay que señalar la existencia de un libreto manuscrito por un tal "Bachiller Revoltoso" que nos cuenta una crónica en la que señala cómo la nieta de Baltasar Montes (el gitano más viejo de Triana) iba a bailar con instrumentos de cuerda y percusión a las casas de los nobles de Sevilla. El mismo autor da cuenta de la crueldad con que las tropas de Castilla tratan a la población de Triana con motivo de "La Prisión General de los Gitanos", dictada en 1749.

No obstante, la misma diatriba que con "La Gitanilla" surge con la lectura de las "Cartas marruecas" de José Cadalso, en 1789, una serie de epístolas que un hombre llamado Gazel Ben-Aly envía a su amigo Ben-Beley. En esta obra el escritor describe una juerga gitana en un cortijo liderada por el "Tío Gregorio", dato que, tras los anteriores, confirma definitivamente la existencia de una música peculiar y diferenciadora en Andalucía. Hacia 1820 esto se confirma con la aparición en un periódico de Cádiz de la noticia de que en el Teatro del Balón Antonio Monge hará los cuatro polos (el de **Ronda**, el de Tobalo, el de Jerez y el de Cádiz) y en 1885 la señorita Sejuela, en el salón Barrera de Sevilla, bailará por soleá. Finalmente, el "Baile en Triana" que describe Serafín Estébanez Calderón en sus "Escenas Andaluzas" (1838), en el que se encuentran los célebres cantaores El Planeta y su alumno El Fillo, cierra el círculo en torno a las conjeturas sobre el origen del flamenco. A partir de este momento ya hay una conclusión clara: el género tiene más de dos siglos de vida, algo que se confirma cuando Demófilo funda la flamencología publicando en 1882 su "Colección de Cantes Flamencos".

Fuente: http://www.andalucia.org/es/flamenco/primeras-referencias-escritas/. Acceso el 31/12/2014.

II – Algunos elementos importantes del flamenco

Presentamos aquí algunas palabras y sus significados en el universo flamenco, tomadas del glosario de términos flamencos de la página web de la Junta de Andalucía (disponible en: http://www.andalucia.org/es/flamenco/glosario/a/).

Durante el taller, al hablar de esos términos, haremos algunas dinámicas para comprenderlos mejor, incluyendo palmas, escucha de audios o visionado de pequeños vídeos y veremos algunos de los elementos visuales que forman parte del universo flamenco, como las ropas, calzados y complementos y objetos propios del baile.

| acento | Nota del compás sobre la que se ejerce mayor fuerza. Con esta medida se pueden incluso diferenciar dos palos sometidos exactamente a los mismos tiempos, como es el caso del fandango y la soleá. |
|----------------|--|
| acompañamiento | Labor que hace el guitarrista cuando tiene que seguir al cante o al baile. Normalmente un buen guitarrista de acompañamiento debe conocer bien ambas facetas del flamenco así como al cantaor o bailaor al que acompaña en ese momento, pues es casi una ley consuetudinaria que después de un tercio el cantaor necesita una falseta de desahogo así como el bailaor no exige frases de más de tres compases. |
| a compás | Cante o Baile que es interpretado siguiendo fielmente el ritmo o cadencia del estilo correspondiente. |
| aflamencado | Calificativo que se aplica a las canciones y bailes de folklore andaluz y de otros estilos musicales que se interpretan con entonación y compás flamenco. |
| alzapúa | Técnica de mano derecha consistente en blandir el dedo pulgar sobre una misma cuerda, generalmente grave, en varias ocasiones. Hay otras variantes de alzapúa, como la de Melchor de Marchena, que incluye la pulsión de una nota con el dedo índice. Esta técnica procede de la ya antiquísima ejecución del 'dedo pulgar', iniciada a finales del siglo XIX por Paco el de Lucena. |
| a palo seco | Cante interpretado sin acompañamiento de guitarra" a capella" |
| bailaor/a | Persona que baila flamenco. |
| baile | El flamenco es un baile vivo y en constante evolución, pero sus características básicas parecen haber cristalizado entre1869 y 1929, la llamada edad de oro del flamenco. Lo fundamental del baile flamenco es que va indisolublemente ligado a la guitarra, instrumento imprescindible en el flamenco. |
| café cantante | Local donde se servían bebidas y se ofrecían recitales de cante, baile y toque. Durante su apogeo, la segunda mitad del siglo XIX, contribuyeron a difundir la práctico profesional del flamenco. |

| cambio | Copla que pone fin a una serie de cantes del mismo estilo, pero con entonación cambiada para romper el tono. |
|---------------------------|--|
| cantaor/a | Persona que interpreta el cante flamenco, en cualquiera de sus estilos. |
| cante | Usado como abreviación de 'cante flamenco', denomina al conjunto de composiciones musicales en diferentes estilos que surgieron entre el último tercio del siglo XVIII y la primera mitad del XIX por la yuxtaposición de modos musicales y folklóricos existentes en Andalucía. |
| cante chico | Expresión subjetiva que denomina a los cantes menos solemnes y más apropiados para el baile. |
| cante festero | Se dice así de los estilos alegres y bulliciosos, como las alegrías, las rumbas y los tanguillos. |
| cante gitano | Expresión subjetiva con la que se denomina al cante flamenco hecho por intérpretes de la raza gitana. |
| cante grande | Expresión subjetiva con la que se llama a los estilos más solemnes del cante. Se aplica por extensión a cualquier cante bien interpretado. |
| cante jondo | Expresión subjetiva con la que se denomina a los estilos más llenos de solemnidad, primitivismo, profundidad y fuerza expresiva. Se considera sinónimo de cante puro. |
| cantes de ida y vuelta | Expresión que designa al conjunto de estilos aflamencados procedentes del folklore hispanoamericano. |
| compás | Es la unidad que da valor a la duración de las figuras musicales. Dependiendo del compás una negra tendrá una duración u otra. En la guitarra flamenca sólo intervienen compases de tres por cuatro, seis por ocho y dos por cuatro en el caso quebrado de la seguiriya. |
| contracompás | Ejecución que consiste en la sonorización de una llamada justamente en los espacios que ésta deja vacíos. |

| duende | Según la definición del Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua: 'encanto misterioso e inefable del cante'. Esta expresión poética nombra a la magia que se supone intrínseca al flamenco. Según caballero Bonald tiene mucho que ver con los ritos dionisíacos donde se vive una especie de estado de trance colectivo. |
|----------|---|
| falseta | Frase melódica que se intercala entre las sucesiones de acordes destinadas, bien a acompañar al cante, bien a establecer la propia estructura de una pieza de concierto. Se dice que un guitarrista es largo cuando es capaz de ejecutar muchas falsetas diferentes en un mismo palo. |
| fiesta | En el flamenco es una reunión de aficionados y cantaores/as en la que predomina el respeto al flamenco, lo que hace que tanto cantaores como bailaores y guitarristas se sientan a gusto, es decir, en la atmósfera idónea para expresar su arte. |
| flamenco | Según el Diccionario de la Real academia Española; 'término con el que se designa el conjunto de cantes y bailes formado por una fusión de ciertos elementos de orientalismo musical andaluz dentro de unos peculiares moldes expresivos gitanos'. El flamenco es una manifestación musical folklórica originada en Andalucía, con una existencia de dos siglos aproximadamente. La procedencia de ese término en su significado actual, que parece documentado ya al final del siglo XVIII, está todavía sin resolver. |
| guitarra | Instrumento principal del flamenco, es de cuerda y se compone de una caja de madera, a modo de óvalo estrechado por el medio, con un agujero circular en el centro de la tapa y un mástil con trastes. Seis clavijas colocadas en el extremo de este mástil sirven para templar otras tantas cuerdas aseguradas en un puente fijo en la parte inferior de la tapa, que se pulsan con los dedos de la mano derecha mientras los pisan los de la izquierda donde conviene el tono. |
| jalear | Animar y acompañar con palmas, ademanes y diferentes expresiones a las interpretaciones del flamenco. |
| jaleo | Acción y efecto de jalear y también conjunto de expresiones, locuciones admirativas e interjecciones que se prodigan para expresar entusiasmo o para animar a los intérpretes. Puede darse tanto entre el auditorio como entre los mismos ejecutantes. Algunas de esas expresiones, en fonética andaluza son: '¡olé!', '¡eso e!' '¡agua!', '¡azúcar!', '¡toma!' '¡así se canta'!, '¡mu bien dicho'!, '¡vamos allá'!. |

| juerga Fiesta o reunión de aficionados e intérpretes en un ambiente idóne la mejor manifestación del cante, el baile y el toque. | |
|--|--|
| llamada | Estructura de un palo realizada sobre un solo compás. En la llamada se reconoce el palo al instante porque siempre han de llevar esa estructura prefijada que diferencia, por ejemplo, un tango de una rumba. |
| melisma | Grupo de notas sucesivas cantadas sobre una misma sílaba, a modo de adorno o floreo de la voz. |
| Espectáculo flamenco de cante, baile y guitarra que proliferó des 1936 por toda la geografía española, organizado por en profesionales, y celebrado por regla general en plaza de toros teatros. | |
| palmas | Acompañamiento para el cante y baile, acompasado a cada estilo, que se realiza golpeando con los dedos de una mano en la palma de la otra o haciendo sonar las dos palmas. Además de las palmas simples existen las redoblás, en las bulerías, que forman contrapunto con las que llevan el son, o simples, y las palmas sordas, en las que se ahuecan las manos para no ahogar la voz del cantaor o los trémolos suaves de la guitarra. |
| palo | Cada una de las estructuras musicales que existen en el flamenco. Algunas de ellas, en el cante, sólo se diferencian por la temática. En el toque esto no ocurre. |
| peñas flamencas | Entidades constituidas en forma de asociación por aficionados al arte flamenco, para la exaltación y difusión del cante, el baile y el toque flamencos. Tomaron auge a partir de los primeros años sesenta en Andalucía, extendiéndose por toda España y diversos países extranjeros. En sus locales el arte flamenco es el tema continuo de las reuniones y de los recitales, tanto de intérpretes consagrados como de nuevas promesas. |
| rasgueo o rasgueado Percusiones sobre varias cuerdas a la vez, dadas con los dedo derecha en diferentes combinaciones. | |
| tablao | Escenario dedicado al arte flamenco y también el local especializado en ofrecer espectáculos de arte flamenco inspirados en los antiguos cafés cantantes. Se hicieron importantes a partir de los años cincuenta, promovidos por el auge del turismo. |

| tocaor | Palabra con la que en el flamenco se designa a un intérprete de la guitarra. Se diferencia del guitarrista en que éste, además de interpretar, también compone. |
|-----------|--|
| toque | Acción y efecto de tocar la guitarra flamenca. |
| zapateado | Baile. Consiste en un baile sobrio, de gran entidad flamenca, que surge a mediados del siglo XIX. Es una combinación rítmica de sonidos que se efectúan con la punta, el tacón del pie y es interpretado por hombres o, a veces, por mujeres con el atuendo masculino de pantalón y chaquetilla corta. Actualmente el zapateado flamenco se intercala en la mayoría de los estilos, tanto por hombres como por mujeres, a veces quedando la guitarra en silencio, para resurgir junto a los demás elementos de acompañamiento en el momento de su mayor intensidad o remate. |

Fuente: http://www.andalucia.org/es/flamenco/glosario/a/. Acceso el 31/12/2014.

Sobre el "duende" flamenco

En toda Andalucía, roca de Jaén y caracola de Cádiz, la gente habla constantemente del duende y lo descubre en cuanto sale con instinto eficaz. El maravilloso cantaor El Lebrijano decía: "Los días que yo canto con duende no hay quien pueda conmigo".

El duende es un poder y no un obrar, es un luchar y no un pensar. Yo he oído decir a un viejo maestro guitarrista: "El duende no está en la garganta; el duende sube por dentro desde la planta de los pies". Es decir, no es cuestión de facultad, sino de verdadero estilo vivo; es decir, de sangre; es decir, de viejísima cultura, de creación en acto.

Para buscar al duende no hay mapa ni ejercicio. Solo se sabe que quema la sangre como un tópico de vidrios, que agota, que rechaza toda la dulce geometría aprendida, que rompe los estilos.

Los grandes artistas del sur de España, gitanos o flamencos, ya canten, ya bailen, ya toquen, saben que no es posible ninguna emoción sin la llegada del duende.

La llegada del duende presupone siempre un cambio radical en todas las formas sobre planos viejos, da sensaciones de frescura totalmente inéditas, con una calidad de rosa recién creada, de milagro, que llega a producir un entusiasmo casi religioso.

En toda la música árabe, danza, canción o elegía, la llegada del duende es saludada con enérgicos "¡Alá, Alá!", "¡Dios, Dios!", tan cerca del "¡Olé!" de los toros, que quién sabe si será lo mismo; y en todos los cantos del sur de España la aparición del duende es seguida por sinceros gritos de "¡Viva Dios!", profundo, humano, tierno grito de una comunicación con Dios por medio de los cinco sentidos, gracias al duende que agita la voz y el cuerpo de la bailarina, evasión real y poética de este mundo.

Todas las artes son capaces de duende, pero donde encuentra más campo, como es natural, es en la música, en la danza y en la poesía hablada, ya que estas necesitan un cuerpo vivo que interprete, porque son formas que nacen y mueren de modo perpetuo y alzan sus contornos sobre un presente exacto.

Fuente: Conferencia: *Teoría y juego del duende*, de Federico García Lorca.

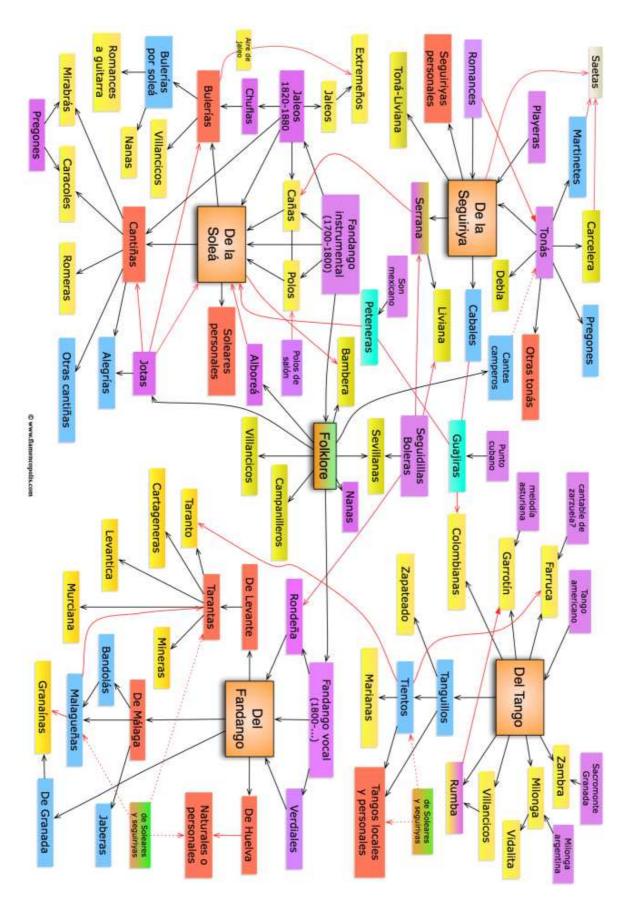
En mi opinión, el duende es un estado de ánimo en el que el intérprete flamenco se siente como si casi no existiera, es un momento en el que la mente se encuentra despojada de ataduras y vacía de contenido, unos instantes en los que uno no tiene nada que ver con lo que ocurre alrededor y en los que simplemente se contempla de forma maravillada y respetuosa todo lo que sucede, es algo que fluye por sí mismo.

El duende es un estado de gracia, en el que la excelencia se produce sin el menor esfuerzo, un estado en el que el intérprete está absorbido por el presente y en el que sus emociones están exentas de represión alguna, más al contrario, estas se activan de forma positiva y se alinean con la actividad que se está llevando a cabo, bien sea cante, toque o baile.

José Mª Parra, cantaor

> Los palos del flamenco

A continuación presentamos un esquema que ilustra las familias de los diferentes cantes flamencos y sus palos. Durante el taller ejemplificaremos estos palos, que son diferentes "estilos" dentro del universo flamenco:



Fuente de la imagen: https://anamarzagao.wordpress.com/2012/10/02/a-tertulia-flamenca-de-setembro-abriu-muito-caminhos-de-pesquisa/tertulia-sistema-musical-flamenco/

III - Sugerencias de actividades en lengua española sobre el flamenco

FICHA 1 – LAS SEVILLANAS – ALUMNOS DE 6-7 AÑOS

Tablao Santa Maria - Prof. Thais Maia

Actividades sobre las Sevillanas

| 1 - Colorea la respuesta correcta: | | | | |
|--|--|--|--|--|
| Las sevillanas son originales de la ciudad de | CÁDIZ SEVILLA GRANADA | | | |
| Vienen del folclore andaluz y su compás tiene 3 4 tiempos. | | | | |
| Son un ejemplo de baile ALEGRE TRISTE | SERIO FIESTERO | | | |
| 2 - Colorea de rojo el tiempo fuerte y de amarillo la sevillanas: 1 2 3 1 2 3 1 2 3 4 5 6 3 - I Practica las palmas a compás. Utiliza también | | | | |
| 4 - Ordena las partes de la primera sevillana: () pasada () pasada | | | | |
| () 5 paseíllos (pasos de sevillana) () 4 "padeburés" () 1 paso de sevillana () pasada () 4 pasadas () 1 paso de sevillana () giro final y "ole" | Sevilla tiene una cosa, que sólo tiene Sevilla Que sólo tiene Sevilla Luna, sol, flor y mantilla Una risa y una pena Y la Virgen Macarena Que también es de Sevilla Y tiene además Sevilla Un tesoro a cada orilla La Giralda y sus campanas La Esperanza de Triana Que también es de Sevilla Que también es de Sevilla Y Sevilla por tener Tiene la gloria en sus manos A Jesús del Gran Poder | | | |
| | Oue también es sevillano | | | |

FICHA 2 – SECUENCIA SOBRE LA FERIA DE ABRIL – ALUMNOS DE 6-7 AÑOS



¡Flamenco es arte y cultura! Vamos a aprender sobre la

Feria de Abril de Sevilla



¿Vamos a colorear y adornar la entrada de la Feria de 2013?

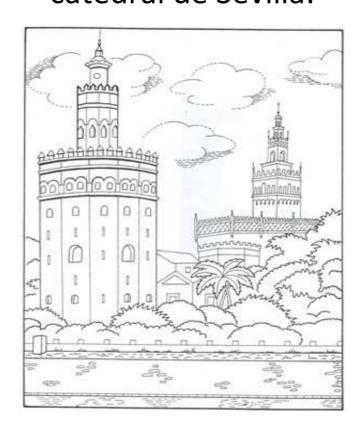
| Nombre: | |
|---------|--|
|---------|--|

Material elaborado por la profesora Thaís Maia

Esta es Sevilla, la capital de Andalucía, en el sur de España:

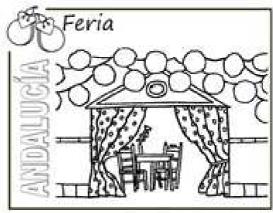


Aquí se ve La Giralda, que es la torre de la catedral de Sevilla:



En Sevilla se realiza todos los años una gran fiesta del Flamenco llamada Feria de Abril.





En la feria hay casetas donde las familias se reúnen para cantar, tocar y bailar sevillanas. Las casetas están adornadas con farolillos. Toda la gente va muy bien vestida, con trajes flamencos.



El gitano y la gitana pasean en su caballo por la Feria de Sevilla.



http://serahorratioo.blogspot.com

Este sevillano lleva sombrero. Detrás de él se ven las casetas de la Feria.



En la Feria los niños y las niñas bailan sevillanas.



¡Vamos a colorear!





¿Vamos a cantar una Sevillana?

Sevillana: Que también es de Sevilla

Letra: http://www.rocio.com/sevillana/que-tambien-es-de-sevilla-v-o/

Música: http://www.youtube.com/watch?v=FNPGuwt0EXs

Observaciones:

- En el año 2013 trabajamos con esta secuencia de actividades sobre la Feria de Abril y también vimos vídeos disponibles en el youtube sobre este importante evento.

- Los alumnos construyeron maquetas de la Feria y también hicimos murales temáticos en la escuela
- El material, aunque fue desarrollado para las clases de Flamenco, puede aplicarse a las clases de E/LE, una vez que amplía el vocabulario en español y el conocimiento cultural. El profesor de E/LE puede explotar la pronunciación, la entonación y otros elementos lingüísticos en las letras de las sevillanas.

FICHA 3 (Para alumnos de todas las edades)

Garrotín: Pregúntale a mi sombrero

Letra: http://flamencoletras.blogspot.com.br/2011/11/garrotin.html

Música: https://www.voutube.com/watch?v=i0vbQbhQqXk

FICHA 4 (Para alumnos de todas las edades)

Caracoles: Cómo reluce

Letra: http://canteytoque.es/letraschacon.html#37

Música: https://www.youtube.com/watch?v=php5unnuf0I

FICHA 5 (Para alumnos de todas las edades)

Tango: Rosa María (Camarón de la Isla)

Letra: https://letras.mus.br/camaron-de-la-isla/909957/

Música: https://www.youtube.com/watch?v=bXBdM-Qc5qM

FICHA 6 - INTRODUCCIÓN AL FLAMENCO

El arte flamenco

<u>Para empezar:</u> vas a escuchar fragmentos de canciones flamencas. ¿Qué sentimientos te traen?

alegría pena sufrimiento dolor enfado humor protesta pasión fuerza debilidad tristeza

1 - ¿Sabes de qué región de España viene el flamenco?

Mapa 2: Comunidades españolas.

Mapa 1: España en el mundo.





2 - ¿Qué es el flamenco?

Es un estilo de música y danza que surgió del mestizaje cultural que se dio en Andalucía (musulmanes, cristianos, judíos, gitanos, etc.). No se sabe con precisión cuándo surgió el flamenco, pero los primeros registros de su formación como género son de fines del siglo XVIII. Este estilo está compuesto por el cante, el toque y el baile.

3 - Pequeño diccionario flamenco:

Bailaor / bailaora: bailarín o bailarina de flamenco.

Braceo: movimiento de brazos de los bailaores.

Caló: lenguaje propio de los gitanos españoles.

Cantaor / cantaora: cantante de flamenco.

Cante jondo: cante genuino andaluz. Transmite sentimientos hondos, es decir, profundos.

Duende: se dice que quien "tiene duende" tiene arte y gracia para el flamenco. Se dice también que el duende es un estado de ánimo y gracia en el que los cantaores, bailaores y tocaores se encuentran cuando son "dominados" por la fuerza del flamenco.

Juerga: fiesta

Jaleo: algo que se dice para animar el ambiente. Son jaleos comunes en el flamenco: jole!, jole, gitana!, jasí se baila!, entre otros.

Palo: cada estilo musical dentro del flamenco. Ejemplos: sevillanas, rumbas, alegrías, bulerías, tangos, etc.

Tablao: local donde se baila. Tiene ese nombre debido a las tablas de madera (el tablado).

Tocaor: guitarrista flamenco.

¿Lo sabías?

En noviembre de 2010 la Unesco declaró al flamenco Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad. Zapateao: el zapateado.

4 – La ropa y los complementos

Observa el traje que llevan los bailaores e identifica el vocabulario a continuación:

vestido
volantes
falda
pendientes
flor





pantalones chaleco pañuelo zapatos

5 – Instrumentos y complementos

Relaciona las imágenes a las palabras. ¡Vamos a demostrarte cómo se usan algunas de estas cosas!











) abanico / pericón () sombrero

) cajón () mantón

() castañuelas

6 - Las sevillanas

Este palo es uno de los más alegres del flamenco. Se baila mucho en la región de Sevilla, la capital de Andalucía, en el sur de España. ¿Qué te parece si cantamos un fragmento de la sevillana "María Lola"?

María Lola (Manuel el Chachi)

¿Por qué no vienes a verme? Sabes que estoy esperando... Sabes que estoy esperando... ¿Por qué no vienes a verme? Sabes que estoy esperando... ¿Por qué no vienes a verme? Sabes que estoy esperando... Sabes que estoy esperando, como el viento a la amapola como el susurro del llanto como el viento a la amapola como el susurro del llanto

María Lola, sabes que estoy esperando, para mirarte a los ojos, para decirte "te quiero", María Lola, ite espero!

FICHA 7 – LOS JALEOS DEL FLAMENCO

Jaleos

Son las exclamaciones que se realizan durante la interpretación de una pieza flamenca, a fin de animar al solista, sea el cantaor, el guitarrista o el bailaor.

Ejemplos:

¡Agua! ¡Anda! ¡Arsa! (Arza) iArte! ¡Así se baila! ¡Así se canta! iAsí se toca! ¡Bonito braceo! iEso es! iEso! ¡Fuego! iOlé! !Qué gitana(o) / guapa(o)! ¡Qué arte, hija/o! ¡Que viva la madre que te parió! iDale! ¡Dale salero! ¡Toma que toma! ¡Vamo, gitana(o) / guapa(o)! ¡Vamo por Bulerias / Sevilla / Alegrías! ¡Vamo ya! ¿Y no tiene novio/a?

Curiosidad:

El "Ole" con que se anima a los cantaores y bailaores andaluces, puede proceder del verbo hebreo "Joleh", que significa "tirar hacia arriba". En este mismo sentido parece apuntar el uso del vocablo "arza", que es la forma dialectal andaluza de pronunciar la voz imperativa "alza".

FICHA 8 – JUEGO DE LA MEMORIA CON LOS COMPLEMENTOS DEL FLAMENCO

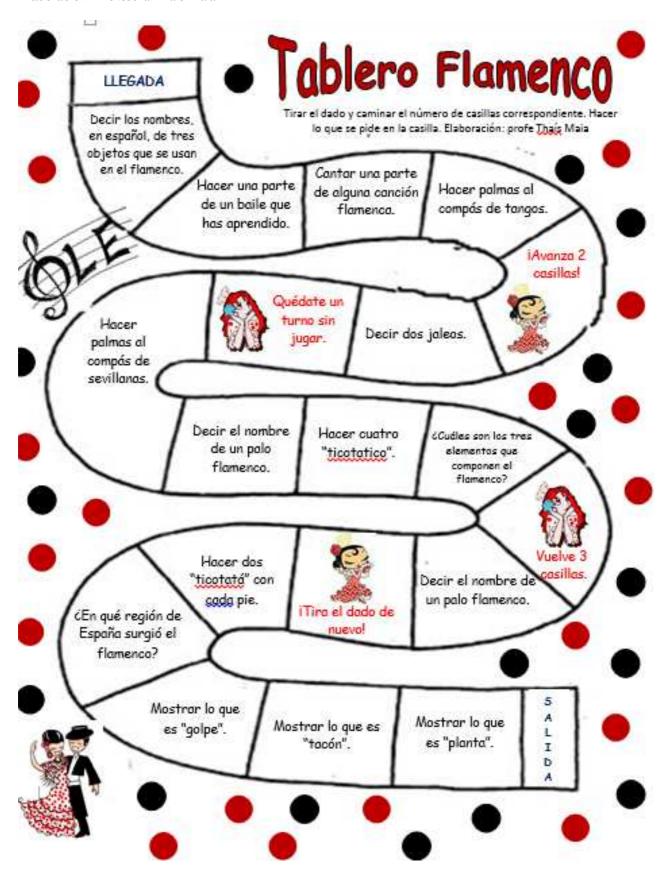
Elaboración: Profesora Thais Maia

| Craciones And 1-09 | La bailaora | Los zapatos |
|--------------------|--------------------|----------------|
| 38 | Las castañuelas | El abanico |
| | Los sombreros | El mantón |

| El pendiente | | La flor |
|--------------------|----------------------|----------------|
| Los peinecillos | | Los lunares |
| La guitarra | Cosuna perna da medo | El cajón |

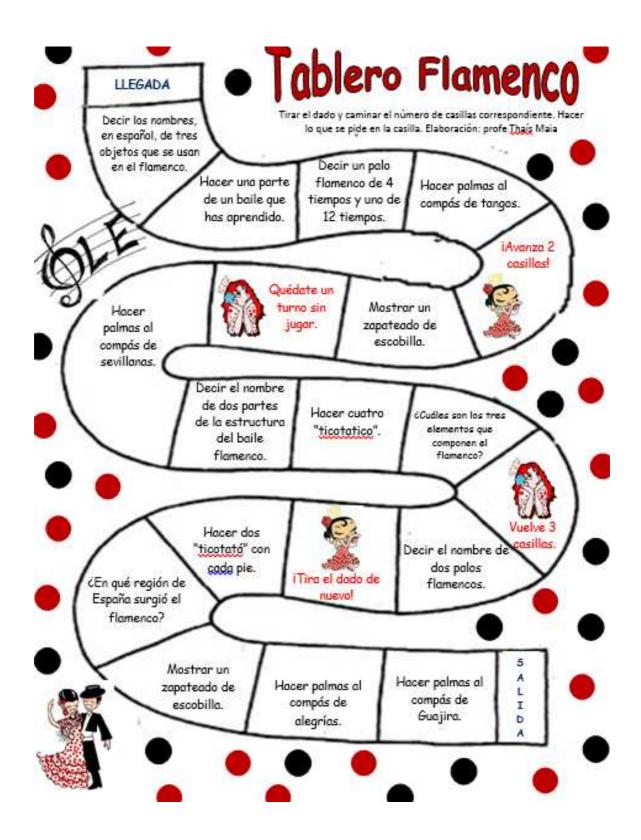
FICHA 9 - TABLERO FLAMENCO - NIVEL 1

Elaboración: Profesora Thais Maia



FICHA 10 - TABLERO FLAMENCO - NIVEL 2

Elaboración: Profesora Thais Maia



Conclusión

Tras realizar toda la secuencia de actividades del taller, se espera que los asistentes hayan roto algunos tópicos sobre el flamenco y hayan reconocido lo complejo que es este arte y lo amplio que es su universo. Por lo tanto, la enseñanza de este importante aspecto de la cultura española se debe hacer de manera cuidadosa y bien orientada.

El Tablao Santa Maria comprende que enseñar flamenco en Brasil no es una labor fácil. Sin embargo, a través de mucho estudio y del conocimiento del flamenco y de las técnicas didácticas, estamos desarrollando materiales y dinámicas para enseñarlo de la mejor manera al alumno brasileño.

Buscamos métodos de enseñanza eficaces para la comprensión de la técnica, de la historia y de la estructura, pero no dejamos nunca de reforzar el sentimiento que debe acompañar siempre a nuestros pequeños bailaores.

Sabemos que el contacto que tienen con el flamenco en nuestra escuela es muy importante para su formación humana y que el arte tiene un gran poder de transformación en las personas. Después de algunos años en las clases de flamenco, percibimos que a nuestros bailaores les interesa conocer España, vivir el flamenco en su lugar de origen. Tienen sus ídolos andaluces, incorporaron en su rutina muchos elementos del flamenco. Y sabemos que esto es resultado de nuestra labor, que hacemos cada día con mucha pasión por el arte y por España.

Esperamos que la semilla del arte crezca y dé buenos frutos no sólo a nuestros alumnos como también a los alumnos de todo Brasil que vayan a tener contacto con el flamenco a través de los materiales presentados en este taller.

Muchas gracias y un "olé" cariñoso a todos.

Referencias:

https://anamarzagao.wordpress.com/

http://www.deflamenco.com/

https://depaloenpalo.wordpress.com/

http://www.juntadeandalucia.es/index.html

http://www.radiole.com/

http://tomaflamenco.com/es/

Matices culturales en la enseñanza de español a brasileños desde la perspectiva de las expresiones idiomáticas: Observaciones teóricas y planteamientos prácticos.

Ana Paula Mantovani Vieira. Universidad Estadual de Londrina

Cláudia Cristina Ferreira Universidad Estadual de Londrina

Thalita Aguiar Molin Miguel.
Universidad Estadual de Londrina

A modo de introducción

No hay que dudar que a lo largo de los años de estudio o enseñanza del Español Lengua Extranjera o Adicional (ELEA), tanto el docente como el discente profundizan el conocimiento lingüístico que se encuentra enlazado al cultural y al pragmático y avanzamos los niveles de enseñanza y aprendizaje, que pasa a requerir una conducta más acorde con patrones lingüísticos, sociales, culturales y pragmáticos de la comunidad cuya lengua meta es oficial. En este sentido, entendemos que resulta apropiado subrayar, desde los niveles iniciales, que no hay cómo disociar lengua de cultura y, por eso, abogamos por el trabajo en las clases de ELEA de modo integrado.

Sarmento (2003 apud Santos y Álvarez, 2010) acentúa, sobre la importancia de un buen entendimiento, que el objetivo de la enseñanza de aspectos culturales en el aula de ELE, de ninguna manera es convertir los aprendices en simples reproductores de la cultura que les está siendo presentada, sino desarrollar en ellos una criticidad respetuosa a lo ajeno, a lo que antes les era desconocido.

Por consiguiente, aclaramos desde ahora que, en esta investigación, pretendemos llevar a cabo la asociación de elementos pragmalingüísticos y culturales desde la perspectiva de las unidades fraseológicas (UF); en especial, las expresiones idiomáticas, pues creemos que las UF forman parte de la competencia léxica y presentan rasgos culturales y pragmáticos inherentes a su estructura que facilitan la comunicación.

Lo cierto es que constituyen un importante caudal del léxico de toda y cualquier lengua¹, auxilian las relaciones sociales y la interacción, además de promover el acercamiento del aprendiz a

¹ Según Fernández Prieto (2004:349), se trata de "una pieza fundamental del lexicón de cualquier lengua".

los patrones de conducta de los hablantes naturales de la lengua objeto de estudio. Así pues, este texto es una invitación al (re)conocimiento y al acercamiento a la Fraseología y a la explotación didáctica en ELEA. En esa línea de razonamiento, Timofeev (2013) considera:

En nuestra **actividad comunicativa diaria**, casi en la totalidad de **acciones** y **situaciones** relacionadas con el uso del lenguaje, recurrimos a las UF2. El discurso de un **hablante nativo** de una lengua está **plagado de combinaciones** lexemáticas más o menos adscribibles al universo fraseológico. (Timofeev, 2013: 322)

En el sentido de lo ya apuntado, se pronuncia igualmente Silva (2004) al poner de relieve el papel de las UF en el perfeccionamiento de la competencia comunicativa, en cuanto a comprensión y expresión escrita y oral, puesto que motiva el estudiante a expandir sus conocimientos, que contribuyen al incremento del vocabulario, además de enseñarle contextos culturales en contraste (equivalentes o no a la lengua y cultura maternas) y presentarle situaciones comunicativas reales de uso.

[...] sin duda es importante porque el alumno va a encontrarse con estas unidades en **textos escritos y orales** y deberá comprenderlas; además, sentirá **necesidad de ampliarlas**, ya que lo hace en su propio idioma, y **trasladará** dicha necesidad expresiva a la lengua que está aprendiendo. Junto a ello, a favor de la enseñanza de esas unidades, hay una idea común; según la cual, el **conocimiento fraseológico** contribuye al desarrollo de la **competencia del aprendiz** a que este tenga una *performance* lo más parecida posible a la de un nativo y a su interacción social. (Silva, 2004 apud Sagban, 2010: 161)

A pesar de la unanimidad teórica en reconocer la relevancia de las UF y abogar por su inserción, este contenido ha estado ausente o en precario en investigaciones, manuales, currículos y clases. Durante muchos años ha estado en el olvido o se le ha dado escasa atención. En búsqueda de reconocimiento y valoración, ya podemos observar que, paulatinamente, las UF han dejado la posición marginal y han conquistado cada vez más espacio como tema de estudio por investigadores, profesores, aprendices e interesados. Sin embargo, hay mucho que hacer. Currículos y manuales, todavía, no han contemplado el tema o lo abarcan superficialmente y muchos profesores siguen sin formación teórica u orientación didáctica.

Es evidente que investigar y presentar los frutos obtenidos sobre la Fraseología no resulta fácil; es decir, no es una labor sencilla e instantánea, más bien una tarea hercúlea y minuciosa que requiere dedicación y estudio. Sin embargo, podemos señalar que el resultado es satisfactorio y supera los desafíos. De cualquier forma, merece la pena insertar este contenido en el currículo, puesto que es evidente su importancia para el perfeccionamiento del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Creemos que al trabajar con este tema promovemos e incitamos a la reflexión sobre aspectos teórico-prácticos en el eje contrastivo, además de sensibilizar y concienciar al aprendiz a respetar la diferencia cultural a fin de fomentar actitudes de respeto hacia otras formas de percibir y actuar en el mundo a través del lenguaje.

En cuanto a los aspectos teóricos, la presente investigación se apoyó, para hablar de cultura, en: Miquel; Sans (1992), Iglesias Casal (1999), Sánchez Lobato (1999, 2002), Durão (1999, 2002a, 2002b), Kramsch (1993, 2001, 2004), Miquel López (2004), Ferreira (2005, 2007, 2012, 2013), Santos; Ortíz Álvarez (2010); sobre competencias en: Hymes (1979, 1995) Canale (1983, 1995), Fernández López (1991), Llobera (1995), Oliveras Vilaseca (2000), Bachman (2003), Alonso Belmonte (2004), Cenoz Iragui (2004), Durão (2005), Ferreira (2005b, 2006, 2007, 2012, 2013), Oliveira (2007); y sobre Fraseología y expresiones idiomáticas en: Dante Hernández (2003), Pisot García (2003), Yagüe Guitiérrez (2003), Gómez Molina; José Ramón, (2004), Nogueira (2008), Simão (2010), Leontaridi; Peramos Soler (2011), Buitrago Jiménez (2012), Monteiro-Plantin (2012), Rios; Xatara (2012).

A modo de aclaración didáctica, como paso previo a la lectura de este texto, informamos que lo dividimos en los siguientes apartados, los cuales pasamos a desarrollar a continuación:

resumen, introducción, marco teórico (concepto y clasificación de competencia, Fraseología y Expresiones Idiomáticas), sugerencia de cuatro actividades pedagógicas y conclusiones.

Deconstruyendo la Torre de Babel: consideraciones sobre competencia comunicativa, fraseología y expresiones idiomáticas

Cuando el estudiante desarrolla el aprendizaje de la lengua meta, consecuentemente, presenta mayor contacto, familiaridad y facilidad con las UF, incorporando su forma, función y uso de manera más espontánea y fluida, lo que representa uno de los elementos o requisitos que integra la competencia comunicativa, adecuándolas semántica, pragmalingüística y culturalmente al discurso según la intención y la situación interlocutoria. En esta misma línea, opinamos que hay que puntualizar que dichos elementos promocionan el aprendizaje y posibilita que el discurso y la actuación del interlocutor o aprendiz se asemejen más al del hablante natural, en cuanto a la forma, función y contexto de uso real.

Muchos son los teóricos que se dedican al estudio de este tema tan complejo, y por qué no decirlo, es ignorado por tantos profesionales de la enseñanza. Podemos afirmar que no hay un consenso entre los estudiosos acerca de la definición del término Fraseología. Es lo que postula Sevilla (1997 apud Monteiro-Plantin, 2012), al mencionar que es posible encontrar textos que utilizan el término Fraseología, expresiones idiomáticas (esta mencionaremos más adelante), dichos populares, refranes, etc., entre tantos otros que podríamos enumerar, pero en este momento nos atenemos a lo que viene a ser Fraseología.

Cabe observar que la Fraseología se encuentra en el ámbito de los estudios dedicados a la adquisición y formación de los vocabularios, encargándose también de las investigaciones de carácter lexical. Además, los estudios fraseológicos se ocupan de la formación de las combinaciones entre palabras.

Hay que subrayar que la definición de Fraseología que adoptaremos en este trabajo es el dictamen presentado por Montero-Plantin en su libro "Fraseología Era uma vez um patinho feio no ensino de língua materna". La autora sitúa la Fraseología como una parte libre. Dicho de otro modo, abarca los aspectos de la lengua erudita y práctica, que tiene como meta el estudio de las UF, o sea, estudio de un conjunto de signos o frases imbuidas de una gran carga cultural, palabras estas que exigen un amplio conocimiento cultural por parte de sus hablantes y que si se estudian por separado no tienen el mismo sentido para aquellos interlocutores que no presentan tal capacidad discursiva. Por ejemplo: "Salir a toda leche"; "Caballo dado no se le ve el colmillo".

Según Monteiro-Plantin (2012: 65), dentro de lo que encierran las UF también podemos incluir:

- 1. Expresiones idiomáticas: especificaciones que no pueden ser comprendidas de manera individualizada, sino como un todo, asumiendo un significado propio y particular para la lengua en uso. Ejemplos: Echar una mano; Me importa un comino.
- 2. Paremias: mensajes breves que incitan a una reflexión intelectual o moral y que se subclasifican en adagios, aforismos, axiomas, proverbios, refranes, dialogismo o wellerismo. El tipo de paremia más común es el refrán. Ejemplos: Una golondrina no hace primavera; El fin justifica los medios; La parte del león.
- 3. *Proverbios*: presentes en nuestras vidas desde hace mucho, incluso en la Biblia se pueden encontrar proverbios. En una conversación el proverbio sirve para que el emisor no se involucre en la acción e interpretación del interlocutor; es decir, mediante un proverbio el enunciador expresará su opinión de manera implícita. Ejemplos: *Ojos que no ven corazón que no siente*; *Aunque la mona se vista de seda, mona se queda*.

• 4. *Colocaciones*: compuestas de más de una palabra, vocablos estos que se conectan perfectamente y hace con que lleguemos a creer que su combinación se dio de modo innato. Ejemplos: *poner la mesa*; *prestar cuentas*.

En este punto de nuestro trabajo nos apropiamos de lo que expone Yagüe Guitiérrez (2003: 9); esto es, la autora enfatiza la importancia de que la enseñanza de las UF ocupen un lugar destacado en las clase de ELEA igual a los otros contenidos desarrollados en el transcurso de la rutina del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Creemos que los componentes cultural y fraseológico deben estar siempre presentes en el aula de lengua extranjera, por eso deberíamos motivar a los profesores cuando deciden enseñar tal elemento, mediante las UF, como es el objetivo de esta investigación.

Conviene tomar en consideración la relevancia y la complejidad de las unidades fraseológicas en la enseñanza del español, porque muchas de las expresiones fraseológicas, en cualquier que sea la lengua foco de estudios, exige una considerable dedicación de profesores y alumnos, ya que muchos de los profesores de español como lengua extranjera no son hablantes naturales y tal vez lleguen a depararse con expresiones ajenas a su vida cotidiana y a su formación docente; no obstante, son muchas las herramientas de las que el profesor puede hacer uso: vídeos, blogs, sitios con informaciones o investigaciones y actividades en internet.

En la lengua española, así como en las demás lenguas extranjeras o adicionales y maternas, para que el aprendiz comprenda el sentido literal que tienen dichas expresiones, tendrá que echar mano, seguramente, de numerosas competencias, porque al entablar una conversación con un hablante natural, no siempre le será posible recurrir a traducciones, una vez que traduciendo de manera separada las UF no mantendrán el sentido que admiten en el lenguaje coloquial, sostiene Sfar (2007: 319 apud Monteiro-Plantin, 2012:75):

[...] que nos parece lo más importante, es que la especificidad cultural, sobre la cual reposa la originalidad de esas expresiones, presenta un obstáculo real para la traducción (Traducción nuestra) ²

Como hemos mencionado, la contribución de las UF en el desarrollo de la competencia comunicativa, por un sinnúmero de razones ya presentadas, reconocemos que conviene presentar el concepto de competencia comunicativa que subyace a esta investigación. Con relación al tema, Ferreira (2013: 77) la define como la asociación de factores lingüísticos (gramática y norma de la lengua) con extralingüísticos (expresiones pertenecientes al lenguaje cotidiano). En otras palabras, el aprendiz deberá ser capaz de integrar las subcompetencias; a saber: discursiva, pragmática, (inter)cultural, estratégica, de manera que expuesto a contextos reales logre comprender y hacerse comprender por su interlocutor.

Cabe señalar que Chomsky creía en un hablante natural utópico, con amplios conocimientos gramaticales de su lengua materna. Ese hablante era considerado competente para dicho teórico.

Por su parte, Baltar (2005 apud Monteiro-Plantin, 2012) va en contra de lo que pensaba Chomsky, ya que desde el punto de vista pragmático un hablante al comunicarse en un contexto natural no necesariamente tendrá que ser competente en un único aspecto lingüístico o formal de la lengua. Sin embargo, al encontrarse en un contexto auténtico, interactuando con hablantes naturales, será necesario utilizar no una, sino más bien una variedad de competencias.

Como señala Ferreira (2013), las competencias no se discriminan entre sí, sino que se complementan para lograr una comunicación más cercana a la naturalidad adoptada por determinada comunidad lingüística y cultural.

A continuación, presentamos un recuadro que recopila distintas clasificaciones según algunos teóricos que se dedicaran a estudiar las competencias.

² "[...] que nos parece o mais importante, é que a especificidade cultural, sobre a qual repousa a originalidade dessas expressões, apresenta um obstáculo real para a tradução" (Sfar, 2007: 319).

| AUTOR(ES) | COMPETENCIA COMUNICATIVA |
|----------------------------------|---|
| Savignon (1972) | Dominio del vocabulario, sintaxis, conceptos relativos a la paralingüística y cinésica. |
| Canale y Swain (1980) | Competencia gramatical; sociolingüística, discursiva y estratégica. |
| Bachman (1990, 1991) | Conocimiento organizacional; pragmático; estratégico y metacognitivo. |
| Canale y Swain (1980) | Competencia gramatical; competencia sociolingüística. |
| Canale (1983) | competencia sociocultural y competencia discursiva. |
| Hymes (1982) | gramática de recursos; gramática discursiva y estilo de |
| | desempeño. |
| Canale (1995) | Subdivisión de la competencia comunicativa (a) gramatical; (b) sociolingüística; (c) discursiva y (d) estratégica. |
| Bachman (2003) | Inserción de nuevas habilidades para la competencia comunicativa (a) lingüística (b) estratégica; (c) mecanismos psicofisiológicos. |
| Giovannini et alii (1996: 29), | (a) Competencia de aprendizaje; (b) lingüística; (c) sociolingüística; (d) discursiva; (e) estratégica; (f) sociocultural. |
| PCNEM (2002) | Competencia gramatical; sociolingüística, discursiva y estratégica. |
| Oliveras Vilaseca (2000: 32, 38) | Competencia intercultural. |

Fuente: Las autoras.

Sobre las expresiones idiomáticas aseveramos que son herramientas que contribuyen a promocionar discursos fluidos, más auténticos desde el punto de vista del hablante natural, prediciendo o combatiendo posibles errores pragmalinguísticos y/o (inter)culturales.

Consideramos que en cuanto a la inserción de este contenido en las clases, el panorama es alentador, puesto que se observa la ascensión de las UF en el escenario actual, aunque cabe recordar que todavía se trata de un asunto carente o escaso de atención y valoración.

En otras palabras, juzgamos necesario profundizar en las cuestiones teóricas, didáctico-pedagógicas y empíricas para mejorar cada vez más el panorama, o sea, el tratamiento y la atención que se ha dado a estas unidades. Para ello, empezar por la reflexión sobre por qué enseñar o aprender las UF, en especial las expresiones idiomáticas, y cómo hacerlo.

A continuación, presentamos, a modo de ilustración, algunos ejemplos de UF que evidencian los elementos culturales típicos del mundo hispánico.

Irse a freir churros (morcillas): desearle a alguien la ingrata tarea de esperar.

No ser ni chicha, ni limonada: ni una cosa, ni otra.

Estar hecho un toro: estar muy fuerte y sano.

Ver los toros desde la barrera: presenciar algo o tratar de ello sin correr el peligro a que se exponen quienes en ello intervienen.

Saltarse a la torera: No cumplir un deber o una obligación.

Hay moros en la costa: expresión de uso popular para advertir a alguien sobre la presencia de quien representa cierto peligro, porque no conviene que escuche algo de lo que estamos diciendo.

Más contento que unas castañuelas: estar muy contento.

Ante los argumentos expuestos, subrayamos la necesidad de la inserción de las UF en las clases de español, pues además de posibilitar mayor fluidez típica del discurso del hablante natural, contribuye a que se tenga una *performance* lo más espontánea posible y se coopera en la interacción social.

Desde el plano teórico hacia una perspectiva aplicada: Consideraciones pedagógicas

Al plantearnos este trabajo hemos reflexionado sobre el uso de los registros que no son abordados en las escuelas y sobre los contextos en que estos registros son legitimados. Objetivamos así, además de proponer actividades al educador, ilustrar la relevancia del uso de las UF en la enseñanza de ELEA.

Cada una de las propuestas fue discutida teniendo en cuenta los contextos posibles del alumnado, aún así, dadas las diversas posibilidades, no hemos podido abarcar todos los contextos deseados. Dividimos las actividades en tres niveles (inicial, intermedio y avanzado) de manera progresiva, o sea, va desde la transparencia a la opacidad.

Las propuestas de actividades y las expresiones idiomáticas sugeridas son simples ejemplos para el docente, de esta forma, cabe al educador adecuarlas al nivel del grupo, a la temática y al objetivo del curso.

Consideramos que a la hora de seleccionar las UF debemos de tener en cuenta algunos criterios, como por ejemplo, proponer la enseñanza de las UF desde un contexto comunicativo, lingüístico y cultural del alumno, o sea, de acuerdo con su realidad. Didácticamente, esta actitud facilita las esferas de significado, consecuentemente, las UF no serán dispares o incoherentes. Sugerimos que al hacer su elección, el profesor agrupe las UF de acuerdo con el campo semántico o área temática adoptada como, por ejemplo, "mundo taurino", "religiosidad" y "colores".

A lo largo de este trabajo subrayamos la importancia de la enseñanza de las UF junto con los contenidos culturales en la clase de ELEA, pero en este momento llamamos la atención de los docentes sobre el cuidado que deben tener en cuanto a la elección de las UF.

Al adecuar el contenido que será trabajado durante las clases de ELEA, el profesor debe tener en cuenta el público específico al que se dirige, para que de esta forma el aprendizaje sea significativo para los estudiantes y se sientan seguros y motivados a la hora de practicar el idioma estudiado con tanto esmero.

Actividad 1

• Nivel: Inicial

• Edad/perfil: jóvenes (12-17 años)

• Actividad: en grupo

• **Duración:** Mínimo de una clase de 50 minutos.

• Tema/asunto: Alimentos/Gastronomía/*partes del cuerpo (¡OJO!)

Material(es)/recurso(s) necesario(s):

Para el precalentamiento: Pizarra y tiza

Para la actividad principal: Hojas con las actividades, lápices, tijeras y pegamento.

Para la actividad final: No hacen falta recursos

• Precalentamiento: "¡Adivina!"

Desarrollo del precalentamiento: El profesor dibujará un ojo en la pizarra y preguntará qué es, después que los alumnos contesten el profesor(a) dirá que sí, que es un ojo y que además de eso, en España esta palabra también tiene un mensaje distinto al verdadero significado, es decir, es una palabra que expresa algo más. El profesor(a) preguntará si alguien es capaz de decir o adivinar qué significa la expresión "¡Ojo!" en España, orientando a los alumnos y ofreciéndoles muestras de uso. Ejemplos:

- Marina, su mochila lleva la cremallera abierta, jojo niña!
- Juan, no has hecho la tarea que les pedí anteayer jojo!

Después el profesor preguntará si alguien ya sabe lo que significa la expresión, explicando en este momento el contexto semántico y situacional.

- Actividad Principal: "Recortar y pegar"

 Desarrollo de la actividad principal: El profesor entregará las fotocopias a los alumnos y les pedirá que recorten y peguen las imágenes en el recuadro vacío junto a su respectiva expresión.
- Tarea: El profesor pedirá que cada alumno elija un compañero de clase y le llame la atención haciendo el uso de la expresión "¡Ojo!"
- Competencia(s) que va(n) a ser desarrollada(s) en esta actividad:
 Competencia Lexical: pepino, pan, empanadilla y pasta/macarrón.
 Competencia Cultural/Fraseológica: Expresiones: "¡Es pan comido!", "Ser / Parecer un fideo".

Anexo 1 – Actividad 1 – Precalentamiento



El profesor(a) dibujará un ojo en la pizarra y preguntará qué es. En seguida, los alumnos contestarán que es un ojo. La profesora dirá que sí y esta palabra tiene un mensaje muy distinto a su verdadero significado; es decir, es una palabra que expresa algo más que su significado denotativo y es muy utilizado, no sólo en España. El profesor preguntará si alguien es capaz de desvendar qué quiere decir la expresión "¡Ojo!", ofreciendo muestras de uso.

Ejemplos:

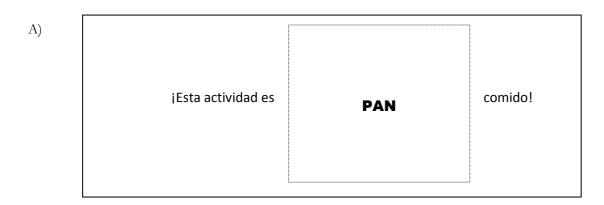
- Marina, tu mochila lleva la cremallera abierta, ¡ojo niña!
- Juan, no has hecho la tarea que te pedí anteayer jojo!

Después el profesor(a) preguntará si alguien ya sabe lo que significa la expresión, explicando en este momento el contexto semántico y situacional de uso.

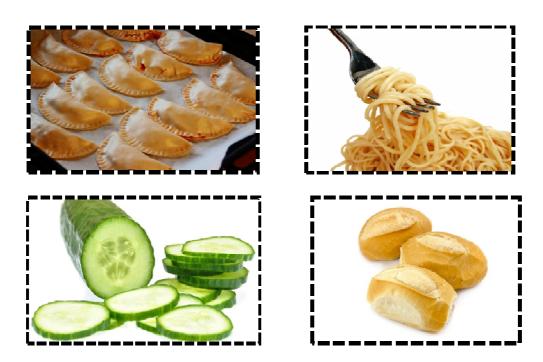
Anexo 2 – Actividad 1 – Principal

En esta actividad, el profesor debe recordar que por tratarse de jóvenes, tiene que elegir las expresiones más acordes con el perfil de los alumnos y, así pues, adaptar la actividad para que el resultado sea satisfactorio para ambas partes (docentes y discentes).

Recorta y pega la imagen que completa el sentido de las expresiones idiomáticas a continuación:



Si no comes, vas a parecer un FIDEO



Actividad 2

• Nivel: Inicial

• Edad/perfil: jóvenes y adultos

• Actividad: en grupo

• **Duración:** Mínimo de una clase de 50 minutos, que puede variar en función del diálogo y de la dificultad de lectura.

• Tema/asunto: Colores

• Material(es)/recurso(s) necesario(s):

Para el precalentamiento: Pizarra, tiza.

Para la actividad principal: Fotocopias con la actividad: "Relaciona la imagen a su expresión".

Para la tarea: Cuaderno y lápiz.

• Competencia(s) que va(n) a ser desarrollada(s) en esta actividad:

Competencia Lexical: Colores.

Competencia Cultural/Fraseológica: Expresiones: "Ponerse morado", "Pasar la noche en blanco", "Poner verde", "Ir de punta en blanco", "Comerse el marrón", "Tener la negra", "Verlo todo de color de rosa".

Competencia Gramatical: Verbo poner.

• Precalentamiento: "Sondeo".

Desarrollo del precalentamiento: El profesor dará inicio a la clase con una breve charla, preguntando si los alumnos conocen alguna expresión en portugués con los colores. En la secuencia, con la finalidad de sensibilizarlos y concienciarlos para las semejanzas y diferencias semánticas, ya que, las expresiones tienen que ver con los aspectos culturales y fraseológicos, el profesor escribirá en la pizarra un mínimo de tres expresiones en español, que utilicen algún color y preguntará si ellos creen que los colores citados tienen o no semejanza con las expresiones utilizadas en Brasil. Ejemplos en el anexo 1.

Variación: El profesor llevará una cajita con algunos colores (escritos o no, pueden ser papeles colorados). La clase se dividirá en tres grupos, (dependiendo del tamaño del grupo puede que sean menos de tres o más), y pedirá que un representante de cada grupo, con los ojos cerrados, elija un papelito. A continuación, cada grupo dirá a los demás una expresión con el color sorteado. Los demás grupos intentarán explicar su significado. En el caso de que los demás alumnos no sepan el significado de las expresiones, los grupos que hayan mencionado la expresión explicarán a todos su significado, siempre con el apoyo del profesor.

Actividad Principal: "Relaciona la imagen con su expresión"

Desarrollo de la actividad principal: El profesor entregará las fotocopias a los alumnos y les pedirá que relacionen las expresiones con las figuras y que, en seguida, expliquen el significado de cada expresión utilizada en ejercicio. Para facilitar el desarrollo de esta segunda parte de la actividad, el profesor puede explicar el significado de una expresión a partir de un sinónimo o adjetivo. Ejemplo: "Tener la negra" = Tener mala suerte.

Variación: El profesor puede pedir que los alumnos, además de explicar la expresión, elaboren una frase. Ejemplo: Últimamente Pablo "tiene la negra", no le sale nada bien al pobre.

• Tarea: El profesor pedirá que los alumnos elaboren un pequeño texto en el que tienen que emplear expresiones para describirse a ellos mismos o a un colega de clase.

Variación: En tríos, los alumnos tendrán que buscar expresiones con colores en la web. El profesor puede sugerir que utilicen el diccionario en línea de RAE, Wordreference, u otros diccionarios disponibles en su institución. Señalamos que además de encontrar las expresiones, los alumnos tendrán que buscar imágenes que las representen. Ellos pueden enviarlas al profesor por email, el cual, en la próxima clase, expondrá en el cañón de luz las imágenes, solicitando a los alumnos que escriban las expresiones en la pizarra. Mientras el profesor expone las figuras, los alumnos dirán a qué expresión corresponde cada figura. (Hay que decir a cada grupo que cuando

toque la figura que hayan traído que se callen para que los demás descubran la asociación y el sentido correctos.)

Anexo 1 – actividad 2 – Precalentamiento

Ejemplos de expresiones con colores que serán utilizadas en la segunda parte del precalentamiento.

(El profesor puede dibujar el recuadro en la pizarra o traer el recuadro impreso, pero sin rellenar los recuadros con los significados de las expresiones, para que los alumnos hagan juntos la reflexión e identifiquen las semejanzas y diferencias semánticas).

| Expresión en | Significado | Expresión en | Significado |
|--------------------|--------------------|-----------------------|------------------|
| español | | Portugués | |
| "Ponerse morado" | Comer en exceso. | "Ficar roxo" | Ponerse rabioso. |
| "Pasar la noche en | Pasar la noche en | 'Passar a noite em | Pasar la noche |
| blanco" | vela. | branco" | en vela. |
| "Poner verde" | Hablar mal de algo | 'Ficar verde (de fome | Ponerse con |
| | o de alguien. | ou de raiva)" | mucho |
| | | | hambre/rabia. |

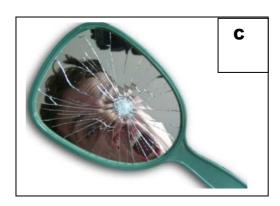
Anexo 2 – actividad 2 – Principal

- 1) Enumera las figuras de acuerdo con las expresiones a continuación:
- a) Ir de punta en blanco
- b) Comerse el marrón
- c) Tener la negra
- d) Verlo todo de color de rosa









2) Explica cuál es el significado de cada expresión. Para ello, utiliza un sinónimo o da una explicación.



Actividad 3

• Nivel: Intermedio

• Edad/perfil: jóvenes y adultos

• **Actividad:** en grupo

• **Duración:** Mínimo de una clase de 50 minutos, que puede variar en función del diálogo y de la dificultad de lectura.

• Asunto/tema: Alimentos

• Material(es)/recurso(s) necesario(s):

Para el precalentamiento: Imágenes y letras elegidas previamente por el profesor que, unidas de manera correcta, formen una expresión idiomática. Es necesario que haya algunas imágenes que no tengan que ver con la expresión para "dificultar" el precalentamiento. Expresiones utilizadas: "Se me va la olla" / "¡Vete a pelar patatas!" / "¡Eres el perejil de las salsas!"

Para la actividad principal: cuaderno, lápiz, goma, hojas con los diálogos provistas por la profesora y aparatos electrónicos u otros recursos para que los alumnos investiguen las expresiones.

Para la tarea: Una cajita o bolsa; varias palabras/temas escritos en papelitos separados. Ejemplo de palabras: Perejil, Pan, Calabaza, Huevo, Ajo, Agua, Sal, Lechuga, Espárragos, Limonada, Col, Nabo. Uva, Trigo, Naranja.

• Competencia(s) que va(n) a ser desarrollada(s) en esta actividad:

Competencia Lexical: Palabras relacionadas con los alimentos, como: olla, pepino, perejil, etc.

Competencia Cultural/Fraseológica: "Se me va la olla", "Ser el perejil de todas la salsas".

Competencia Gramatical: pronombre posesivo

Precalentamiento: "Rompecabezas"

El profesor entregará algunas imágenes que unidas de manera correcta formaran una o cuantas expresiones le parezca bien, así como hacemos en los rompecabezas.

• **Desarrollo de la actividad principal:** El profesor dividirá el grupo en 4 y les entregará a cada grupo una hoja que contenga un diálogo.

En cada diálogo habrá un hueco donde los alumnos deberán rellenar con la expresión correspondiente. En esta actividad los alumnos pueden hacer el uso de recursos, sean ellos tecnológicos o no, para que hagan las búsquedas necesarias y logren hacer la actividad.

Variación: El profesor puede entregar el mismo diálogo para los cuatro grupos, así, al final de la actividad podrá constatar si los alumnos han encontrado diferentes expresiones para un mismo diálogo. Es conveniente que el profesor traiga el mayor número de posibles expresiones que se asocien al diálogo y los comparta con los alumnos.

• Tarea: En una bolsa o una cajita llena de palabras, el profesor sorteará un alimento, para que hagan las búsquedas de expresiones desconocidas por el grupo y que estén relacionadas con el tema "Culinaria/Alimentos"

Anexo 1 – Actividad 3

Precalentamiento

Ejemplo de figuras: En esta actividad, después de que el profesor haya recortado previamente las figuras y letras, las mezclará para que los alumnos las unan de manera que formen correctamente las expresiones. La cantidad de expresiones, y si va a ser en grupo o no, dependerá de la cantidad de alumnos.

Se me va la olla. ¡Vete a pelar patatas! ¡Eres el perejil de las salsas!

TE
SE









Anexo 2 – Actividad 3 - Principal

Ejemplo de Diálogo



Pablo, ¿crees que Mariana aceptó la invitación y vendrá a mi cumpleaños?

¿En serio? ¿Después de todo?

Pues sí, le envié la tarjeta de invitación por respeto a su madre que es muy amiga de la mía, y bueno, anoche me llamó para confirmar y sabe Dios dónde ha conseguido mi nuevo número.

Bueno, me sorprende que lo haya conseguido, pero, lo de venir al cumple me parece de lo más normal.

Sí, la verdad es que todos ya lo saben, esta chica

R: "Es el perejil de todas las salsas"

Anexo 3 Actividad 3 – Tarea

Ejemplo de palabras para el sorteo:

PerejilPanCalabazaHuevoAjoAguaSalLechugaEspárragosLimonadaColNaboUvaTrigoNaranja

Actividad 4

• Nivel: Avanzado

• Edad/perfil: jóvenes y adultos

• Actividad en grupo

• **Duración:** Mínimo de una clase de 50 minutos.

• Tema/asunto: Mundo Taurino

• Material(es)/recurso(s) necesario(s):

Para el precalentamiento: No se hace necesario ningún material, porque el profesor usará la mímica.

Para la actividad principal: cuaderno, lápiz, goma y hojas con las descripciones provistas por la profesora.

Para la tarea: Ejemplos de direcciones web que compartan expresiones idiomáticas, para que los alumnos conozcan y busquen otras direcciones y, posteriormente, las compartan con el grupo.

• Competencia(s) que va(n) a ser desarrollada(s) en esta actividad:

Competencia Lexical: Palabras relacionas con el mundo taurino, como: "Tomar/ Coger el toro por los cuernos", "Ponerse el mundo por montera", "Ver los toros desde la barrera", "En cueros", "Hacer novillos".

Competencia Cultural/Fraseológica: "Saltarse algo a la torera"

Competencia Gramatical: Verbos pronominales

Precalentamiento: "Jugando a la mímica."

Introducción del tema "Expresiones Idiomáticas" jugando a mímica. El profesor hará la mímica y los alumnos intentarán descubrir cuál es la expresión correspondiente.

Variación: Los alumnos pueden hacer las mímicas en pareja, decidiendo la expresión y quién va a hacer la mímica.

• **Actividad Principal:** "Adivinanza" (En esta actividad se supone que los alumnos ya han aprendido las referidas expresiones).

Desarrollo de la actividad principal: El profesor dividirá el grupo en dos y presentará oralmente algunas descripciones de expresiones idiomáticas ya estudiadas anteriormente y preguntará qué grupo sabe a qué expresión se refiere. El grupo que sepa la respuesta y levante la mano primero, contestará. En el caso de que contesten mal, el otro grupo tiene

la posibilidad de rebatir. El grupo que sepa la mayor cantidad de expresiones saldrá ganador. El profesor podrá apuntar los aciertos en la pizarra.

Ejemplo de descripción:

No cumplir una obligación o alguna orden sin preocuparse por las normas o consecuencias.

Respuesta: "Saltarse algo a la torera"

Ejemplo de su uso: Hoy tenías que haber hecho las tareas de español pero, como siempre, "te las has saltado a la torera."

Variación: sustituye los significados por las expresiones.

• Tarea: Buscar sitios en Internet que estudien las expresiones idiomáticas. El profesor puede en este momento indicar una o más páginas.

Ejemplo:

https://marciakillmann.wordpress.com/expressoes-idiomaticas-espanhol/ En la próxima clase los alumnos compartirán las direcciones encontradas.

A modo de cierre

Esperamos que haya sido posible deconstruir o deshacer el concepto marginalizado y prejuicioso que pueda haber acerca de las UF en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas (materna o extranjera/adicional).

Hemos pretendido motivar y posibilitar espacios de interacción y construcción de sentidos, que auxilien al aprendiz a comprender y utilizar estructuras lingüísticas, ya conocidas o, con matices y valores semánticos, culturales y pragmáticos, consonantes o disonantes de las de la lengua materna, en distintos contextos de uso, con el fin mayor de ampliar sus potencialidades, optimizar la enseñanza y promover un aprendizaje más significativo de la lengua meta.

El enseñar UF en clase de lenguas (materna y/o extranjeras/adicionales) no debería ser trabajar con palabras aisladas o que no tienen sentido para el estudiante. Por las razones previamente expuestas, no cabe fomentar el escenario de una babel de lenguas, donde la comunicación no es llevada a cabo y los interlocutores no consiguen alcanzar los fines pretendidos. Compartimos la opinión de que se hace necesario, útil e imprescindible posibilitar que el aprendiz pueda (re)conocer y utilizar las UF, propiciando la incorporación de este contenido a los conocimientos ya adquiridos y que las dificultades sean superadas, visiones distorsionadas o equivocadas acerca del tema o combatidas, y errores lingüísticos o pragmáticos y malentendidos o choques culturales por traducción errónea sean evitados.

Somos conscientes de que abarcar (o no) con las UF en el currículo es, en parte, responsabilidad (derecho y/o deber) del profesor, además de saber cuándo, cómo y qué UF trabajar en clase de lenguas (materna y extranjera/adicional). En definitiva, creemos que es esencial que el profesor contemple este contenido a la luz del contraste entre la lengua materna y la extranjera (o adicional) y tenga en cuenta criterios como la planificación y la gradación entre lo transparente y lo opaco, con el objetivo de garantizar una enseñanza de calidad y un aprendizaje eficaz para asemejarse a la producción espontánea y auténtica del hablante natural de la lengua estudiada. Dicho de otro modo, el perfil del aprendiz (edad, sexo, interés), el nivel de enseñanza, el contexto de uso y el objetivo previsto son esenciales a la hora de la elección de las UF (que puede estar de acuerdo con la afinidad semántica o área temática, para prevenir o impedir barreras comunicativas o

lagunas en la comunicación, facilitar el significado y favorecer la asimilación) y el diseño de actividades más ajustadas a la necesidad de los alumnos y acordes al propósito pedagógico.

De acuerdo con esa perspectiva de análisis, resulta indiscutible trabajar con las UF como un fin en sí mismo, puesto que se trata de una ampliación del horizonte de conocimiento del aprendiz, cuyo beneficio puede ser presentar, almacenar, consolidar, recuperar y repasar vocabulario, bien como sensibilizar y concienciar el estudiante hacia lo distinto y estimular el respeto a la diversidad.

Como colofón a nuestras aportaciones, pretendemos haber enseñado (nuevas) vías de reflexión sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje del ELEA y haber despertado el interés por conocer más sobre el asunto. Esperamos que esta investigación haya motivado al profesor a elaborar materiales para su labor pedagógica. Resaltamos que no fue nuestra intención agotar el asunto o tratarlo con exhaustividad y dejamos la invitación al lector para desarrollar o refutar lo que presentamos en esta investigación o a seguir nuevos caminos nunca antes desvelados.

Nos resta decir que el profesor no necesita temer la presencia de las UF en las clases, sino aceptar el desafío y coger el toro por los cuernos, sensibilizar a los aprendices sobre las convenciones de uso, aunque pueda ser que al inicio alucine en colores y las pase moradas, se ponga negro o se considere verde, pero tiene que ponerse el mundo por montera, aunque pueda parecer que hay moros en la costa; sin embargo, sugerimos que eche mano de recursos lúdicos y se ponga las pilas para que los alumnos no queden a las seis, puesto que pronto les caerá el veinte y conocerán las UF al dedillo.

Bibliografía

Wordreference – Diccionario en línea

Disponible en: http://forum.wordreference.com/showthread.php?t=1194298

Imágenes:

Google Imágenes

ALONSO BELMONTE, I. 2004. "La subcompetencia discursiva". SÁNCHEZ LOBATO, J.; SANTOS GARGALLO, I. Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE). Madrid, SGEL, pp. 553-72.

BACHMAN, L. F, 2003, A habilidade comunicativa de linguagem. Linguagem & Ensino. v. 6 n. 1. Trad. Niura Maria Fontana, pp. 77-128.

- _____. What does language testing have to offer? Tesol Quarterly, 25 (4), 1991. pp. 671-701.
- . Fundamental Considerations in Language Testing. Oxford: Oxford University Press, 1990.

BARROS, M. Poema, 2001, Tratado geral das grandezas do ínfimo, Rio de Janeiro, Record.

BENÍTEZ PÉREZ, Pedro; DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri, 2001, Lengua, Cultura y Enseñanza de ELE. 20 años de APEERJ. El español: un idioma universal, Rio de Janeiro, APEERJ, pp. 43-53.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002, 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.

BUITRAGO JIMÉNEZ, Alberto, 2012, Diccionario de dichos y frases hechas. Barcelona, Espasa.

CANALE, M. 1983, "From Communicative competence to communicative language pedagogy", en RICHARDS, J & SCHMIDT, R (org.), Language and Communication, Londres, Longman.

- _____. De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. En: LLobera, M. et alii. *Competencia comunicativa: Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, 1995. pp. 63-82.
- _____; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1980.

CENOZ IRAGUI, J., 2004, "El concepto de competencia comunicativa", en *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE),* Sánchez Lobato, J.; SANTOS GARGALLO, I. (directores), Madrid, SGEL, pp. 449-65.

COOK, Vivian J., 1985, Language functions, social factors, and second language learning and teaching, IRAL, XXIII/3, pp. 177-197.

CROZET, Chantal; LIDDICOAT, Anthony J., 2000, "Teaching culture as an integrated part of language: implications for the aims, approaches and pedagogies of language teaching", en LIDDICOAT, A. J.; CROZET, C (ed.) *Teaching languages, teaching cultures*, Australia, Applied Linguistics Association of Australia, pp. 1-18.

DANTE HERNÁNDEZ, Ana Belén., 2003, "El componente fraseológico en la enseñanza de ELE", en GÓMEZ ASENCIO, José; SÁNCHEZ LOBATO, Jesús (Dir.), *Forma* – Formación de Formadores. Léxico, Fraseología y Falsos Amigos, n.6, Madrid, SGEL, pp. 65-92.

DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri. 2005, "A abordagem sociocultural em livros didáticos de espanhol como língua estrangeira para brasileiros" en DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri; ANDRADE, Otavio Goes de; REIS, Marta Aparecida de Oliveira Balbino dos; *Vários olhares sobre o espanhol*, Londrina, Universidade Estadual de Londrina, pp. 77-92.

- _____. A importância da explicitação de matizes culturais particulares no ensino de língua estrangeira. Signum, v.2, 1999. pp.139-154.
- _____. É preciso conhecer hábitos culturais para falar bem uma língua estrangeira?. Folha Nossa. Ano 2. n. 12. 2002/ Julho. p. 6.
- Língua e cultura: uma relação em espelho. Folha Nossa, Ano 2, n. 13, 2002/ Julho. pp. 6-7.

- _____; FERREIRA, Cláudia Cristina, 2004, "A associação da língua e da cultura em livros didáticos de espanhol como língua estrangeira (ELE)", *Entretextos*, v. 4, pp. 51-64.
- FERREIRA, Cláudia Cristina, 2013, "É possível ser competente em língua estrangeira?", en ZORZO-VELOSO, Valdirene F.; FERREIRA, Cláudia Cristina; ORTIGOZA, Arelis Felipe. El español en línea de mira: enlaces lingüísticos, literarios y metodológicos, Londrina, UEL, pp. 67-83.
- _____2012, "(Inter)Culturalidade em prol da competência comunicativa na aula de línguas estrangeiras ou línguas adicionais" en FERREIRA, Cláudia Cristina; LOPES, Silvana Salino Ramos; REIS, Marta Aparecida de Oliveira Balbino dos; NOGUEIRA, Sônia Regina (orgs), Tessituras teóricometodológicas sobre o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras: Conjugação entre saberes e fazeres, Londrina, UEL, pp. 49-72.
- 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.
- _____ 2005, "La Lingüística Contrastiva y el proceso de enseñanza/aprendizaje de español como lengua extranjera", *Actas del II Simposio José Carlos Lisboa de didáctica del español como lengua extranjera*, pp. 191-201.
- _____. 2005, "A abordagem sociocultural em livros didáticos de espanhol como língua estrangeira para brasileiros", en DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri; ANDRADE, Otavio Goes de; REIS, Marta Aparecida de Oliveira Balbino dos, *Vários olhares sobre o espanhol*, Londrina, Universidade Estadual de Londrina, pp. 77-92.
- _____. 2003, "O espaço da cultura em materiais didáticos de ensino/aprendizagem de espanhol como língua estrangeira", Anais do XVI Seminário do Cellip, 1 CD-ROM.
- _____2002, Livros didáticos de LE numa perspectiva intercultural associação língua e cultura, *Anais do IX EPLE*, p. 163-166.
- _____; DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri; BENÍTEZ PÉREZ, Pedro, 2006, "¿Por qué trabajar con la competencia sociocultural en clase de E/LE?" *Actas del III Simposio Internacional José Carlos Lisboa*, pp. 179-187.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, S, 1991, La competencia discursiva, en ALBURQUERQUE, R, (ed.) Actas de las III Jornadas Internacionales de Didáctica del español como lengua extranjera, Madrid, Ministerio de Cultura, pp. 43-72.
- GELABERT, M. J.; BUESO, I.; BENÍTEZ PÉREZ, P, 2002, Producción de materiales para la enseñanza de español, Madrid, Arco/Libros.
- GIOVANNINI, A. et allí, 1996, Profesor en acción, Madrid, Edelsa.
- HYMES, D. H, 1995, "Acerca de la competencia comunicativa", en LLobera, M. et alii. Competencia comunicativa: Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras, Madrid, Edelsa, pp. 27-46.
- _____. On Communicative Competence. En: BRUMFIT, C.; JOHNSON, K. *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1979.
- KRAMSCH, Claire, 1993, Context and culture in language teaching, Oxford University Press.
- LLOBERA, M. et alii,1995, Competencia comunicativa: Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras, Madrid, Edelsa.
- MONTEIRO-PLANTIN, Rosemeire Selma, 2012, "Fraseologia: era uma vez um patinho feio no ensino de língua materna", v.1, Fortaleza, Edições UFC.
- NOGUEIRA, Luis Carlos Ramos. "A presença das expressões idiomáticas (EIs) na sala de aula de E/LE para brasileiros", 2008, Disponible en:
- http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/8866/1/2008_LuisCarlosRamosNogueira.pdf consultado el 07 ene. 2015.
- OLIVEIRA, Luciano Amaral, 2007, "O conceito de competência no ensino de línguas estrangeiras", *Sitientibus*, Feira de Santana, n. 37, pp. 61-74, jul./dez.
- OLIVERAS VILASECA, Ángels, 2000, Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera: estudio del choque cultural y los malentendidos, Madrid, Editorial Edinumen.

PISOT GARCÍA, Rafael Elías, 2003, "Fraseología en el aula de español. Aplicación didáctica de un glosario" en GÓMEZ ASENCIO, José; SÁNCHEZ LOBATO, Jesús (Dir.), Forma – Formación de Formadores. Léxico, Fraseología y Falsos Amigos, n.6, Madrid, SGEL, pp. 29-64.

SÁNCHEZ LOBATO, Jesús, 2002, "Lengua y cultura. La tradición cultural hispánica", en SÁNCHEZ LOBATO, Jesús; SANTOS GARGALLO, Isabel; PINILLA GÓMEZ, Raquel, Asedio a la enseñanza del español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE), Madrid, SGEL, pp.7-28.

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

SIMÃO, Angélica Karim Garcia, 2010, Xeretando a linguagem em espanhol. São Paulo, Disal.

YAGÜE GUITIÉRREZ, 2003, "Las "formas rutinarias" en la enseñanza de ELE Teoría y práctica", en GÓMEZ ASENCIO, José; SÁNCHEZ LOBATO, Jesús (Dir.), *Forma* – Formación de Formadores. Léxico, Fraseología y Falsos Amigos, n.6, Madrid, SGEL, pp. 9-28.

España vs Brasil: una comparación cultural

María Gómez Bedoya University of East Anglia

El español es actualmente la segunda lengua de comunicación internacional y también el segundo idioma que cuenta con un mayor número de hablantes, con más de 490 millones de personas que se comunican y piensan en español. Solo en Brasil estudian español más de cinco millones en multitud de contextos, desde escolares, universitarios, profesionales o personales. La lengua española ha alcanzado también un incremento a niveles económicos, convirtiéndose en lengua de mercado en la enseñanza de idiomas, el sector editorial, el turismo idiomático o las nuevas tecnologías asociadas a internet.

En ningún caso podemos separar el idioma de la cultura con la que cada uno de los países hispanohablantes enriquece y es partícipe de la vivacidad de la lengua; en este sentido, el siglo XXI se caracteriza por una revolución cultural que va más allá de las fronteras, que está ciberconectada, viralizada, transformando el concepto de sociedad que teníamos hasta el momento. La identidad cultural pasa por una serie de ramificaciones que abarcan todas las prácticas habidas y por haber, cultura diversificada en antiguas y nuevas artes, en remixes culturales y empoderamiento de espectadores que se convierten en actores participantes del propio proceso de creación.

Sin embargo, en las clases de español como lengua extranjera (en adelante ELE), el concepto de cultura sigue apareciendo separado del concepto de lengua, por ejemplo, cuando nos encontramos con terminología del tipo "clases de lengua española" y "clases de cultura española". Esto se debe a que utilizamos criterios que desunen ambos conceptos, es decir, llamamos lengua al *conjunto de reglas léxicas y morfosintácticas* y cultura al *conjunto de manifestaciones culturales*. De la misma forma, muchas veces son los propios estudiantes los que no relacionan ambos términos, especialmente cuando aprenden informaciones culturales de la lengua meta que no han vivido o que no vinculan a su propia cultura, por lo que no saben muy bien qué hacer con ellas.

Pero, ¿a qué llamamos cultura? El diccionario de la Real Academia Española (RAE), distingue dos acepciones:

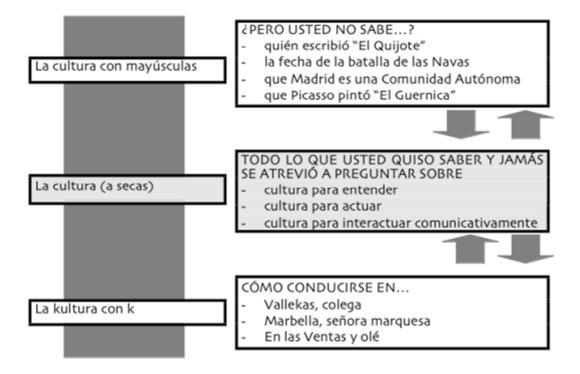
- Conjunto de conocimientos que permite a alguien desarrollar su juicio crítico.
- Conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, grupo social, etc.

A estas dos definiciones añadiremos la que Miquel y Sans (2004) proponen para el concepto cultura:

"Resumiendo a Harris (1990) podríamos decir que la cultura es un conjunto aprendido/adquirido socialmente de tradiciones, estilos de vida y de modos pautados v repetitivos de pensar, sentir y actuar. Definición a la que podríamos añadir la de Porcher (1986): "Toda cultura es un modo de clasificación, es la ficha de identidad de una

sociedad, son los conocimientos de los que dispone; son las opiniones (filosóficas, morales, estéticas...) fundadas más en convicciones que en un saber. Y, para completar este marco teórico, nos permitimos añadir que la cultura es, ante todo, una adhesión afectiva, un cúmulo de creencias que tienen fuerza de verdad y que marcan, en algún sentido, cada una de nuestras actuaciones como individuos miembros de una sociedad."

Junto a esta definición, una de las más extendidas en la clase de ELE, estas autoras realizan una subdivisión del concepto que también se ha generalizado enormemente en las clases de lenguas extranjeras y que presentamos a continuación:



El cuerpo central del esquema, lo que las autoras denominan la cultura a secas, se refiere al conocimiento cultural compartido por los ciudadanos de una cultura, que les hace poder actuar efectivamente en las situaciones de comunicación que se presentan y ser partícipes de los intercambios culturales del día a día. Al ser algo compartido por todos los miembros se da por sobreentendido, por lo que los estudiantes de ELE tendrán que familiarizarse con este conocimiento para poder actuar adecuadamente dentro de las situaciones comunicativas que se presenten en un determinado contexto. La kultura con k, se refiere a la capacidad de adaptarse a situaciones culturales determinadas mediante la capacidad de reconocer diferentes registros, como vemos en el esquema inferior, en el que aparece un ejemplo del argot juvenil (Vallekas, colega). La cultura con mayúsculas es la referida al saber enciclopédico sobre arte, literatura, historia, etc., como vemos en los ejemplos del esquema superior. Las autoras afirman que estos dos conceptos de cultura, la cultura con mayúsculas y la kultura con k, revierten en el cuerpo central, la cultura a secas, por lo que es esta la pieza clave sobre la que debemos reflexionar en nuestras clases de ELE. Debemos tener en cuenta, en este sentido, que la competencia comunicativa que hace que nuestros alumnos puedan comunicarse con éxito en español, incluye este conocimiento de la cultura, sin la cual los estudiantes no entenderán muchas pautas de la lengua meta, por lo que es de vital importancia incluirlo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los profesores de lenguas extranjeras, bien a través del estudio, la reflexión o la propia práctica, somos conscientes de la importancia de incluir elementos culturales en nuestras clases, de aproximar a los estudiantes a este concepto de cultura para que sean competentes en la lengua meta.

Y creemos que es importante ofrecer a los estudiantes, en la medida de lo posible, una visión del término cultura lo más amplia y variada posible. Como afirma Nauta (cit. en de Luis, 2008):

"Si la cultura española es el conjunto de todo lo que los españoles han producido en el transcurso de los tiempos, está claro que ningún español posee la cultura española, ni puede poseerla. Cada español posee una parcela de esa cultura, una identidad social que varía según la edad, el sexo, el estado civil, la clase social, la región, la profesión u ocupación, y gran cantidad de otros factores. Podemos hablar entonces de muchas culturas parciales o subculturas: la de los adolescentes madrileños de clase media, la de los taxistas andaluces de Barcelona, la de los solteros rurales de Aragón, la de los cirujanos plásticos y un largo (demasiado largo) etcétera que, como totalidad, constituye la cultura española {...}"

Independientemente del contexto educativo, los programas de ELE deben recoger elementos culturales, atendiendo siempre a las necesidades específicas del grupo meta en concreto. Es decir, no sería lo mismo elaborar un programa para estudiantes de secundaria de un instituto carioca que irá de intercambio a Sevilla, que para intérpretes que participarán en una cumbre en Barcelona, o voluntarios brasileños que recibirán a los equipos españoles en los Juegos Olímpicos de 2016. El docente debe tener muy presente las necesidades de su grupo meta a la hora de elaborar el programa del curso y las actividades concretas para poder cubrir estas necesidades y que el resultado final sea un éxito.

Los profesores de ELE que trabajamos en Brasil percibimos que, en ocasiones, el estudiante de ELE consigue comunicarse lingüísticamente con facilidad, al ser el portugués y el español lenguas cercanas desde una perspectiva lingüística. Es decir, independientemente de los errores gramaticales que cometa, en muchas de las situaciones más frecuentes de la vida diaria consigue "salir del paso", debido, como hemos dicho, a esta cercanía entre lenguas que no solo hace que las estructuras lingüísticas sean similares sino también que la comprensión tanto oral como escrita sea muy alta, y a la tolerancia de los interlocutores ante los fallos lingüísticos, lo que se conoce comúnmente como portuñol. Pensemos, por ejemplo, en el caso de los portoalegrenses que van de vacaciones a Uruguay, o en el caso contrario, de los argentinos que frecuentan las playas de Santa Catarina, sin aparentemente graves problemas lingüísticos y, en la mayoría de los casos, cada uno hablando su lengua. Sin embargo, lo que es más difícil de tolerar son ese tipo de errores culturales que pueden darse incluso en hablantes con un avanzado nivel lingüístico en la lengua meta, pero que consiguen provocar reacciones de incomprensión y/u ofensa en los hablantes de esa lengua meta al no comprender ni los unos ni los otros que se trata del desconocimiento de una pauta sociocultural. Es por ello que el concepto de cultura que los profesores debemos integrar en la clase de ELE, debe servir además para desarrollar en los estudiantes una de las tres dimensiones en el aprendizaje de lenguas, el alumno como hablante intercultural, definida por el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC), como sigue:

"Que ha de ser capaz de identificar los aspectos relevantes de la nueva cultura a la que accede a través de la lengua y desarrollar la sensibilidad necesaria para establecer puentes entre la cultura de origen y la cultura nueva. Esto requiere, por una parte, un conocimiento de los referentes culturales y de las normas y convenciones que rigen los comportamientos sociales de la comunidad; y, por otra, una actitud abierta que le permita tomar conciencia de la diversidad cultural e identificar las propias actitudes y motivaciones en relación con las culturas a las que se aproxima. Esta dimensión está en consonancia con distintos aspectos identificados en las competencias generales del *MCER*¹, como las destrezas y habilidades interculturales, la capacidad de relacionarse y de superar las relaciones estereotipadas, la consideración de variables individuales de carácter afectivo (motivaciones, actitudes, valores, creencias, factores de personalidad, etc.) o la familiarización con los productos culturales, los valores y las creencias compartidas por otros grupos sociales"

Las actividades y los materiales que utilicemos en las clases de ELE deberán, por tanto, relacionar la cultura de la lengua meta con la cultura propia, para que los estudiantes puedan conectar ambas

¹Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas

culturas y crear una empatía que les facilite, asimismo, el ser conscientes de su propia cultura y de la riqueza de la diversidad.

Las propuestas que presentamos a continuación pretender trabajar la cultura favoreciendo esta interculturalidad mediante el contraste entre aspectos y comportamientos de la cultura española y brasileña. Se trata de apuntes de actividades que podrían ser adaptadas tanto a diferentes tipos de cursos de español como lengua extranjera, como a cursos de formación de profesores de español en Brasil y Latinoamérica. En el taller al que se refiere este artículo, que tiene lugar dentro del seminario que da título a estas actas, el XXIII Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes, se trabajarán diferentes formas de explotación en colaboración y discusión abierta con los asistentes, adaptando las propuestas a las necesidades de sus estudiantes, a sus contextos de enseñanza, y en contraste con elementos culturales de Brasil². Esperamos poder divulgar los resultados en futuras publicaciones.

²Los resultados de esta discusión no se ha podido recoger en este artículo al haber sido enviado para su publicación en una fecha anterior a la celebración del Seminario.

¿CÓMO EXPLOTAMOS LA CULTURA ESPAÑOLA EN LA CLASE DE ELE EN BRASIL?

PROPUESTA 1

Test de cultura española

- 1. ¿Cómo se llaman los premios anuales de la Academia de las Artes y las Ciencias cinematográficas de España?
- 2. ¿Cuál es el nombre de pila de los apodados Paco, Pepe y Lola?
- 3. Si pides "una de bravas" en un bar, ¿qué te trae el camarero?
- 4. ¿Qué nombre recibe la última noche del año? ¿Cómo se conmemora en España?
- 5. ¿Qué dos archipiélago forman parte de España?
- 6. Escribe el nombre de tres comidas típicas españolas
- 7. ¿Cómo se dice en español "saudade"?
- 8. ¿Quiénes traen regalos a los niños en las fiestas de Navidad?
- 9. ¿Quién es el director de la película "La piel que habito"?
- 10. ¿Qué es una comunidad autónoma? Nombra tres españolas
- 11. ¿Quién pintó Las Meninas? ¿Y el Guernica?
- 12. ¿Qué es un gato en español?
- 13. ¿Hay Carnavales en España? ¿En qué ciudad?
- 14. ¿Cuántos millones de habitantes tiene España?
- 15. ¿Qué son los chistes verdes?
- 16. ¿Cuál es el origen de las tapas?
- 17. ¿Cuántas comidas al día hacen los españoles? ¿Cuál es la más copiosa?
- 18. ¿Qué dice un español cuando ve estornudar a alguien?
- 19. ¿Dónde termina el Camino de Santiago?

La vida es lo que hacemos de ella. Los viajes son los viajeros. Lo que vemos no es lo que vemos, sino lo que somos. (Fernando Pessoa)

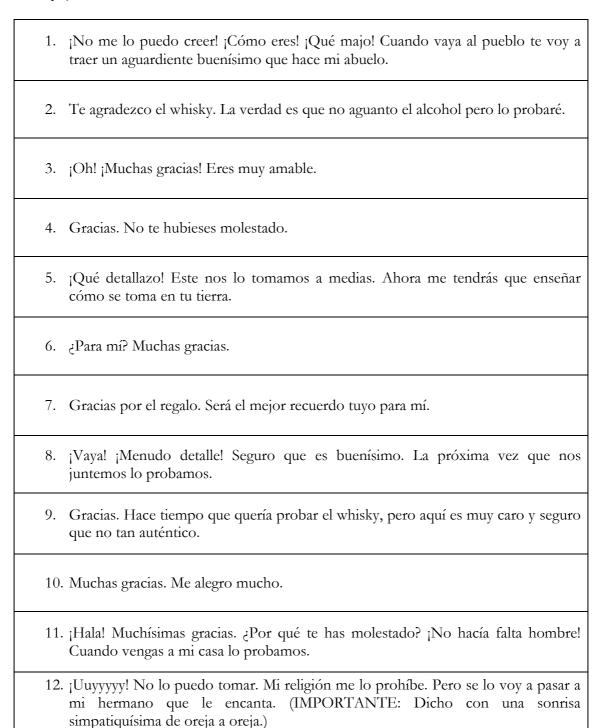
Lo que ves a continuación son algunos de los lugares más bonitos y diferentes de España. ¿Puedes hacer una lista de los lugares más bonitos y diferentes de Brasil? Primero decide los parámetros en los que te basas: paisaje, clima, calidad de vida, cultura, limpieza, comodidades y servicios, tranquilidad y baja delincuencia...



(Imágenes extraídas de google etiquetadas para reutilización no comercial)

Gracias, ¡muchas gracias! (extraído del blog *La cultura invisible*, basado en una conferencia de Mª Victoria Escandell)

Un colega escocés te trae una botella de whisky de Escocia. ¿Cómo le das gracias? (No le ves desde hace mucho tiempo)



¡Que aproveche!

Los hábitos españoles a la hora de comer

(Extraído de http://www.abc.es/tecnologia/redes/20130224/abci-habitos-comida-espana-201302241133.html)

La comida en España es toda una institución; sin embargo, costumbres en la mesa tan comunes para los españoles pueden ser auténticas rarezas para un extranjero. El blog «SpanishFoodWorld» ha condensado estos hábitos ajenos en seis grandes diferencias en una entrada que se ha convertido en viral en la Red.

- 1. La primera de ellas es el **pan**. «Un pedazo de pan es un elemento tan indispensable como el tenedor o el cuchillo en España. Los españoles comen pan aunque ya no haya nada en el plato», bromea el autor del post, Jonathan Pincas, casado con una mujer española.
- 2. **Servilleta**. ¿Qué tiene de especial una servilleta? Nada, reconoce el autor. Sin embargo, apunta la aparente necesidad de los españoles de limpiarse la boca; mientras que, según él, las servilletas no forman parte del día a día en las mesas británicas.
- 3. **Agua del tiempo**. Pincas explica que algunos británicos beben agua durante la comida, pero no es mayoritario. La mayor parte acompaña sus platos con otras bebidas como zumos, refrescos o cerveza. Estas bebidas, según el autor, solo aparecen en las mesas españolas en aperitivos u ocasiones especiales.
- 4. **Sobremesa**. Pincas reconoce que su mayor error como extranjero es levantarse de la mesa después de terminar de comer. «La sobremesa es sagrada», explica a los británicos. «Los días festivos, la sobremesa se puede alargar tanto que puede durar hasta la cena».
- 5. Las tres de la tarde, hora de comer. La hora de comer en España es las tres de la tarde para todos, según el autor. «A las tres no hay nadie en la calle porque todos están comiendo», bromea el autor, mientras que en Reino Unido, sostiene, la hora para comer es más flexible, entre las 12.00 y las 14.00 horas.
- 6. **Telediario**. Otra costumbre arraigada en España es comer viendo el telediario, a las 15.00 horas, «mientras Lourdes o Mati parlotean al fondo». «Nadie presta atención hasta que han terminado de comer y ¡comienzan los deportes! O, mejor dicho, la media hora sobre el <u>Real Madrid</u> y el Barcelona».

¿Qué nos choca a los españoles en Brasil?

¡Qué gracia! Para los brasileños todo está siempre bien

Pues lo que todavía no entiendo muy bien es la forma de invitar que tienen los brasileños. Hace dos días, recién llegado, mi jefe me invitó a comer y tuve que pagar yo la comida

Los bikinis en la playa son minúsculos, pero no hemos visto a nadie haciendo top less, ¿no está permitido?

Las señoras que palpen la fruta serán sometidas al mismo tratamiento por parte de los fruteros

¿Que me echas de menos? ¡Pero si hace una semana que nos hemos visto!

¡Qué susto! Estaba en el autobús que me lleva a la universidad y como había mucha gente me puse de pie en el pasillo agarrada a una barra. Tenía el bolso lleno de libros y pesaba como un plomo. Y de repente un hombre sentado enfrente de mí me dice ¿te aseguro la bolsa? Y hace ademán de quitarme mi bolso. Del tirón que le di casi se cae del asiento, ¡a un desconocido le voy a dar yo mi bolso...!

Pero ¿cómo has adivinao que quería esto? Te has pasao, ¿eh?

Las variedades del español como parte de la cultura

- 1. ¿Qué tratamiento se utiliza en la variedad rioplatense?
- 2. ¿Qué significado tiene el verbo coger en Argentina?
- 3. Luego de venir de la escuela iré a tu casa... ¿es correcto?
- 4. ¿Qué es el seseo? ¿Qué lugares del mundo hispano son seseantes?
- 5. ¿Qué otras palabras conoces como sinónimo de judías?
- 6. ¿Cuándo usamos el pretérito indefinido y cuándo el pretérito imperfecto?
- 7. Nombra cinco variedades del español. ¿Cuántas reconocerías en una conversación?
- 8. ¿Qué clase de diminutivos usas?
- 9. ¿Qué tratamiento (persona verbal) usas en situaciones formales? ¿Y en situaciones informales? Describe una situación formal y una informal en la que uses cada uno de ellos

¿Qué entiendes? ¿Se dice así?

- 1. Ta, vamos todos, ta
- 2. ¿Me regala una firma?
- 3. Ponte esa pollera
- 4. Pero ¿cómo te vas a llamar Concha?
- 5. Creamos un sitio web la semana pasada
- 6. ¿Queréis bencina?
- 7. ¿Comes baifo?
- 8. No me abanes tanto
- 9. Enchumbado vengo
- 10. ¿Te doy carona?
- 11. Ché, muy piola tu vieja
- 12. Nos fuimos con mi novia a dormir
- 13. Juan, por favor, dame tu polla

Entrevista a Pepe Mújica: Un presidente diferente

(Extraído del programa de Antena 3 "Salvados". Enlace: https://www.youtube.com/watch?v=ZlE-9ohXgDI)

Preguntas

- 1. Me decía una señora que a ella no le gusta que le represente un presidente... de esta manera
- 2. ¿Usted ha podido cumplir su programa?
- 3. ¿Por qué no vive en la residencia oficial?
- 4. Usted no tiene aquí a nadie que le ayude con el servicio
- 5. ¿No está usted pensando en cambiarse de coche?
- 6. ¿No va a reactivar la industria automovilística?
- 7. Tiene usted un modelo de móvil que, vamos, no es el último modelo...
- 8. ¿Por qué no quiere usar la palabra austeridad?
- 9. Me han dicho que usted el 90% de lo que gana lo dona
- 10. ¿Cómo son los uruguayos en el trabajo?
- 11. ¿Conoce a usted a Emilio Botín?
- 12. ¿Ha podido controlar que los concursos públicos sean "sanos"?
- 13. ¿Cuál es el primer requisito de la política?

Respuestas

- 1. Ta, mala suerte, que vote a otro. No hay ningún problema, yo no me voy a disfrazar
- 2. No, no. He hecho algo
- 3. Yo estoy viviendo como vive la mayoría de la gente en mi país. La mayoría. Hay una minoría que vive mucho más ostentosamente, y a los presidentes los tratan de meter en un sistema parecido a como vive la minoría poderosa.
- 4. Nadie, no me podría levantar por la noche en calzoncillos, por ejemplo, si tuviera a alguien, ...para ir al baño.
- 5. ¡No! Qué lo voy a cambiar si está nuevo, anda fenómeno.
- 6. Por mí, no. Además, esto puede andar hasta 100 km, da 100 km bien, y a 80km anda perfecto, a cualquier lado. Con 79 años andar más ligero de 80 no recomiendan a nadie.
- 7. No preciso más, para hablar... Yo no preciso para sacarme fotos ni nada de eso
- 8. No quiero usar nunca más la palabra austeridad porque la prostituyeron en Europa. No, no, sobriedad: vivir con lo justo, con lo necesario, con lo imprescindible, y tener poca atadura material.
- 9. Sí... Hay un plan de vivienda, particularmente a mujeres que tienen hijos, muy pobres, y estamos tratando de construir... Y el grueso de lo que gano va para ahí.
- 10. No somos muy trabajadores, no nos matamos por laburar. Nos gustan los fines de semana largos... Tenemos obreros muy capaces, pero tampoco se matan laburando. No somos japoneses o alemanes.
- 11. Sí, lo conozco. Estuve allá. Me saqué una hermosa foto al lado de un olivo que le llamaban "El abuelo", muy viejo. Muy bonito, muy bonito. El banco, y el trabajo que hacen... el negocio bancario se las trae ¿no?
- 12. Tengo mis dudas
- 13. El primer requisito de la política es la honradez intelectual. Si no existe la honradez intelectual todo lo demás, inútil. Todo lo demás, inútil. Porque a la larga no hay mejor lenguaje que la verdad de lo que las cosas son.

La Semana Santa en España

Diálogo extraído de la película "El mundo es nuestro" (España, 2012)

- ¡A ver! ¿Quién manda aquí?
- jYo!
- Venga usted pa' cá, hombre. Venga usted pa' cá. ¿Esto qué es lo que es?
- Como que qué es lo que es. Que nosotros tenemos que pasar por aquí
- ¡Estamos en medio de una acción policial!! ¡¿O usted no se ha dado cuenta?!
- Muy bien, pero es que la hermandad tiene que hacer su estación de penitencia delante de la capilla de la Virgen Santísima del Mayor Dolor, ¿eh? Que está justo ahí a 500 metros. ¡Y esta es la única manera de acceder!
- Mire usted, yo soy el delegado del gobierno de la ciudad de Sevilla y les exijo, ¡¡les exijo!!, que abandonen inmediatamente la calle.
- No, no, no, no, perdona. Esta calle está dentro del itinerario previsto por el cabildo ¿eh? Y en ese organismo usted ¡no tiene ningún tipo de competencia!
- ¡Pero qué cabildo ni qué ostias!
- Mire usted, esta hermandad, la hermandad de nuestro señor, del hendito Enterismo, lleva cinco años, ¡cinco años!, sin poder procesionar por culpa de la maldita lluvia, cinco años. Así que ni usted ni nadie va a impedir que estas criaturitas sigan avanzando.
- Mira, mira, mira, cómo lloro, ¿sabes? ¿Tú sabes por qué no vais a pasar por aquí? ¡¡Porque no me sale a mí de los cojones!! ¿Vale?
- Cagüentó...
- Eh, qué pasa
- ¡¡Dejen paso a la cruz!! ¡¡Que pasamossssssssssss!!

Otra forma diferente de viajar. Vivir en el extranjero.

(Extraído del vídeo https://www.youtube.com/watch?v=dWlaR9IFmyI)

Lee la siguiente carta que un chico que vive en el extranjero les escribe a sus padres.

Queridos papás:

Espero que al recibo de la presente se encuentren bien. El lunes sin falta les llega la plata para la computadora del Oswaldito. Por aquí me va muy chévere, vivo en un departamento en el puritito centro, es el barrio histórico. No se pueden ni imaginar lo bonito que es esto. Ya nuestros paisanos nos respetan mucho, dicen que eres de allá y nos abren todas las puertas, hay tantos lugares lindos para trabajar que cada semana cambio de empresa, si me vieran... estarían muy orgullosos.

Estamos bien por acá, con los guambras nos la pasamos bacano, y los domingos vamos al fútbol, me hice socio del mejor equipo de acá, lo ganamos todo. Te sientes grande en esa cancha...

Me despido con un fuerte abrazo, Su hijo

¿Puedes imaginarte al chico y qué es lo que hace?

Fíjate en el siguiente video en el que aparece su testimonio: http://www.youtube.com/watch?v=cEY7IIKYbLY

Bibliografía

CONSEJO DE EUROPA, *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación,* Madrid: Secretaría General Técnica del MEC, Anaya e Instituto Cervantes, 2002. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco. [2014, diciembre 30].

Diccionario de términos clave de ELE

(http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/) [2014, diciembre 1].

Diccionario Panhispánico de Dudas

(http://www.rae.es/obras- academicas/diccionarios/diccionario-panhispanico-de-dudas) [2014, diciembre 20].

LUIS SIERRA, M.: *Cultura con "C" en la clase de ELE: Propuestas didácticas*. Memoria del Máster Universitario a la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, Universidad de Salamanca, Salamanca, 2008. http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2010_BV_11/2010_BV_11_2_semestre/2010_BV_11_06DeLuis.pdf?documentId =0901e72b80e1a055 [2014, diciembre 30].

MIQUEL, L. y SANS, N. (1992 y 2004): «El componente cultural: un ingrediente más de las clases de lengua» en Cable, Barcelona, nº 9, págs.15-21.

MIQUEL, L. (1997): «Lengua y cultura desde una perspectiva pragmática: algunos ejemplos aplicados al español» en Frecuencia-L, nº 5, págs. 3-14.

MIQUEL, L. (1999): «El choque intercultural: reflexiones y recursos para el trabajo en el aula» en Lengua y Cultura en el aula E/LE Carabela, nº 45, Madrid, SGEL, págs. 27-46.

Plan Curricular del Instituto Cervantes

(http://www.cervantes.es/lengua_y_ensenanza/aprender_espanol/plan_curricular_in stituto_cervantes.htm) [2014, diciembre 30].

Real Academia Española (http://www.rae.es/) [2014, diciembre 5].

La Competencia Pragmática en el alumno brasileño de E/LE

Aina Rodríguez Postigo AECID/ Universidad Estadual da Paraíba

Introducción

Este taller se basa en la idea de que en ocasiones los estudiantes brasileños de E/LE que se encuentran en una situación de inmersión en la cultura española, es probable que reproduzcan en sus interacciones algunas estrategias comunicativas y de actuación propias de su lengua y cultura, lo cual puede ocasionar que cometan errores cuyo origen se encuentra en el desconocimiento de las normas o valores socioculturales de la cultura española (el cual puede ocasionar malentendidos) y que podrían haber sido evitados si en el aula hubieran adquirido conocimientos relacionados con algunas características pragmáticas de la lengua española (como las expectativas que se dan en cada situación comunicativa, las formas de tratamiento...) que le hubiesen servido y le servirían para actuar en sociedad. Por lo tanto, el profesor de E/LE debe saber transmitir también dentro del aula estos contenidos pragmáticos a los que hemos hecho referencia para llegar a convertir a sus alumnos en "actores interculturales".

Para demostrar la importancia de la adquisición de la competencia pragmática por parte de los alumnos brasileños de E/LE, ofreceremos las conclusiones a las que hemos llegado en relación al grado de conocimiento y de interés de estos aspectos que poseen varios estudiantes de nacionalidad brasileña, los cuales han respondido a una serie de preguntas de un cuestionario cuyos contenidos están relacionados con el uso de la lengua y la manera de comportarse en diferentes situaciones.

Seguidamente, presentaremos las características y el tipo de actividades que nos podrían permitir trabajar algunas características pragmáticas de la lengua española, reforzar el conocimiento del alumno brasileño de E/LE, así como suplir sus carencias.

Finalmente, ejemplificaremos estas características por medio de actividades presentes en una secuencia didáctica que trabaja la forma de tratamiento (uso de tú y usted) y las maneras de aproximarse a un desconocido.

La Pragmática y la competencia pragmática

El principal objetivo del profesor en la enseñanza de una lengua extranjera consiste en que el alumno adquiera competencia comunicativa y uno de los componentes que algunos autores han descrito de esta es la competencia pragmática, que atañe a la realización de un uso comunicativo de

la lengua en el que se tengan en cuenta las relaciones entre los interlocutores, el contexto de comunicación y la intención comunicativa. El estudiante de E/LE debe adquirir la habilidad de escoger entre algunas opciones o maneras diferentes de decir algo para usar la más adecuada a la situación teniendo en cuenta los diferentes tipos de elementos que configuran la situación comunicativa ("¿me pasas la sal por favor?").

Además, debemos partir del hecho de que la comunicación no siempre se basa únicamente en la transmisión de información; es frecuente que en los procesos de comunicación no nos limitemos a intercambiar información, sino que también usemos la lengua para realizar cosas como saludar, pedir, agradecer, disculparse... Por ejemplo, si encontramos a una persona por la calle que lleva un vestido nuevo y le decimos ¡qué vestido tan bonito, estás muy guapa!, no pretenderemos proporcionar información sobre el vestido, ya que nuestro enunciado esconde una intención comunicativa que consiste en elogiar a la persona porque lleva un vestido bonito y nos parece que le sienta muy bien.

Aunque la gramática y la pragmática comparten un mismo objeto de estudio, su perspectiva de análisis es diferente; la primera describe y explica la estructura de la lengua y la segunda tiene como uno de sus objetivos describir las estrategias que utilizan los hablantes para que los mensajes sean adecuados y eficaces según los destinatarios a los que se dirigen y el contexto en que tienen lugar.

De entre los diversos aspectos de la teoría pragmática han sido seleccionados los actos de habla y la cortesía como objetos de estudio porque son los campos en los que se manifiestan de manera más clara los fenómenos de interferencia pragmática.

La teoría de los actos de habla de Austin (1962) constituye un pilar fundamental para los estudios pragmáticos. En su opinión, no solo usamos el lenguaje para describir la realidad, sino que también lo usamos para hacer cosas (saludar, desear suerte...) y conseguir que otros las hagan. Por lo tanto el lenguaje es acción, y los enunciados son actos de habla.

Este autor señala que todo enunciado tiene siempre tres facetas: lo locutivo (que consiste en el hecho de decir algo, es decir, el propio enunciado), lo ilocutivo (que se identifica con la intención que tiene el emisor al decir algo) y lo perlocutivo (el efecto que produce el mensaje en el oyente).

Asimismo, los actos de habla se pueden dividir en dos tipos:

- Actos directos: son aquellos enunciados en los que el aspecto locutivo e ilocutivo coinciden, es decir, se expresa directamente la intención. Por ejemplo: ¿Puedes cerrar la ventana? Es que tengo frío.
- Actos indirectos: son aquellas frases en las que el aspecto locutivo e ilocutivo no coinciden, por lo tanto la finalidad de la oración es distinta a lo que se expresa directamente. Por ejemplo, si un alumno tiene frío dentro de clase y desea que se cierre la ventana puede expresarlo diciendo: *hace mucho frío*.

Según Pons Bordería (2005:31) la clasificación más aceptada de los actos de habla la encontramos en Searle (1975), que ofrece la distinción entre actos representativos, con los que el emisor afirma o niega algo con convicción), actos directivos (cuyo objetivo consiste en que el oyente realice una acción), actos compromisivos (con los que el emisor se compromete a hacer algo), actos expresivos (con los que se expresan emociones, es decir el emisor transmite su estado afectivo o emocional) y por último declaraciones (que provocan cambios en la situación extralingüística).

Debemos destacar la importancia de que el profesor de una segunda lengua o lengua extranjera conozca la estructura interna de los diversos actos de habla y las diferentes secuencias que pueden integrarlos. Además, es importante que el profesor de E/LE seleccione los actos de habla que se adecúen a cada nivel de aprendizaje y sobre todo los que puedan responder a las necesidades de los alumnos. Asimismo, de cada acto de habla, deberá seleccionar aquellas secuencias que resulten más rentables por su frecuencia de uso fuera del aula.

El estudio

a. Metodología del estudio

Para nuestro estudio optamos por el paradigma cualitativo de orientación interpretativa; la técnica de recogida de información la constituye un cuestionario anónimo provisto de ocho preguntas de respuesta abierta cuyo contenido está relacionado con el uso de la lengua en diferentes situaciones. La técnica de análisis es el análisis del contenido; se realiza una lectura cualitativa de los datos que hemos obtenido en estos cuestionarios con dos objetivos: analizar el grado de conocimiento que poseen estos alumnos sobre estos contenidos y comprobar si les resulta importante e interesante aprenderlos dentro del aula de E/LE.

b. Descripción de los informantes

La muestra elegida para este estudio consta de 25 estudiantes de E/LE brasileños de los niveles avanzado (B2) y dominio (C1). La mayoría de los participantes son mujeres (70%) y la media de edad está comprendida entre los 24 y los 55 años. Todos ellos poseen un contacto previo con nuestra cultura, pues han pasado en España un período de por lo menos 6 meses cursando sus estudios universitarios o realizando un curso de E/LE en una academia o universidad española.

c. Contenidos de las preguntas del cuestionario

El cuestionario realizado a los estudiantes se componía de las siguientes preguntas:

- 1 ¿Sabrías explicar cuándo se trata a una persona de usted en España? Durante tu estancia en España ¿dudaste en alguna ocasión a la hora de tratar a alguien de tú o de usted?
- 2 Cuando llegaste a España ¿sabías cómo aproximarte a un/una desconocido/a por la calle para preguntarle cómo llegar a algún lugar? ¿en alguna ocasión tuviste algún problema de comprensión en una situación como esta? ¿por qué?
- 3 ¿Cómo te disculparías en español si pisaras o empujaras sin querer a alguien por la calle? ¿lo tenías claro cuando llegaste a España?
- 4 ¿Sabes qué dicen las personas en España al despedirse cuando son invitadas a comer o a cenar en casa de amigos o conocidos? ¿lo sabías antes de ir a España?
- 5 Si estás en un autobús en España y quieres que una persona se aparte para poder pasar y bajarte ¿qué le dices? ¿Ya lo sabías antes de llegar a España?
- 6 Si un amigo español te hace un regalo que te parece excesivo (porque es muy caro, por ejemplo) ¿cómo se lo expresas en español? ¿te encontraste alguna vez en España en una situación como esta?
- 7 En España, cuando una persona entrega un regalo, ¿qué crees que espera la persona que lo entrega, que lo abra en el momento o lo deje para después? ¿consideras que es importante saberlo?
- 8 En general, ¿crees que sería interesante e importante ampliar el contenido referente a los usos del lenguaje y a las normas de comportamiento y de interacción social de la cultura española en la clase de español? ¿por qué?

d. Conclusiones en relación al grado de conocimiento de los alumnos

A pesar de que parte de los contenidos pragmáticos que se plantean en las preguntas sobre los que se evalúa el grado de conocimiento por parte de los estudiantes están presente en gran parte de los manuales de E/LE desde los niveles iniciales (como las formas de tratamiento o la manera de aproximarse a un desconocido), con las respuestas de los entrevistados se puede comprobar que convendría continuar tratándolos en niveles superiores; gran parte de ellos nos informaron de que

dudaron a la hora de escoger la fórmula adecuada y además, para algunas situaciones desconocían el exponente funcional o la estrategia de cortesía verbal que debían usar antes de llegar a España. Por otro lado, muchos confiesan haber tenido problemas de comprensión en algunas ocasiones, habiendo sido resueltos, en su opinión, por la colaboración y amabilidad de las personas con las que interactuaron. Por lo tanto, algunos contenidos presentes en el cuestionario no fueron estudiados anteriormente por los entrevistados, lo cual requiere plantearse maneras para poder explicarlos ya que también resulta difícil encontrar en los libros de texto actividades en las que se trabajen los aspectos relacionados con el uso de la lengua. Asimismo, es importante recordar que los ejercicios que se elaboren deben presentar situaciones con muestras de habla reales y en las que los alumnos tengan la posibilidad de llevar a la práctica todo lo aprendido para que el conocimiento no sea meramente teórico.

e. Conclusiones en relación al interés del tema por parte de los entrevistados

A partir de las respuestas a parte de las preguntas anteriores ya se podría prever la respuesta afirmativa de todos los entrevistados a la última pregunta del cuestionario. Además, confirman la importancia de la incorporación de elementos relacionados con la pragmática intercultural en sus estudios y el valor que les conceden dentro de la adquisición de una eficaz competencia comunicativa en español.

Las razones que ofrecen los entrevistados para que se incorporen en la clase de E/LE tales elementos son los siguientes:

- Aportan un conocimiento más amplio de la cultura de la lengua que se está estudiando.
- Facilitan la adaptación en el país y ayudan al estudiante a comportarse adecuadamente en todas las situaciones comunicativas.
- Forman parte de la cultura.
- Sirven de apoyo al lenguaje hablado.
- Son necesarias para entender mejor las costumbres, comportamientos y para que el aprendizaje sea más completo y se aprenda mejor la lengua.
- Son necesarias para que haya interacción.

Tipología y características de las actividades

En cuanto al tipo de actividades que podemos llevar al aula para trabajar contenidos pragmáticos, primeramente hay que tener en cuenta algunos aspectos:

- a) Es necesario hacerse con muestras de material auténtico, como por ejemplo películas, escenas de series de televisión, grabaciones reales... ya que los alumnos tendrán la posibilidad de ver, escuchar e interpretar contextos y situaciones reales de comunicación y les ofreceremos muestras de lenguaje auténtico.
- b) Es absolutamente indispensable contextualizar perfectamente, en el espacio y en el tiempo, las muestras de habla seleccionadas. Por lo tanto, todo el material seleccionado deberá estar contextualizado.
- c) Debemos invitar al alumno a reflexionar sobre el uso de las fórmulas seleccionadas teniendo en cuenta las relaciones entre los participantes del intercambio comunicativo, su intencionalidad, la situación comunicativa y el contexto cultural.
- d) Debemos enseñar las expresiones de los actos de habla seleccionados que sean más rentables por su frecuencia de uso (comunicativamente hablando) y más adecuados para las situaciones seleccionadas.

La autora Silvia Rodríguez¹ hace referencia a la identificación por parte de diversos autores de dos tipos de actividades: actividades de input y actividades de práctica.

Las actividades que dan input tienen como objetivo aumentar la conciencia pragmática del alumno con lenguaje auténtico o modificado. Se trata de actividades en las que el alumno irá conociendo los procesos pragmáticos de la lengua objeto de estudio.

Las películas nos ofrecen la posibilidad de elaborar este tipo de actividades a través de sus diálogos porque en ellas encontramos diferentes actos de habla (saludar, agradecer, pedir disculpas) y también las maneras de llevarlos a cabo y además están situados en un contexto concreto. Se plantea también la posibilidad de realizar este tipo de actividades con obras de teatro.

En este taller, presentaremos actividades con apoyo en una película que ayuden a los alumnos a repasar y a reforzar algunos de los contenidos presentes en el cuestionario, proponiendo analizar los actos de habla que aparecen en las escenas seleccionadas, teniendo en cuenta la relación que hay entre los personajes, para que observen y asimilen cómo se realizan estos actos y qué estrategias utilizan.

La autora hace mención a otro tipo de actividades de input y de la manera de llevarlas a cabo:

- Mostrar conversaciones entre nativos o el profesor y un invitado nativo con el objetivo de que los alumnos observen la manera que tienen de expresarse entre ellos.
- Comparar diálogos en la L1 y la L2 de los estudiantes para observar semejanzas y diferencias en lo que se refiere a las normas de cortesía y a las estrategias pragmáticas que se usan en cada contexto.

Con las actividades de práctica se pretende que el alumno use el material de las actividades de input para descubrir las normas pragmáticas de la lengua estudiada y además lleve los contenidos a la práctica en un contexto también real.

Algunos ejemplos de actividades de práctica podrían ser los siguientes:

- Hacer comparaciones entre la manera de realizar los actos de habla de los nativos de la L1 y de la L2 para descubrir las normas pragmáticas de esta última.
- Hacer simulaciones o representaciones orales de situaciones en las que aparezcan los actos de habla estudiados y el alumno asuma un papel que le permita situarse en el contexto.
- Completar diálogos con la forma pragmáticamente adecuada para la situación que se plantee.
- Seleccionar la forma adecuada para la situación que se plantea entre diferentes opciones.
- Presentar al alumno diferentes situaciones y un contexto para que decida que forma emplearía en cada una de ellas.
- Relacionar microdiálogos en los que aparecen fórmulas empleadas para llevar a cabo diferentes actos de habla y situaciones comunicativas.
- Analizar diferentes estrategias para llevar a cabo un acto de habla y seleccionar la más adecuada teniendo en cuenta el contexto, la relación entre los participantes o la intención comunicativa.

Presentación de una secuencia didáctica: La forma de tratamiento y la manera de aproximarse a un/a desconocido/a en dos secuencias de la película *Hable con ella*

Justificación de la secuencia didáctica

A pesar de estar dirigida a estudiantes de nivel avanzado (B2), la siguiente secuencia didáctica pretende retomar dos contenidos ya estudiados con anterioridad: el uso de tú y usted y las fórmulas usadas para aproximarse a un desconocido/a. Se trata de dos asuntos que guardan relación, ya que la forma de tratamiento (tú o usted) siempre va a condicionar la fórmula empleada para abordar a un/a desconocido/a (perdona/perdone).

¹ Véase: Rodríguez, Silvia (2004), "Actividades para la enseñanza de pragmática en español como L2: el caso de los actos de habla "en pdf_esmanual.com/books/8507/actividades/_ para_ la _ enseñanza

Los motivos que nos ha llevado a elaborar esta secuencia didáctica son los siguientes:

- La falta de claridad de las respuestas de los entrevistados que demuestran no conocer en su totalidad ni los factores que condicionan la elección de la forma de tratamiento en sus interacciones ni las fórmulas para abordar a un/a desconocido/a (la relación entre los hablantes, la edad, la posición jerárquica, su intención comunicativa y el contexto).

A pesar de ser un tema tratado en clase de E/LE desde niveles iniciales, la mayoría de los alumnos que colaboraron con el estudio reconocen haber dudado en el momento de tratar a otra persona de tú o usted durante su estancia en España y algunos de ellos mencionan el trato formal como factor condicionante del uso de usted pero no especifican los contextos de uso, por lo que no se responde con claridad. Además no bastan las categorías formal e informal, ya que es importante que los alumnos aprendan a elegir entre estos dos pronombres en sus interacciones y tengan en cuenta otro factor determinante: la edad del interlocutor. Por lo tanto, se trata de un tema que debe ser reforzado y tratado incluso en niveles avanzados y en nuestra opinión teniendo como principal propósito hacerles ver la importancia del factor edad del receptor (que muchos mencionan) en el proceso de comunicación. Por otra parte, también se hace alusión al factor de no conocer a una persona, pero no se menciona el hecho de que independientemente de la edad del interlocutor, el ámbito formal o informal constituye un factor que condiciona el uso de una u otra forma de tratamiento.

Hay que tener en cuenta que en Brasil la forma de tratamiento informal es "você", cuya traducción al español es "tú", y la forma de tratamiento en contextos formales es o senhor / a senhora", que equivale al usted en español. Entre los estudiantes brasileños de E/LE existe la tendencia a traducir "você" por "usted", tal vez debido a que "você" se conjuga en tercera persona, por lo que es como la conjugación de "usted".

Por otra parte, debemos tener en cuenta que el uso de usted está mucho más difundido en el portugués de Brasil que en el español peninsular, ya en los años sesenta se preconizaba la muerte del usted en la lengua española. Un ejemplo de uso distinto de las formas de tratamiento lo encontramos en la forma de tratamiento usted que en muchas ocasiones reciben los profesores en Brasil, independientemente de su edad.

Podemos afirmar que generalmente, los factores que el estudiante de E/LE debe tener en cuenta en el momento de seleccionar una forma de tratamiento son los siguientes: la relación entre los hablantes, la edad, la posición jerárquica, la intención comunicativa y el contexto.

-La carencia de actividades en los manuales de E/LE en las que resulte necesario tomar en consideración estos factores, que presenten situaciones observables y reales y además perfectamente contextualizadas.

Hemos seleccionado dos secuencias de la película *Hable con ella*, del director Pedro Almodóvar, que permiten situar a los alumnos en un contexto claramente definido y en las que no resulta difícil conocer la relación que existe entre los personajes a partir de las cuales se plantean actividades que permiten reforzar los contenidos señalados.

Secuencia didáctica

NOMBRE: La forma de tratamiento y la manera de aproximarse a un/a desconocido/a en dos secuencias de la película *Hable con ella*

NIVEL: Avanzado B2

DESTINATARIOS: Estudiantes de E/LE brasileños.

OBJETIVOS:

Funcionales:

- Aproximarse a un/a desconocido/a.
- Hacer una petición a un/a desconocido/a.
- Entablar una conversación con un/a desconocido/a.

DESTREZAS QUE PREDOMINAN: Comprensión auditiva, comprensión lectora y expresión oral.

CONTENIDO LÉXICO:

- Repaso del vocabulario relacionado con la información sobre una persona. (nacionalidad, edad, profesión....).
- Léxico relacionado con la posición y el movimiento.

CONTENIDO GRAMATICAL:

- Conjugación de algunos tiempos verbales.
- Contraste de tú / usted.
- Verbos pronominales (ponerse, echarse, acercarse, caerse...).
- Condicional de cortesía.

CONTENIDO PRAGMÁTICO

- Imperativos lexicalizados con función fática y valor de cortesía: perdona/perdone.

DINÁMICA: Individual y en parejas.

MATERIAL NECESARIO:

- Película Hable con ella del director Pedro Almodóvar (minutos 11:27-13:18 y 43:28-46:20)

DURACIÓN: 90 minutos.

DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES:

ACTIVIDAD 1 (5 MINUTOS)

Se pide a los alumnos que observen las fotografías de dos personajes de la película *Hable con ella*, Marco y Lydia, y se les pide que hagan hipótesis sobre sus datos personales (edad, profesión...). A continuación el profesor debe hablar sobre ellos para que comprueben si han acertado algún dato.

ACTIVIDAD 2 (5 MINUTOS)

Se realiza un primer visionado de la primera secuencia seleccionada en la que Marco, un periodista de mediana edad, se aproxima a Lydia, de profesión torera, con la finalidad de quedar con ella para hacerle una entrevista. Los alumnos deben responder a unas preguntas de comprensión auditiva, seleccionando la respuesta correcta entre varias opciones.

ACTIVIDAD 3 (10 MINUTOS)

El contenido de las actividades anteriores les ayudará a realizar el siguiente ejercicio. Se realiza un segundo visionado de la secuencia, se debe prestar atención a la forma de tratamiento empleada por los dos personajes (tú o usted) y reflexionar acerca de los motivos de este uso. La razón por la cual Marco trata a Lydia de usted no es la diferencia de edad que podría haber entre los dos personajes, porque ambos pertenecen a la misma generación, sino la intención comunicativa, los motivos por los cuales Marco se aproxima a Lydia, ya que son profesionales, él desea hacerle una entrevista.

ACTIVIDAD 4 (10 MINUTOS)

Se les entrega la transcripción de parte de la secuencia con algunos verbos en infinitivo que deben conjugar en el tiempo adecuado. Se trata de que repasen y practiquen la conjugación de los verbos en la forma de tratamiento usted y el condicional de cortesía que se emplea para pedir algo a alguien como estrategia de cortesía.

ACTIVIDAD 5 (5 MINUTOS)

Se pide a los estudiantes que expliquen si la forma de aproximarse Marco a Lydia es correcta y que intenten justificar su respuesta. Se debe tener en cuenta que Marco emplea el imperativo lexicalizado con función fática y valor de cortesía *perdone* y el condicional como fórmula de cortesía, para atenuar la petición.

ACTIVIDAD 6 (5 MINUTOS)

Las siguientes actividades están centradas en la otra secuencia seleccionada en la que otros personajes, Benigno y Alicia, hablan por primera vez. Como en la primera actividad de la secuencia anterior, se muestra las fotografías de estos dos personajes para que hagan hipótesis sobre sus datos personales.

ACTIVIDAD 7 (10 MINUTOS)

Los estudiantes deben realizar una descripción de la escena en la que a Alicia se le cae la cartera por la calle y Benigno, que la estaba observando desde la ventana de su casa, baja corriendo a la calle, coge la cartera y se la entrega a Alicia. Se trata de una actividad introductoria que les ayudará a realizar la siguiente actividad.

ACTIVIDAD 8 (10 MINUTOS)

En la secuencia, Benigno coge la cartera y antes de entregársela a Alicia la sigue a corta distancia sin decirle nada, hasta que Alicia, enfadada, se da la vuelta y le pregunta si la está siguiendo. Se debe cuestionar si Benigno está actuando de una manera adecuada y deben seleccionar entre varias opciones la fórmula que el personaje podría haber empleado para aproximarse a la joven. Las opciones correctas serían las dos primeras, en las que se usa emplea el imperativo lexicalizado con función fática y valor de cortesía *perdona* y que aparece ejemplificado en la primera escena, en el momento en el que Marco se aproxima a Lydia.

ACTIVIDAD 9 (10 MINUTOS)

Se vuelve a pasar la secuencia, se pregunta a los alumnos si Benigno y Alicia se tutean y se pide que justifiquen su respuesta seleccionando una de las cuatro opciones que se ofrecen. Las dos opciones correctas serían la edad de los interlocutores (a simple vista Benigno y Alicia tienen edades parecidas), el contexto, ya que se encuentran en la calle y los motivos por los cuales Benigno se aproxima a Alicia, ya que simplemente se intenta dirigir a ella para entregarle la cartera, por lo que es una situación informal.

ACTIVIDAD 10 (20 MINUTOS)

Se vuelve a invitar a los alumnos a que se reúnan en parejas. A cada pareja se le entrega una tarjeta con el planteamiento de una situación en la que una persona se aproxima a un/a desconocido/a con un objetivo concreto (preguntarle cómo llegar a un museo). A partir de estas situaciones y de materiales adicionales (un mapa e imágenes de periódicos), los estudiantes deben crear un diálogo y escenificarlo ante toda la clase.

SECUENCIA DIDÁCTICA

- 1. Marco (Darío Grandinetti) y Lydia (Rosario Flores) son dos personajes de la película *Hable con ella*, dirigida por Pedro Almodóvar. Haz hipótesis acerca de sus respectivos datos personales (edad aproximada, profesión, estado civil...). Después escucha a tu profesor/a y comprueba si has acertado en algo.
- 2. Vas a ver una secuencia de la película en la que aparecen estos dos personajes. Lydia está en un bar, se acerca a la barra y pide un whisky. Marco se aproxima a ella.
- 3. Responde a las siguientes preguntas, seleccionando la opción correcta y justifica tu elección:
- a) ¿Qué relación crees que hay entre los dos personajes?
- Son amigos
- Ninguna, no se conocían
- Son compañeros de trabajo
- b) ¿Por qué se aproxima Marco a Lydia?
- Por motivos profesionales
- Para invitarla a una copa
- Para sacarla a bailar
- Para saludarla
- 4. Vas a hacer un segundo visionado de la misma secuencia ¿Qué forma de tratamiento usan los dos personajes, tú o usted? Reflexiona con tu compañero acerca del factor o los factores que condicionan el uso de esta forma de tratamiento, elegid el/ los adecuado/s entre los que te ofrecemos e intentad justificar vuestra elección. A continuación, haréis una puesta en común con toda la clase.
 - a. La edad de los interlocutores
 - b. El contexto
 - c. El grado de conocimiento y familiaridad
 - d. Los motivos por los cuales Marco se aproxima a Lydia.
- 5. Esta es la transcripción de parte de la conversación que mantienen Marco y Lydia. Como ves, algunos verbos están en infinitivo. Intenta conjugarlos en el tiempo que consideres adecuado. Después volverás a ver la secuencia para realizar tu corrección.

| M: - Perdone, ¿ | (poder) hablar un minuto con usted, por favor? Perdón. |
|-----------------------|--|
| L: - ¿Qué decía? | |
| M: -Que si | _ (poder) hablar un minuto con usted, por favor. |
| L: -Si me | (llevar) a Madrid, podríamos hablar por el camino. |
| M: -Por mí encantado. | |
| L: -Pues vámonos. | |
| M: -¿Quién le | (poner) Lydia? |

| L: -Mi padre. |
|---|
| M: -Era como predestinarla desde que (nacer). |
| L: -Siempre quiso ser torero, pero se quedó en banderillero. Fue la persona que más me apoyó en |
| este mundo, pero se me murió hace un año. |
| M: -Lo siento El País me encargó un reportaje sobre usted para el dominical en color. |
| L: -¿ (escribir) usted de toros? Su nombre no me suena |
| M: -La verdad es que no entiendo nada de toros. |
| L: -¿Entonces qué (hacer) aquí? |

- 6. Observa la manera y la fórmula que emplea Marco para aproximarse a Lydia. ¿Crees que actúa adecuadamente? ¿Por qué?
- 7. Alicia (Leonor Watling) y Benigno (Javier Cámara) son otros dos personajes de la película *Hable con ella*. Como con los personajes anteriores debes hacer hipótesis sobre sus datos personales.
- 8. Vas a ver parte de la secuencia de la película en la que Benigno y Alicia se conocen. Intenta hacer una descripción detallada de esta.
- 9. A Alicia se le cae la cartera por la calle, Benigno se acerca a ella y se la entrega ¿Te parece adecuada su manera de aproximarse a ella? ¿Por qué?
- 10. Con tu compañero, escoged entre las siguientes opciones las fórmulas que podría haber empleado Benigno para aproximarse a Alicia y justificad vuestras elecciones:
 - Perdona, se te ha caído la cartera.
 - Mira, perdona, creo que esto es tuyo.
 - Perdone, se le ha caído la cartera.
- 11. Vamos a ver de nuevo la secuencia. Después deberéis reflexionar acerca de las siguientes cuestiones:
 - ¿Benigno y Alicia se tutean? ¿Por qué?
 - De los factores que vimos en la actividad 3, ¿cuáles crees que son los que condicionan el uso de esta forma de tratamiento? Escoge la/s adecuada/s:
 - La edad de los interlocutores
 - El contexto
 - El grado de conocimiento y familiaridad
 - Los motivos por los cuales Benigno se aproxima a Alicia.
- 12. Esta actividad es para hacerla en parejas. El profesor os va a entregar una tarjeta con la descripción de una situación en la que una persona se aproxima a un/a desconocido/a con un objetivo. A partir de esta situación tenéis que crear un diálogo para después

escenificarlo ante toda la clase. Vuestros compañeros tendrán que decidir si habéis usado las formas correctas.

Carla es una estudiante brasileña de 22 años que se encuentra en Madrid haciendo un curso de español. En sus ratos libres le gusta visitar museos. En ese momento quiere ir al museo del Prado pero está perdida en la calle de la Alameda y no sabe cómo llegar. Se aproxima a José, un señor jubilado, que se lo indica. Observad el mapa que también os entregará vuestro profesor.



Bibliografía

ESCANDELL, MARIA VICTORIA (2006), *Introducción a la pragmática*, Barcelona, Ariel Lingüística.

ESCANDELL, MARIA VICTORIA (2005), Aportaciones de la pragmática, en Vademecum para la formación de profesores, Madrid, SGEL.

FUENTES, CATALINA (2010), La gramática de la cortesía en español /LE, Madrid, Arco Libros. GUILLEN DIAZ, CARMEN (2005), Los contenidos culturales, en Vademecum para la formación de profesores, Madrid, SGEL.

INSTITUTO CERVANTES (2006), *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, Biblioteca Nueva, Madrid.

PONS BORDERÍA, SALVADOR (2005), La enseñanza de la pragmática en la clase de E/LE, Madrid, Arcos Libros.

AUSTIN, J.L (1955), "Cómo hacer cosas con las palabras" en

textos en linea. com. ar/academicos/Austin % 20% 20 Como % 20 Hacer % 20 Cosas % 20 Con % 20 Palabras. PDF

RODRÍGUEZ, Silvia (2004), "Actividades para la enseñanza de pragmática en español como L2: el caso de los actos de habla" en pdf_esmanual.com/books/8507/actividades/_ para_ la _ enseñanza. ALMODÓVAR, Pedro. *Hable con ella*, El Deseo, Madrid, 2002.