

Actas del V congreso sobre la enseñanza del español en Portugal

Ministerio
de Educación, Cultura
y Deporte



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

DIRECTOR

ÁNGEL MARÍA SAINZ GARCÍA

COORDINADOR

EDUARDO TOBAR DELGADO

APOYO TÉCNICO

NIEVES BARAHONA COLOMER

AUTORES

ANA MARGARIDA LARANJEIRA VIEGAS, ANA SOFIA MARTINS, ÁNGEL MARÍA SAINZ GARCÍA, ÁNGELA QUIRÓS COLUBI, ANTONIO CHENOLL MORA, ASUNCIÓN SERRANO, BEATRIZ MORIANO MORIANO, CARLOS PAZOS, CARMEN GONZALO LÓPEZ, CARMEN VILA CARDONA, CELSO SERRANO LUCAS, DAVID R. SOUSA, DOLORES PEVIDA LLAMAZARES, ELBA SUÁREZ FUENTES, EMMANUEL ROJAS BENÍTEZ, FRANCISCO FIDALGO, HELENA VASCONCELOS, ISABEL ARAUJO BRANCO, ISABEL DÂMASO DOS SANTOS, JOSÉ MANUEL GIMÉNEZ GARCÍA, M. DOLORES LERMA SANCHÍS , MARCELINO ANTÓNIO ARAÚJO LEAL, MARÍA CLARA RAMOS DA FONSECA, MARÍA DE LOURDES BRITO, MARÍA ISABEL SOBRÍN SUEIRAS, MARÍA LUISA AZNAR, MARÍA NATALIA PÉREZ SANTOS, MARTA PAZOS ANIDO, MARTA SARACHO ARNAIZ, MIRTA DOS SANTOS FERNÁNDEZ, MÓNICA BARROS LORENZO, NEUS LAGUNAS, PAULA BRITO DOS SANTOS PINTO, REBECA MARTÍNEZ, RICARDO M. DUARTE GASPAR, SÓNIA ALEXANDRA FERREIRA MACHADO, SONIA DUARTE, SONIA IZQUIERDO MERINERO, VANESSA MARTÍN HIDALGO, VIOLETA DEMONTE BARRETO.



**MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA
Y DEPORTE**

Subsecretaría
Subdirección General de Cooperación Internacional

Edita:
© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General de Documentación y Publicaciones
Edición: 2013
NIPO: 030-13-361-7
ISBN: 978-989-98690-0-4

**ACTAS DEL V CONGRESO SOBRE LA
ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN PORTUGAL**

**UNIVERSIDADE DE AVEIRO
27, 28 Y 29 DE JUNIO DE 2013**

ORGANIZAN



universidade
de aveiro

COLABORAN

APPELE



PATROCINA



V CONGRESO SOBRE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN PORTUGAL

UNIVERSIDADE
DE AVEIRO

27, 28 Y 29
DE JUNIO
DE 2013

Información e inscrición:
www.educacion.es/portugal

Comisión organizadora

- Consejería de Educación en de la Embajada de España Portugal
- Universidade de Aveiro

Colaboran

- APPELE, Associação Portuguesa de Professores de Espanhol Língua Estrangeira
- Instituto Cervantes de Lisboa

Patrocina

- Fundación Ramón Areces

Comisión científica

- Rogelio Ponce de León, Universidade do Porto
- Carlos Pazos, Universidade do Minho
- Carlos de Miguel Mora, Universidade de Aveiro
- Alberto Gómez, Universidade de Aveiro
- Sonia Izquierdo, Instituto Cervantes de Lisboa
- Eduardo Tobar Delgado, Consejería de Educación de la Embajada de España en Portugal

Participan

- Editoriales: Difusión, Edelsa, Edinumen, enClave-ELE, Santillana, SGEL
- Lectores El Corte Inglés
- Ministério da Educação e Ciência

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	8
PONENCIAS PLENARIAS	9
La gramática y la enseñanza del español. Competencias, interlengua e interfaces en la ELE Violeta Demonte	10
COMUNICACIONES	25
Apuntes sobre los estudios de interculturalidad en la enseñanza de ELE en Portugal Beatriz Moriano Moriano	26
La importancia del “yo” y de la cultura en el aprendizaje del español como lengua nueva M ^a Dolores Pevida Llamazares	47
A abordagem intercultural no ensino de E/LE: atitudes e representações linguísticas Sónia Duarte.....	56
As literaturas de Espanha nos programas curriculares em Portugal Isabel Dâmaso Santos	66
El iceberg cultural en el aula de lengua extranjera David R. Sousa.....	74
Traducción audiovisual y aprendizaje de lenguas extranjeras: algunas consideraciones sobre la enseñanza del español en Portugal M. Dolores Lerma Sanchis	84
Español de los Negocios: programación de un curso de 25 horas Marcelino António Araújo Leal.....	90
Ensinar Espanhol, como Língua Estrangeira, a aprendentes de Língua Materna Portuguesa: planificação lexical e desenvolvimento da competência de comunicação Ricardo M. Duarte Gaspar	129
O ensino do fantástico e do realismo mágico em Portugal Isabel Araújo Branco	147
Refuerzo del aprendizaje del alumno de E/LE a través una página en Facebook María Isabel Sobrín Sueiras	152
Cultura(s), texto(s) e identidades. Una manera de reflexionar sobre las competencias generales del docente de ELE Neus Lagunas.....	158
¿Por qué lo llaman ‘género’ cuando quieren decir ‘sexo’? ‘Haciendo género’ en español y portugués Francisco José Fidalgo Enríquez.....	168

El uso de conversaciones intra/interculturales y de análisis de corpus en el estudio de los mecanismos de atenuación José Manuel Giménez García	188
El desarrollo de la competencia oral en internet: Procesos, recursos y aplicaciones Antonio Chenoll Mora	202
El discurso oral del docente en el aula de lenguas segundas y extranjeras María Luisa Aznar Juan	215
El aprendizaje invisible en la enseñanza de E/LE Asunción Serrano Rodríguez	226
Las relaciones literarias en el espacio peninsular en las primeras décadas del siglo XX: contribución al estado de la cuestión Carlos Pazos Justo	233
¿Es el modo interrogativo un universal lingüístico?: análisis de algunas lenguas tonales y entonativas Emmanuel Rojas Benítez.....	239
Actividades para la clase de ELE con Lección de Moodle Marta Saracho Arnáiz	248
Manuais escolares de Espanhol Língua Estrangeira: uma visão estereotipada? Helena Vasconcelos.....	263
TALLERES	282
Actividades prácticas y estrategias para la enseñanza del español en turismo. Una propuesta didáctica: ruta turística de un día para un grupo de 10 turistas jubilados en una ciudad portuguesa Carmen Vila Cardona y María Clara Ramos da Fonseca	283
Nuevos proyectos para la enseñanza del español Dolores Pevida Llamazares y Ángela Quirós Colubi.....	289
¿Enseñar lengua coloquial? Eso está chupado, está en las revistas Elba Suárez Fuentes.....	300
Presentación de materiales didácticos de ELE para pizarra digital Carmen Gonzalo López	309
Lo cultural a través de lo lúdico ¿lúdiCo, lúdico o lúdiko? Marta Pazos Anido y Mónica Barros Lorenzo.....	325
La enseñanza del español a través de la publicidad Celso Serrano Lucas.....	338
Lengua y cultura: un viaje de ida y vuelta Mirta dos Santos Fernández.....	341

El uso del texto literario en clase de ELE Rebeca Martínez	352
Interacción estratégica: creación de escenarios para la enseñanza de español Vanessa Hidalgo Martín.....	363
PRESENTACIONES INSTITUCIONALES	376
El ingenioso hidalgo Don Quijote de la mancha.Tercera parte. Capítulo 1: “Que trata de su universalidad y de sus ilustraciones e imaginaria” Ángel María Sainz García.....	377
¿Conoces Azulejo para el aula de español? M ^a Natália Pérez Santos Y Sónia Alexandra Ferreira Machado	428
Auxiliares de Conversación Ana Margarida Laranjeira Viegas	430
Programa Ruta Quetzal BBVA Ana Sofia Martins.....	451
El Instituto Cervantes en Portugal Sonia Izquierdo Merinero	454
La situación de la enseñanza del español en Portugal en todos los niveles educativos Paula Rodrigues Brito dos Santos Pinto	459
Premios Pilar Moreno Paula Brito dos Santos Pinto y Maria de Lurdes Brito	462

PRESENTACIÓN

Del 27 al 29 de junio de 2013 se celebró en la Universidad de Aveiro el V Congreso sobre la enseñanza del español en Portugal. Este congreso fue organizado conjuntamente por la Consejería de Educación de la Embajada de España en Lisboa y la Universidad de Aveiro y contó además con la colaboración de APPELE (Asociación de profesores de español de Portugal) y del Instituto Cervantes. La Fundación Ramón Areces patrocinó el congreso.

En la inauguración del Congreso intervinieron D. Manuel António Assunção, Rector de la Universidad de Aveiro y el Consejero de Educación, D. Ángel María Sainz García; en la Clausura participaron el Sr. Carlos Manuel Ferreira Morais, Decano del Departamento de Lenguas de la Universidad de Aveiro, el Sr. Carlos de Miguel Mora, coordinador del área de español y D. Ángel María Sainz García, Consejero de Educación.

Las conferencias plenarias fueron impartidas por Violeta Demonte, catedrática de lengua española en la Universidad Autónoma de Madrid, María Fernanda Abreu, profesora de la Universidad Nova de Lisboa y Álvaro García Santa Cecilia, jefe del departamento de ordenación y proyectos del Instituto Cervantes. Hubo también sesiones plenarias a cargo de la Consejería de Educación de la Embajada de España en Lisboa y del Instituto Cervantes de Lisboa.

Además se presentaron 21 comunicaciones, 17 talleres a cargo de profesores de español de todos los niveles educativos y de representantes de editoriales españolas y una mesa redonda. Alrededor de 150 profesores asistieron a este Congreso. La mayor parte de ellos son profesores de español lengua extranjera en ejercicio en las escuelas públicas portuguesas, pero también asistieron profesores de las Universidades portuguesas, relacionados con la enseñanza del Español, estudiantes de los últimos años de carrera e incluso profesores que ejercen su docencia en España.

En el marco del congreso se organizó también la exposición: “El Ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha”. Tercera parte. Capítulo 1. Que trata de su universalidad y de sus ilustraciones e imagería.”

PONENCIAS PLENARIAS

La gramática y la enseñanza del español. Competencias, interlengua e interfaces en la ELE¹

Violeta Demonte

Universidad Autónoma de Madrid y CSIC-ILLA

0. Introducción

Quiero agradecer a la Embajada de España en Portugal, en particular a su Consejero de Educación y al Asesor Técnico de la Consejería, la inmerecida consideración que me han otorgado al invitarme a inaugurar este *V Congreso sobre la enseñanza del español en Portugal*. Es un honor y es un compromiso pues, como ustedes saben, no soy una especialista en enseñanza de lenguas extranjeras, ni he trabajado en las cuestiones que más acucian a quienes se dedican al español como lengua extranjera [ELE], a saber, los problemas metodológicos y de elaboración de los materiales adecuados para el trabajo en el aula, las estrategias de aprendizaje para el desarrollo de competencias o, no digamos, la importante cuestión de la transmisión de contenidos culturales y literarios, a la par con la enseñanza de la lengua,... asuntos todos estos sobre los que discurrirán los debates de estos días. Soy solo una investigadora de la lengua española que algunas veces ha escrito sobre enseñanza, y una persona que ha dedicado años y esfuerzos a desarrollar y explicar muchos fenómenos de gramática del español en sus diversos ámbitos: la sintaxis, el léxico, la semántica y la pragmática; ámbitos todos estos, como diré de inmediato, estrechamente relacionados entre sí y que englobo bajo la noción general de 'gramática'.

Con estos mimbres intentaré esbozar en esta conferencia algunas reflexiones sobre los problemas generales, teóricos y concretos, que plantea el aprendizaje, la adquisición, de lenguas extranjeras, vistos a través de algunos resultados actuales de la teoría lingüística.

La enseñanza de segundas lenguas es una actividad de gran dificultad e importancia en la que confluyen muchas disciplinas: la psicología, la didáctica, las tecnologías de la comunicación y la información y, por supuesto, de manera crucial, la lingüística. Mi intención aquí es acercar algunas nociones de la lingüística formal al terreno inmenso de la enseñanza de lenguas extranjeras y, en este caso, de la enseñanza del español.

Las preguntas a las que intentaré responder son las siguientes:

1. ¿Hay en verdad una diferencia sustancial, una barrera nítida, entre las denominadas competencia gramatical y competencia comunicativa / pragmática-sociolingüística?

¹ Este texto fue conferencia inaugural plenaria en el *V Congreso sobre la enseñanza del español en Portugal* celebrado en la Universidade de Aveiro del 27 al 29 de junio de 2013. Estoy muy agradecida a mis colegas Olga Fernández-Soriano e Isabel Pérez-Jiménez por la sustancial ayuda que me prestaron con sus sugerencias, apoyo bibliográfico y pertinentes observaciones a lo largo de la escritura de este trabajo. La investigación que subyace a este texto ha sido parcialmente financiada mediante el Proyecto Mineco (Ministerio de Economía y Competitividad) FFI2012-32886.

2. ¿Qué nos aporta hoy por hoy la teoría lingüística para la mejor comprensión de lo que es una 'interlengua'?
3. ¿Qué contribuciones puede hacer la teoría de las 'interfaces' sintaxis-morfología, sintaxis-semántica, léxico-sintaxis, sintaxis-pragmática al terreno del aprendizaje / adquisición de segundas lenguas por hablantes que han superado el período crítico y deben someterse por lo tanto al aprendizaje pautado y sistemático de una lengua?
4. ¿Cuáles son algunos problemas de las interlenguas de los aprendientes de español, derivados de las propiedades específicas de nuestra lengua frente a otras, con los que debe enfrentarse el profesor de español como lengua extranjera?

En la primera parte de esta ponencia hablaré de las **competencias o saberes que se ponen en juego en la adquisición / aprendizaje de LE**; en la segunda presentaré someramente la **noción de interlengua y los fenómenos que podrían contenerse en ella**, en la tercera hablaré de **las interfaces entre el sistema gramatical y los sistemas externos** a la gramática, y su lugar en la comprensión de lo que sucede en la adquisición de segundas lenguas. Al hilo de las consideraciones generales intentaré ilustrar algunos problemas que se plantean en la enseñanza del español como lengua extranjera. Por supuesto todas mis consideraciones serán pinceladas y reflexiones generales.

1. Competencia gramatical y competencia comunicativa. Sus ámbitos específicos y sus relaciones

Brucart (1999: 2) señala que

[Ser] "hablante competente de una lengua implica no solo dominar aisladamente su léxico y sus estructuras gramaticales sino también saberlos articular en un discurso interactivo y saberlos utilizar de manera apropiada a los fines que el hablante intenta conseguir y al contexto social en el que emite sus enunciados".

Esta visión del dominio de una lengua parece casi consustancial con un dominio nativo, si bien, por supuesto, muchas veces ni siquiera los hablantes nativos son capaces de alcanzar en todos los casos este desiderátum. Si traigo a colación esa definición de 'hablante competente' es porque en ella se engloban adecuadamente dos nociones de competencia que, como bien saben ustedes, han suscitado y suscitan mucho debate entre los especialistas en adquisición / aprendizaje de segundas lenguas: las diferencias y los límites entre competencia gramatical y competencia pragmático-sociolingüística. ¿Qué se entiende por cada una de ellas?

Competencia gramatical (o lingüística, según los autores) es el "conocimiento lingüístico interiorizado" (Chomsky, 1965) que los hablantes nativos poseen de forma inconsciente en relación con los sonidos, las palabras, la formación de oraciones y los significados de su lengua. La competencia gramatical está estructurada en niveles de representación: una gramática es una sintaxis, una morfología, un léxico, unas reglas semánticas y la expresión sintáctica de aspectos de la interacción hablante-oyente.

Competencia sociolingüística es el conocimiento de los principios y reglas que rigen la adecuación del comportamiento lingüístico a factores extralingüísticos (formalidad de la situación, entorno de la comunicación, interlocutor, factores culturales, etc.).

Por ejemplo, **las fórmulas de tratamiento** —las formas de la segunda persona para dirigirse a otra con cortesía y respeto— varían de una lengua a otra y la motivación de esas diferencias es sin duda social. Así, el Japonés tiene muchos más pronombres de tratamiento que otras lenguas; el portugués europeo posee dos formas para la segunda persona del singular (*tu* y *você*), ambas para tratamiento de familiaridad, pero con una implicación de mayor grado de deferencia en el caso de *você*; y la forma habitual de tratamiento respetuoso y distanciado suele ser el nombre propio:

- (1) a. A un hijo:
¿Quieres un vaso de agua?
Queres um copo de agua?
- b. A un compañero de trabajo:
¿Quieres un vaso de agua?
Você quer um copo de agua?
/#¿Quiere un vaso de agua? (/# significa que en español no trataríamos de *usted* a un compañero de trabajo)
- c. A un cliente:
¿Quiere un vaso de agua?/ ¿Quiere usted un vaso de agua?
O Senhor Oliveira, quer um copo de agua?
- d. A un ingeniero:
¿Quiere un vaso de agua?
O Senhor Engenheiro, quer um copo de agua?
- ...

Competencia pragmática es el conocimiento de los principios y reglas que rigen la adecuación del comportamiento lingüístico a la finalidad comunicativa, y que permiten determinar los significados inferenciales de los enunciados:

- (2) En invierno, en un cuarto con una ventana abierta:
- *¿No hace frío?*
 - *¿Podrías/Puedes cerrar la ventana?*
 - *Cierra la ventana.*
 - *Que cierres la ventana.*

La unión de estas dos últimas competencias es lo que suele denominarse *competencia comunicativa*. Desde el punto de vista teórico, el estudio sistemático de cada una de estas tres competencias tiene el máximo sentido y ha dado lugar a disciplinas independientes y fecundas. Simplificando mucho: el estudio de la primera conduce a los diversos desarrollos de la lingüística teórica y de la teoría de la gramática universal. El de la segunda a los trabajos sobre la expresión de variables sociales en las lenguas, propios de la sociolingüística variacionista, por caso. El de la tercera al desarrollo de la pragmática cognitiva, la pragmática sociocultural y muchas otras formas de estudiar la interacción entre la lengua, el uso, la conversación o el discurso. Pero una cosa son las teorías y los objetivos de las disciplinas que intentan explicar el inmenso territorio del lenguaje y otra la actividad práctica de enseñanza de las propiedades y el uso de las lenguas para que los sujetos que no son nativos de ellas puedan entenderlas, manejarlas y hacerse entender. En esta actividad, a medio

camino entre la teoría —porque hay que transmitir conocimientos—, las estrategias sociales —porque hay que hacerlo para que guste, sea eficaz y le sirva al aprendiente para distintos fines—, y la artesanía —porque hay que adaptar los saberes y ejercicios a sujetos que tienen capacidades individuales diferentes, aún no del todo conocidas, para el aprendizaje de lenguas extranjeras— parece claro que establecer fronteras tajantes entre esos tres conocimientos cuando los tres suelen confluír en fenómenos lingüísticos específicos es casi misión imposible. Resulta claro también que al igual que el arquitecto no puede construir si no conoce las virtualidades de los materiales de construcción, las palabras, las oraciones y las reglas que las explican son la materia de base del enseñante.

Para ser más específicos, en los dos ejemplos anteriores, los casos de (1) reflejan uno de los pocos aspectos del uso de la lengua relativamente independientes de la gramática: en las **formas de tratamiento** las lenguas reflejan cómo se dirigen unas personas a otras dependiendo de factores como la proximidad familiar o generacional, el respeto, las diferencias de edad o incluso el sexo. Por ello el hablante que trate de *usted* a un interlocutor simétrico, por influencia de la lengua portuguesa, donde hay un abanico más amplio de formas para dirigirse a las segundas personas, podría resultar raro, no diré yo que inapropiado, en algunas zonas y dialectos del español. Sin embargo, en muchos otros fenómenos que también ejemplifican usos apropiados o inapropiados de las expresiones lingüísticas, la pertinencia (o no pertinencia) pragmática es difícil de explicar si no se recurre a la sintaxis, a la semántica o a la prosodia, elementos todos del sistema gramatical. Un ejemplo podría ser también este mismo fenómeno para una lengua como el inglés que carece de formas gramaticales de expresión del tratamiento. Por eso podemos sorprendernos cuando en una película alguien dice: *May I call you John?* y se traduce como *¿Puedo llamarte John?*; en realidad hay que traducirlo como *¿Podemos tutearnos?* El español usa solo procedimientos morfosintácticos, el inglés y el portugués usan recursos estilístico-pragmáticos para expresar la distancia o la proximidad.

Los ejemplos de (2) ilustran de otro modo la relación entre la gramática y la comunicación. La emisión de las oraciones de (2) tiene lugar en una situación en la que **alguien quiere expresar una petición**: 'que se cierre una ventana'. Esa petición puede hacerse de muchas maneras que podrían ir desde una petición directa (*Te ruego que cierres la ventana*) hasta fórmulas que implican oraciones interrogativas e imperativas que no son solo meras peticiones de información o instrucciones directivas. Así, la primera fórmula de (2) *¿No hace frío?* (oración impersonal con un verbo meteorológico) y la segunda (*¿Podrías/Puedes cerrar la ventana?*) implican saber que las interrogativas del castellano no solo sirven para solicitar información, también pueden ser 'directivas'; para poder usar la segunda oración hay que entender el uso cortés del condicional con un verbo modal en las interrogativas, frente a la fórmula más tajante del imperativo, más propia de situaciones en las que se solicitan acciones rápidas, como también sucede en la tercera oración (*Cierra la ventana*). El último ejemplo es también una imperativa, pero una imperativa insistente (*Que cierres la ventana*) en la que el hablante repite una orden que ha dado previamente (Demonte y Fernández-Soriano, en prensa).

Estos significados derivan de aspectos varios de la interfaz sintaxis-semántica-pragmática (más abajo explicaré qué es esto). En efecto, no toda interrogativa es simplemente una pregunta o petición de información, puede encubrir una solicitud y para ello se ejecuta con el valor intemporal, prospectivo, del condicional, acentuado por el significado ambiguo (entre el deóntico —solicitar permiso— y habilitativo —capacidad para hacerlo—) que introduce el verbo modal *poder*. Por último, la oración cuarta de esa serie contiene un caso en el que el *que* que introduce las oraciones

completivas puede ser también un nexos entre actos de habla, no solo entre verbos y complementos; es un *que* ecoico, que repite una petición antes hecha.

Los ejemplos siguientes de (3) intentan ilustrar también la relación entre la competencia gramatical y la competencia pragmática a través del uso de las **formas gramaticales de la determinación y la deixis** que la lengua permite, en los contextos adecuados y con los matices posibles:

- (3) a. *Tu artículo* ha gustado mucho. / a'. *El artículo tuyo* ha gustado mucho.
b. *Tu hijo* es muy simpático. / b'. *Este hijo tuyo* es muy simpático.
c. *Ese chico* molesta muchísimo en clase. / c'. *El chico ese* molesta muchísimo en clase.

Las oraciones de (3) a y b ilustran dos usos gramaticales típicos de los posesivos, que pueden ir antepuestos y pospuestos a los sustantivos. La clase de gramática del español tiene que enseñar que son posibles ambas posiciones pero el profesor atento sabe que el posesivo pospuesto es tónico o acentuado mientras que el primero es una forma inacentuada. En portugués el paradigma es similar, aunque no idéntico, dependiendo de que hablemos de Brasil o de Europa. Esa propiedad prosódica de los posesivos del español es probablemente la que hace que las oraciones de a/a' y b/b' en (3) no se usen en los mismos contextos: las formas pospuestas expresan matices 'contrastivos, enfáticos, afectivos, irónicos' "en contraposición a las formas más canónicas del posesivo prenominal" (Picallo y Rigau 1999: 990). Efectos similares se obtienen en el uso de los demostrativos deícticos. En (3)c el demostrativo pospuesto tiene acento contrastivo y un efecto pragmático similar al del posesivo.

Los fenómenos gramaticales no solo se relacionan con aspectos de la pragmática y de la prosodia, también pueden estar determinados por ciertos **contenidos semánticos de las piezas léxicas**, de las palabras de las lenguas. Por ejemplo, la palabra *gente* (*gente* en portugués, *people* en inglés) es lo que los semantistas denominan un sustantivo de grupo, un colectivo, pues designa un conjunto de individuos. Ese significado de conjunto de individuos puede entenderse como una unidad (así sucede en español) sin por ello dejar de interpretarse como los individuos que lo forman. Esta segunda dimensión del significado de los términos de grupo es lo que hace que en lenguas como el inglés y otras lenguas germánicas, pero también en el árabe, el equivalente de 'gente' concuerde en plural con el verbo del que se predica, como se muestra en (4):

- (4) People are happy today.
'La gente está contenta hoy.'

La serie de (5), presentada por Fernández (1977: 86-87), según cita de Brucart (1999: 7), contiene errores frecuentes de concordancia en los que incurren hablantes de estas lenguas cuando utilizan el español:

- (5) a. *Poca *gente* pasan sus vacaciones allí. (Grupo alemán)
b. *Nos encontramos una *gente* y nos invitaron. (Ídem)
c. *Como dijeron la *gente*. (Grupo árabe)
d. *La *gente* van a dormir. (Ídem)

...

El significado de pluralidad de 'gente' seguramente subyace también a la gramaticalización de *gente* como pronombre equivalente a *nosotros*, aunque con concordancia en singular en portugués, porque se interpreta como un conjunto:

- (6) a. Mañana vamos al cine.
- b. Amanhá vamos ao cinema. / *A gente* amanhã vai ao cinema.
- c. *La gente mañana va al cine. (*En el significado relevante de 'Nosotros vamos a ir al cine mañana.')

(6)c es un caso típico de la interlengua de los aprendientes de portugués, que adoptan literalmente del español, cuando en portugués *gente* es un plural que incluye al hablante, por lo tanto la forma española más próxima a (6)b es (6)a .

Nada parecería más lejos de la gramática que la **coherencia y los géneros textuales** que tanto preocupan a los profesores de español en general. Sin embargo, se puede mostrar cómo ciertas opciones gramaticales iniciales: los tiempos de los verbos, por ejemplo, las clases de predicados que se escojan, restringen el camino a seguir y determinan en cierta medida la estructura del texto. Voy a poner algunos ejemplos esquemáticos para que se me entienda.

Al escoger un tiempo de comienzo de un capítulo o de un nuevo párrafo, el escritor que está componiendo una novela, un cuento, un ensayo, una columna periodística sabe —consciente o inconscientemente— que está fijando el subgénero y la estructura de ese texto o de la parte de él de que se trate. Los pretéritos imperfectos del “Había una vez”, o “*En un lugar de la Mancha [...] vivía un hidalgo [...]*” sitúan el texto meridianamente en una narración evocadora que probablemente será lenta y progresiva. Quien abre con el perfecto simple es muy probable que quiera dejar algo sentado antes de meterse en una evocación o en una descripción. Si se dice al comienzo mismo de un libro que:

- (7) “[...] la época de antes de la Primera Guerra Mundial [...] fue la edad de oro de la seguridad” (Zweig 1976: 17),

ya se puede luego continuar describiendo, durante páginas y páginas, y en puro imperfecto: *parecía, otorgaba, estaban delimitados, tenía...* el estado de la monarquía austriaca, la vida de la burguesía en ella, la actividad económica, el progreso científico. Y cuando este autor diga, dos páginas más adelante:

- (8) “Hoy [...] sabemos a ciencia cierta que aquel mundo de seguridad fue un castillo de naipes”,

entenderemos que el contraste entre el pasado evocado que —lo sabíamos desde el principio— se había acabado, y un presente nostálgico y distinto va a ser el eje de buena parte del libro que sigue. Muy diferente en cambio es empezar una narración con presentes encadenados que nos sitúan en el centro de la cosa, que son una cámara que se dirige al rincón escogido por el director de escena (por eso los artículos científicos se escriben generalmente en presente):

- (9) “El sargento echa una ojeada a la Madre Patrocinio [...] La lancha cabecea sobre las aguas turbias [...] los guardias duermen ovillados [...]” (Vargas Llosa 1965: 9).

En una narración en puro presente, en la que también se introduce el diálogo, un verbo *decir* en pasado (*—dijo el Sargento—*) va a meter en el texto necesariamente la voz del narrador. No es posible, creo, pasar por los subgéneros de un texto, por la disposición de la información en secuencias y estructuras temporales, y por las múltiples voces que en él discurren sin entender antes los valores de los tiempos verbales.² Adviértase, por último, que al hacer esta afirmación supongo que los tiempos verbales son fenómenos gramaticales y desde allí llegan al texto, y no viceversa. Es así, primero porque los valores que menciono se dan también en los usos de estos tiempos en las oraciones simples y, luego, porque fenómenos textuales como el estilo indirecto libre se pueden explicar mejor si se los concibe como extensiones de la deixis oracional, es decir, trasladando la posición convencional del punto de vista (situada en el locutor) al punto de vista del personaje.³

Estos ejemplos y las consideraciones sobre ellos pretenden tan solo dar cuerpo a un punto de vista que suscriben expertos muy cualificados en la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas como E. Martín Peris:

"En general, por tanto, podemos afirmar que en el campo de la enseñanza y el aprendizaje de segundas lenguas, el término gramática se ha usado para aludir al tratamiento didáctico de cuestiones de morfología y de sintaxis, por oposición al tratamiento del vocabulario y de la pronunciación, y contraponiendo el tratamiento de todos estos aspectos al tratamiento didáctico del uso de la lengua, efectuado en actividades de conversación y de las distintas destrezas.

Actualmente se tiende a superar ambas oposiciones y a integrar las reglas del sistema y las de uso (Hymes: «Existen reglas de uso sin las cuales las reglas de gramática no son de utilidad») así como a integrar el tratamiento de los fenómenos de los diversos niveles de la lengua (fonético-fonológicos, morfosintácticos y léxico semánticos) en su descripción y en su tratamiento didáctico" (Martín Peris, Centro Virtual Cervantes, M.P. 1998: 32).

¿Cómo interviene la gramática en la explicación de las características de los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras? Esta será la materia de las dos secciones que siguen.

2. Lingüística teórica y adquisición de lenguas extranjeras. Principales características de las interlenguas: parámetros

Las interlenguas

Suele decirse, y hay razón para ello, que una lengua es algo más que una gramática. La gramática es un saber implícito, subyacente (aunque podamos reflexionar explícitamente sobre él), es decir, un conjunto de reglas implícitas o explícitas para formar y entender oraciones. La lengua es más: es todo lo que hay, de español, de chino o de escocés, un producto de la cognición, de las influencias de otras lenguas, de factores externos diversos, y de la historia. No obstante, no

² Ya Benveniste (1966) definió dos sistemas temporales distintos y complementarios, correspondientes a dos planos de la enunciación: el de la historia (cuyos tiempos son el aoristo, el imperfecto, el condicional y el pluscuamperfecto), reservado según este lingüista a la lengua escrita, y el del discurso (donde todos los tiempos son posibles, si bien son dominantes el presente y el futuro), que supone crucialmente un locutor y un oyente. Las consideraciones anteriores presuponen que los dos sistemas pueden mezclarse.

³ Estos ejemplos sobre gramática y coherencia textual están tomados de Demonte (2005).

conviene olvidar que la gramática, tal como se la entiende hoy, no solo trata de la morfología y la sintaxis, es también el léxico y la manera de construir significados, las restricciones para combinar los vocablos (por qué decimos *enhebrar una aguja* y no *insertar el hilo en la aguja*), la resolución de ambigüedades (*Hablamos sobre el bote*), la información que ciertos elementos llevan consigo para ayudar a situar las expresiones en el espacio y en el tiempo (los deícticos o los tiempos verbales, las relaciones anafóricas, incluso interoracionales), las formas de poner de relieve, de expresarse el hablante en las construcciones con las que se dirige al interlocutor, entre otras muchas cuestiones, como hemos intentado ilustrar en el apartado anterior.

Este sistema gramatical complejo (algo más que pura sintaxis, o sintaxis en interacción) que conforma nuestro sistema lingüístico nativo, sea este el de un monolingüe o un bilingüe, es esencial también en el proceso de adquisición de segundas lenguas y está en la base de la formación de las 'interlenguas' (Selinker, 1972) [ITL] o 'competencia transitoria' de los aprendientes de lenguas extranjeras:

"Las interlenguas son los sistemas gramaticales de transición que desarrollan los hablantes de L2 y que tienen características de la primera y segunda lengua aunque no deben confundirse con el code switching' o con los préstamos -el uso de palabras y frases de dos lenguas dentro y a través de las oraciones-" (Montrul 2004: 20).

Características de las interlenguas

La gramática de una ITL y de sus hablantes y la de la L1 difieren entre sí en importantes aspectos (cfr. Montrul, 2004: 20 y ss). Para entender mejor esas diferencias conviene que recordemos dos nociones básicas del modelo gramatical chomskiano denominado de los **principios y los parámetros**: la noción de gramática universal y la de parámetro.

Gramática Universal: Sistema de principios, condiciones y reglas que son constitutivos de todas las lenguas humanas y que se transmiten como parte de la herencia genética de la especie.

Parámetros: Valores y grado de variación que adquieren los principios generales en su realización en lenguas concretas. Los valores de cada parámetro se 'fijan' por el niño durante el proceso de adquisición de su o sus lenguas nativas.

Con estas dos nociones podemos establecer el siguiente **cuadro que indica las principales diferencias entre las competencias lingüísticas de los hablantes de L1 [HL1] y los hablantes de L2 [HL2]**

HL2	HL1
Posee un sistema lingüístico cognitivamente maduro.	Tienen un dispositivo de adquisición [LAD] que activan en el 'período crítico': 'fijan parámetros'.
Sin acceso completo a la gramática meta → no se garantiza una completa adquisición. Algunos investigadores (White 2011) sostienen que los aprendientes de L2 siguen teniendo acceso a algunas opciones de la GU en períodos posteriores.	Tienen completo acceso a la GU.

Utilizan estrategias generales de aprendizaje.	Las lenguas ¹ se adquieren completamente en un período crítico, no se aprenden.
Las ITL son variables y permeables, por eso pueden mutar. En algunos dominios puede ser posible la competencia cuasi nativa.	Las gramáticas nativas tienen variaciones paramétricas, no variaciones del sistema.
Las gramáticas de las interlenguas tienden a 'fossilizarse': algunos errores suelen persistir, incluso cuando se ha alcanzado el período estable, cercano al uso nativo (Montrul 2004: 20). Otros autores (Martin Peris) señalan que no parece que haya fossilizaciones insuperables.	Los "errores" en las gramáticas nativas son imputables generalmente a cuestiones normativas, que suelen responder a) a la hipergeneralización del conocimiento adquirido (<i>rompido</i> por <i>roto</i>), b) a casos que son excepcionales (<i>me se cayó</i>), o c) a casos que siguen otros principios (<i>Habían cinco niños</i>).

Más allá de estas diferencias generales, los estudios sistemáticos sobre aprendizaje de L2 desde el marco generativista muestran que los aprendientes de L2, sea por input explícito (instrucción) o por exposición naturalista, también parecen estar sometidos a reglas y desarrollan patrones de cambio en las secuencias de errores.

En lo que sigue de esta charla ilustraré la cuestión de los aspectos que suelen ser problemáticos en la adquisición de lenguas extranjeras a la luz de los estudios que centran el análisis de estos problemas en las interfaces entre la gramática y los sistemas externos.

Características fundamentales de la lengua española

Antes de proceder a un rápido repaso de los resultados de estas investigaciones quiero que todos tengamos presente (sin ánimo de exhaustividad) las **características fundamentales de la lengua española**, las que la distinguen tipológicamente y pueden dar lugar a fases en las diversas interlenguas dependiendo por supuesto de cuál sea la L1 del aprendiente. Algunas de las propiedades que distinguen entre tipos de lenguas, b) y c) en la lista que sigue, por ejemplo, se denominan 'parámetros' de la diferenciación entre las lenguas.

a) El español es una **lengua nominativo-acusativa, y dotada de ricos sistemas de flexión nominal y verbal** que no detallaré aquí: es una lengua de abundantes y redundantes rasgos de concordancia de persona, género y número (frente al chino, p.e., donde prácticamente no hay flexión). No utiliza en cambio marcas de caso, a diferencia, por ejemplo, del alemán.

b) Es una **lengua de núcleo inicial**: los núcleos preceden a sus complementos:

(10) Orden VO, orden '(Det) N Complemento', frente al árabe, p.e., lengua OV y lengua 'Complemento N'.

c) El español se caracteriza también por ser **una lengua de sujeto nulo** en la cual los sujetos pronominales pueden expresarse explícitamente o no hacerlo:

(11) Llegó tarde. / *Él* llegó tarde.

Esta propiedad se suele relacionar con el hecho de que el sistema verbal posee una rica concordancia (la propiedad a) antes mencionada). Como veremos en algún ejemplo posterior, la expresión y la omisión de los sujetos pronominales no son simplemente alternativas de libre opción. En la articulación de este parámetro, el español tiene también diferencias con el portugués, en particular con el portugués de Brasil, y con otras lenguas de sujeto nulo.

d) Los **pronombres** de objeto directo e indirecto tienen una doble manifestación: aparecen en formas **débiles** o átonas (*lo, la, le, los, las, me, te, etc.*) y formas **fuertes** o acentuadas (*él, ella, yo, nosotros, vosotros*). La colocación de los pronombres débiles respecto del verbo depende de que sean o no verbos conjugados:

- (12) Proclisis: *Lo vi.*
Enclisis: *Verlo.*

El español tiene un clítico polivalente *se* que puede ser impersonal / nominativo, reflexivo, recíproco, pasivo, anticausativo, aspectual, inherente, etc. Los subtipos de clíticos argumentales y no argumentales del español son similares a los del portugués excepto en lo que se refiere a la proclisis y a la enclisis:

- (13) A Ana deixou-*les* ver o filme. Vs. Ana *les* dejó ver la película.

e) La posición de los adjetivos y de los adverbios no es fija y lleva aparejadas diferencias interpretativas. Las versiones de (14) a y b no son equivalentes.

- (14) a. un viejo amigo / un amigo viejo
b. Naturalmente, Juan habló. / Juan habló naturalmente.

Este segundo ejemplo muestra cómo la llamada periferia oracional, el extremo izquierdo en el caso del de las oraciones del español y el portugués, contiene posiciones que llevan consigo valores generalmente asociados a rasgos pragmáticos (relacionados con el hablante) y modales de las oraciones.

f) La formación de interrogativas lleva aparejada la anteposición del verbo respecto del sujeto:

- (15) ¿Qué compró Juan? / *¿Qué Juan compró? Vs. ¿Qué o Joao comprou?

Algunas leves pero significativas diferencias entre el español y el portugués

En todas estas propiedades el español es bastante similar al portugués, hay, no obstante, algunas leves pero significativas diferencias. Dejando de lado las diferencias fonéticas (la nasalización, la fonologización de la distinción sonora / sorda en la fricativa /s/, sorda en español, etc.), las diferencias prosódicas y las léxicas (los famosos 'falsos amigos'), las más importantes parecen tener que ver con el sistema de los pronombres sujeto y objeto. Por ejemplo, el hispanohablante expuesto al portugués de Brasil sonará raro si, influido por el español dice: *Vou ir ao cinema*. El portugués de Brasil parece estar dejando de ser una lengua de sujeto nulo y hay una fuerte tendencia a expresar siempre el sujeto y no solo a expresarlo por razones de relieve y contraste como en el caso del español.

Hay diferencias también en el uso de las formas débiles y fuertes de los pronombres personales y en la posibilidad de omitir el pronombre débil de objeto directo en ciertos contextos:

- (16) ¿Compraste el libro?
- *Lo compré. / *Compré. / Compré.*

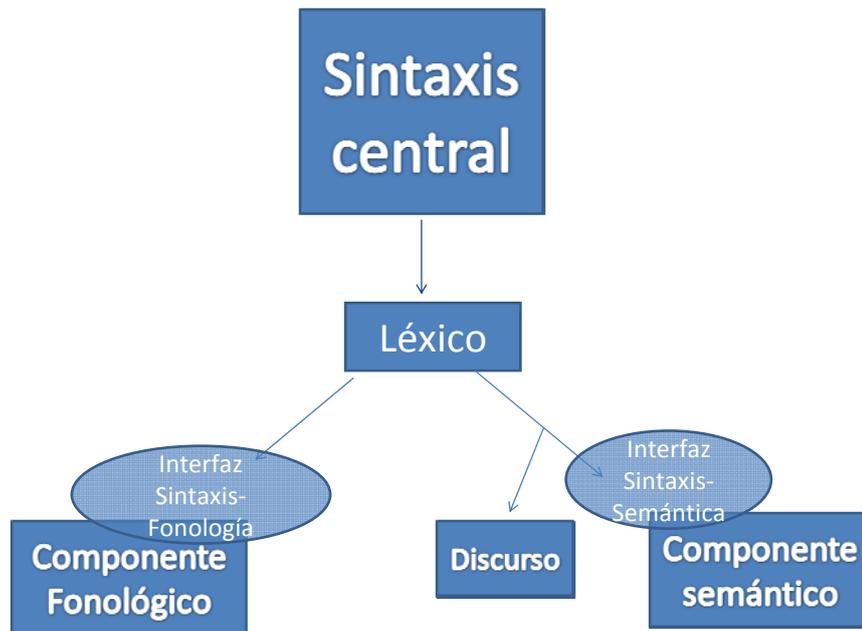
El español exige 'reduplicación de pronombre átono' cuando el OD es pronominal, mientras que en el portugués de Brasil precisamente la única opción posible es aquella en que sólo aparece el pronombre tónico:

- (17) *Lo vi a él. / *Vi a él / Vi ele.*

En la última parte de esta conferencia me referiré a algunos estudios recientes de la adquisición de L2 centrados en los fenómenos de interfaz entre el sistema gramatical y otros componentes internos y externos tales como la semántica, el discurso y la morfología que parecen indicar que algunas de las dificultades que encuentran los aprendientes de L2 se pueden explicar en términos de las interfaces (White 2011). En efecto, una conclusión central de estos estudios es que los principales problemas de fosilización, interferencia, sobreuso de determinadas formas y construcciones tienen que ver con fenómenos lingüísticos que dependen de las interfaces.

3. Interfaces y adquisición de L2

Aunque la cuestión no está exenta de polémica, la teoría de la lingüística formal, en particular de la gramática generativa, asume que el sistema gramatical / sintáctico central (llamado también sistema computacional) produce oraciones en interacción con los otros niveles de representación gramatical y cognitiva. Así, la sintaxis de una oración se proyecta en la semántica, de aquí que hablemos de la interfaz sintaxis-semántica; se proyecta también en el discurso, de ahí la interfaz sintaxis-discurso, y por supuesto en la fonología. Lo que esto significa, aunque sea difícil de precisar en términos sencillos, es que en toda oración bien hecha hay una interacción entre forma e interpretación; por otra parte, los principios de la semántica (por ejemplo el principio de composicionalidad del significado, que establece que el significado de una expresión compleja surge de la combinación de los significados de sus partes) restringirían también la forma de las oraciones. En cuanto a la pragmática, todas las lenguas tiene partículas que expresan actitudes del hablantes frente a la emisión (tipo de acto de habla, adverbios del emisor como *felizmente*, *objetivamente* o *naturalmente*), aunque no toda la pragmática, por supuesto, se exprese gramaticalmente.



Belletti, Bennati y Sorace (2007) realizaron experimentos que analizaban la producción e interpretación de sujetos posverbiales y de sujetos nulos y explícitos pronominales por parte de sujetos hablantes nativos de lengua inglesa que aprendían italiano como L2 y que tenían una competencia avanzada, próxima al dominio nativo, en edad adulta. El interés de esta investigación residía en que lo que sucede en las lenguas que pertenecen al parámetro de sujeto nulo es que admiten sujetos posverbiales, posición imposible para los sujetos de lenguas no de sujeto nulo como es el inglés:

- (18) a. Chi parlerà?
'¿Quién hablará?'
- b. Parlerà [*Gianni*_{Foco}]. / *Will speak John.
'Hablará Juan.'

La posición en la que aparece el sujeto posverbal en oraciones como (18) se denomina el Foco: es el lugar de la expresión de información nueva en el discurso. Esta caracterización indica que la sintaxis de las lenguas de sujeto nulo, y las propiedades características de estas lenguas, están restringidas por principios discursivos como es la distinción entre información nueva o Foco, e información ya dada en el discurso: el Tópico o Tema. Los sujetos preverbiales expresan por lo general información ya dada son tópicos o temas, al menos esta es la suposición para el italiano y, según creo, también para el portugués, y quizá para el español. En oraciones como las de (19) el sujeto es un tópico y un rasgo típico de estas oraciones es que si en una oración subordinada se quiere hacer referencia a ese sujeto este debe ser nulo (*pro* es equivalente a cero); correlativamente, si aparece un pronombre explícito como en (19)b este pronombre no puede referirse al sujeto preverbal (esto es lo que significa el * en el subíndice i):

- (19) a. *María*_i telefonerà quando *pro*_{i/*j} ne avrá voglia.
- b. **María*_i telefonerà quando *lei*_{*i/j} ne avrá voglia.
'María telefoneará cuando (ella) quiera.'

Estas diferentes posibilidades interpretativas están estrechamente ligadas a la opción de expresar u omitir el sujeto en las lenguas que pertenecen al parámetro del sujeto nulo. La cuestión de la aprendibilidad total o parcial de las propiedades de los sujetos de las oraciones de estas lenguas ha dado lugar a múltiples estudios que coinciden en la apreciación general de que los aprendientes omiten el sujeto y usan sujetos posverbiales con bastante soltura pero no siempre aciertan con las interpretaciones de esas construcciones y, en términos generales, incurrir en lo que se denomina 'overuse' (hiperutilización), sea de la omisión (Liceras *et al.* 1999) o de la expresión, y tienen dificultad para interpretar debidamente los sujetos explícitos. Por poner un ejemplo, en el par de oraciones españolas de (20) la presencia de *yo* es forzosa en el primer caso porque hay que establecer un contraste, identificarse; sería anómala en cambio en el segundo porque el sujeto es información conocida. Un hablante extranjero, según Belletti *et al.*, tendería a no saber siempre interpretar esa diferencia aunque pueda expresar u omitir el sujeto:

- (20) a. ¿Quién quiere café? --- YO quiero (café)
b. ¿Qué quieres? --- (*Yo) quiero café.

En el mismo sentido, algunos estudios previos sobre el español (Liceras *et al.* 1999) habían mostrado que los sujetos nulos aparecen pronto en la producción de los hablantes de L2, y que los hablantes tendían a usar inapropiadamente más sujetos explícitos que nulos. El paso adelante de los estudios de Belletti y Leonini (2004) fue comparar estos datos sobre expresión-omisión de sujetos con datos sobre empleo de sujetos posverbiales, y encontraron que este segundo uso era significativamente más bajo que el de sujetos nulos, por lo menos en el nivel intermedio. La pregunta que se hicieron fue si este desequilibrio era un efecto de desarrollo que podía desaparecer, o si iba a mantenerse tras estar expuestos a la lengua en un plazo mucho más largo. La conclusión de un muy detallado y extenso estudio experimental, que no tengo tiempo de reproducir aquí, es que esa asimetría permanecerá en hablantes con una competencia cuasi nativa en el uso de la lengua italiana. Es decir, es más fácil omitir el sujeto que usar sujetos posverbiales, es también probable que sea más difícil interpretar sujetos explícitos.

Experimentos como estos ilustran muchas de las preguntas que se hacen los lingüistas que estudian cuestiones similares: ¿por qué si un parámetro se ha adquirido persisten problemas de producción?, ¿los problemas de la interfaz con el discurso son más persistentes que otros? White (2001), comparando estos casos y otros paralelos, y comparándolos a su vez con estudios sobre la interacción sintaxis-semántica, concluirá que la interfaz sintaxis-discurso parece ser más problemática que otras interfaces en los procesos de adquisición pues sus principios no llegan en muchas ocasiones a desarrollarse completamente, incluso en sujetos con un nivel de eficacia (proficiency) muy alto.

No obstante, esa conclusión puede matizarse, en el fenómeno de doblado de clíticos de objeto directo que se conoce como 'dislocación a la izquierda', los sujetos aprenden a reduplicar los pronombres pero tienden al sobreuso y producen también oraciones como (21)d que son agramaticales. La interpretación de estos hechos es que estos aprendientes adquieren la restricción discursiva que afecta a estas construcciones: los tópicos pueden situarse en la periferia izquierda y se deben doblar con un clítico (véase la gramaticalidad de (21)b), pero no adquieren la restricción semántica que acompaña a estas construcciones: el doblado y la reduplicación solo tienen lugar cuando el tópico es específico (se refiere a algo conocido en el contexto de la oración) y no cuando es inespecífico (referencia a algo no conocido), véase (21)d:

- (21) a. El libro, lo leí.
b. *El libro, leí.
c. Un libro, leí.
d. *Un libro, lo leí.

Es tiempo de concluir. Los aspectos lingüísticos que confluyen en el aprendizaje de las lenguas segundas son múltiples y aquí solo hemos visto unos pequeños arbustos de un inmenso bosque. El intento de esta conferencia ha sido sugerir que la gramática, concebida como un juego de espejos y niveles que se entrecruzan, tiene bastante que decir para orientar los contenidos y la metodología de la clase de español y también para hacer ver al profesor la necesidad de un enfoque múltiple y a la vez sistemático del aprendizaje de L2; en este enfoque múltiple la gramática, la teoría de la gramática y los trabajos experimentales sobre adquisición de L2 pueden tener un papel relevante. Por supuesto, los especialistas en las dimensiones descriptivas y teóricas de las lenguas podemos y debemos aprender también mucho del rico laboratorio que es una clase de lengua extranjera.

Referencias

- Belletti, A., y Leonini, C. (2004). "Subject Inversion in L2 Italian." En S. Foster-Cohen et al. (eds.): *Eurosla Yearbook 4*; 95-118. Amsterdam: John Benjamins.
- Belletti, A., Bennati y A. Sorace. (2007). "Theoretical and developmental issues in the syntax of subjects: Evidence for near-native Italian." *Natural Language and Linguistic Theory* 25; 657-689.
- Benveniste E. (1966). *Problèmes de linguistique générale*. París: Gallimard.
- Brucart, J. M. (1999). "La gramática en ELE y la teoría lingüística: Coincidencias y discrepancias." *Red ELE. Revista española de didáctica/ español lengua extranjera* 3.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: MIT Press. Trad. cast.: *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Aguilar, 1970.
- Demonte, V. (2005). "La gramática ubicua. O cómo mirar los textos a través de la gramática". En M. Sedano, A. Bolívar y M. Shiro (eds.): *Haciendo lingüística. Homenaje a Paola Bentivoglio*; 175-188. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Demonte, V. y Fernández Soriano, O. (en prensa). "Evidentiality and illocutionary force. Spanish matrix *que* at the syntax-pragmatics interface". En A. Dufter y A. S. Octavio de Toledo (eds.): *Left Sentence Peripheries in Spanish: Diachronic, Variationist, and Typological Perspectives*. Amsterdam: John Benjamins.
- Fernández, S. (1997). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.

- Liceras, J. M., Díaz, L. y Maxwell, D. (1999). "Null subjects in non-native grammars. The Spanish L2 of Chinese, English, French, German, Japanese and Korean speakers". En E. C. Klein y J. Martohardjono (eds.): *The Development of second Language Grammars*: 1-40. Amsterdam: John Benjamins.
- Martín Peris, E. (1998). "Gramática y enseñanza de segundas lenguas". Centro Virtual Cervantes, Biblioteca del profesor.
- Picallo, C. y Rigau., G. (1999). "El posesivo y las relaciones posesivas. En Bosque, I. y Demonte, V. (Dirs.): *Gramática descriptiva de la lengua española [GDLE]*; 973-1023. Madrid: Espasa Calpe.
- Montrul, S. (2004). *The acquisition of Spanish. Morphosyntactic development in monolingual and bilingual L1 acquisition an adult L2 acquisition*. Amsterdam: John Benjamins.
- Selinker, L. (1972) "Interlanguage". *International Review of Applied Linguistics* 10; 209-231.
- Vargas Llosa, Mario. (1965) *La casa verde*. Barcelona: Seix Barral.
- White, L. (2011). "Second language acquisition at the interfaces". *Lingua* 212; 577-590.
- Zweig, S. (2001). *El mundo de ayer. Memorias de un europeo*. Barcelona: El Acantilado.

COMUNICACIONES

Apuntes sobre los estudios de interculturalidad en la enseñanza de ELE en Portugal

Beatriz Moriano Moriano

Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa

Resumen:

Con esta comunicación pretendemos ofrecer un panorama general que revise de forma crítica las aportaciones en torno a los estudios de interculturalidad centrados en las relaciones entre España y Portugal. Sabemos que existen numerosos estudios aplicados al portugués en contacto con otras lenguas y culturas en Portugal. No obstante, en el campo de la didáctica del español como lengua extranjera en Portugal, creemos necesaria una perspectiva crítica que considere los aspectos más estudiados y señale las lagunas bibliográficas existentes al respecto con el fin de asumir nuevos retos del diálogo intercultural en este contexto de enseñanza.

1.- Introducción

Lejos de considerar el componente cultural como un elemento marginal en el aula de ELE, el panorama actual de los estudios de español en Portugal demuestra sintonía con los presupuestos metodológicos del enfoque comunicativo, que lo entienden como “un ingrediente más en las clases de lengua” (referencia al título del artículo de Miquel y Sans: 2004), tan esencial como los aspectos lingüísticos para el desarrollo de la competencia comunicativa. Prueba reciente de este interés metodológico por la plena integración de los aspectos culturales en el aula de ELE es el curso de formación de profesores titulado "El componente cultural en la enseñanza-aprendizaje de ELE", impartido en la Universidade do Minho el pasado mes de mayo⁴.

Al tiempo que el enfoque comunicativo ha reajustado el papel de la enseñanza de la cultura como pieza clave en el desarrollo de la competencia comunicativa, desde los años 90, los estudios de interculturalidad han experimentado un desarrollo paralelo al que, como veremos, no es del todo ajena la enseñanza de ELE en Portugal.

En el marco estos estudios, aspectos tan importantes como la reflexión sobre las diferencias de interacción en cada cultura, las representaciones de la cultura meta y de la propia, el distanciamiento imprescindible para adoptar una perspectiva crítica y una actitud flexible, o la capacidad de superar relaciones estereotipadas, configuran una serie de habilidades y actitudes que no se conciben sin el desarrollo de la competencia intercultural, competencia general, según

⁴ Este curso fue organizado por la Consejería de Educación en colaboración con el Instituto Cervantes. Entre las ponencias presentadas, destacamos las siguientes: “La integración de contenidos culturales en el aula de lenguas: Productos y creaciones culturales”, de Xaquín Núñez Sabarís (Universidade do Minho) e “Imagen de España y los españoles en Portugal: reflexiones para el ámbito de ELE”, de Carlos Pazos Justo (Universidade do Minho). Estas ponencias demuestran la vigencia del tema en nuestro contexto educativo.

el *Marco común europeo de referencia para las lenguas*⁵, que integra y trasciende otras competencias como la sociocultural. En esto último incide Àngels Oliveras al afirmar que:

El concepto de competencia intercultural va más allá del concepto de competencia sociocultural como parte integrante de la competencia comunicativa. El acento recae sobre el aspecto cultural de la enseñanza de la lengua. Se trata de una cuestión de conocimiento, actitudes y destrezas (2000: 32).

De modo que la competencia intercultural está imbuida del conocimiento declarativo sobre las relaciones entre las dos culturas en contacto (el denominado “saber”), de habilidades necesarias para el intercambio comunicativo (“saber hacer”) pero también se relaciona estrechamente con factores afectivos, de actitudes y de personalidad (“saber ser”), y con las estrategias de aprendizaje, capacidad de observación y adaptación a nuevas situaciones (“saber aprender”) que conforman las competencias generales, según el *MCER* (2002: 99-106). Como vemos, la competencia intercultural constituye un complejo entramado de elementos que agrupa diversos saberes. Veamos la definición de Meyer al respecto, que suma la idea de *flexibilidad* al concepto sociolingüístico de *adecuación* como base para gestionar el contacto con otras culturas:

La competencia intercultural, como parte de una amplia competencia del hablante de una lengua extranjera, identifica la habilidad de una persona de actuar de forma adecuada y flexible al enfrentarse con acciones, actitudes y expectativas de personas de otras culturas. La adecuación y la flexibilidad implican poseer un conocimiento de las diferencias culturales entre la cultura extranjera y la propia; además de tener la habilidad de poder solucionar problemas interculturales como consecuencia de dichas diferencias (Meyer *apud* Oliveras, 2000: 38).

Este es el marco teórico en el que situamos nuestra propuesta, el de la competencia intercultural como *macrocompetencia* que integra componentes de índoles diversas y facilita la interacción comunicativa entre diferentes culturas.

En el contexto de enseñanza y de investigación en el que nos encontramos, observamos que avanzan los estudios contrastivos en el campo lingüístico, pragmático, que se desarrollan investigaciones relacionadas con las nuevas tecnologías y la enseñanza de ELE, y, sin embargo, percibimos cierta desatención hacia los estudios de interculturalidad. De ahí surgen estas anotaciones y, con ellas, los siguientes interrogantes: i) ¿Qué bibliografía específica existe sobre este tema, desde una perspectiva didáctica?; ii) ¿Es necesario profundizar la investigación sobre la competencia intercultural y la atención a las diferencias culturales entre la cultura española y la portuguesa?; iii) ¿Existen suficientes propuestas prácticas que atiendan al desarrollo de esta competencia?

A este respecto, recordamos que para Lourdes Miquel la percepción de afinidad entre culturas próximas obstaculiza el tratamiento de las diferencias culturales en el aula de lenguas extranjeras y, en consecuencia, constituye un freno para el desarrollo de la competencia comunicativa:

La clave del análisis del componente sociocultural reside en la capacidad de distanciamiento del mismo y en la posibilidad de relacionarlo con otros componentes socioculturales. En ese sentido, el aula de ELE es un lugar privilegiado para este proceso de descubrimiento, aunque muchas veces se caiga en la tentación de comparar componentes socioculturales muy alejados del nuestro, sin llegar a ver cómo, incluso en lenguas muy próximas,

5 En adelante MCER.

como el italiano, por ejemplo, o el portugués, se observan diferencias muy importantes que pueden ocasionar significativos episodios de inadecuación comunicativa (Miquel, 2005: 518).

Si bien esta reflexión alude apenas a lo sociocultural, recordamos que la competencia intercultural se enlaza y se fundamenta en la competencia sociocultural, por lo que nos parece que la cita sintetiza claramente, en un nivel más amplio, la situación de los estudios de interculturalidad en nuestro contexto de enseñanza e investigación. Pensemos tan solo en las diferentes implicaciones culturales de expresiones aparentemente equivalentes en español y portugués como *passear/pasear* o *tomar um café/tomar un café*, o bien *depois falamos/después hablamos* y veremos cómo pueden generarse casos de inadecuación comunicativa causados por diferencias de fondo cultural que conviene conocer y enseñar en el aula de ELE⁶. Contrastar diferencias como estas implica, por parte del profesor de ELE en Portugal, un conocimiento sólido de ambas culturas que redundará en claro beneficio para el alumno, motivado para indagar en las semejanzas y diferencias a menudo sutiles, en ocasiones evidentes, y, en cualquier caso, esenciales para el conocimiento profundo del español como LE en contacto con el portugués de Portugal.

2.- Estado de la cuestión: los estudios de interculturalidad en la enseñanza de ELE en Portugal

Para analizar el estado de la cuestión, hemos considerado los aspectos más estudiados en función del tipo de publicación, conforme sean:

- 1) Artículos publicados en coloquios internacionales y actas de comunicaciones en congresos. Comunicaciones registradas en congresos y cursos de formación de profesores.
- 2) Memorias de máster.
- 3) Unidades didácticas publicadas en la revista “Azulejo para el aula de español”.
- 4) Proyectos de investigación y tesis doctorales.

Para ello, nos basamos en una investigación bibliográfica o búsqueda documental restringida al tema de estudios de interculturalidad en relación con la enseñanza de ELE en Portugal. Hemos consultado principalmente catálogos y

⁶ En portugués *passear* puede implicar desplazarse en coche. Su equivalente en español sería *hacer una ruta en coche* o ir de ruta, mientras que en español *pasear* se limita a *andar a pie*. Esto crea una expectativa comunicativa “ligeramente” diferente. En cuanto a *tomar um café*, es una expresión portuguesa que abarca cualquier momento del día, incluida la noche, por lo que una invitación de este tipo resulta mucho más amplia que en español. Para la franja horaria nocturna, el español recurre a *tomar algo/tomar una copa*. Y es que el café, como foco cultural que se precie en Portugal, está presente en muchos más momentos de la vida portuguesa que en la española. En cuanto a la expresión *depois falamos*, en portugués, no presupone un límite temporal ni pasa de una mera hipótesis, a diferencia del español, lengua en la que implica cierto límite temporal. El equivalente en español de *depois falamos* sería, por lo tanto *a ver si hablamos*, una simple hipótesis. A la inversa, el equivalente de *después hablamos* sería *falamos mais tarde* en portugués. En un intercambio comunicativo, este tipo de expresiones generan diferentes expectativas que pueden provocar pequeños malentendidos culturales, por lo que constituyen un ejemplo de la “aparente similitud cultural” que resulta engañosa y justifica la relevancia del enfoque intercultural.

repositorios digitales de bibliotecas de universidades portuguesas que permiten un seguimiento del tema hasta la actualidad, en concreto, señalamos las siguientes fuentes:

-Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal <http://www.rcaap.pt/>

-Catálogos y repositorios digitales de las bibliotecas de seis universidades portuguesas (Universidade do Algarve, Universidade Nova de Lisboa, Universidade de Lisboa, Universidade de Aveiro, Universidade do Minho y Universidade de Coimbra)

-Biblioteca Nacional de Portugal <http://www.bnportugal.pt/>

-Biblioteca Virtual redELE <http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual.html>

-Actas de los Congresos de ASELE http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/

Reconocemos las limitaciones que nuestra búsqueda puede presentar, a pesar de tratar de ser lo más exhaustiva posible⁷.

2.1 Artículos publicados en coloquios internacionales y actas de comunicaciones en congresos. Comunicaciones registradas en congresos y cursos de formación de profesores

Inaugura la línea de investigaciones en torno al tema el artículo de Francisco Julián Corros, presentado en 2002 en el marco del XIII Congreso Internacional de ASELE, dedicado a “El Español, lengua del mestizaje y la interculturalidad”. En “Vender y convencer en español: aspectos interculturales de las ventas para alumnos portugueses de español con fines específicos”, Corros señala la imagen negativa que impera entre los alumnos portugueses de español encargados de la sección de ventas de una empresa portuguesa en España. Destaca el ambiente de desconfianza ante la presencia de empresas españolas en Portugal y contrasta las diferentes culturas de empresa:

El vendedor portugués es más formal, más distante, menos agresivo (entiéndase esta palabra en el contexto de las ventas), no cae tanto en el tuteo y le cuesta más cerrar la venta con rapidez. El vendedor español es, generalmente, todo lo contrario. De ahí que al poner en contacto vendedores portugueses con clientes españoles nos encontremos con dos estilos totalmente diferentes a la hora de enfrentarse a todo el proceso (2002: 240).

Como modo de salvar estas diferencias, Corros sugiere actividades que integren una práctica comunicativa adecuada a las estrategias de venta de las empresas españolas. Sus conclusiones enfatizan las ventajas de una propuesta que atienda a los aspectos interculturales. Curiosamente, se trata del único artículo registrado hasta este momento que vincula los aspectos interculturales con el español para fines específicos en contacto con el portugués de Portugal.

Continuando con nuestra búsqueda documental, encontramos un artículo de Ponce de León (2006), reseñable por la perspectiva general que nos ofrece. “Reflexiones en torno al aprendizaje intercultural aplicado a la asignatura de Español en Portugal” nos proporciona valiosas consideraciones sobre la interculturalidad en nuestro contexto de enseñanza,

⁷ Para asegurar la fiabilidad de los resultados hemos complementado la búsqueda en los repositorios digitales de esas seis universidades, un fondo documental relativamente reciente, con la búsqueda en catálogos de las bibliotecas generales y de los departamentos de letras de dichas universidades. Sin embargo, no hemos obtenido resultados de la Universidade de Coimbra y de la Universidade do Algarve.

tomando como punto de partida la distinción entre “Comunicación Intercultural”, relacionada con el ámbito sociocultural y “Aprendizaje Intercultural” término asociado a la didáctica de segundas lenguas⁸.

Asimismo, en este trabajo, Ponce de León revisa los conceptos de interculturalidad y de hablante intercultural y refuerza la importancia de atender no solo a las bases teóricas del “Aprendizaje intercultural”, sino también a propuestas prácticas concretas que permitan “aproximar tales cuestiones a la realidad del futuro profesor” (2006: 250). A modo de ejemplo, proporciona una propuesta práctica de trabajo con el tema de la cultura del doblaje que tanto arraigo tiene en España, en contraste con la cultura de la versión original en el ámbito audiovisual portugués. Esboza los rasgos de una secuencia de planificación para desarrollar la competencia intercultural y sintetiza, entre otras, seis cuestiones básicas de la enseñanza de ELE en Portugal, a saber: i) Estudio y reflexión contrastiva de conductas culturales de forma integrada en el aula; ii) Análisis de los valores de las formas de tratamiento en España/ Portugal; iii) Tratamiento del léxico con implicaciones culturales que puede causar efectos negativos o de extrañeza; iv) Implicaciones culturales de expresiones malsonantes en español; v) Elementos no verbales en la comunicación que pueden diferir; vi) Necesidad de sensibilizar al alumno sobre “las diferentes identidades culturales de los pueblos de España, tratando de evitar en la medida de lo posible el tópico” (2006: 258).

De especial interés nos parece esta cita, que dialoga con la reflexión anterior de Lourdes Miguel sobre la integración de aspectos socioculturales en culturas próximas:

En el caso de la enseñanza del español en Portugal, la introducción de contenidos desde una perspectiva intercultural no es menos relevante que en los contextos en que se enseñan otras lenguas, aunque también es cierto que los estudios consultados se centran en lenguas cuyas culturas poseen, en ciertos casos, marcados contrastes (Byram 2001). En un primer momento, creo que el docente debe dirigir sus esfuerzos hacia la reflexión de las representaciones del alumno portugués sobre aquello que –de forma un tanto artificial –se denomina “cultura española”: no cabe duda de que el ciudadano portugués tiene una imagen estereotipada de las conductas socio-culturales de los españoles: se dice de nosotros que somos ruidosos, alegres, groseros, agresivos... (2006: 253)

Por un lado, observamos nuevamente que al reivindicar la integración de aspectos interculturales en nuestro contexto de enseñanza parece necesaria una justificación de su importancia, a diferencia de lo que se observa con el español en contacto con otras culturas menos cercanas. La proximidad cultural entre España y Portugal se asume como un elemento

⁸ Nos acogemos al segundo concepto y reconocemos que esta distinción nos ha sido de ayuda para confirmar el criterio de selección bibliográfica planteado inicialmente en el presente trabajo. Como indicábamos, hemos restringido nuestra selección a las publicaciones que relacionan la interculturalidad con la enseñanza del español en Portugal. Por ello, no incluimos directamente en nuestro estado de la cuestión varios artículos consultados que, sin embargo, aportan datos de interés para reconstruir la situación actual de los estudios de interculturalidad en Portugal desde una perspectiva sociocultural. Nos referimos al artículo de Rosa Bizarro, de 2013, “La educación intercultural en el 3º ciclo de educación básica: la voz de los docentes en formación” en el que se analizan los resultados de un estudio preliminar sobre las percepciones de seis docentes de portugués en prácticas y se pone de manifiesto la desatención hacia la educación intercultural. Asimismo, Ana Pedro, Lucília Pires y Rubino Cano Gonzáles, en “Contributos da educação intercultural na construção de uma sociedade pluralista e democrática numa perspectiva comparada - Portugal e Espanha”, publicado en 2007, trazan un mapa de transformaciones sociales migratorias en España y Portugal, comparando las políticas educativas y los programas oficiales en relación con los fenómenos de inmigración y educación intercultural.

que produce desinterés hacia la observación, la identificación y el análisis de los valores y comportamientos que nos asemejan y nos diferencian. Por otro lado, encontramos una confirmación de la presencia de estereotipos sobre la cultura española que impregna la sociedad portuguesa y, en consecuencia, probablemente también el alumnado que estudia ELE en Portugal. Ello exige un replanteamiento del valor de las representaciones sociales sobre la cultura española en el aula de ELE y un distanciamiento con el que alcanzar una reflexión crítica.

Continuando con la línea de artículos publicados, en 2007 ve la luz un segundo artículo del mismo autor sobre el tema del componente intercultural en la lexicografía hispanoportuguesa desde una perspectiva histórica. En ese interesante estudio, tras un análisis de los comentarios contrastivos de diversos materiales lexicográficos, Ponce de León concluye con la idea de que “Não há dúvida de que todo este trabalho lexicográfico pode ajudar a reflectir sobre a maneira de utilização no encontro “intercultural” (2007: 404), subrayando la conveniencia de un enfoque contrastivo en el desarrollo de la competencia intercultural. Considerando lo poco que se ha dicho en torno al estudio de las implicaciones culturales en el plano léxico y aún menos sobre su aprovechamiento didáctico, este artículo apunta la variedad de trayectorias que se dibujan en torno al tema.

Si atendemos al congreso en el que estamos inmersos como espacio académico que refleja las tendencias de la enseñanza de ELE en Portugal, podemos trazar una línea ascendente en la evolución de los estudios de interculturalidad a partir del número de artículos que adoptan una perspectiva didáctica⁹. Este procedimiento basta para comprobar la atención creciente que la cuestión ha despertado a lo largo de los cinco congresos de español celebrados en los diez últimos años, en los que el tema ha multiplicado la atención hasta alcanzar su punto más alto en este congreso.

Congresos de enseñanza de español en Portugal	Número de comunicaciones/ artículos y talleres relacionados con la interculturalidad en la enseñanza de ELE en Portugal
I Congreso* (Faro, 2003)	0
II Congreso* (Braga, 2006)	1
III Congreso (Lisboa, 2009)	1
IV Congreso (Évora, 2011)	2
V Congreso (Aveiro, 2013)	5

⁹ Como señalábamos, hemos restringido nuestra selección a los artículos, comunicaciones o talleres que abordan el tema desde una perspectiva didáctica, ya sea teórica o práctica, y no desde un enfoque cultural contrastivo sin relación con la enseñanza de ELE. De haber tenido en cuenta los artículos que comparan aspectos de historia o literatura, los datos serían más numerosos y difíciles de analizar en un trabajo como este. Como ejemplos de estos últimos, solo en el II Congreso podríamos haber anotado temas como “La literatura andalusí: un patrimonio común”, “Mitos, cuentos, leyendas y otros recursos compartidos del patrimonio oral de Portugal y España”, “La recepción del cine español en Portugal” o “La construcción de España como una ausencia en la obra narrativa de Mário Cláudio”. Sin embargo, consideramos importante destacar los límites de nuestra selección a los artículos que atienden a la cuestión en relación con la enseñanza de la lengua, pues de este modo mostramos consonancia con el enfoque intercultural de enseñanza de ELE. Los artículos que establecen lazos culturales nos parecen de sumo interés como lecturas de formación de profesores, pero no responden a la idea de que para enseñar lengua debemos integrar aspectos interculturales.

*Se agradece a Eduardo Tobar, Asesor Técnico de la Consejería de Educación, la información sobre los programas y resúmenes del I y II Congreso, cuyas actas no fueron publicadas y de los que no existe registro digital.

Según los archivos del I Congreso, realizado en mayo de 2003 en la Universidade do Algarve, no se presentaron ponencias que abordasen aspectos interculturales. Sin embargo, los contenidos culturales fueron incluidos en el plan de trabajo de la segunda jornada, dedicada a los aspectos específicos del español en Portugal¹⁰. Dada la estructura del programa, intuimos que el papel de la cultura observaba las directrices de la enseñanza tradicional de lenguas extranjeras, según las cuales la literatura es el texto por excelencia para la transmisión de contenidos culturales.

De acuerdo con el programa del II Congreso sobre la enseñanza del español en Portugal, celebrado en la ciudad de Braga en el 2006, Maria Barbosa Chaves presentó una comunicación sobre el tema “Representaciones de España en Portugal”, en la que observaba la evolución de las representaciones de alumnos portugueses de primaria y secundaria a lo largo de sus estudios de español. La ausencia de actas nos impide realizar un análisis de este artículo que inaugura la línea de estudios de imagología aplicados a la didáctica de ELE en Portugal.

En el III Congreso, realizado en Lisboa en 2009, M^a Rosa Santiago Ledo propuso un recorrido por la cultura común de España y Portugal como elemento motivador para el alumno de ELE. La reflexión sobre las implicaciones didácticas se reduce a una mención inicial a la cultura común como factor de motivación para el alumno de ELE¹¹. Sin embargo, destacamos este artículo por su énfasis en la percepción de afinidad y de proximidad cultural. El recorrido que nos propone gira en torno a dos ejes: uno histórico, la historia de la monarquía y las infantas portuguesas que fueron reinas en España, y otro lingüístico y cultural, con la proximidad lingüística entre el español y el portugués, la literatura y el cine compartido como aspectos dominantes. Como conclusión, se remarca la afinidad entre la cultura española y portuguesa por encima de la “cultura específica¹²” o propia de cada país: “Somos dos pueblos que comparten espacio geográfico y mucho más: dos países con una cultura común” (2009: 208). Aunque resulta de gran interés el énfasis en la “cultura general” compartida, sería interesante proponer un ejercicio de investigación y aplicación didáctica, una actualización que ampliase la lista de intercambios y los puntos de contacto entre estos dos países, pues creemos que debemos ayudar

¹⁰ A lo largo de la segunda jornada del congreso, se abordó el “Perfil del licenciado portugués en español”, atendiendo a los aspectos específicos de este tipo de alumnado. Entre ellos, fueron tratados los siguientes: salidas profesionales, formación del licenciado orientado a la enseñanza de la lengua y de la traducción técnica, formación lingüística, formación literaria y cultural. Bajo este último epígrafe, “Formación literaria y cultural”, se señalan las lecturas, el análisis de textos, la literatura a través de los textos y la presencia de la literatura actual y de la literatura hispanoamericana. Como vemos, los contenidos culturales se vinculan estrechamente a la literatura como vehículo privilegiado de transmisión de conocimientos. No existe registro de aspectos interculturales en el programa.

¹¹ Por este motivo, no hemos incluido este artículo en el recuento de trabajos centrados en el componente intercultural en relación con la enseñanza de ELE en Portugal, no obstante su interesante reflexión sobre las relaciones culturales ibéricas.

¹² Para autores como Brislin and Yoshida, existe una distinción entre *cultura general* (aspectos compartidos) y *cultura específica* (aspectos divergentes) que da lugar al siguiente razonamiento: cuantos menos aspectos de cultura general compartimos y más de cultura específica identificamos, más diferencias percibimos con una dada cultura. *Apud* Guilherme (2004: 297). Si atendemos al concepto de competencia intercultural como “the ability to interact effectively with people from cultures that we recognise as being different from our own” (Guilherme, 2006: 297), quizás la clave de la desatención hacia los aspectos interculturales en nuestro contexto de enseñanza reside en la percepción de afinidad, en la idea de que el parecido cultural es tanto que no es necesario explicar ninguna diferencia.

al alumno a identificar y comprender tanto las similitudes culturales como las diferencias. Como conclusión sobre este artículo, cabe preguntarse hasta qué punto la percepción de afinidad ha contribuido a desatender los aspectos interculturales en nuestro contexto de enseñanza¹³.

En este mismo congreso, Asunción Serrano Rodríguez retoma la propuesta de Barbosa Chaves presentada en el congreso anterior y aplica su estudio a las representaciones de los universitarios portugueses tras un curso de español, proporcionando propuestas variadas de trabajo en el aula, que abarcan desde la historia, la lengua, los ciudadanos, la recepción del mito de Don Juan, hasta la imagen de España en general. Entre sus conclusiones, Serrano Rodríguez coincide con Ponce de León al constatar la pervivencia del estereotipo entre los alumnos de ELE. La diferencia, para Serrano Rodríguez, radica en que el estereotipo, en este caso, aparece reducido y reformulado tras un planteamiento de trabajo intercultural: “El alumno que estudia ELE en Portugal se mantiene actualizado en cuanto a la realidad artística, cultural y social del mundo Hispanohablante. El estereotipo pervive, pero sufre una profunda actualización y se ve relegado a manifestaciones culturales” (2009: 220).

Pero lo que más llama la atención de este artículo es que hasta su publicación en actas en 2009 no existan propuestas aplicadas a la enseñanza del español para fines generales; es el primer artículo publicado que observa los aspectos interculturales desde un punto de vista eminentemente práctico.

Afortunadamente, en el IV Congreso de español en Portugal, celebrado en 2011, Sónia Duarte continúa esta línea de trabajo que aúna teoría y práctica con “Mapas mentais de Espanha: uma proposta de abordagem intercultural na aula de ELE”. En ella estudia las representaciones subyacentes a los mapas de España dibujados por alumnos portugueses de Geografía de la FLUP en el año académico 1999/2000. A partir de esta propuesta, ahonda en los orígenes del mapa mental como actividad que permite observar en el aula de ELE la representación del espacio del otro y, con ello, la(s) visión(es) de España y de las relaciones ibéricas que adoptan nuestros alumnos.

Sin desestimar las dificultades que entraña este tipo de propuesta: la generalización, abstracción y reducción inherentes a este ejercicio, o la necesidad de dar pocas instrucciones al estudiante para obtener resultados espontáneos, Duarte defiende la puesta en práctica de esta actividad como pretexto de utilidad para la reflexión sobre la representación espontánea. En síntesis: un ejercicio creativo para que los alumnos tomen conciencia de sus relaciones con la cultura española.

Asimismo, en el IV Congreso de español en Portugal, María Isabel Sobrín Sueiras analiza las diferencias entre formas de tratamiento y expresión de la cortesía en español y portugués desde los presupuestos de la pragmática contrastiva. “Apuntes sobre pragmática contrastiva en clase de E/LE en la enseñanza secundaria en Portugal” ofrece también una reflexión sobre las expresiones malsonantes y sus diferentes implicaciones culturales en España y Portugal. En este trabajo, de corte más teórico que práctico, encontramos interesantes anotaciones de pragmática intercultural, como la idea

¹³ La pregunta central de este ejercicio sería: ¿qué ejemplos actuales podemos aportar para actualizar el artículo “Dos países, una cultura común”? Del mismo modo, sería interesante comparar el conocimiento de la historia compartida que tienen los alumnos de ELE en Portugal y los alumnos españoles de portugués en España.

del estereotipo negativo de los españoles vigente en Portugal causado por las diferencias entre formas de saludo, de tratamiento y de recurrencia al uso de expresiones malsonantes.

Por último, una valoración provisional del V Congreso, en el que se enmarca nuestra comunicación, nos ofrece una idea del creciente interés que despierta este tema, pues al menos cinco comunicaciones/talleres le dedicamos una atención principal en relación con nuestro contexto específico de enseñanza e investigación, y la cifra aumenta si tenemos en cuenta los trabajos que abordan los aspectos interculturales en un marco general de enseñanza o como parte complementaria de otras propuestas¹⁴.

Como síntesis de este apartado centrado en los artículos publicados y en las comunicaciones presentadas, destacamos la existencia de trabajos dedicados principalmente al español general, al análisis de los vínculos culturales y de las representaciones de la cultura española en Portugal. Predomina una línea de trabajo más teórica que práctica en la que es constante la referencia a la presencia de estereotipos. Comenzamos a encontrar algunas propuestas prácticas y un análisis más específico de la competencia intercultural en conexión con áreas determinadas, tal y como confirman los temas del V Congreso: estereotipos y análisis de materiales, estereotipos y disponibilidad léxica, análisis de conversación, representaciones lingüísticas, etc.

No podemos dar por concluido este apartado sin una mención a otras iniciativas como jornadas y cursos de formación para profesores de ELE que han abordado el componente intercultural a lo largo de los últimos años. En 2007, la Consejería de Educación celebró sus “II Jornadas de Interculturalidad Ibérica”, con un programa cultural que llevó a los alumnos de español de las universidades de Oporto y de Aveiro a realizar un taller de lectura de textos y un viaje literario intercultural en el que se acercaron a la obra de varios escritores españoles y portugueses, al tiempo que se favoreció la reflexión sobre los vínculos culturales entre España y Portugal¹⁵.

¹⁴ La cifra que apuntamos es provisional porque no disponemos de las actas ni hemos podido asistir a todas las presentaciones. Para este recuento, hemos tenido en cuenta las siguientes propuestas: las comunicaciones “A abordagem intercultural no ensino de E/LE: as atitudes e representações lingüísticas”, de Sónia Carla dos Santos Madeira Duarte, “O ensino da cultura nos manuais: uma visão estereotipada”, de Maria Helena Belona Vasconcelos, “El uso de conversaciones intra/interculturales y de análisis de corpus en el estudio de los mecanismos de atenuación”, de José Manuel Giménez García y “Estereotipos en el léxico disponible de universitarios portugueses”, de Elena Gamazo Carretero, además de la nuestra propia.

Otras propuestas relacionadas con el tema pero no centradas exclusivamente en él y que por ello no hemos considerado en el recuento son el taller de Mónica Barros Lorenzo y Marta Pazos Anido: “Lo cultural a través de lo lúdico ¿lúdiCo, lúdico o lúdiko?” o la comunicación “El iceberg cultural en el aula de lengua extranjera”, de David R. Sousa Fernández, entre otras. Tampoco hemos incluido en el recuento la conferencia de clausura: “El componente cultural en el currículo de español como lengua extranjera”, de Álvaro García Santa-Cecilia ni la comunicación “La importancia del “yo” y de la cultura en el aprendizaje del español como lengua nueva”, de M^a Dolores Pevida Llamazares que, a pesar de tratar los aspectos interculturales, lo hacen a partir de un contexto general y de inmersión de alumnos extranjeros en España, respectivamente. Observamos que el número de propuestas en las que se aboga por la integración de contenidos (inter)culturales ha aumentado significativamente en relación con los congresos anteriores.

¹⁵ Nos referimos a las “II Jornadas de interculturalidad ibérica. Pensamiento, cultura y lengua” organizadas en 2007 en Lisboa y Oporto por la Consejería de Educación de la Embajada de España y Portugal.

Nos consta también que la Universidade do Minho ha organizado diversos encuentros, tales como las “III Jornadas de Estudos Espanhóis e Hispano-Americanos”, dedicadas al “Diálogo entre culturas”. En su programa, de 2009, encontramos una propuesta de Antonio Chenoll que vincula las TIC a nuestro tema: “Utilidades de la Web 2.0 para establecer un diálogo intercultural en la clase de E/LE.”¹⁶

En resumen, instituciones educativas, universidades y docentes han pasado de manifestar escasa atención hacia el tema a demostrar un auténtico interés en profundizar su estudio. No obstante, consideramos que el número de trabajos de este tipo aún resulta insuficiente y un tanto superficial, situación que parece empezar a cambiar conforme cobra importancia la competencia intercultural.

2.2 Memorias de máster

Hemos registrado un total de 23 memorias de máster publicadas entre 2008 y 2012 subordinadas a temáticas relacionadas con la interculturalidad en la enseñanza de ELE en Portugal. No disponemos de ningún registro anterior de este tipo de publicación, señal del interés reciente por el tema en la práctica docente en las escuelas portuguesas. A excepción de una tesis de máster aplicada a la enseñanza universitaria y de otra tesis centrada en la enseñanza secundaria, las 21 memorias restantes se encuadran en el ámbito de las prácticas pedagógicas en las escuelas, reflejando con ello la absorción de una metodología integradora del componente cultural en los programas de máster en didáctica de las universidades portuguesas. Ello implica también una mayor atención hacia las pautas del currículo portugués establecidas por el Ministério da Educação.

Año de publicación	Número de memorias de máster registradas
2008	1
2009	0
2010	2
2011	2
2012	18

El análisis de este corpus de memorias de prácticas nos permite verificar:

-El predominio temático del tratamiento de las representaciones e imágenes del otro. Los estudios de imagología se dividen, a su vez, en las siguientes vertientes:

¹⁶ No hemos podido recuperar las actas de estas jornadas, en el caso de que existan, pero sí otra comunicación de este autor que nos puede ilustrar sobre las posibilidades de las herramientas digitales en el diálogo intercultural. “La web 2.0: Una ventana abierta a la interculturalidad”, V Foro de Profesores de Español para Extranjeros, Valencia, 2009.

a) representaciones y estereotipos portugueses sobre España (9 tesis) De estas nueve tesis, una de ellas analiza también los estereotipos de origen español sobre Portugal como forma de concienciar al alumno portugués de ELE sobre la presencia de visiones estereotipadas mutuas.

b) análisis de representaciones en manuales portugueses y españoles (4 tesis, de las cuales: atención exclusiva hacia el tema [1 tesis], como capítulo integrante de otro tema principal [2 tesis] y como parte del análisis de otros manuales de LE [1 tesis])

c) análisis de la imagen de la lengua española (1 tesis)

-La integración de los aspectos interculturales mediante herramientas digitales (5 de ellas, en concreto: mediante la prensa digital [1 tesis], la acción “eTwinning” del programa europeo Comenius [1 tesis], uso de las *WebQuest* o enfoque por tareas digitales [2] y materiales audiovisuales auténticos [1 tesis].

-La consideración de la competencia intercultural en estrecha relación con la competencia comunicativa (3 tesis).

-El tratamiento de aspectos socioculturales como punto de partida para el desarrollo de la competencia intercultural (2 tesis).

-La exploración de las potencialidades del texto literario (2 tesis: sobre el cuento [1 tesis] y fragmentos de una novela española [1 tesis]).

-La presentación de una perspectiva teórica intercultural sin conexión con el contexto específico y la práctica docente (2 tesis).

-La observación de las diferencias pragmáticas interculturales en relación con la cortesía, las formas de tratamiento y las expresiones malsonantes (1 tesis).

-La búsqueda de temas concretos próximos a los intereses de los alumnos: las tribus urbanas (1 tesis).

-La indagación en la relación de la competencia intercultural con los factores emocionales (1 tesis).

-La investigación en el aula sobre los aspectos léxicos: expresiones idiomáticas (1 tesis).

Advertimos que al elaborar esta clasificación hemos tratado de presentar una síntesis de las características generales, pues pretendemos ofrecer una visión de conjunto. Por ello, no obedecemos a un solo criterio de análisis ni a categorías excluyentes, sino a rasgos temáticos, de tipos de materiales, recursos de trabajo y de enfoques didácticos. Esto explica que algunas tesis encajen en varias categorías y las cifras resultantes no se correspondan con el número total de memorias registradas.

Como denominador común, este tipo de trabajo académico plantea la necesidad de la comparación cultural bajo la premisa del estereotipo arraigado en el alumnado portugués de español. Dicha suposición apriorística por parte del profesor se confirma en todos los casos a través de los resultados de cuestionarios previos dirigidos a los alumnos. A partir de ahí, se aplican propuestas prácticas de trabajo en el aula que concluyen con la necesidad de llevar a cabo un proyecto a largo plazo. La observación de la escasez de tiempo como factor determinante es común a la mayoría de las

tesis de máster de prácticas pedagógicas: el hecho de que la intervención en las escuelas se limite a varias unidades didácticas impide estudiar el tema en profundidad y confirmar el desarrollo efectivo de esta competencia, que requiere un enfoque procesual para obtener resultados. Asimismo, confirmamos que algunas de estas propuestas presentan una fundamentación teórica sólida, pero presentan dificultades para materializarlas en forma de unidades didácticas, en el plano del trabajo en el aula.

Para terminar, nos llaman la atención algunas propuestas didácticas que concluyen con una actividad final de síntesis. Ponemos como ejemplos la selección de palabras relacionadas con España, la selección de imágenes de España para fines publicitarios, o la escritura de palabras significativas en banderas de España. Este tipo de actividades finales de síntesis, en nuestra opinión, favorecen el análisis de resultados para el profesor en prácticas, pero presentan el inconveniente de orientar al alumno hacia una nueva generalización, hacia una mirada reductora contraria a la actitud analítica y crítica deseable para la superación de estereotipos y el desarrollo de la competencia intercultural.

2.3 Unidades didácticas publicadas en la revista “Azulejo para el aula de español”

A continuación, analizaremos la presencia de actividades interculturales en la revista “Azulejo para el aula de español”, publicación anual de la Consejería de Educación de la Embajada de España en Portugal abierta a la presentación de unidades didácticas para todos los niveles educativos reglados y no reglados de la enseñanza de ELE. Si bien la integración de los contenidos culturales es progresiva y se observa una evolución positiva, no sucede lo mismo con los aspectos interculturales, como podemos ver en el siguiente cuadro:

Año de publicación	Número total de unidades	Número de unidades que trabajan aspectos culturales/socioculturales*	Número de unidades que trabajan aspectos interculturales
2008	11	7	2
2009	15	13	4
2010	14	10	2
2011	17	12	6
2012	13	9	3

*Algunas de estas unidades trabajan contenidos culturales/socioculturales e interculturales a la vez. No se trata de una clasificación excluyente.

En el primer número, de 2008, existen dos unidades que introducen referencias a los hábitos y la cultura del alumno¹⁷. La primera de estas introduce el tema de la unidad, la radio, con una serie de preguntas de calentamiento centradas en el contacto de los alumnos con ese medio de comunicación. Aunque integra la cultura del alumno, no lo hace de forma directa, pues se trata de preguntas dirigidas más bien a alumnos nativos o en inmersión lingüística; el objetivo de la actividad es la personalización, más que el contraste entre hábitos, conocimientos y culturas. La segunda unidad en cuestión parte de los conocimientos previos de los alumnos sobre el movimiento del surrealismo en Portugal: “trata de

¹⁷ Nos referimos a las unidades didácticas “¡Estamos en el aire!” (2008: 25-32) y “El perro de Buñuel” (2008: 57-64).

averiguar lo que tus alumnos saben sobre el surrealismo y pregúntales sobre la presencia de este movimiento en la historia de su país” (2009: 57). Estas constituyen las dos únicas referencias a aspectos interculturales a lo largo de este número de la revista, ambas como precalentamiento para la producción, por lo que podemos afirmar que el desarrollo de los aspectos interculturales es mínimo.

En 2009, encontramos cuatro unidades¹⁸ en las que la presencia de actividades interculturales es desigual: en la primera de ellas, se establece una comparación cultural con el mundo publicitario portugués, de forma breve, pero integrada en dos momentos de la secuencia principal. En la segunda unidad, se contrasta la kinésica del saludo en español y portugués mediante un material cinematográfico que se emplea fundamentalmente para practicar la gramática y el léxico. En la tercera unidad, se observan las diferencias de expresión de cortesía y su impacto en la imagen del otro, así a como los falsos amigos con alcance cultural. Esta propuesta propone una tarea final que promueve la interacción cultural y tiene como objetivo hacer conscientes a los alumnos de algunos malentendidos culturales. Y por último, existe una cuarta unidad cuya tarea final consiste en la descripción del barrio de los alumnos portugueses. Los alumnos llegan a esta tarea tras un ejercicio de comparación cultural con barrios españoles que incluye diversos contenidos de léxico y gramática. Esta cuarta unidad incorpora como actividad complementaria una breve propuesta sobre el lenguaje no verbal en español y portugués. Reconocemos su mérito, pues es la única dedicada al lenguaje no verbal a lo largo de este número de la revista, si bien creemos que no se encuentra integrada con total coherencia dentro de la unidad en la que se presenta, sino que aparece como nota final de carácter curioso. Esto demuestra el papel al que con frecuencia se relegan los contenidos interculturales en la práctica docente. En cualquier caso, nos parece relevante el esfuerzo por su integración.

Resulta destacable que algunas de las unidades didácticas que presentan textos literarios y materiales cinematográficos lo hagan al servicio de la gramática y del léxico, desaprovechando la riqueza de ese *input* cultural. Cabe añadir que algunas unidades no recogen los objetivos culturales/socioculturales/interculturales en su esquema de presentación general, aunque posteriormente sí los trabajen en la unidad.

En el número de 2010, dos de las unidades tocan aspectos interculturales: encontramos una actividad final complementaria que hace referencia a la posibilidad de comparar el tema del terrorismo en España y Portugal¹⁹. Las instrucciones no nos dejan claro si la comparación debe establecerse con ese tema o bien con cómo se vivieron los ataques terroristas del 11-M y 11-S en Portugal. La segunda unidad que recoge una anotación intercultural propone un esquema con similitudes y diferencias entre las corridas de toros en España y Portugal²⁰ como actividad asociada al trabajo de un poema sobre el toreo. Curiosamente, existe en este número de “Azulejo” otra unidad dedicada exclusivamente al tema de las corridas de toros en la que se propone un debate como actividad final sin atender a aspectos interculturales. Tratándose de un tema como este, en el que existen semejanzas y diferencias notables, consideramos que el enfoque de la propuesta desaprovecha el desarrollo de la competencia intercultural. Lo mismo sucede con otros temas de este número como la Navidad en España o los festivales y premios de cine españoles, que sin

¹⁸ Nos referimos, respectivamente, a las unidades “Yes, weekend!” (2009: 5-10), “Descripciones” (2009: 15-18), “Algunos falsos amigos... ¿hasta dónde son capaces de llegar?” (2009: 67-72) y “Barriobajero” (2009: 19-26).

¹⁹ Unidad “Jueves (11-M)” (2010: 51-56).

²⁰ Unidad “Crear y recrear textos orales y escritos” (2010: 57-66).

duda, desde una perspectiva intercultural podrían resultar aún más enriquecedores al favorecer el autoconocimiento y la reflexión sobre las relaciones culturales entre ambos países.

En este número se produce un fenómeno similar al número anterior: volvemos a encontrar contenidos culturales en tres unidades que no figuran en el esquema de presentación de la unidad, independientemente de que después sean trabajados dentro de ella, lo que demuestra la predominancia de los aspectos gramaticales y léxicos frente a los culturales y denota el escaso valor concedido a estos últimos.

En el número de 2011, la dimensión intercultural gana mayor presencia, aunque esta no deja de ser subsidiaria. Seis de las unidades abordan los siguientes aspectos: los estereotipos regionales en España (1), la comparación de las citas rápidas en el ámbito internacional y en Portugal (2), el contraste de la evolución política y social española con la situación portuguesa (3), y los motes que se emplean en estos dos países (4). También se sugiere un debate sobre la prensa rosa y los programas televisivos en el país de los alumnos (5) y, por último, la creación de un mapa de flujos migratorios que relacionen a Portugal con el ámbito hispanohablante, actividad precedida por un vídeo de parodia sobre determinados malentendidos culturales²¹(6).

Dentro de las secuencias didácticas de esas seis unidades, estas propuestas se presentan como actividades de precalentamiento, sugerencias de explotación complementaria o variantes de las actividades finales, de manera que ocupan un lugar poco central en todas ellas.

Por último, en el número de 2012, encontramos tres propuestas interculturales, una de las cuales se limita a hacer referencia a aspectos interculturales. La primera trata sobre los estereotipos relacionados con la imagen de la mujer en España en los años 50; la segunda señala la “posibilidad” de trabajar aspectos culturales e interculturales sin concretar cuáles, como pauta general de trabajo con textos periodísticos. Y por último, encontramos una unidad dedicada al español para fines específicos que propone actividades de interacción comunicativa para las cuales el alumno se sitúa en la realidad portuguesa, pero debe asumir el punto de vista del otro: reaccionar como estudiante, turista o residente español en Lisboa que acude a la Embajada por diferentes razones²², lo que le obliga a adoptar una perspectiva intercultural.

A lo largo de este número de “Azulejo” surgen también otros temas como las fiestas de San Juan, la memoria histórica, el mundo de la moda y las marcas, etc. Creemos que se podría sacar más partido de ellos estableciendo una reflexión sobre la realidad del alumno, su conocimiento del mundo, sus valores y costumbres e identificando relaciones con el mundo hispánico. En definitiva, desde una perspectiva intercultural.

²¹ Nos referimos respectivamente a las siguientes unidades: 1. “No te lo vas a creer: el arte de contar historias” (2011: 21-32), 2. “Speed dating o citas rápidas” (2011: 46-48), 3. “La Segunda República: la gran desconocida de la historia contemporánea de España” (2011: 33-45), 4. “Rompecabezas de frases y dichos” (2011: 57-65), 5. “Parada y fonda en el Madrid del siglo XVIII” (2011: 90-96) y 6. “De la Habana al tabú: ¡falsos amigos a raya!” (2011: 104-113).

²² Nos referimos a las unidades “La tesis de Nancy: una propuesta de explotación didáctica en la clase de ELE” (2012: 5-11), “Hacemos de periodistas” (2012: 18-24) y “Seamos diplomáticos” (2012: 63-72).

Como síntesis de este apartado, consideramos que las unidades didácticas de la revista “Azulejo” muestran una evolución en la integración de objetivos culturales y socioculturales, pero denotan que los aspectos interculturales permanecen relegados a un segundo plano en la práctica didáctica.

2.4 Proyectos de investigación y tesis doctorales

Hasta el momento, hemos encontrado registro de una tesis doctoral defendida en 2012 en la Universidade do Porto por Noemí Pérez Pérez e intitulada “Análisis del contenido cultural en libros de texto de español como lengua extranjera destinados a estudiantes portugueses”. Este trabajo, que estudia cinco manuales portugueses de enseñanza de ELE destinados al 3º Ciclo de la Enseñanza Básica y Secundaria en Portugal, tiene como punto de partida las dificultades de integrar la dimensión cultural en este contexto educativo y la pervivencia de estereotipos entre los estudiantes de español de este nivel.

Entre otras cuestiones, Pérez aborda en esta tesis “La imagen como representación cultural del Otro” (pp. 103-137) en la tercera parte del segundo capítulo, en la que examina con detalle el arraigo de imágenes estereotipadas sobre España en la sociedad portuguesa. Aunque esta tesis pone el énfasis de la investigación en los contenidos culturales, a lo largo de ella no se descuidan los aspectos interculturales. En consecuencia, el análisis final de resultados proporciona valiosas reflexiones en torno a este tema: los materiales en cuestión no favorecen el desarrollo de la competencia intercultural, muestran una imagen estereotipada de España, plantean un escaso contraste cultural y las actividades de interacción cultural entre España y Portugal alimentan el estereotipo en lugar de ayudar a superarlo (2010: 329).

Más allá de esta referencia, no nos consta ningún proyecto de investigación o tesis doctoral defendida. Si comparamos la situación con otras lenguas extranjeras de mayor tradición académica en Portugal, como el inglés o el alemán, notamos una clara desventaja y constatamos un verdadero vacío en la investigación sobre el tema en este nivel educativo.

3.- Como conclusiones, apuntamos...

Pese al indudable valor de las aportaciones que hemos señalado, consideramos que los estudios de interculturalidad en relación con la enseñanza del español en Portugal merecen ser profundizados, pues a partir de los datos presentados, resultan incompletos. Especialmente en lo que respecta a los estudios de doctorado, a los proyectos de investigación y a la variedad de propuestas prácticas, existen considerables lagunas bibliográficas y poca investigación. El único campo en que percibimos un claro avance es en el de las prácticas pedagógicas en escuelas portuguesas, un progreso aún reciente y con muchas posibilidades por explorar. Por ello, anotamos a continuación algunas perspectivas de interés en el español para fines generales:

- A partir de los artículos consultados, podemos afirmar que no existen investigaciones suficientes ni consenso alguno sobre las relaciones de distancia / afinidad cultural en nuestro contexto y sobre sus consecuencias metodológicas. La competencia intercultural recibe mayor o menor importancia conforme se entiendan estas relaciones, cuya percepción está sujeta, entre otros factores, a los vaivenes de los acontecimientos históricos. Está muy extendida la idea de que el alumno de ELE en Portugal necesita sistematizar ante todo los contenidos de gramática y léxico porque los demás contenidos resultan semejantes y la adquisición se produce fácilmente. Claramente, ello no favorece la integración de los contenidos culturales ni el desarrollo de la competencia intercultural, si bien el panorama está cambiando y cada vez más se reconoce la necesidad de integrar la cultura en el aula de ELE, con todo lo que ello comporta. Para algunos (Corros,

2002, Miguel, 2005, Ponce de León, 2006,) el enfoque intercultural está justificado, a pesar de que las diferencias sean sutiles y las culturas próximas, mientras que para otros (Santiago Ledo, 2009) la cultura española y portuguesa se fundamentan en una herencia compartida que difumina las diferencias y motiva a los alumnos de ELE. Quizás este último presupuesto explique la escasez de trabajos y el hecho de que el tema no haya empezado a desarrollarse con fuerza hasta el momento. Sin embargo, sí existe consenso entre los artículos publicados sobre la necesidad de eliminar estereotipos y analizar las representaciones de los alumnos (Barbosa Chaves, 2006, Ponce de León, 2006, Serrano Rodríguez, 2009, Duarte, 2011). Creemos que los alumnos deben ser conscientes de la proximidad, conocer la historia compartida y reflexionar sobre las diferencias.

- Nos parece fundamental continuar la formación de los alumnos de español en el ámbito universitario, futuros profesores de ELE y verdaderos participantes en el diálogo intercultural. Pensamos que sería útil la elaboración de un currículo específico para la enseñanza superior que trabaje la competencia intercultural desde un enfoque holístico, a través de un inventario de referentes socioculturales y estrategias interculturales específicas. Otras áreas como la de estudios germanísticos en contacto con el portugués ya han desarrollado con éxito esta investigación en el ámbito de estudios de doctorado (Costa Afonso, 2002).

- En estrecha conexión con lo anterior, creemos que debemos ahondar en las características del perfil del profesor de ELE en Portugal como mediador entre estas “culturas próximas”. Poco se ha dicho en torno a ello, pero resulta evidente que, como punto de partida, las percepciones del profesor merecen ser analizadas. La propia actuación de los docentes debe pasar por un grado de conocimiento profundo sobre aspectos semejantes y específicos y una toma de consciencia de las relaciones entre ambas culturas. El profesor de ELE en Portugal debe ser capaz de favorecer una actitud crítica, autónoma y reflexiva entre sus alumnos y, para ello, él mismo debe poseer esas capacidades.

No hemos mencionado hasta este momento la variedad y riqueza de contactos interculturales que podrían aportar profesores de diversos países hispanoamericanos. No existe ningún trabajo que vincule expresamente la cultura portuguesa a la de estos países. Sobra decir lo enriquecedor que resultaría para los alumnos desarrollar la sensibilidad hacia diversos valores, creencias, hábitos, tradiciones, etc., de otros países de habla hispana más allá de España. Del mismo modo, cometemos el error de interpretar nuestro contexto de enseñanza como un todo homogéneo, sin considerar que es mucho más rico de lo que pensamos, pues lo componen alumnos de muy variadas procedencias (Brasil, Cabo Verde, Mozambique, Ucrania, Rusia, Moldavia, etc.) cuyas culturas deben ser igualmente integradas.

- Asimismo, existe una laguna bibliográfica en torno al tema de la competencia estratégica, esto es, la capacidad de “aprender a aprender”, en relación con el desarrollo de la consciencia intercultural. Dado que esta estrategia que sirve para compensar y reparar fallos en la comunicación y se asocia a factores de empatía, podría asociarse al tema mediante el siguiente interrogante: ¿cómo podemos ayudar al alumno para que corrija malentendidos culturales? ¿Qué estrategias de aprendizaje o de comunicación intercultural se pueden trabajar en el aula de forma práctica?

- Por otra parte, el análisis de manuales empleados en las aulas y diseñados específicamente para el alumnado portugués, así como el estudio de sus planteamientos respecto al desarrollo de las habilidades interculturales se encuentra en un estado aún incipiente. Recordemos que existe una sola tesis doctoral dedicada al análisis de los contenidos culturales y en parte a aspectos interculturales (Pérez, 2012) y una tesis de máster se dedica de lleno al fenómeno de la estereotipia (Vasconcelos, 2012).

- El análisis de conversaciones interculturales que, por primera vez, ocupa el tema de una comunicación en este congreso (Giménez García, 2012) conforma otra línea de investigación sobre la que profundizar.

- Otra idea de interés sería la creación de un corpus de malentendidos culturales de comunicación verbal y no verbal para nuestro contexto de enseñanza, basado en el análisis de conversaciones, entre otros datos.

- Concordamos con Ponce de León sobre la necesidad de “aproximar tales cuestiones a la realidad del futuro profesor” (2006: 250) y verificamos una escasez de propuestas prácticas que integren esta competencia. Son escasas las unidades didácticas que lo hacen de forma equilibrada y que exploran las potencialidades de aspectos como las artes. En relación con las artes: el cine, la música, la literatura, etc. aún no han sido suficientemente trabajados como vehículo de las expresiones culturales en contacto. En el panorama actual, constatamos que el abanico de recursos para el profesor se encuentra en una fase inicial.

En este sentido y en relación con la cuestión que mencionábamos de la heterogeneidad del alumnado de ELE en Portugal, Prisca Schmidt (1998) nos ofrece un interesante modelo de trabajo con las artes que se basa en el teatro intercultural. A través de este, alumnos franceses de los suburbios de París adaptan temas clásicos al presente para crear su propia obra de teatro, un proyecto les permite mediar entre sus diferentes culturas, situarlos al mismo nivel de trabajo e ir más allá de los conflictos sociales.

Otras prácticas e iniciativas posibles: crear una revista intercultural de la escuela o universidad, proponer un programa intercultural de cine elaborado con alumnos Erasmus españoles en Portugal (o que estudien español) y con estudiantes portugueses. Tampoco sería descabellado aprovechar el intercambio de escuelas españolas y portuguesas que ofrece la Consejería de Educación para llevar a cabo proyectos interculturales²³.

- Por último, en el español para fines específicos, merecería especial atención el ámbito de los negocios, el del turismo y el de la salud. Hasta el momento, disponemos de una sola propuesta (Corros, 2002) a la que sería interesante dar continuación. Asimismo, si pensamos en la cantidad de alumnos portugueses que se interesan por cursar estudios de medicina en España, la idea de ofrecer un material específico que aborde los aspectos interculturales no es descabellada. ¿Y qué decir de los alumnos que estudian Turismo y Hostelería en Portugal? Quizás sean estos los que más se exponen al estereotipo del turista español arrogante, hablador, ruidoso e incapaz de hablar otras lenguas que no sean la propia...

Como conclusión, nos resta enfatizar el avance significativo que han experimentado los estudios de interculturalidad en Portugal, principalmente en el terreno de la práctica en las escuelas, y la necesidad de profundizarlos desde varias perspectivas, como hemos visto en las anotaciones anteriores con las que no pretendemos marcar pautas, sino apuntar posibilidades. En cualquier caso, nos parece necesario conceder relevancia a los aspectos interculturales, continuar la investigación sobre el tema y conjugar teoría y práctica mediante actividades que promuevan la reflexión e interacción entre culturas. De esta forma desarrollaremos competencias como docentes y facilitaremos su desarrollo para los alumnos, avanzaremos en el entendimiento profundo de nuestra cultura y de la extranjera y nos haremos más flexibles, sensibles y tolerantes ante la diversidad.

²³ En este sentido, recordamos que el premio Pilar Moreno al mejor proyecto de viaje cultural tiene una larga trayectoria y constituye un referente para el conocimiento de España y de su diversidad cultural.

4.- Bibliografia

Belona Vasconcelos, M. H. (2012). *Estereótipos culturais em manuais escolares de ELE nível A2 do 3º CEB*. Universidade de Aveiro. Tesis de máster. Disponible en: <http://ria.ua.pt/handle/10773/10461>

Bizarro, R. (2013). 'La educación intercultural en el 3º ciclo de educación básica: la voz de los docentes en formación'. Revista digital *Segundas Linguas e Imigração*, Vol I, nº7, pp. 61-69. Disponible en: <http://issuu.com/letra25/docs/sli-revista7>

Braga Veloso, R. M. (2012). *A interculturalidade na aula de línguas: desenvolvimento da competência comunicativa intercultural dos alunos*. Universidade do Minho. Tesis de máster. Disponible en: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/24078>

Byram, M. (ed.) (2004). *Routledge encyclopedia of language teaching and learning*. London: Routledge.

Cerrolaza, O. (2000). 'Transmisión de significados y de vocabulario en la enseñanza intercultural'. *Propuestas interculturales. Actas de las VI Jornadas Internacionales Tandem*, pp. 79-74. Madrid: Edinumen.

Chenoll Mora, A. (2009). 'La web 2.0: Una ventana abierta a la interculturalidad', Revista *Foro de Profesores de Español para Extranjeros*, Vol. 5. Universitat de València. Disponible en: <http://www.uv.es/foro/foro5/Chenoll.pdf>

Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya.

Corros, F.J. (2002). 'Vender y convencer en español: aspectos interculturales de las ventas para alumnos portugueses de español con fines específicos'. En M. Pérez Gutiérrez y J. Coloma Maestre (eds), *Actas del XIII Congreso Internacional de ASELE "El Español, Lengua del Mestizaje y la Interculturalidad"*, pp. 238-244. Murcia: Centro Virtual Cervantes. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/13/13_0238.pdf

Costa Afonso, C. (2002). *Competência intercultural: conteúdos culturais na aquisição da língua estrangeira e sua integração didáctica no ensino do alemão*. Universidade Nova de Lisboa. Tesis doctoral. Disponible en: <http://run.unl.pt/handle/10362/2602>

Da Conceição Simões Serdoura, H.C. (2011). *Ação eTwinning: potencialidades e constrangimentos na promoção de competências na aprendizagem de línguas estrangeiras*. Universidade do Minho. Tesis de máster. Disponible en: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/19631>

Da Costa Teixeira, C. M. (2012). *O ensino da cultura e as estratégias interculturais para a reformulação das representações de Espanha nos alunos de ELE iniciação*. Universidad do Porto. Tesis de máster. Disponible en: <http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/66482>

De Oliveira Dias, A.C. (2008). *Da pedagogia intercultural em manuais de LE para os níveis A1/ A2*. Universidade de Lisboa. Tesis de máster. Disponible en: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/437/1/18157_ulfl063618_TM.pdf

Do Carmo Jordão, D.M. (2012). *Uma abordagem intercultural na aula de ELE através das tribos urbanas*. Universidade de Aveiro. Tesis de máster. Disponible en: <http://ria.ua.pt/handle/10773/10416>

Dos Santos Gordino, O. M. (2012). *A Educação Intercultural na Aprendizagem das Línguas Estrangeiras: O Caso do Espanhol*. Universidade Nova de Lisboa. Tesis de máster. Disponible en: <http://run.unl.pt/handle/10362/9399>

Dos Santos Louvado Pereira, P. M. (2012). *O Papel da Cultura e Literatura no Ensino de uma Língua Estrangeira. O conto como ferramenta*. Universidade do Porto. Tesis de máster. Disponible en: <http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/64806>

Duarte, S. (2011). 'Mapas mentais de Espanha: uma proposta de abordagem intercultural na aula de ELE'. En A.M. Sainz García y E. Tobar Delgado (eds), *Actas del IV Congreso de español en Portugal*, pp. 44-59. Évora: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Disponible en: <https://www.mecd.gob.es/portugal/dms/consejerias-exteriores/portugal/publicaciones/ActasIVCongresoEvora.pdf>

Duarte Marques, T. C. (2012). *Imagens do espanhol em alunos do ensino secundário*. Universidade de Aveiro. Tesis de máster. Disponible en: <http://ria.ua.pt/handle/10773/10401>

Faria de Melo, A. J. (2012). *Rumo à competência comunicativa intercultural: propostas de trabalho para a sala de aula*. Tesis de máster. Universidade do Porto.

Gallego Mayordomo, J.L. (2002). 'Dimensión intercultural del lenguaje académico y necesidades comunicativas en la enseñanza de EPFA (español para fines académicos)'. En M. Pérez Gutiérrez y J. Coloma Maestre (eds), *Actas del XIII Congreso Internacional de ASELE "El Español, Lengua del Mestizaje y la Interculturalidad"*, pp. 274-287. Murcia: Centro Virtual Cervantes. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xiii.htm

Martins, P. (2012). *Expressões idiomáticas: contributo para uma consciência intercultural*. Universidade de Aveiro. Tesis de máster. Disponible en: <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/10400/1/disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf>

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2008). *Azulejo para el aula de español*, 1. Badajoz: Embajada de España en Portugal.

_____ (2009). *Azulejo para el aula de español*, 2. Badajoz: Embajada de España en Portugal.

_____ (2010). *Azulejo para el aula de español*, 3. Badajoz: Embajada de España en Portugal.

_____ (2011). *Azulejo para el aula de español*, 4. Badajoz: Embajada de España en Portugal.

_____ (2012). *Azulejo para el aula de español*, 5. Badajoz: Embajada de España en Portugal.

Miquel, L. (2005). 'La subcompetencia sociocultural'. En J. Sánchez Lobato y I. Santos Gargallo (Dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, pp. 511-532. Madrid: SGEL.

Miquel, L. y Sans, N. (2004). 'La competencia cultural: un ingrediente más en las clases de lengua', *Revista digital redELE*, 1. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/redele/revistaRedEle/2004/primer.html>

Moriano Moriano, B. (2010). *El uso de la prensa en el aula de ELE: una aproximación cultural entre España y Portugal*. Universidad Antonio de Nebrija. Tesis de máster. *Revista digital redELE*, 12. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2011/memoriaMaster/1-Trimestre/BeatrizMoriano.html>

Moura Santos, T.S. (2012). *Quebrar estereotipos na aula de ELE seguindo uma perspectiva intercultural*. Universidade do Porto. Tesis de máster. Disponible en: <http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/66500>

Oliveras, A. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos*. Madrid: Edinumen.

Pazos Justo, C. y Serrano Rodríguez, A. (2011). 'Los estudios españoles en el ámbito universitario portugués: una experiencia educativa de colaboración interdocente'. En A.M. Sainz García y E. Tobar Delgado (eds), *Actas del IV Congreso de español en Portugal*, pp. 89-98. Évora: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Disponible en: <https://www.mecd.gob.es/portugal/dms/consejerias-exteriores/portugal/publicaciones/ActasIVCongresoEvora.pdf>

Pedro, A., Pires, L. y Cano González, R. (2007). 'Contributos da educação intercultural na construção de uma sociedade pluralista e democrática numa perspectiva comparada - Portugal e Espanha', *Revista antropológicas*, 10, pp. 227-255. Porto: Universidade Fernando Pessoa. Disponible en: <http://ria.ua.pt/handle/10773/7259>

Peixoto de Oliveira, J. M. (2012). *A caminho do saber sociocultural: do estereótipo à realidade*. Universidade do Minho. Tesis de máster. Disponible en: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/24122>

Pereira, S. (2012). *Materiais audiovisuais autênticos - Suporte para a cultura em ELE*. Universidade de Aveiro. Disponible en: <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/10407/1/disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf>

Pérez Pérez, N. (2012). *Análisis del contenido cultural en libros de texto de español como lengua extranjera destinados a estudiantes portugueses*. Universidade do Porto. Tesis doctoral. Disponible en: <http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/67229>

Pinho de Almeida, P.C. (2012). *O ensino dos conteúdos socioculturais em E/LE e a sua contribuição para a (des)construção da imagem de Espanha e dos espanhóis*. Universidade do Porto. Tesis de máster.

Pires Meleiro Vilela, N.M. (2012). *As competências sociocultural e intercultural no desenvolvimento da competência comunicativa*. Universidade do Minho. Tesis de máster.

Ponce de León, R. (2006). 'Reflexiones en torno al aprendizaje intercultural aplicado a la asignatura de Español en Portugal'. En R. Bizarro (org.), *Como abordar... A escola e a diversidade cultural. Multiculturalismo, interculturalismo e educação*, pp. 249-259. Porto: Areal Editores.

_____ (2007). 'A componente (inter)cultural na lexicografia hispano-portuguesa: passado, presente e futuro'. En R. Bizarro (org.), *Eu e o outro. Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais*, pp.400-408. Porto: Areal Editores.

Rodrigues Abreu, B. M. (2012). *A leitura da narrativa e o desenvolvimento de uma consciência intercultural*. Universidade do Minho. Tesis de máster. Disponible en: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/19550>

Santiago Ledo, M.R (2009). 'Dos países, una cultura común'. En J. Lloret (Coord.), *Actas del III Congreso de español en Portugal*, pp.198-207. Lisboa: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Disponible en: <https://www.mecd.gob.es/dms-static/20f7b2d4-6462-464a-89d3-6bfbcf094926/consejerias-exteriores/portugal/publicaciones/actasIIIcongreso.pdf>

Santos da Rocha, H. A. (2010). *A perspectiva intercultural na aula de língua estrangeira*. Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Tesis de máster. Disponible en: <http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/55976>

Santos Marques de Araújo, S. (2012). *Más allá de los tópicos: a cultura no ensino de Espanhol Língua Estrangeira*. Universidade de Lisboa. Tesis de máster. Disponible en: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/8556>

Schmidt, P. (1998). 'Intercultural theatre through a foreign language'. En M. Byram y M. Fleming (eds), *Language Learning in Intercultural Perspective. Approaches through drama and ethnography*, pp. 193-203. Cambridge: Cambridge University Press.

Serrano Rodríguez, A. (2009). 'La imagen de España tras un curso de español'. En J. Lloret (Coord.), *Actas del III Congreso de español en Portugal*, pp. 216-221. Lisboa: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Disponible en: <https://www.mecd.gob.es/dms-static/20f7b2d4-6462-464a-89d3-6bfbcf094926/consejerias-exteriores/portugal/publicaciones/actasIIIcongreso.pdf>

Sobrin Sueiras, M.I. (2011). *(Algunas notas sobre) la pragmática en ELE en la enseñanza secundaria en Portugal*. Universidad Pablo de Olavide. Tesis de máster. Revista digital *redELE*, 12. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2011/memoriaMaster/1-Trimestre/IsabelSobrin.html>

_____ (2011). 'Apuntes sobre pragmática contrastiva en clase de E/LE en la enseñanza secundaria en Portugal'. En A.M. Sainz García y E. Tobar Delgado (eds), *Actas del IV Congreso de español en Portugal*, pp. 111-120. Lisboa: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Tavares Moreira, J. (2012). *A relação entre culturas no ensino do Português e do Espanhol*. Universidade Nova de Lisboa. Tesis de máster. Disponible en: <http://run.unl.pt/handle/10362/7770>

Viana de Moura, A. (2012). *A Aprendizagem Intercultural - O plano emocional como potenciador da aprendizagem de uma L2*. Universidade do Porto. Tesis de máster.

La importancia del “yo” y de la cultura en el aprendizaje del español como lengua nueva

M^a Dolores Pevida Llamazares

Profesora de ELE/2

Analizaremos los resultados de un Trabajo de Investigación realizado en la Universidad de Oviedo. El contexto de trabajo es un Aula de Inmersión Lingüística, multicultural, que acoge alumnado matriculado en la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO), que desconoce el español y de procedencia subsahariana, china, rumana, brasileña, senegalesa, turca, moldava, búlgara, etc... Por norma general escolarizado oficialmente en su país de origen, aunque en algunos casos con escolarizaciones irregulares. Como objetivos prioritarios: el aprendizaje de la lengua nueva, la integración del alumnado en sus entornos más próximos y la integración en el currículo oficial de la ESO. El soporte metodológico se sustenta en la teoría comunicativa, en el desarrollo de las competencias básicas, en el trabajo cooperativo y en la enseñanza por tareas. Esta propuesta tiene su arranque en el propio proceso didáctico del aula.

El trabajo de investigación plantea como objetivos, analizar situaciones de aprendizaje que nos permitan ver cómo emerge la lengua; también valorar el peso de la lengua materna en el aprendizaje del español; igualmente afrontar las dificultades didácticas, con la distancia del análisis, a fin de poder elaborar e integrar nuevas propuestas; así mismo abordar la problemática de la interculturalidad con planteamientos innovadores; y por último, tomar conciencia de los límites que aparecen en una actividad pedagógica, planteada en estos términos, con la intención de valorar con criterios objetivos y en la medida de lo posible, las propuestas didácticas. El trabajo está estructurado en tres partes, comenzando con una introducción y finalizando con una conclusión.

1. Primera parte

La Presentación del Aula (como entorno de nuestro trabajo) donde analizamos el marco institucional, la noción de intercultural (clave en nuestro trabajo) y la metodología que utilizamos dentro del aula. Presentaremos nuestra “Asamblea”, caleidoscopio de culturas, sus objetivos y su estructura y analizaremos también las actividades que se desarrollan en este momento de la clase.

Nuestro trabajo consiste en la descripción y análisis selectivo de nuestra actividad didáctica en el Aula de Inmersión Lingüística para el aprendizaje de la lengua.

Los objetivos de nuestro trabajo se centran en:

1. Analizar situaciones para ver cómo emerge la lengua.
2. Valorar el peso de la lengua materna.
3. Afrontar las dificultades didácticas para valorarlas e integrar propuestas nuevas.
4. Abordar la problemática de la interculturalidad con planteamientos innovadores atendiendo al MCER (Marco Común Europeo de Referencia).

5. Tomar conciencia de los límites de la actividad pedagógica para valorar propuestas didácticas.

Nuestra metodología de trabajo es experimental: hemos recogido “corpora” audio y video en la clase para realizar un análisis selectivo y significativo y hacer una valoración de las actividades a la luz de la metodología comunicativa y de los planteamientos del MCER.

La noción de intercultural es clave en nuestro trabajo. Es fundamental en el desarrollo del trabajo de investigación porque se trata de abordar este concepto desde una perspectiva innovadora al amparo de las indicaciones del MCER y además porque en nuestro trabajo tratamos de presentar cómo se hace, cómo se trabaja en el aula para dar respuesta a este reto de la interculturalidad. Además es una idea fundamental en el desarrollo diario de las clases por la amalgama de culturas que conviven en ella. Analizamos diferentes definiciones y llegamos a la conclusión de que existe mucha ambigüedad al respecto. A modo de ejemplo, el DRAE define intercultural como: “relación entre culturas”.

No hay consenso tampoco en las definiciones. Nos hemos servido de los planteamientos y publicaciones de las Instituciones europeas y también de algunos investigadores que trabajan en la línea que planteamos en nuestro trabajo. Apostamos por trabajar lo intercultural en el ámbito de la “co-acción”, del “hacer juntos”. No es suficiente que exista el “otro”. Con el “otro” debemos hacer algo, debemos tener algo que intercambiar, algo que negociar, algo que aprender del “otro”. Entendemos que lo intercultural ha de erigirse en método de trabajo, como veremos en nuestra Asamblea y en nuestra aula. Debe producirse un diálogo de culturas. En el campo de la enseñanza de las lenguas debemos “entretrejer” las culturas que conviven. Descartamos por tanto, concepciones de asimilación de culturas y de adaptación de culturas a la cultura de acogida.

La metodología dentro del aula arranca de los años 80 y 90 con la metodología comunicativa y se actualiza con los planteamientos del MCER llegado el año 2000.

Nuestro entorno metodológico en el aula es *el aprendizaje cooperativo*: una herramienta metodológica muy eficaz, que facilita una nueva estructura en el aula con la formación de equipos cooperativos (la organización de los equipos es una tarea clave en esta estructura), donde el profesor no es la única fuente de aprendizaje (el saber fluye del profesor a los equipos y de ahí entre sus miembros). Este entorno cooperativo permite planificar actividades que facilitan el trabajo a los alumnos, hacen fluir la lengua (en el grupo siempre se habla), enriquecen la autoestima, potencian las relaciones interpersonales y generan un clima positivo que facilita el aprendizaje de la lengua. En nuestra propuesta metodológica y en nuestras decisiones didácticas debemos conceder un papel decisivo a *las lenguas maternas* de nuestro alumnado.



Nuestra Asamblea se define como un encuentro diario previo a la clase (de media hora de duración) donde se realiza un encuentro por la palabra, donde conviven las diferentes culturas, donde se advierte el choque intercultural que sufren nuestros alumnos, un caleidoscopio de culturas.



Los objetivos son tres: el primero es el “encuentro”, hacerse visibles, existir para el “otro” Se producen aquí las primeras verbalizaciones. El segundo es planificar el trabajo que realizaremos posteriormente en el aula. El tercer objetivo se centra en lo emocional, en lo afectivo. Nos va permitir expresar vivencias y experiencias personales. Es importante hacer aflorar lo intercultural.

La estructura de la Asamblea tiene tres momentos: un primer momento dedicado a las rutinas, un segundo momento dedicado a los proyectos, vivencias personales, la realidad del mundo, la diversidad, lo intercultural y un tercer momento dedicado a la organización y preparación de la tarea de clase.

Las actividades de la Asamblea son actividades iniciales, que hacen fluir la comunicación, que cohesionan al grupo, que hacen *emerger el “yo”* y que crean un clima de aula positivo. En ellas realizamos un trabajo previo al trabajo que realizaremos en el aula con posterioridad. Se generan situaciones en las que aflora lo intercultural, emerge el “yo”, tímidamente al principio. A medida que avanzamos en el encuentro la comunicación es más rica.

2. *Segunda parte*

Se centra en el aula, como entorno plurilingüe y da cuenta de las actividades realizadas en ese entorno multicultural y plurilingüe. Definimos el aula como espacio pedagógico y detallamos la programación y una selección de actividades de aula. En primer lugar las actividades iniciales y posteriormente las actividades de la programación didáctica. Para finalizar esta segunda parte trataremos de los resultados de aprendizaje.

En nuestra propuesta metodológica el aula es un espacio pedagógico donde se encuentran multitud de recursos que entran en diálogo, que participan del proceso de enseñanza/aprendizaje.



Nuestra programación está realizada al amparo del MCER. Trabajamos con los descriptores de nivel A1, A2, B1 y B2. Utilizamos materiales muy diversos en diferentes soportes (audio, vídeo, texto, imagen). Para nosotros, dada la peculiaridad del aula, nuestra programación es un marco de trabajo, es como un marco que sostiene un cuadro. En nuestra aula nos encontramos con cuadros muy diversos, sustentados todos por los mismos planteamientos metodológicos (por el mismo marco). Pero los cuadros presentan diferentes tonalidades, más brillo, menos color, mayor contraste, variaciones sobre el mismo tema (todo esto responde a las diferentes realidades de nuestro alumnado). Este soporte, este “marco” “permite coexistir, convivir y enriquecerse a unos con otros en un entorno común: *el aula plurilingüe y multicultural*.

Hemos agrupado las actividades desarrolladas en el aula en:

2.1. Actividades iniciales:

Actividades de acogida, para romper el hielo, para que se sientan bien, para conocernos. No son actividades como las de la Asamblea, estas exigen más tiempo para su desarrollo, utilizan más componentes lingüísticos y una mayor planificación.

2.2. Actividades de integración, posteriores en el tiempo, necesitan de modelos de lengua para avanzar en el aprendizaje y deben facilitar incluir a los alumnos nuevos en el grupo ya existente (esta es una peculiaridad muy importante en esta Aula al ir incorporándose alumnado nuevo en cualquier momento del curso).

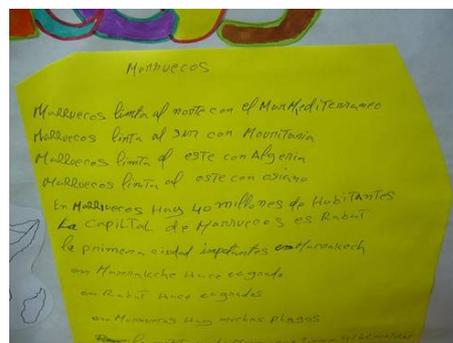
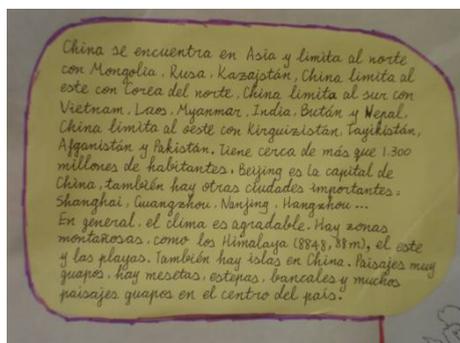
2.3. Actividades de la programación académica: son actividades posteriores en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Se encuentran totalmente adecuadas al MCER. Desde el inicio fomentan el “hacer juntos”. Para poder analizarlas las hemos agrupados en diferentes tipos:

2.3.1. Actividades individuales de adaptación al medio escolar, trabajando centros de interés comunes a todos los programas de enseñanza de lenguas: el material escolar, la cronología,...

2.3.2. Actividades por parejas de adaptación al grupo. Nuestra propuesta metodológica, como venimos mostrando, pasa por una estructura cooperativa del aula, por el “hacer juntos”. Por ejemplo el producto final de una actividad que hemos llamado “¿A ti que te gusta?” en la que los alumnos y alumnas han realizado una grabación de vídeo. Por parejas han trabajado los gustos y preferencias de sus compañeros y compañeras. Nos encontramos con una pareja cuya competencia comunicativa y lingüística es muy diferente y sin embargo el trabajo siempre llega a buen término. La

alumna china ha aprendido lo que la profesora le ha enseñado en clase a través de actividades programáticas, ha aprendido lo que ella se ha esforzado en aprender pero también ha aprendido lo que su compañera le ha enseñado.

“Mi país, nuestros países” es una actividad de mayor complejidad lingüística y organizativa, que exige realizar el diseño de la actividad, recoger información, construir el texto, realizar una presentación oral y al fin realizar un cartel conjunto en equipo, tomando decisiones sobre la organización general y particular del mismo.



2.3.3. Actividades de equipo de adaptación al medio social. Hemos trabajado el tema de la salud en el aula. Tarea final: los alumnos deben ir al médico porque se encuentran enfermos. Ellos mismos han realizado también en este caso una grabación de vídeo.

Analizamos los *resultados de aprendizaje* en tres ámbitos:

En el *ámbito lingüístico* los resultados son variables en función de las capacidades intelectuales, de la escolarización previa, de las dificultades derivadas de la lengua y de la cultura materna, del hecho de disponer de lenguas maternas de tradición oral,... Con nuestra propuesta metodológica algunos alumnos y alumnas concluyen el periodo de 60 días lectivos con un nivel A2 del MCER. La mayoría de nuestro alumnado finaliza el periodo de estancia en el Aula con un nivel B1 y en algunos casos con un nivel B2. Podemos presentar este abanico de resultados gracias a parámetros de contraste externos como puede ser la participación y superación de pruebas externas como el DELE (diploma de español lengua extranjera) o también su incorporación paulatina al sistema educativo.

En el *ámbito social* los resultados, más cualitativos, son muy prometedores. Con nuestra propuesta metodológica fomentamos una integración favorable en el entorno más inmediato, ponemos a su alcance el conocimiento de la cultura nueva y desarrollamos y favorecemos su participación activa en la vida académica del Centro educativo.

En el *ámbito afectivo* nuestra propuesta refuerza la autoestima de los estudiantes y les permite construir un universo positivo hacia la cultura nueva que los acoge, lo que supone pasos de avance generoso hacia la integración con mayúsculas.

3. Tercera parte

“Y después ¿qué más?” aborda la dificultad de la escolarización posterior, la proyección social así como las problemáticas que suscita la integración con mayúsculas.

La *tercera parte* de nuestro trabajo la hemos titulado: “Y después ¿qué más?”. Una vez superada su estancia en el Aula de Inmersión Lingüística los alumnos se incorporan paulatinamente al currículo educativo en su curso. No es esta una tarea fácil. Plantea por el momento serios problemas porque es necesario enseñarles también la lengua de la escuela, la lengua vehicular. La adaptación escolar a la lengua vehicular lleva tiempo. Los investigadores (Cummins, 2002)²⁴ hablan de un periodo entre 7 y 10 años. De ahí que en el Aula de Inmersión realicemos actividades interdisciplinarias en las que combinamos el aprendizaje de la lengua y contenidos curriculares de diferentes áreas.

En esta perspectiva del “¿Y después qué más?”, analizamos *la proyección social* de nuestro trabajo y del trabajo de los alumnos. Realizamos actividades que trascienden los límites del Aula y así constituimos una empresa cooperativa que desarrolla su tarea a lo largo del curso, promovemos una Jornada Intercultural en el Instituto de la que los alumnos se sienten responsables, disponemos de un blog de aula que nos enlaza con el exterior y realizamos, a modo de ejemplo, una actividad epistolar, para relacionarnos con sus amistades o su familia.



²⁴ CUMMINS, J. (2002): *Lenguaje, poder y pedagogía. Niños y niñas bilingües entre dos fuegos*. Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. Ediciones Morata, S.L. Madrid.



Hola Rafaella estoy en New York. Este es un lugar muy bonito. La estatua de la libertad es muy grande y muy guapa. También tiene un puente grande. Desde la estatua de la libertad se ve toda la ciudad. Hay una playa bonita y muy muy grande. Aquí se habla inglés. New York está en Estados Unidos. Hace calor en verano y en primavera en el invierno y como hace frío.

Claudia

Rafaella Christina
N. Queros Cama
c/ General Salinas F.
Campos n.º 2 C
c.p. 33011
Oviedo, Asturias



Un paso más en la *integración con mayúsculas*, reforzando vínculos afectivos más allá del entorno académico del Aula. Hemos sido ganadores del I Premio Rochdale al Fomento de la Cultura emprendedora en la Escuela por la constitución y el trabajo de nuestra empresa cooperativa. Ello ha supuesto un revulsivo importante para la integración con mayúsculas de nuestro alumnado. No debemos perder de vista el objetivo fundamental de aprender la lengua.



4. Conclusiones

Este análisis nos permite extraer provisionalmente una serie de conclusiones:

4.1 El trabajo inicial realizado en “La Asamblea” nos ha hecho descubrir que la expresión del “yo” *cultural* nos empuja favorablemente hacia la adquisición de la lengua nueva y de la cultura de la sociedad de acogida.

4.2 Por otra parte, en esta propuesta metodológica disponemos de una poderosa herramienta, dinamizadora del proceso de enseñanza/aprendizaje, como es la estructuración del Aula en *equipos cooperativos*.

4.3 Además, la metodología comunicativa, actualizada con el “*hacer juntos*” nos permite plantearnos objetivos ambiciosos en el ámbito de la integración con mayúsculas. Este desafío profesional pudiera parecer exclusivo del profesorado de lenguas, sin embargo pensamos que podría implicar igualmente a otro profesorado de otras áreas en lo que a competencia comunicativa e integración se refiere.

4.4 Este trabajo se prolonga ahora en el desarrollo y la investigación en la Tesis Doctoral que nos permitirá lanzar una hipótesis consistente para la investigación, justificar y matizar aspectos del aprendizaje de las lenguas desde perspectivas más amplias, centrándonos en enfoques de co-acción, en el “yo”, en la intercultural, en el concepto de “aula transparente” y en la afectividad en el proceso, tendiendo hacia una propuesta metodológica para la enseñanza de la EL2.

Bibliografía

- ARDITTY, J., VASSEUR, M.T. (1999): "Interaction et langue étrangère : présentation ». *Langages*, 134 :3-19
- AUDRIEU, J. (1992): *L'espace éducatif européen. Rapport, journal officiel de la République française du 24 juin*. Paris. Conseil Économique et Social.
- AUSTIN, J.L. (1970) : *Quand dire, c'est faire*. Paris. Éditions du Seuil pour la version française
- BRES, J., BELAMOTE-LEGRAND, R., MADRAY-LESIGNE, F., SIBLOT, P. (éds)(1998) : *L'autre en discours*, DYALANG. Rouen.
- CASAMIGLIA, H., TUSÓN, A. (1999): *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Ariel lingüística. Barcelona: 353-369
- CASAMIGLIA, H., TUSÓN, A. (1999): *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Ariel lingüística. Barcelona: 15-70
- COLLET, B. (2001): "L'interculturel, une dimension cachée à l'école française ». En Vilanova, R., Hily, M.A., Varro, G. (eds.) (2001): *Construire l'interculturel ? De la notion aux pratiques. Espaces interculturels*. L'Harmatan. Paris: 181-195
- CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. M.E.C. y Grupo Anaya Ediciones. Madrid.
- CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco Común Europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/default.htm (29 de setiembre de 2012)
- CUMMINS, J. (2002): *Lenguaje, poder y pedagogía. Niños y niñas bilingües entre dos fuegos*. Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. Ediciones Morata, S.L. Madrid.
- DÍAZ-AGUADO, M.J. (2006): "Programas para la construcción de la igualdad desde una perspectiva intercultural". En Díaz- Aguado, M.J.: *Educación Intercultural y aprendizaje cooperativo*. Pirámide. Madrid: 105-129
- FIRTH, J.R. (1957): *Papers in linguistics*. Oxford University Press. London
- GALISSON, R. (1980): *D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères : du structuralisme au fonctionnalisme*. Paris. Clé International
- GUEYE, D. (2001): "De l'intraculturel a l'interculturel. L'exemple d'un médiateur soninké dans un foyer de travailleurs immigrés ». En Vilanova, R. , Hily, M.A., Varro, G. (eds.) (2001) : *Construire l'interculturel ? De la notion aux pratiques. Espaces interculturels*. L'Harmatan. Paris: 167-179
- HILY, M. A. (2001): "Rencontres interculturelles. Échanges et sociabilité ». En Vilanova, R., Hily, M.A., Varro, G. (eds.) (2001): *Construire l'interculturel? De la notion aux pratiques. Espaces interculturels*. L'Harmatan. Paris: 1-4

- LEIMDORFER, F. (2001) : « L'interculturel dans les discours ou le passage de la frontière. Exemples d'entretiens réalisés en français en Côte d'Ivoire ». En Vilanova, R., Hily, M.A., Varro, G. (eds.) (2001) : *Construire l'interculturel? De la notion aux pratiques. Espaces Interculturels*. L'Harmatan. Paris : 139-166
- MARTEL, A. (2001): «La dynamique des langues : un champ sociolingüistique à portée interculturelle ». En Vilanova, R., Hily, M.A., Varro, G. (eds.) (2001): *Construire l'interculturel? De la notion aux pratiques. Espaces interculturels*. L'Harmatan. Paris: 45-58
- NUCHÈZE, V. de (2004): « La rencontre interculturelle. Impasses, sentiers balisés et chemins de traverse ». *Lidil*, 29 : 11-41.
- NUSSBAUM, L. (1999) : « Émergence de la conscience langagière en travail de groupe entre apprenants de langue étrangère ». *Langages*, 134: 35-50
- PUJOLÀS, P. (2004): *Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Octaedro. Barcelona
- PUJOLÀS, P. (2008): *9 ideas clave. El aprendizaje cooperativo*. Grao. Barcelona.
- PUREN, C. (2002): «Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures: vers une perspective co-actionnelle-co-culturelle ». *L'Interculturel* : 55-71
- TOURAINÉ, A. (1994): *Qu'est-ce la démocratie ?* Paris. Fayard
- VARRO, G. (2001): «Les présupposés de la notion d'interculturel. Réflexions sur l'usage du terme depuis trente ans ». En Vilanova, R., Hily, M.A., Varro, G. (eds.) (2001): *Construire l'interculturel ? De la notion aux pratiques. Espaces interculturels*. L'Harmatan. Paris : 121-138
- VASSEUR, M.T. (1999): «Dialogues. Soliloques et projet d'apprenant chez une étudiante avancée ». *Langages*, 134 :85-100
- WITTGENSTEIN, L. (1953): *Las investigaciones filosóficas*. Crítica, D. L. Barcelona (1ª edición: 1953)

Bibliografía web

- ACTAS DE LA CONFERENCIA DE ANTROPÓLOGOS Y LINGÜISTAS CELEBRADA EN JULIO DE 1952:
 JAKOBSON (1953): 15 http://biblioteca.itam.mx/estudios/estudio/letras18/textos3/sec_5.html (29 de setiembre de 2012)

A abordagem intercultural no ensino de E/LE: atitudes e representações linguísticas

Sónia Duarte

(ES Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves / Centro de Linguística da Universidade do Porto)

Gallia est omnis divisa in partes tres, quarum unam incolunt Belgae, aliam Aquitani, tertiam qui ipsorum linguae Celtae, nostra Galli appellantur. Hi omnes lingua, institutis, legibus inter se differunt [...].

A largely Sunni Muslim people with their own language and culture, most Kurds live in the generally contiguous areas of Turkey, Iraq, Iran, Armenia and Syria – a mountainous region of southwest Asia generally known as Kurdistan.

(*Apud* Piller 2011: 18)

Os fragmentos dos textos em epígrafe²⁵ marcam a necessidade de iniciar este trabalho situando historicamente o conceito de *cultura*, bem como de situar o entendimento do mesmo aqui assumido face à sua tradição de apropriação pelos estudos interculturais. Das passagens transcritas pretende-se ainda salientar os seguintes aspetos: i) o caráter recente do termo cultura, na aceção que adquiriu no campo da antropologia como “conjunto de padrões de comportamento, crenças, conhecimentos, costumes, etc. que distinguem um grupo social” (Houaiss & Vilar 2002: s.v. «CULTURA»); ii) a referência à língua nestes contextos, enquanto traço cultural identitário.

De acordo com a informação oferecida por Ingrid Piller (2011: 19-24), embora o termo já existisse em Latim, só no século XIX é que surge com o sentido acima apontado, mas associado a um quadro de hierarquização e diferenciação cultural integrado em processos colonialistas e de emergência dos nacionalismos. Note-se que, hoje em dia, o discurso da superioridade cultural não foi de todo superado, integrando por vezes o próprio discurso sobre a cultura e sobre o próprio multiculturalismo, como expõe Slavoy Zizek, denunciando como, de forma aparentemente despolitizada, esse discurso tem cumprido e pode cumprir ainda uma função ao serviço de um projeto de globalização.

O multiculturalismo é, naturalmente, a forma ideal da ideologia deste capitalismo planetário, a atitude que, de uma espécie de posição global vazia, trata *cada* cultura local à maneira do colono que lida com uma população colonizada – como ‘indígenas’ que merecem ser cautelosamente estudados e ‘respeitados’. [...] Da mesma maneira que o capitalismo global induz o paradoxo de uma colonização sem metrópole, sem Estado-nação colonizador, o multiculturalismo induz uma distância eurocentrista paternalista e/ou um respeito por culturas locais arrancadas à cultura particular que era a sua (Zizek 2006: 72-73).

²⁵ O primeiro dos quais corresponde a uma passagem de *De bello gallico* (59-51 BC) de C. Julius Cesar. Transcreve-se aqui uma tradução para português do gramático brasileiro Francisco Sotero dos Reis: “A Galia está toda dividida em três partes, das quais uma é habitada pelos belgas, a outra pelos aquitanios, a terceira pelos que em sua língua deles se chamam celtas, na nossa gauleses. Diferem todos esses povos, uns dos outros, na língua, nos costumes, e nas leis” (Julius Cesar 2001[59-51 BC]). O segundo texto, consiste num artigo contemporâneo sobre o curdos, publicado em linha em: <http://www.washingtonpost.com/wp-srv/inat/daily/feb99/kurdprofile.htm>

Piller (2011: 24-33), por seu turno, ao mesmo que tempo que reconhece o multiculturalismo e os estudos interculturais como um aspeto da globalização, aponta a sua dimensão de resposta e alternativa a tal fenómeno e à ideologia expansionista e de dominação subjacente ao processo globalizador. Com efeito, veja-se como tais pressupostos ideológicos se incompatibilizam com a compreensão de *comunicação intercultural* que Piller revela na seguinte passagem, e que se subscreeve nesta comunicação: “The main challenges of intercultural communication are the linguistic challenges of language learning, the discursive challenges of stereotyping, and the social challenges of inclusion and justice” (Piller 2011: 1).

Com efeito, é tal entendimento que norteia o meu interesse pela abordagem intercultural no âmbito da didática de línguas estrangeiras – domínio em que, conforme ilustram trabalhos como os editados por Buttjes & Byram (1991), tal abordagem ganha progressivamente maior visibilidade a partir da década de noventa do século passado. Aliás, curiosamente, no contexto específico do ensino de Espanhol/Língua Estrangeira (E/LE) em Portugal, é também sintoma desse crescimento a crescente presença de tal abordagem e dos conteúdos culturais nos programas das diferentes edições deste Congresso, particularmente nesta última²⁶. Por outro lado, apesar do desenvolvimento teórico e visibilidade alcançados neste domínio, no contexto real da sala de aula, continua a ser frequente uma conceção redutora dos mesmos, em que predomina a orientação para os hábitos socioculturais *stricto sensu*, sendo que, como adverte e desenvolve Ponce de León (2006: 253), a aplicação de procedimentos interculturais pelo professor de E/LE deve incidir também sobre a própria língua.

Partilhando a preocupação subjacente ao trabalho anteriormente citado e no seguimento de outro, de temática afim, apresentado à anterior edição deste evento (Duarte 2012), foca-se agora a atenção no plano das atitudes e representações linguísticas, a fim de procurar perceber como umas interferem sobre as outras. Tal reflexão terá como suporte primordial o discurso em aula, considerando o relevo do mesmo para estudos como este, tal como é descrito por Araújo & Pinto:

Ora se, conforme se assume, é no discurso que as imagens se constroem e circulam e se é através dele que se re-avaliam, então elas estão no centro das atividades discursivas, em particular em eventos didáticos e de sala de aula onde, mais do que em qualquer outro lugar, se fala na língua, das línguas e sobre as línguas, e onde as representações de si e do outro jogam continuamente, consciente ou inconscientemente (Porcher, 1997), fazendo parte integrante do currículo oculto no ensino-aprendizagem de línguas” (Araújo & Pinto 2006: 230-231).

A respeito da aproximação concreta que aqui se pretende fazer ao discurso em aula, convém esclarecer e assumir desde já determinadas limitações metodológicas. Com efeito, tal aproximação não tem por base um *corpus* específico recolhido para o efeito, mas sim uma perceção que é grandemente subjetiva e impressionista, porque decorrente da minha própria experiência como docente, não obstante a sua coincidência, em alguns casos, com os resultados apresentados em contributos teóricos que assumem uma abordagem sustentada de forma mais objetiva e entre os quais se destacam alguns estudos aqui citados, publicados no quadro do projeto “Imagens das línguas na comunicação Intercultural: contributos

²⁶ No seguinte cômputo, considerou-se estritamente a referência explícita à abordagem intercultural e/ou aos termos “cultura/cultural” e seus compostos e variáveis nos títulos das comunicações/conferências/oficinas nos programas que me foram disponibilizados pela Consejería de Educación, na pessoa de Eduardo Tobar, a quem agradeço esta informação: Faro 2003 – 0; Braga 2006 – 1; Lisboa 2008 – 1; Évora 2011 – 1; Aveiro 2013 – 10.

para o desenvolvimento da competência plurilingue²⁷, nomeadamente os de Maria Helena Araújo e Sá, Sílvia Melo, Susana Pinto, o trabalho de Marques (2012) no mesmo domínio, ou ainda no âmbito do tratamento dos conteúdos culturais na aula de E/LE em Portugal, com destaque para os de Moriano (2010), Pérez (2012) e Vasconcelos (2012) .

Feito este esclarecimento, convém ainda proceder à problematização do conceito de *cultura espanhola* como cultura meta no processo de aprendizagem do espanhol. Se está relativamente generalizado entre a bibliografia da especialidade que, enquanto traços partilhados coletivamente, tal conceito é obviamente uma generalização abstrata, redutora e frequentemente estereotipada, é menos comum e/ou pacífico questionar a associação direta entre línguas / culturas e uma construção nacional através da fórmula “língua / cultura + adjetivo gentílico”. Tal é exatamente o que Piller apresenta e põe em causa nos termos aqui expostos.

‘Culture with a (national) name’ is often an a priori assumption in the literature on intercultural communication and the same is true for language. ‘Languages with a (national) name’ such as ‘English’, ‘German’ or ‘Japanese’ are all a priori assumptions that have their origin in the same source that the frequent identification of ‘culture’ with nation and /or ethnicity has, namely the strong hold that nationalism has had on European, and later global, human identity-making since the eighteenth century” Piller (2011: 49-50).

Languages with a name are not just a natural fact but are inventions and tools of the state. Intercultural communication advice that assumes a direct match between a particular language and a particular culture is just another discursive practice that creates and maintains a particular language variety as the dominant language and associates it closely with a particular national culture (Piller 2011: 53-54).

Do ponto de vista desta comunicação, a desmontagem deste vínculo torna-se pertinente, uma vez que o que aqui se pretende sublinhar é que, não obstante o interesse de que se reveste o conhecimento sociocultural contextualizado em termos nacionais, o docente não tem um compromisso com essas construções, nem com as políticas linguísticas que as servem ou que as questionam, mas sim com a língua, perspectivada ela própria como dado cultural sujeito a variação e diversidade, sendo que essa diversidade não é exclusivamente diatópica e que a variação diatópica não respeita necessariamente os constrangimentos territoriais e políticos que conformam uma nação. A falta de propriedade desta opção terminológica prende-se no fundo com a dúvida básica e comum em alguns dos nossos alunos de Espanhol que por vezes perguntam se o que vão aprender é castelhano, galego, catalão ou basco, ou se deve chamar *espanhol* ou *castelhano*... Sendo que chega a ser desconcertante que nos perguntem sobre algo que é, aparentemente, tão evidente, o facto é que é, efetivamente, uma interrogação não só legítima como rica em matéria de debate. Sendo que o objetivo do professor de E/LE será o desenvolvimento da competência intercultural enquanto sub-competência linguística, tal como definida por Meyer (1991)²⁸, o que talvez deva ser prioritário será assegurar os dados culturais (saberes, atitudes,

²⁷ Para mais informação sobre este projeto sediado na Universidade de Aveiro, remete-se para a sua página web: <http://www.ua.pt/cidttf/lale/PageText.aspx?id=9585>.

²⁸ “I define intercultural competence as follows. Intercultural competence, as part of a broader foreign speaker competence, identifies the ability of a person to behave adequately and in a flexible manner when confronted with actions, attitudes and expectations of representatives of foreign cultures. Adequacy and flexibility imply an awareness of the cultural differences between one’s own and the foreign culture and the ability to handle crosscultural problems which result from these differences. Intercultural competence includes the capacity of stabilising one’s self-identity in the process of cross-cultural mediation, and of helping other people to stabilise their self-identity” (Meyer 1991: 137).

procedimentos) com implicações discursivas que possam, em última instância, reduzir o choque cultural e prevenir mal-entendidos (Oliveras 2000, 2008)²⁹ no processo de comunicação intercultural, e tal inclui, mas vai muito além do já bastante enraizado estudo dos chamados “falsos-amigos”, com os quais os mal-entendidos são vulgarmente identificados. Entre esses dados culturais, para esta comunicação interessa especialmente aquilo que Piller (2011: 54) designa como a “construção discursiva de uma dada língua”, a qual que incorpora as atitudes e representações sobre a mesma. De tal se tratará seguidamente.

Atitude linguística: Sentimento de um falante em relação a uma variedade ou a uma língua que pode ou não dominar (Xavier & Mateus: 1990-1992).

La notion de représentation amène (...) à interroger la relation entre ce qui est donné et ce qui est perçu, entre le vrai et le faux-semblant. Il n’ est pas étonnant que cette notion se vulgarise à travers les métaphores du reflet, de l’ image, du miroir” (Zarate 1997:7, *apud* Araújo & Sá 2006: 229).

Considerando a noção de representação tal como concebida por Zarate, pretende demonstrar-se que a mesma e a realidade representada serão tanto mais distantes quanto maior a carga de generalizações, simplificações e preconceitos que sustentem a dita representação. É neste âmbito que há que situar os mitos e estereótipos linguísticos, tal como definidos por García Martín a partir dos estudos de Bauer & Trudgill (1998) e de Moreno Cabrera (2000).

Servir-nos-emos aqui do conceito de estereótipo ou mito linguístico para referirmos as valorações sobre as qualidades das línguas tacitamente aceites numa sociedade e que assentam mais em preconceitos culturais do que em avaliações científicas, podendo não só atingir línguas estrangeiras como também a língua própria. (García Martín 2005: 25)

No caso do Espanhol e do Português, cabe mesmo, sublinhar o papel que, historicamente, a representação da língua própria teve na perceção da língua do outro, nas atitudes desenvolvidas e na aprendizagem da mesma, como evidenciam García Martín (2005) e Rodríguez (2005), analisando os primeiros textos metagramaticais do português. Com efeito, nos trabalhos que, como os anteriormente referidos, se dedicaram à percepção histórica do português e do espanhol, a tradição apologética do português face ao espanhol surge associada à percepção deste último como língua de prestígio no quadro de diglossia que serve de pano de fundo à chamada “questão da língua em Portugal”³⁰. Analisar essas

²⁹ “Cuando una persona entra en contacto por primera vez con una nueva cultura se produce el choque cultural (...). Hay aspectos de esa nueva cultura que sorprenden positivamente y otros negativamente. Esta visión puede o no modificarse a medida que se va conociendo y, por tanto, profundizando más en ese nuevo mundo al que se ha accedido. A algunos les será más fácil adaptarse que a otros dependiendo de su propio contexto cultural, de su experiencia previa o de su propia personalidad” (Oliveras 2000: 57).

“Palabras, expresiones, actividades, actitudes y gestos se interpretan de forma diferente y sólo son similares en la superficie. Los hablantes de una lengua no siempre son conscientes de esa relación cultural; por tanto, es fácil encontrarse en situaciones en las que se producen malentendidos y que vienen provocadas, por poner algunos ejemplos, por el estilo comunicativo (realización directa o indirecta de los actos de habla, grado de explicitación del discurso, turnos de habla, discurso simultáneo), por la gestión de los temas (diferencia en los temas de conversación en situaciones estándar, restricciones o matices específicos de ciertas culturas), por el lenguaje no verbal (expresiones faciales, gestos, contacto visual) o por los valores, actitudes o acciones específicas de la cultura frente al contexto, espacio y tiempo” (Oliveras 2008).

³⁰ Este conceito é descrito por Buescu (1983: 225) nos seguintes moldes:

representações na atualidade permitir-nos-á não só, percebendo o eixo de continuidade e rutura com esse passado, atribuir significado ao presente e relativizá-lo historicamente, mas, sobretudo, perceber como intervir para, desmontando estereótipos e matizando o que os motiva, favorecer o real conhecimento da língua-meta e a sua aprendizagem.

No seu estudo sobre o desenvolvimento de estereótipos linguísticos em contexto escolar, Araújo e Sá & Pinto (2006: 235) agrupam os resultados em função de três objetos: 1) as línguas; 2) os seus falantes; 3) os processos de ensino-aprendizagem que as envolvem. Nesta comunicação, tentar-se-á seguir o mesmo procedimento, relativamente a algumas das representações sobre a língua espanhola que parecem ter mais visibilidade no discurso em aula, e que se procuram registar no quadro 1.

I - A língua	II - Os seus falantes	III - Os processos
<ul style="list-style-type: none"> • É ao contrário. • É parecido. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dizem muitas asneiras. • Tratam-se muito por tu. • Não têm jeito para as línguas. • Não fazem esforço por falar/entender o português. • Falam muito alto e muito rápido. • Não respeitam os turnos de palavra. 	<ul style="list-style-type: none"> • É fácil. • Não é preciso estudar.

Quadro 1: representações do espanhol em Portugal

À propensão para banalizar tais imagens, importa aqui contrapor a pertinência do tratamento didático das mesmas, com vista à desmontagem de estereótipos e à inibição de atitudes prejudiciais à aprendizagem e à comunicação intercultural. O levantamento aqui realizado não tem quaisquer pretensões de exaustividade e seu comentário procura focar as suas implicações quer desde a perspetiva do aluno, quer do professor.

Relativamente ao primeiro grupo, orientado para a perceção do funcionamento da língua, curiosamente, as imagens identificadas podem parecer contraditórias, mas o contraditório desfaz-se na medida em que a primeira consideração apenas se aplica a determinadas estruturas particulares da línguas, das quais a colocação dos pronomes clíticos, poderia ser um exemplo. É, aliás, uma perceção que não diz respeito exclusivamente ao espanhol, mas que é extensível a outras línguas estrangeiras. Não é o valor da estratégia contrastiva em si que se procura aqui questionar, mas sim a atitude etnocêntrica que pode motivá-lo. A fim de prevenir ou anular resistências e estranhamentos perante a língua meta convém favorecer a relativização do lugar e valoração que ocupa a língua materna enquanto “grau zero” dessa comparação, ou seja, esse lugar de neutralidade e normalidade do qual as restantes línguas se aproximam ou afastam tornando-se mais ou menos estranhas. É verdade que esse papel de referente é um dos traços que determina a relação

“Ora o binómio português/castelhano, aparentemente adversativo do binómio latim/português traz, afinal, a neutralização deste, na medida em que a posição em relação ao castelhano releva duma *praxis*: apresenta a iminência de um risco que os humanistas pressentem. O do domínio de uma língua competitiva, forma de expressão de uma nação de algum modo rival –em termos objetivos mais poderosa – no plano político interno e também no plano duma política expansionista e imperial. Assim a reaproximação com o Latim representa o estreitamento de um vínculo que, sendo tutelar, é também libertador”.

quase instintiva de um falante com a sua língua materna, mas também com as restantes. No caso específico do espanhol, é curioso, que, como sustentam os estudos de Buescu (1983a: 215-236) e Vázquez Corredoira (1998: 38-45), o processo de gramatização do português arranca e desenvolve-se, entre os séculos XVI e XVIII, suportado num discurso de contraste e, sublinho, diferenciação do castelhano. A atitude aqui em foco encontra-se, portanto, bastante enraizada em termos de matriz cultural e cognitiva do falante português, contudo, é precisamente na medida em que, e parafraseio Meyer (1991-141-144), o falante se consegue situar acima tanto da sua própria cultura como da alheia, que se aproxima do mais alto grau de desenvolvimento intercultural: a transculturalidade. Algo tão simples como questionar em aula a orientação assumida, isto é, se não será o português que se revela “ao contrário” do espanhol, consegue, sem procurar respostas, desencadear um processo de interrogação necessário à pretendida relativização cultural.

No tocante à percepção da semelhança entre os dois sistemas linguísticos, ela encontra-se corroborada entre as imagens do Espanhol recolhidas em Melo & Araújo e Sá (2006: 28)³¹ e Marques (2012: 71). Tal percepção, que se produz em maior grau que relativamente às restantes línguas estrangeiras em oferta no sistema educativo português, está frequentemente associada à da facilidade de aprendizagem, da que se tratará comentando o terceiro grupo de representações aqui reunidas. Apesar dessa associação, em rigor, são conceitos distintos com diferentes implicações didáticas. Neste caso, o desenvolvimento de uma sensação de proximidade e partilha de identidade linguística afigura-se sobretudo como um fator potencialmente motivador, já que o reconhecimento de traços identitários comuns pode favorecer afetivamente a aprendizagem. Por seu turno, a facilidade revela-se bastante ambivalente em termos de implicações didáticas, como se verá mais adiante.

Quanto ao segundo grupo de representações, visivelmente mais numeroso, observe-se que ele se encontra, contudo, restringido apenas às imagens no domínio da prática linguística, não obstante o reconhecimento de que a percepção do outro no seu conjunto pode condicionar a representação que se tem da sua língua. Observe-se ainda que, ao contrário dos dados aqui registados sobre o funcionamento da língua e os processos de ensino aprendizagem do espanhol, neste caso, há uma associação à variante peninsular. De facto, todas estas afirmações poderiam ter como sujeito “os espanhóis”, mas não “os hispanofalantes”, sendo que, ao insistir na associação à nacionalidade, como frequentemente acontece no discurso em aula, a verdade é que estamos a desconsiderar um dado cultural que é o facto de que existem espanhóis para quem o espanhol não é língua materna, mas sim língua segunda. Como última reflexão genérica sobre este grupo de representações, note-se que frequentemente - mas não necessariamente - estas afirmações surgem num contexto que lhes imprime uma valoração negativa, o que não é inócuo em termos didáticos. Considerando especificamente os dois primeiros tópicos enunciados - o primeiro dos quais referido por Pérez (2012: 134) - advirta-se para as suas implicações no que respeita à adequação ao registo e ao contexto comunicativo, na esteira das observações já registadas por Ponce de León (2006: 256-257). O significado sociocultural de mecanismos linguísticos como o emprego de léxico vulgar e das formas de tratamento têm sido trabalhados desde o campo da pragmática em estudos como o de Bravo & Briz (2004)

³¹ As mesmas autoras publicaram ainda um trabalho especificamente sobre a representação da semelhança do espanhol (e catalão) com o português: Melo, S. & Araújo e Sá, M. H. (2004). "É muito parecido ao Português": estratégias de acesso ao sentido de textos escritos em Línguas Vizinhas por lusófonos - o caso do Castelhano e do Catalão". In A. Marco et al (Eds.). *Actas Actas del VII Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. A Coruña: Diputación Provincial de A Coruña, (pp. 379-388). Não foi, contudo, possível aceder ao mesmo durante a redação deste trabalho.

onde se amplia e precisa o valor de mecanismos como estes no âmbito das estratégias discursivas de cortesia e descortesia. Essa informação de tipo pragmático é importante para prevenir mal-entendidos sobre a informalidade e proximidade de determinadas interações interculturais. Estudos deste tipo não são, contudo, isentos eles próprios de condicionamento cultural, como acontece, por exemplo, numa proposta de Antonio Briz, onde a objetividade dos dados linguísticos recolhidos não invalida a necessidade de relativização da interpretação desses dados como indicadores de culturas de distanciamento ou aproximação, como se expõe no quadro 2.

“España Cultura de acercamiento”	
<.....+ ACERCAMIENTO – – DISTANCIAMIENTO +>	
- atenuantes	+ atenuantes
+ valorizantes	- valorizantes
+ intervenciones colaborativas	- intervenciones colaborativas
+ habla simultánea	- habla simultánea

Quadro 2: culturas de distanciamento ou aproximação segundo Briz³².

Por sua vez, sobre o terceiro tópico identificado, o da, por assim dizer, “incompetência linguística”, o seu enraizamento está atestado por Moriano (2005: 117, 125), Melo, Araújo e Sá & Pinto (2005: 60) e Vasconcelos (2012: 28), que recolhe os anteriores, bem como ainda em Pérez (2012: 132-134). Tal preconceito é frequentemente desdobrável noutros que podem ou não coexistir e que vão desde o desconhecimento de línguas estrangeiras, ao mau desempenho fonético, passando pela alta frequência da opção de tradução e dobragem, comentada por Vasconcelos (2012: 75-77). Se é importante perceber o que motiva estas imagens, é sobretudo importante matizá-las. Recentemente, também no contexto de formação de professores anteriormente referido³³, Carlos Pazos contrapunha a tal perceção que uma boa parte do território espanhol é oficialmente bilingue, o que diz muito sobre a apreciação etnocêntrica das línguas por detrás do estereótipo que estamos a comentar e seria importante tomar consciência disso. Como seria igualmente importante que na aula de Espanhol os alunos portugueses (re)conhecessem criticamente a sua relação com a dobragem/tradução na sua própria língua, tantas vezes inadvertida em si mesmos³⁴, mas visceralmente recusada no outro e eventualmente produzindo resistências e estranhamentos perante suportes e materiais utilizados em aula.

³² Gráfico constante da folha de apoio do módulo de formação da responsabilidade de Antonio Briz num seminário de formação de professores organizado pelo Instituto Cervantes na Universidade do Minho no dia 11 de maio de 2013. Designação do Seminário: “El componente cultural en la enseñanza-aprendizaje de ELE. Designação do módulo: “Cortesía y atenuación en español. ¿Somos corteses y atenuados al hablar?”.

³³ Refiro-me ao mesmo seminário mencionado em nota anterior. Desta vez, reporto-me ao módulo “Imagen de España y los españoles en Portugal: reflexiones para el ámbito ELE” da responsabilidade de Carlos Pazos.

³⁴ O caso do filme “Capitães de Abril” (2000), realizado por Maria de Medeiros, é exemplar dado que, encontrando-se dobrado, foi um êxito de bilheteira nas salas portuguesas.

Do mesmo modo, e comentando o tópico seguinte, de algum modo ligado ao anterior, importa dotar o aluno de conhecimentos suficientes sobre os aspetos contrastivos de ambas as línguas que podem originar reciprocamente problemas, e sublinho, *reciprocamente*, dado que esta imagem da incompetência/indisposição do outro, como adverte Pérez (2012: 132-133), costuma estar associada à uma auto-imagem de competência/investimento, geralmente inflacionada. No caso das duas últimas representações deste grupo -a primeira das quais recolhida também em Melo & Araújo e Sá (2006: 27), em Marques (2012: 80-81) e em Pérez (2012: 131-132) e a segunda, de algum modo, presente na proposta de Briz já apresentada-, embora aparentemente mais objetivas, convém ter noção que são facilmente condicionadas por fatores subjetivos como, no caso da velocidade da fala, a familiaridade com o código utilizado ou a própria valorização do ritmo.

Por último, as duas representações sobre o processo de ensino aprendizagem correspondem a alguns dos mais antigos estereótipos alimentados pelo discurso metalinguístico português sobre o Castelhana, identificados por Rodríguez (2005: 593, 595) nos primeiros textos gramaticais portugueses dos século XVI. Como já foi referido, o tópico da facilidade, também registado por Marques (2012: 69-70) e Pérez (2012: 121-122), encontra-se ligado ao da proximidade linguística. Com efeito, para além de poder estimular o interesse pela língua meta por razões identitárias, essa proximidade pode também ser um fator de motivação enquanto elemento facilitador da aprendizagem. Contudo, a noção dessa facilidade, superior à encontrada frequentemente nas outras línguas estrangeiras do currículo oficial, poderá ter um lado perverso, seja por dotar o aluno de uma confiança excessiva no seu desempenho, seja por suscitar menor motivação cognitiva. Ambas as situações podem estar associadas ao mito da prescindibilidade do estudo, notado por Pérez (2012: 133) e registado no último ponto deste quadro.

Finalmente, no termo desta comunicação, convém ainda chamar a atenção para o que as representações aqui analisadas dizem sobre a própria cultura de partida e o modo como ela condiciona a perceção da cultura meta, como poderia revelar o contraste com as representações do espanhol recolhidas em falantes de outras línguas ou até em falantes de outras variedades do português. Tal reflexão, contudo, ultrapassaria os objetivos que me propus aqui. Espero, contudo, que a reflexão aqui levada a cabo de algum modo contribua para potenciar a atuação crítica do docente enquanto mediador intercultural.

Bibliografia

- Araújo e Sá, Maria Helena & Pinto, Susana. (2006). “Imagens dos outros e suas línguas em comunidades escolares: produtividade de uma temática de investigação em educação linguística”. In Rosa Bizarro (org.), *A escola e a diversidade cultural. Multiculturalismo, interculturalismo e educação*. Porto: Areal Editores. 227-240.
- Bauer, Laurie & Trudgill, Peter (eds.). 1998. *Language Myths*. Londres: Penguin.
- Bravo, Diana & Briz, Antonio. 2004. *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*. Barcelona. Editorial Ariel.
- Buescu, Maria Leonor Carvalhão. 1983. *Babel ou a ruptura do signo. A gramática e os gramáticos portugueses do Século XVI*. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda.

- Buttjes, Dieter & Byram, Michael (eds.) (1991). *Mediating Languages and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education*. Clevedon: Multilingual Matters LTD.
- Duarte, Sónia. 2012. "Mapas mentais de Espanha: uma proposta de abordagem intercultural na aula de ELE". In *Actas del Cuarto Congreso La Enseñanza del Español en Portugal*. Secretaría General Técnica - Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Edição eletrónica disponível em: https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descargas.action?f_codigo=15485&codigoOpcion=3
- García Martín, Ana María. 2005. "Estereótipos linguísticos e apologia do português: apontamentos sobre um subgénero da historiografia linguística". En: *Estudios Portugueses: revista de filología portuguesa* 5. 25-43.
- Houaiss, Antônio & Vilar, Mauro de Salles. 2002. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Lisboa. Círculo de Leitores.
- Julius Cesar, C. 2001[59-51 BC]. *Comentários (De Bello Gallico)*. Trad. de Francisco Sotero dos Reis. Edição eBooksBrasil. Documento eletrónico disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/cesarPL.html> (consultado por última vez a 11 de agosto de 2103).
- Marques, Teresa Cristina Duarte. 2012. «Imagens do Espanhol em alunos do Ensino Secundário». Relatório de estágio para obtenção do grau de Mestre em Ensino. Universidade de Aveiro. Departamento de Educação. Documento eletrónico disponível em: <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/10401/1/dissertação.pdf> (consultado por última vez a 11 de agosto de 2103).
- Melo, Sílvia & Araújo e Sá, Maria Helena. 2006. "Retratos de família: imagens de bem e mal querer das línguas românicas por alunos lusófonos". In Ana Isabel Andrade & Maria Helena Araújo e Sá (coord.). *Imagens das línguas em contextos de educação e formação linguística. Cadernos do LALE*. Série Reflexões 2. Documento eletrónico disponível em: <http://www.ua.pt/cidttf/lale/PageText.aspx?id=12935> (consultado por última vez a 11 de agosto de 2103).
- Melo, Sílvia, Araújo e Sá, Maria Helena & Pinto Susana. (2005). "Entre romanofilia e romanofobia: um estudo com universitários portugueses". In Ana Isabel Andrade & Maria Helena Araújo e Sá (org.), *Educação em Línguas em contexto escolar: da intervenção à reflexão. Cadernos do Lale*, Série Reflexões 1. Aveiro: Universidade de Aveiro. 39-62.
- Meyer, Meinert. 1991. "Developing transcultural competence: case studies of advanced foreign language learners". In Dieter Buttjes & Michael Byram (eds.), *Mediating Languages and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education*. Clevedon: Multilingual Matters LTD. 136-158.
- Moreno Cabrera, Juan Carlos. 2000. *La dignidad e igualdad de las lenguas. Crítica de la discriminación lingüística*. Madrid. Alianza Editorial.
- Moriano Moriano, Beatriz. 2010. «El uso de la prensa digital en el aula de ELE: una aproximación cultural entre España y Portugal». Tese de Mestrado. Universidad Antonio Nebrija. Departamento de lenguas aplicadas. Documento

eletrónico disponível em: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2011_BV_12/2011_BV_12_11Moriano.pdf?documentId=0901e72b80e18d47 (consultado por última vez a 11 de agosto de 2103).

Oliveras, Àngels. 2000. *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos*. Madrid: Edinumen.

Oliveras, Àngels. 2008: “Análisis de malentendidos culturales en el aula”. In *La Insignia*. enero del 2008. Documento eletrónico disponível em: http://www.lainsignia.org/2008/enero/cul_018.htm (consultado por última vez a 11 de agosto de 2013).

Pérez Pérez, Noemí. 2012. «Análisis del contenido cultural en libros de texto de español como lengua extranjera destinados a estudantes portugueses». Tese de doutoramento em Didática de línguas. Porto. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Piller, Ingrid. 2011. *Intercultural Communication. A Critical Introduction*. Edinburgh. Edinburgh University Press.

Pinto, Susana. 2005. «Imagens das línguas estrangeiras de alunos universitários portugueses». Tese de Mestrado. Aveiro. Universidade de Aveiro. Documento eletrónico disponível em: <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/1374/1/2009000702.pdf> (consultado por última vez a 11 de agosto de 2013).

Ponce de León, Rogelio. 2006. “Reflexiones en torno al aprendizaje intercultural aplicado a la asignatura de Español en Portugal”. In Rosa Bizarro (org.), *A escola e a diversidade cultural. Multiculturalismo, interculturalismo e educação*. Porto: Areal Editores. 249-259.

Rodríguez, José Luis. 2005. "Visões do outro. O castelhano na óptica dos linguistas portugueses de Quinhentos." In: Miguel Gonçalves et al. *Gramática e Humanismo: Actas do Colóquio de Homenagem a Amadeu Torres*. I, 591-614. Braga: ALETHEIA – Associação Cultural e Científica.

Vasconcelos, Maria Helena Belona. 2012. «Estereótipos culturais em manuais escolares de ELE, nível A2 do 3º CEB». Relatório de estágio para obtenção do grau de Mestre em Ensino. Universidade de Aveiro. Departamento de Educação. Documento eletrónico disponível em: <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/10461/1/dissertação.pdf> (consultado por última vez a 11 de agosto de 2103).

Vázquez Corredoira, Fernando. 1998. *A construção da língua portuguesa frente ao castelhano – o galego como exemplo a contrario*. Santiago de Compostela: Edicións Laiovento.

Xavier, Maria Francisca & Mateus, Maria Helena (org.) (1990-1992). *Dicionário de Termos Linguísticos*, Volume I. Lisboa: Edições Cosmos. Documento eletrónico disponível em: <http://www.portaldalinguaportuguesa.org/index.php?action=terminology> (última consulta: 11 de agosto de 2013).

Zarate, G. & Candelier, M. (Org.). 1997. *Les représentations en didactique des langues et cultures*. Collection NeQ, Rencontres en Didactique des Langues, 2. Paris: Didier Erudition. 11-28.

Zizek, Slavoj. 2006. *Elogio da intolerância*. Trad. de Miguel Serras Pereira. Lisboa: Relógio d'Água.

As literaturas de Espanha nos programas curriculares em Portugal

Isabel Dâmaso Santos

Projecto DIIA – Diálogos Ibéricos e Ibero-Americanos, Centro de Estudos Comparatistas,
Universidade de Lisboa

Os programas curriculares do sistema de ensino português, bem como o Plano Nacional de Leitura, contemplam a literatura espanhola através da inclusão de sugestões de estudo de algumas obras. Para conhecer e interpretar o *corpus* que compõe esta selecção, importa fazer o levantamento das obras literárias de origem espanhola que integram o Plano Nacional de Leitura³⁵ e os programas das disciplinas de Português e de Espanhol, do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário. Será, assim, possível traçar os contornos da literatura espanhola que constitui objecto de estudo dos alunos portugueses nos mencionados níveis de ensino e no âmbito das referidas disciplinas.

1. Disciplina de português

1.1. Ensino Básico

O programa da disciplina de Português para o Ensino Básico, aprovado em 2009, abarca o 2º e o 3º ciclos.

1.1.1. Ensino Básico - 2º Ciclo

Relativamente ao 2º Ciclo, o programa de Português remete para o PNL, no que concerne à modalidade de Leitura Orientada³⁶. Verifica-se, então, que o PNL, no que toca à Leitura Orientada para o 5º ano, não indica nenhuma obra literária de origem espanhola. Pelo contrário, para o 6º ano são sugeridas as seguintes obras:

- *Perigo vegetal*, de Ramón Caride, Deriva Editores - Premio Merlín em 1995;
- *Platero e eu*, de Juan Ramón Jiménez, Livros do Brasil (edição reduzida em 1914; edição completa em 1917) - Prémio Nobel da Literatura em 1956;
- *O centro do labirinto*, de Agustín Fernández Paz, Ilustr. Joana Quental, Ambar (1997) - Premio Nacional de Literatura Infantil y Juvenil, em 2008;
- *Laura e o coração das coisas*, de Lorenzo³⁷ Silva, Publicações D. Quixote - Grupo LeYa (2002) - Premio Planeta em 2012.

Note-se que todos os autores indicados, de gerações literárias diferentes, têm sido agraciados com prémios certificadores da qualidade e do mérito das suas obras. Há que referir a atribuição recente de alguns prémios, nomeadamente o Premio Planeta 2012, atribuído a Lorenzo Silva, facto que contribui para garantir uma actualizada e adequada formação literária dos jovens. Esta obra, intitulada *Laura e o coração das coisas*, centra-se na sensibilidade do mundo interior da protagonista.

³⁵ Designado doravante PNL.

³⁶ Modalidade que pressupõe o trabalho, estabelecido previamente pelo professor, de definição de linhas orientadoras da leitura levada a cabo pelos alunos, com vista à formação do jovem leitor competente.

³⁷ Provavelmente por lapso, o documento indica Lourenzo.

Com excepção da obra *Platero y yo*, considerada um clássico da literatura espanhola para adultos e adaptada às crianças, as restantes obras foram concebidas directamente para o público infantil e focam temas da actualidade, manifestando preocupações ambientais e culturais, tornando-se um contributo importante no processo de formação cívica da criança.

Há que sublinhar a opção por obras de origem galega, facto que se enquadra na reconhecida relevância da tradição galega no âmbito da literatura infanto-juvenil, e em particular na tendência para a produção de textos de ficção científica direccionados para o público mais jovem. A acção de *Perigo Vegetal* ocorre em 2075 e a de *O centro do labirinto* em 2054. Importa averiguar se estas obras, publicadas primeiramente em galego, terão sido traduzidas a partir do original ou a partir de alguma tradução em castelhano.

Com efeito, um aspecto importante a ter em conta relativamente à leitura de obras estrangeiras, traduzidas para português, prende-se justamente com o trabalho de tradução que está envolvido e que é determinante no campo da recepção da obra pelos seus leitores e na fiabilidade face ao seu original. Ora, a indicação do tradutor não consta no documento para nenhuma destas obras. A indicação do ilustrador aparece apenas relativamente à obra de Agustín Fernández Paz, presumo que pelo facto de se tratar de uma ilustradora portuguesa que não terá assegurado a ilustração original. Embora estas indicações não constem no documento, no caso da obra de Lorenzo Silva, foram mantidas as ilustrações do catalão Jordi Sàbat e a tradução ficou a cargo de Inês Pedrosa.

Verificamos, assim, que num universo de apenas quatro obras encontramos situações diferentes e problemáticas importantes. Contudo, há que frisar o bom nível dos textos e o reconhecido mérito dos seus autores.

No que se refere à modalidade de Leitura Autónoma³⁸, o PNL, não indica nenhum título de obra espanhola para o 6º ano mas apresenta as seguintes obras para o 5º ano:

- *A múmia desaparecida*, Antonio Iturbe, Vogais & Companhia;
- *O visitante noturno*, Antonio Iturbe, Vogais & Companhia;
- *Um dia nas corridas*, Antonio Iturbe, Vogais & Companhia;
- *O guardião das coisas pequenas*, Begoña Oro, (Ilustr. Ricardo Campos), Texto Editores - Grupo LeYa;
- *Os filhos dos Massais*, Javier Salinas, Ambar;
- *Maddox descobre o caminho (Arcanus)*, Care Santos, (Ilustr. Germán Tejerina *et al.*), Publicações D. Quixote - Grupo LeYa.

Nota-se um claro domínio de obras da autoria de Antonio Iturbe. Trata-se de um escritor e jornalista que, através do protagonista destes textos - o caricato Inspector Cito -, encaminha o leitor para o mundo do mistério. O ambiente de mistério domina também o texto de Care Santos, que lhe associa um forte estímulo à amizade como condição

³⁸ Modalidade que pressupõe o acto de leitura levada a cabo pelos alunos de forma autónoma, ou seja, sem o apoio directo do professor, com vista à formação do jovem leitor competente e independente.

fundamental da existência humana e para o sucesso da humanidade. Aliás, os temas abordados nos textos que integram este lote contribuem grandemente para a formação da identidade do jovem. O texto de Begoña Oro incide precisamente na problemática do crescer e a obra de Javier Salinas aborda os problemas vividos pelo protagonista aquando da separação dos pais e da desintegração do seu núcleo familiar. A obra indicada de Javier Salinas mereceu o Prémio Rolf-Dieter-Brinkmann, atribuído a jovens escritores residentes na cidade alemã de Colónia. Care Santos é a mais premiada autora deste grupo e em diferentes géneros literários.

Não há nenhuma indicação acerca dos tradutores destas obras. Quanto a ilustradores, indica-se o ilustrador catalão da obra de Care Santos, que se mantém relativamente à edição original, e o ilustrador português para a edição traduzida da obra de Begoña Oro.

1.1.2. Ensino Básico - 3º Ciclo

No que diz respeito aos três anos curriculares que integram o 3º ciclo do Ensino Básico, a literatura espanhola pode ser opção de leitura através de dois itens: texto de autor estrangeiro e/ou texto da literatura juvenil.

No item reservado ao texto de autor estrangeiro, composto por um total de dezoito títulos, consta a obra *Dom Quixote de la Mancha*, de Miguel de Cervantes, sem esclarecimento acerca da edição aconselhada.

O item correspondente ao texto da literatura juvenil, num conjunto de dezassete títulos, não integra nenhuma obra de origem espanhola. Integram esta lista dois autores de língua espanhola: Isabel Allende e Luís Sepúlveda.

O PNL indica como obra para Leitura Orientada, no 7º ano, a obra de Pau Miranda, (Ilustr. Christian Inaraja), *Chamome... Alexandre Magno*, Didáctica Editora, e, para o 9º ano, a obra de Agustín Fernández Paz, (Trad. Maria João F. Andrade), *Só resta o amor*, Ed. Nelson de Matos.

No que toca à Leitura Autónoma para o 3º ciclo, o PNL apresenta as seguintes sugestões:

- *Memórias duma vaca*, Bernardo Atxaga, (Trad. João S. Saraiva), Terramar;
- *Memórias de Idhún - Livro 1 - A busca*, Laura Gallego García, Arteplural;
- *Platero e eu*, Juan Ramón Jiménez, Livros Cotovia / Livros do Brasil;
- *O grande livro do medo - 20 + 1 histórias para tremer*, Xavier Valls (adapt.), (Ilust. P. Rodríguez), (Trad. Virgínia B. de Sousa), Didáctica Editora;
- *As coisas claras*, Xosé A. Neira Cruz, (Trad. Isabel Ramalhete), Ambar.

O documento designado “Metas curriculares de Português”, na proposta de Agosto de 2012, prevê apenas uma obra de autor espanhol, destinada ao 9º ano: Federico García Lorca, “Romance sonâmbulo” (trad. José Bento) in *Obra Poética*.

O conjunto de obras que constituem o *corpus* de leituras propostas para este nível de ensino, e em diferentes modalidades, revela-se bastante heterogéneo no que toca ao género e ao enquadramento literário em que se inscrevem os seus autores. Contempla-se quer o mais clássico - *D. Quixote de la Mancha* -, quer o mais moderno, como é o caso da

jovem autora valenciana Laura Gallego García, merecedora de dois prémios de referência na área da literatura infanto-juvenil: em 2011, o Cervantes Chico, e, em 2012, o Premio Nacional de Literatura Infantil y Juvenil.

Há que destacar também a diversidade de línguas de partida das obras seleccionadas: basco, catalão, galego, castelhano. Este facto permite o contacto com uma significativa pluralidade de tradições literárias e remete para a questão lançada inicialmente acerca do processo de tradução destas obras para a língua portuguesa. Sabe-se que, por exemplo, a obra de Xosé A. Neira Cruz foi traduzida para português por Isabel Ramalheira a partir do original galego. Pelo contrário, a obra de Bernardo Atxaga, escrita originalmente em língua basca, foi traduzida indirectamente para português, a partir de uma tradução do castelhano, provavelmente da autoria do próprio autor ou por ele supervisionada. Note-se que Bernardo Atxaga é considerado um autor consagrado no panorama literário basco e simbolicamente relacionado com a estabilização da língua basca. Pela primeira vez neste levantamento, consta a indicação de alguns tradutores.

1.2. Ensino Secundário

Em relação ao Ensino Secundário, a disciplina de Português encontra-se muito direccionada para o estudo da literatura portuguesa e de expressão portuguesa. Ainda assim, são incluídas algumas obras espanholas na lista de títulos a seleccionar a partir do PNL para estabelecer o contrato de leitura (10º, 11º, 12º anos), concretamente:

- *A sombra do vento*, Carlos Ruiz Zafón, Publicações D. Quixote - Grupo LeYa;
- *Berta, a Grande - Crónica passionnal irónica meteorológica e muito pouco lógica*, Cuca Canals, Ulisseia-Babel;
- *Obra poética*, Federico³⁹ García Lorca, (Trad. org. José Bento), Relógio D'Água Editores;
- *A arte do ensaio - Ensaaios sobre a cultura universal*, Fernando Savater, Temas & Debates - Círculo de Leitores;
- *História da filosofia sem medo nem pavor*, Fernando Savater, (Trad. Pedro Vidal), Planeta - Grupo Planeta;
- *O tempo entre costuras*, María Dueñas, Porto Editora;
- *A filosofia com humor - Um percurso pela história do pensamento nos ditos dos grandes filósofos*, Pedro González Calero, (Ilustr. Anthony Garner), Planeta.

Neste grupo de obras sobressai a tendência para abordagens de cariz filosófico, facto que se prende naturalmente com a iniciação do jovem ao estudo desta área do conhecimento.

Por outro lado, sobressaem dois nomes e duas obras da ficção contemporânea: Carlos Ruiz Zafón, *A sombra do vento*; María Dueñas, *O tempo entre costuras*. A obra de Zafón constitui um caso de grande sucesso junto dos jovens leitores portugueses, reflectindo o êxito mundial que alcançou. A obra de María Dueñas, publicada mais recentemente mas também considerada um fenómeno de vendas, apresenta-se com bastante potencial para se tornar numa das obras mais escolhidas pelos alunos portugueses, tendo em conta também os trabalhos de intertexto possíveis através do visionamento da série que se encontra em exibição na televisão espanhola, para além de alguns episódios narrados terem lugar em Lisboa. Não deve ser descurado o facto de não ser ainda consensual a valorização canónica destes autores, ou seja, das suas obras.

³⁹ Provavelmente por lapso, o documento indica Frederico.

1.3. Cursos Novas Oportunidades

Os CNO's, Cursos de Novas Oportunidades, também não foram esquecidos no PNL, apresentando-se as seguintes sugestões de leitura:

- *Berta, a Grande - Crónica passionnal irónica meteorológica e muito pouco lógica*, Cuca Canals, Ulisseia-Babel;
- *Uma palavra tua*, Elvira Lindo, Editorial Presença;
- *A ilha dos 5 faróis*, Ferrán Ramon Cortés, MHIJ;
- *O tempo entre costuras*, María Dueñas, Porto Editora;
- *Novelas exemplares*, Miguel de Cervantes, Ulisseia-Babel;
- *D. Quixote de La Mancha*, Miguel de Cervantes, (Versão de Aquilino Ribeiro), Bertrand Editora.

Pode-se considerar que todos os textos se ajustam à faixa etária a que se destinam, ressaltando a obra de Cuca Canals, talvez a menos adequada à formação de adultos. Contudo, há que entender que os Cursos de Novas Oportunidades são frequentados por alguns jovens que não completaram o ensino básico e secundário em idade adequada. Por outro lado, parece que o universo feminino se encontra privilegiado nas obras seleccionadas e a obra de Ferrán Ramón Cortés trata-se de um livro de auto-ajuda.

Importa mencionar o facto de se encontrar incluída nesta listagem a obra *Novelas Exemplares*, de Miguel de Cervantes, uma vez que possibilita o alargamento de conhecimentos acerca deste autor incontornável da literatura espanhola, para além de permitir um estudo mais completo, e com diversas potencialidades didácticas, que abarque as duas obras referidas do autor.

Porém, o aspecto que provoca maior estranheza prende-se com a opção pela versão de Aquilino Ribeiro da obra *D. Quixote de la Mancha*, pois, a partir de 2005, por ocasião do 40º aniversário da publicação da obra, contamos com duas traduções portuguesas, actualizadas, comentadas e anotadas, de grande qualidade: de Miguel Serras Pereira, na editora Dom Quixote, e de José Bento, na editora Relógio D'Água.

2. Disciplina de espanhol

Ensino Secundário – Nível de Continuação

No que diz respeito à disciplina de Espanhol, apenas o programa relativo ao Nível de Continuação, do Ensino Secundário, contempla o estudo de obras literárias na íntegra, incluído nos conteúdos de aspectos socioculturais.

O programa sugere a carga horária de 13,5h ou de 9h, segundo se trate da disciplina de Espanhol como componente de Formação Específica ou de Formação Geral, respectivamente. É sugerida a realização de uma apresentação oral, gráfica e escrita, que cumpra os seguintes objectivos: seguir a intriga; analisar as personagens; compreender a intenção do autor; reconhecer a linguagem-chave e as marcas de estilo; expressar uma opinião.

A partir da selecção de obras que se apresenta seguidamente, deve ser escolhida pelo menos uma para análise em cada um dos anos do ciclo secundário.

Prosa

CARMEN MARTÍN GAITE: *Caperucita en Manhattan*

Desde la ventana

JUAN MARSÉ:

El embrujo de Shangay

El amante bilingüe

GONZALO TORRENTE BALLESTER:

La novela de Pepe Ansúrez

Filomeno a mi pesar

JOSÉ LUIS SAMPEDRO: *La sonrisa etrusca*

MARUJA TORRES: *Mientras vivimos*

*ISABEL ALLENDE: *Eva Luna*

*GABRIEL GARCIA MARQUEZ:

Crónica de una muerte anunciada

El coronel no tiene quien le escriba

PIO BAROJA: *Las inquietudes de Santi Andía*

MIGUEL DELIBES: *El camino*

WENCESLAO FERNÁNDEZ FLORES: *El bosque animado*

ALDECOA: *Cuentos*

JUAN MADRID: *Días contados*

CARMEN MARTÍN ALBORCH: *Solas*

BERNARDO ATXAGA: *Memorias de una vaca*

Dos hermanos

Shola y los leones

Shola y los jabalíes

Poesía

BÉCQUER: *Rimas*

*PABLO NERUDA: *Veinte poemas de amor y una canción desesperada*

MIGUEL HERNÁNDEZ: *Antología poética*

F. GARCIA LORCA: *Romancero gitano*

RAFAEL ALBERTI: *Marinero en tierra*

PEDRO SALINAS: *La razón a ti debida*

RAMÓN GÓMEZ DE LA SERNA: *Greguerías*

Teatro

MIGUEL MIHURA: *Tres sombreros de copa*

ALEJANDRO CASONA: *El retrato jovial*

* As obras assinaladas com asterisco correspondem a obras escritas originalmente em língua espanhola mas que não se incluem no paradigma da literatura espanhola.

A listagem apresentada prima pela diversidade genológica e autoral, espelhando a riqueza da literatura espanhola. Nota-se, contudo, o superior número de obras em prosa e verifica-se uma escassez na oferta de texto dramático.

Predominam os autores do século XX, nomeadamente alguns elementos cruciais de diferentes gerações literárias: geração de 27 (Federico García Lorca, Pedro Salinas, Alejandro Casona), geração de 36 (Gonzalo Torrente Ballester, Miguel Hernández), geração de 50 (Carmen Martín Gaité). Regista-se ainda a inclusão de autores que se destacaram no século XIX, como Bécquer ou Pío Baroja, este último ligado à geração de 98. São indicados também autores da

actualidade, como Bernardo Atxaga, Maruja Torres ou Carmen Martín Alborch. É conveniente realçar a pluralidade discursiva sob a influência dos contextos e dos sistemas literários de origem dos autores.

Uma das limitações com que o professor se debate no momento de seleccionar ou de negociar com os alunos a obra a trabalhar prende-se com algumas dificuldades que surgem no momento de procurar adquirir em Portugal as obras em edição espanhola. Por este motivo, um dos critérios a ter em consideração é justamente esta questão prática que condiciona, por vezes, a escolha, aproveitando-se frequentemente os recursos disponibilizados na Internet.

Conclusões

O *corpus* de literatura espanhola identificado nos programas das disciplinas de Português e de Espanhol, bem como no Plano Nacional de Leitura, revela-se bastante abrangente e capaz de representar exemplos de boas literaturas de Espanha, com predomínio para a literatura do século XX, mas atingindo o século XXI, através de obras da actualidade. Carece, porém, de representatividade de certos referentes literários de excelência, dos quais se destaca o exemplar período designado como Siglo de Oro.

Verifica-se que é dado pouco relevo à indicação do tradutor, deduzindo-se uma menorização deste trabalho, crucial neste processo de leitura. Por outro lado, é frequentemente especificada a editora seleccionada, o que pode, por vezes, suscitar algumas interpretações que se afastam do real interesse literário. Pese embora esta circunstância, importa sublinhar que o leque de autores indicados e as respectivas obras são, em geral, considerados de grande qualidade, muitas vezes objecto de conceituados prémios literários. Note-se que muitos dos autores são (ou foram) professores, facto que pode contribuir para o conhecimento do universo infanto-juvenil plasmado nos textos propostos para leitura.

Um dos aspectos que realça é a multiplicidade linguística que está patente nesta selecção, sendo possível encontrar obras escritas originalmente nas diferentes línguas do universo espanhol, e, por extensão, reveladoras dos diversos sistemas literários de Espanha.

Em suma, este trabalho de levantamento, de análise e de interpretação de dados relativos a esta matéria permite o conhecimento sumário da dimensão literária espanhola, ou das literaturas de Espanha, que os alunos portugueses atingem através dos dispositivos institucionais, antes de ingressarem no ensino superior.

Bibliografia

Programa de Português do Ensino Básico: www.dgidec.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=47 (consultado em 3/1/2013)

Programa de Português do Ensino Secundário: www.dgidec.min-edu.pt/ensinosecundario/index.php?s=directorio&pid=2&letra=P (consultado em 3/1/2013)

Programa de Espanhol (Nível de Continuação): www.google.pt/#rlz=1W1ADFA_pt-PTPT494&scient=psy-ab&q=programa+de+espanhol+continua%C3%A7%C3%A3o&rlz (consultado em 3/1/2013)

Plano Nacional de Leitura: www.planonacionaldeleitura.gov.pt (consultado em 3/1/2013)

Metas Curriculares de Português: http://www.portugal.gov.pt/media/675639/portugu_s.pdf (consultado em 3/1/2013)

El iceberg cultural en el aula de lengua extranjera

David R. Sousa

Fundación Rei Afonso Henriques [Centro de Idiomas/Centro de Examen DELE]

Instituto Politécnico de Bragança [Escola Superior de Educação]

Introducción

El aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera ostentan, sin duda, una larga tradición. Sin embargo, la investigación y el estudio sobre ambos se ha multiplicado en las últimas décadas. Entre una auténtica maraña de publicaciones relacionadas con los más dispares ámbitos temáticos de la actividad docente han destacado las nociones relacionadas con la relevancia de los saberes socioculturales. Esto ha servido para fomentar la reflexión sobre aspectos extralingüísticos vinculados al aprendizaje de la lengua. Sin embargo, a pesar del esfuerzo de docentes y editoriales por incluir en sus unidades didácticas, junto al desarrollo de las destrezas comunicativas, el tratamiento del conocimiento sociocultural de la lengua meta, en ocasiones, se han limitado a mostrar la parte visible y tangible de los contenidos culturales (gastronomía, folclore, símbolos de la identidad colectiva...) sin reparar en que, normalmente, el impacto cultural suele producirse por causa de la inoperancia producida por el desconocimiento de los códigos o patrones supralingüísticos (cosmovisión, adecuación conductual, estrategias pragmáticas...) que rigen en cierta colectividad.

Los discursos se sustentan en la interacción entre personas inmersas en determinada comunidad que, inexorablemente, representa cierta identidad cultural. Una definición amplia de discurso como evento comunicativo, y como práctica social, debe integrar dicha noción contextual, es decir, las condiciones y circunstancias en que se produce la comunicación, “el conjunto estructurado de todas las propiedades de una situación social que son posiblemente pertinentes para la producción, estructuras, interpretación y funciones del texto y la conversación.” (Van Dijk 1998: 266).

Las situaciones discursivas y las relaciones entre los sujetos que se comunican, o sea, las “conceptualizaciones del mundo hechas por los hablantes, y determinadas empírica, social o culturalmente” (Escandell 1996: 32) afectan categóricamente a la comunicación. Nos hallamos ante el “contexto extraverbal” dentro del cual Coseriu (1967) englobaba los factores culturales, históricos y circunstanciales que rodean al acto de enunciación y que resultan pertinentes a la hora de comunicarnos de modo eficaz en una lengua extranjera.

En los discursos se reflejan los valores, las formas de vida, las tradiciones y la manera de concebir el mundo que ha aprehendido e interiorizado cada individuo, por ello cuando alguien se comunica en una lengua extranjera tiende a teñir el idioma foráneo con sus propias pautas y patrones sociales. Esto puede producir innumerables problemas de comunicación y malentendidos, además de crear inseguridades y limitaciones en el desarrollo lingüístico, porque el valor intrínseco de estos rasgos epistemológicos puede propiciar que un mensaje intercambiado con alguien que no pertenece a la misma comunidad no surta el efecto que se pretendía.

Así pues, lo más probable en la travesía discursiva por aguas de una lengua extranjera es que nuestro barco comunicativo choque antes con esta parte no visible del iceberg cultural que con los elementos perceptibles o con los ostensibles conceptos estereotipados.

Se pretende, por tanto, en esta disertación, hacer hincapié en el valor del aprendizaje intercultural de una lengua destacando la importancia de la cultura invisible, la relevancia de aquellos matices socioculturales que no se perciben a simple vista, que no se plasman en las tradiciones, en la gastronomía o en las fiestas, pero que conforman nuestra manera de expresarnos, de desarrollar los discursos y argumentaciones. Cómo nos desenvolvemos social o laboralmente, cómo esperamos que sean empleados los usos de cortesía o qué pautas de comportamiento admitimos como positivas o negativas son aspectos de nuestra identidad cultural que están presentes en cada acto de habla y que, en ocasiones, no se llegan a desentrañar dentro del aula de lengua extranjera.

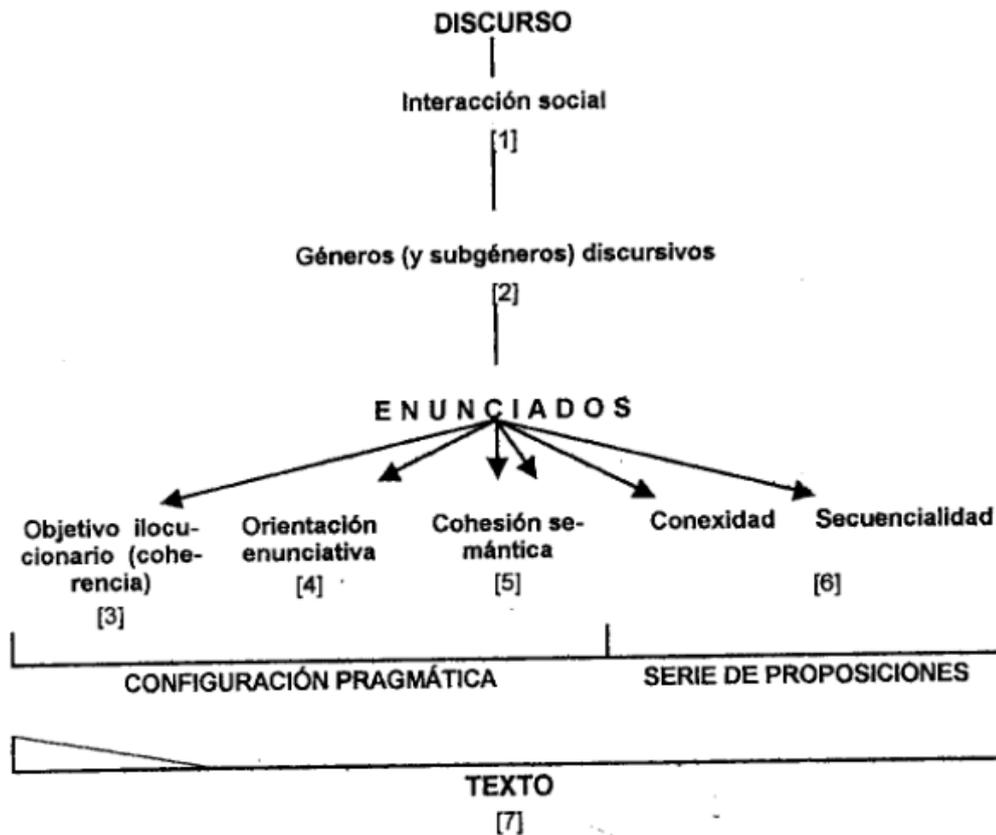
Marco teórico

A lo largo del tiempo, los estudios filológicos relacionados con la producción discursiva han desarrollado modelos teóricos que han tratado de esclarecer y tipificar los elementos que influyen en la comunicación. Disciplinas como la pragmática, la sociolingüística, la psicolingüística o el análisis crítico del discurso han coadyuvado a esclarecer las propiedades interactivas de la comunicación, así como las relaciones entre lengua y sociedad. De este modo, conceptos tan significativos como la “competencia comunicativa”, en la que más adelante incidiremos, surgen como fruto de la observación interdisciplinar de la lengua.

Para iniciar este somero acercamiento al marco teórico comenzaremos diciendo que, a priori, todo aprendiente de una lengua es capaz de reconocer y clasificar diferentes tipologías y características textuales. Si aceptamos esta afirmación a pies juntillas, y los distintos tipos de texto se caracterizasen por presentar unos rasgos particulares y unívocos, podríamos encontrar, sin temor a equivocarnos, paralelismos entre los mismos tipos de texto en las diferentes lenguas. Sin embargo, en ocasiones, la organización discursiva está marcada por diferentes elementos distintivos que pueden diferir de los que tenemos lingüísticamente interiorizados.

Adam (1992) mantiene que la competencia lingüística de los hablantes está influida por tres grandes factores: el local, que está vinculado al plano gramatical; el textual, relacionado con la heterogeneidad de la composición y organización de los enunciados; y el discursivo, que atañe a las prácticas discursivas socialmente consolidadas. De este modo, aunque el hablante pueda reconocer una determinada tipología textual, debe poder manejar de manera productiva los rasgos discursivos particulares de la lengua en uso para descodificar los mensajes como productos de una interacción social:

Más allá de las formas elementales de secuencialización (...) existen codificaciones sociales genéricas que funcionan en toda comunicación verbal, codificaciones que, según toda evidencia, no corresponden a una teorización estrictamente lingüística (...). Adam (1992:5)



Adam (1992:6)

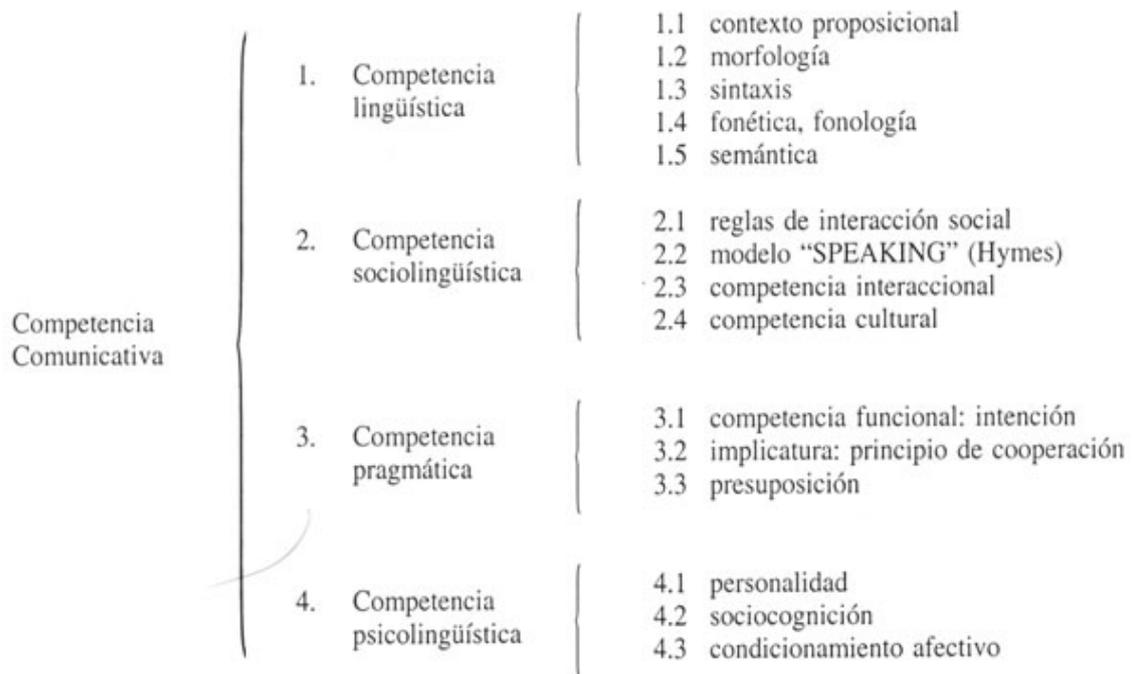
Por tanto, además de los elementos morfosintácticos o léxicos empleados en la elaboración textual, los discursos se caracterizan por adquirir ciertos rasgos peculiares asociados al ejercicio explícito de la interacción social. De este modo, a través del uso que una comunidad determinada da a su instrumento de comunicación éste adquiere un carácter supraindividual.

Un papel trascendente en el análisis intersubjetivo del uso del lenguaje lo ostenta la gramática generativa, pues encamina sus metas hacia la comprensión de los elementos paralingüísticos que influyen en el sentido final de la comunicación. Cabe destacar la dicotomía entre el conocimiento que el individuo tiene del lenguaje y el uso que cada hablante hace de este conocimiento o, en otros términos, la competencia [*competence*] y la actuación [*performance*] (Chomsky, 1965) que permiten contrastar el sistema interno de conocimiento frente a la puesta en práctica del mismo.

Estas nociones servirán como base y punto de partida de posteriores estudios y teorías que desarrollarán los conceptos de uso de las lenguas por parte de sus hablantes nativos. Hymes (1971), por su parte, considera que la competencia lingüística es insuficiente ya que los enunciados deben ser apropiados y aceptables en el contexto en el que se utilizan. Resulta pues tan importante la corrección gramatical como la adaptación a la variedad de situaciones determinadas socialmente. Nace así el concepto de “competencia comunicativa” como un modo de producir discursos dentro de una comunidad, atendiendo a aquellos elementos que el hablante necesita para comunicarse efectivamente dentro de contextos culturalmente significativos. El habla formal e informal, el reparto de turnos o el uso de la cortesía influyen en el modo de comunicar y se conforman de modo diferente en cada comunidad de hablantes. De este modo, la noción de “competencia comunicativa” no solo incluye determinadas reglas o patrones, sino que aglutina las destrezas que

posteriormente deben ser utilizadas durante el acto de habla. El concepto atiende a las habilidades del individuo para utilizar los conocimientos adaptándolos a las diferentes situaciones, registros y factores.

Podemos colegir que los hablantes que dominan una lengua no solo tienen almacenados conocimientos observables y cuantificables; tampoco podemos hablar de una simple actuación particular de cada individuo, sino que existe una actividad inherente al hablante como ser social. Así, entendemos competencia comunicativa como el conjunto de reglas de interacción que nos permiten desarrollar nuestra capacidad de utilizar e interpretar determinada variedad lingüística en relación a las complejidades de la lengua, circunstancias contextuales y escenarios sociales vinculados a la situación comunicativa.



(Pilleux, 2001)

Llegamos, avanzando por esta senda investigadora, hasta la etnografía de la comunicación. Tal y como hemos visto, resulta imposible desvincular una conducta comunicativa del marco en el que se produce ya que todo hablante participa desde un esquema comunicativo concreto y no existen discursos independientes de un contexto. Por ello, la etnografía de la comunicación pretende analizar los hábitos, conductas y patrones comunicativos, o dicho en otras palabras, observa la práctica comunicativa dentro un determinado contexto sociocultural para poder delimitar sus componentes. "Poder explicar, entre otras cuestiones, las rutinas de las reglas de uso, o sea, cómo se explota o se utiliza el conocimiento implícito del lenguaje que tiene todo hablante nativo" (Alcaraz 1990: 110) resulta un elemento a todas luces fundamental en la enseñanza y adquisición de una lengua extranjera.

Sirva este somero marco teórico sobre la parte no visible del iceberg cultural para subrayar la pertinencia de los atributos, conversacionales y extraverbales, que pueden producir ciertos contrastes o malentendidos entre las conductas culturales de los participantes de una conversación. La esencia de toda comunicación intercultural se centra en el conocimiento y

aceptación de estos rasgos distintivos ya que para tener una comunicación efectiva, dominar la pragmática sociocultural es tan importante como dominar la gramática del idioma.

El aprendizaje intercultural y el modelo Iceberg

El aprendizaje de una lengua comporta, como ya hemos visto, un acercamiento al ítem contextual en el que se desenvuelven los hablantes. Si pretendemos comunicarnos de manera efectiva dentro de una cultura diferente a la nuestra, además de las pertinentes destrezas lingüísticas, necesitamos superar un proceso de adquisición de conocimientos, actitudes y comportamientos relacionados con la interacción grupal.

La percepción, y la posterior aceptación y empleo, de lo socioculturalmente diferente no deja de ser un aprendizaje originalmente conductual, si bien no resultará efectivo si no va acompañado de un aprendizaje emocional, de una aceptación de su uso. Aunque un individuo distinga cierta conducta o patrón cultural sólo será efectiva comunicativamente si la asimila, acepta y emplea, bien sea porque la ha interiorizado o, simplemente, porque encuentra alguna ventaja al hacerlo.

Los contrastes culturales están basados en las diferentes cosmovisiones, las diversas maneras de interpretar la realidad según la óptica a través de la cual percibamos lo que nos rodea. Benett (1993) habla de diferentes fases en el desarrollo de la sensibilidad intercultural que experimenta una persona expuesta a estímulos culturales que divergen de los propios. Según este autor, se pueden distinguir seis estadios que van desde el etnocentrismo hasta el “etnorelativismo”:

Etapa etnocéntrica

Se entiende como la “tendencia emocional que hace de la cultura propia el criterio exclusivo para interpretar los comportamientos de otros grupos, razas o sociedades.” (DRAE). Es decir, se tiende a interpretar todo lo que nos rodea a través de los estándares de nuestra propia cultura que es entendida como superior a las demás.

Esta etapa engloba los tres primeros estadios del proceso:

1. Rechazo

El individuo niega que haya otra perspectiva de la realidad. Este rechazo puede producirse por una situación de aislamiento que impide que se puedan conocer otras cosmovisiones o bien puede basarse en una separación intencional, de un individuo o un grupo, que establece barreras ante lo desigual. Este segundo tipo implica el reconocimiento de la diferencia, lo que supone cierto avance con respecto al aislamiento.

2. Defensa.

Se reconocen las diferencias, pero son calificadas como una amenaza sobre la identidad cultural propia al ofrecer alternativas para entender la realidad y, por consiguiente, se lucha contra ellas. El conflicto puede ser representado mediante la denigración, basada en el descrédito de la cultura foránea, su evaluación negativa y la adjudicación de estereotipos peyorativos. Otra vertiente se basaría en la superioridad, creada mediante la exaltación de los rasgos positivos de la cultura propia mientras se ignoran -un modo implícito de minusvaloración- los rasgos foráneos.

3. Minimización

Las diferencias se reconocen y no se lucha contra ellas, pero se intentan minimizar. Se incide en los aspectos similares o en características compartidas, se construyen discursos basados en los universales básicos de los seres humanos y se resta peso a las diferencias culturales.

Etapa etnorelativa

Las diferencias ya no son percibidas como amenazas sino como oportunidades para comprender cosmovisiones diferentes. Se entiende que el punto de vista propio es una preferencia, no conforma una verdad absoluta y ya no es entendido como es el único válido, sino que es considerado una variedad más.

4. Aceptación

Se reconocen las diferencias y se acepta que existen patrones de comportamiento, verbales y no verbales, que divergen entre las culturas y que merecen respeto. Además, se entiende que cada comunidad se organiza bajo su propio sistema de valores culturalmente constituido.

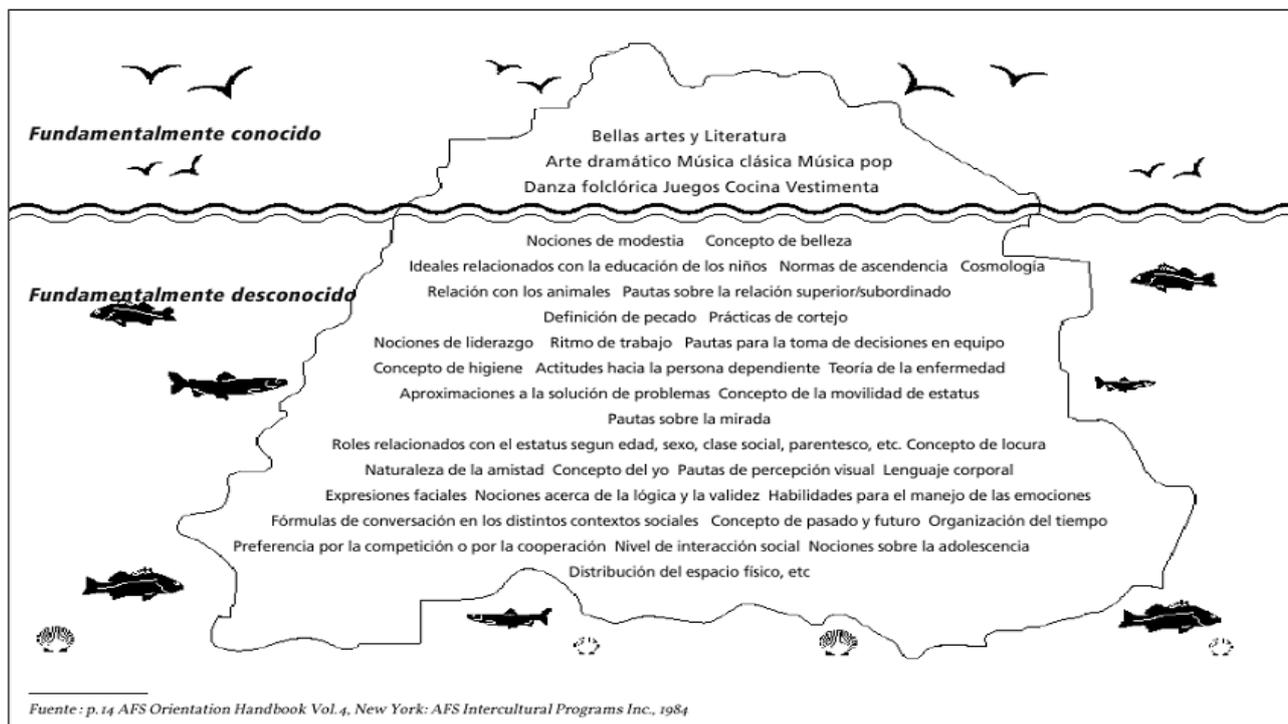
5. Adaptación

La cultura es entendida como elemento variable que se transforma y evoluciona y no como un concepto estático. Se asimilan nuevos hábitos socioculturales, se añaden al propio repertorio y se adecúan a una visión diferente del mundo. Es una fase empática donde se experimenta una situación diferente a la propiciada por nuestro propio bagaje cultural. Cuando estos conceptos se interiorizan, por ejemplo tras vivir durante largos periodos en un contexto cultural diferente, se llega a superar la simple empatía pudiendo cambiar el marco de referencia sin perder la propia perspectiva.

6. Integración

En esta fase se intentan integrar los diferentes marcos culturales en uno solo, esto supone una refundación constante de la identidad lo que puede llevar a no identificarse con ninguna cultura. El punto álgido de la sensibilidad intercultural sería la marginalidad constructiva, es decir, un estado de continua reflexión en el que no se pertenece a ninguna cultura y que, por tanto, permite operar en todas ellas.

Sea o no acertada esta escala de Benett, incluso poniendo en tela de juicio que el proceso de asimilación intercultural pueda seguir siempre las mismas fases, lo que no admite lugar a dudas es la influencia que ejercen los contextos culturales divergentes sobre los discursos y las posibles interferencias y malentendidos que puede ocasionar. Para analizar este corpus cultural al que nos enfrentamos cuando aprendemos una nueva lengua podemos recurrir al modelo iceberg (Brembeck, 1977) que se basa en la idea de que la cultura es como una gran masa de hielo en el océano: podemos ver la pequeña parte que sobresale del agua, pero permanece oculta una base considerablemente mayor sobre la que se sustenta la parte visible. Así, toda cultura presenta elementos visibles (música, literatura, gastronomía...) y otros que no son perceptibles a simple vista (historia, valores, normas...), cuyo desconocimiento puede resultar un óbice que genere multitud de malentendidos comunicativos.



Martinelli (2000: 19)

Resulta, pues, significativo, dentro del aula de lengua extranjera, no sólo incidir en la parte visible del iceberg –elementos ampliamente tratados, en muchas ocasiones estereotipados, en todo tipo de manuales- sino que se debe prestar atención a las nociones invisibles que marcan las pautas de interacción social. De hecho, el propio *Plan curricular del Instituto Cervantes* (en adelante, PCIC) plantea, dentro de sus inventarios, aspectos que no son estrictamente lingüísticos, pero afectan a la proyección comunicativa. Esta dimensión cultural permite al alumno imbricar conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que conforman la competencia intercultural.

Los catálogos de la cultura invisible

Existen dentro del PCIC tres inventarios directamente relacionados con el desarrollo de la dimensión intercultural, muy útiles para tener acceso a una base informativa de referencia sobre los saberes relacionados esta competencia: *referentes culturales, saberes y comportamientos socioculturales y habilidades y actitudes interculturales*.

- Referentes Culturales

Este inventario está centrado en la descripción de conocimientos culturales generales. Aunque refleja un saber de “tipo enciclopédico” que, a priori, se encuadra en la parte visible del iceberg cultural, puede asociarse a la parte no visible si los productos culturales o los acontecimientos históricos producen efectos sugestivos que incidan en la cosmovisión y, por consiguiente, en la forma de comunicarse.

- Saberes y comportamientos socioculturales

Los contenidos de este inventario se basan en el modo de vida, los usos y costumbres y la organización social. Creencias, estereotipos, hábitos, normas o valores sociales son algunos de los elementos que conforman este catálogo de aspectos socioculturales que, a la postre, van a determinar la elección de los exponentes lingüísticos, del vocabulario y del registro

que deberá utilizar cada hablante para conseguir mayor rentabilidad comunicativa. Son, sin duda, aspectos íntimamente relacionados con las implicaciones interculturales de los hábitos y rituales y, por tanto, susceptibles de generar conflictos y malentendidos.

- Habilidades y actitudes interculturales

Se centra en el conocimiento y la capacidad de uso de las tácticas y estrategias pragmáticas que permitan actuar lingüísticamente con corrección y adecuación a la situación y a sus interlocutores. Es decir, el empleo de las habilidades y destrezas pertinentes para desenvolverse con éxito en distintas situaciones en las que se relacionan individuos de comunidades diferentes, en las que debe haber una adaptación a las reglas comunicativas que prevalecen en la lengua de uso para evitar malentendidos y situaciones conflictivas.

Los catálogos del Plan Curricular pretenden graduar la situación comunicativa y, a través de estos tres inventarios, abarcan las representaciones de la situación contextual. Si bien, también podemos aproximarnos a esta realidad a través de otros esquemas de información contextual como, por ejemplo, el plantado por Van Dijk y Kintsch (1983) en torno a las macroestructuras comunicativas que crean los hablantes:

1. Conocimiento cultural general.

- a. Actividades y metas de un grupo de índole general.
- b. Acontecimientos o acciones específicas.
- c. Circunstancias biofísicas específicas (clima, paisaje, animales, plantas...).
- d. Objetos específicos.

- 1.2. Situación sociocultural

- a. Tipo de situación (desayuno, visita, matrimonio...).
- b. Categorías de los participantes.
 - (i) Funciones (conductor de autobús, juez, doctor...).
 - (ii) Papeles (madre, amigo...).
 - (iii) Propiedades sociales (sexo, edad...).
 - (iv) Propiedades individuales (carácter, intereses, metas...).
- c. Acontecimientos e interacciones típicos (consultar, ayudar, pagar...).
- d. Convenciones (leyes, reglas, hábitos...).

- 1.2.1. Situación comunicativa

- a. Metas generales de la interacción comunicativa.

b. Actos de habla globales y locales.

c. Contexto referencial concreto (presencia de personas, objetos...).

Sea cual fuere el modo de catalogar los elementos culturalmente invisibles que influyen en la comunicación, lo realmente importante es introducirlos en el aula de lengua extranjera y, como docentes, ser conscientes de la importancia que asumen, del modo en cómo influyen en las producciones discursivas y de la necesidad de introducirlos en el plan curricular.

Conclusiones

La competencia comunicativa es una noción que ha adquirido hoy en día una especial relevancia ya que, como es evidente, las fronteras comunicativas se diluyen ante los nuevos escenarios tecnológicos y los miembros de las diferentes sociedades poseen cada vez más facilidades para comunicarse entre ellos tanto sincrónica como asincrónicamente. Por ello, las culturas se encuentran cada vez más imbricadas y las cualidades de un hablante actualizado pasan por adquirir conocimientos y habilidades de uso de las tácticas y estrategias que le permitan interactuar lingüísticamente de modo eficaz adaptándose a cada contexto sociocultural.

Actualmente somos conscientes de que el desarrollo lingüístico no permanece inalterable y que los aprendientes de una lengua extranjera, para ser realmente autosuficientes, deben desarrollar su capacidad comunicativa para discernir aquellos aspectos de la identidad cultural meta que están presentes en cada acto de habla.

Los hablantes nativos no solo tienen almacenados conocimientos lingüísticos observables y cuantificables sino que existe una actividad inherente al hablante como ser social. Así, los estudiantes de una lengua extranjera también deben acceder a esos saberes, comportamientos, habilidades y actitudes interculturales además de adquirir los pertinentes conocimientos gramaticales.

Ante esta gran capacidad que tienen las sociedades para contactar con nuevas y diferentes áreas culturales surge la idea de lo propio, de lo intrínseco –abánico en el que se incluye también la identidad discursiva, la capacidad para intercambiar mensajes con unos rasgos pragmáticos particulares- ante lo cual conviene situar al estudiante de una lengua extranjera en una posición receptiva o, en términos de Bennet (1993), etnorelativa donde las diferencias no son percibidas como amenazas sino como oportunidades para comprender cosmovisiones diferentes y facilitadoras del uso del lenguaje.

En esencia, hemos visto a lo largo de este breve artículo que, para comunicarnos de manera efectiva, no solo debemos prestar importancia a la enseñanza y aprendizaje de la gramática –aunque no hay duda de que funciona como un elemento facilitador- sino que también debemos atender a los aspectos extralingüísticos que envuelven toda comunicación. Para realizar una tipificación de estos elementos cabe emplear el modelo iceberg (Brembeck, 1977), principalmente en la parte no visible que abarca aquellos atributos conversacionales y extraverbales que pueden producir ciertos contrastes o malentendidos entre las conductas culturales de los participantes de una conversación.

Resulta fundamental, dentro del aula de lengua extranjera, trabajar con las nociones que marcan las pautas de interacción social y con aquellos aspectos que no son rigurosamente lingüísticos, pero que afectan a la proyección comunicativa.

Cómo nos desenvolvemos social o laboralmente, el empleo de los usos de cortesía, los actos de sociabilidad, la comunicación no verbal, los comportamientos y valores admitidos como positivos o negativos, la organización del tiempo o la distribución del espacio son, entre muchos otros, aspectos de cada identidad cultural que se reflejan en los actos de habla y que deben ser tratados durante el proceso de enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera.

Bibliografía

- Adam, J.M. 1992. *Los textos: tipos y prototipos. Relato, descripción, argumentación, explicación, diálogo*. Paris, Nathan.
- Alcaraz, E. 1990. *Tres paradigmas de la investigación lingüística*. Alcoy, Marfil
- Bennett, M. 1993. "Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity". Citado en Martinelli & Taylor (eds.) 2000 [2009]. *Aprendizaje Intercultural*, Catálogo de publicaciones del Ministerio de Educación.
- Brembeck, C. 1977. *Sociología de la Educación*. Buenos Aires, Paidós
- Chomsky, N. 1965 [1999] *Aspectos de la teoría de la sintaxis*, Barcelona, Gedisa.
- Coseriu, E. 1967 [1973]. *Teoría del lenguaje y lingüística general*, Madrid, Gredos.
- Escandell Vidal, M. V. 1996 [2008]. *Introducción a la pragmática*, Barcelona, Ariel.
- Hymes, D. 1971. "Acerca de la competencia comunicativa". En Llobera *et al.* (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, pp. 27-47.
- Martinelli, S. (coord.) 2000. *Aprendizaje Intercultural*. Catálogo de publicaciones del Ministerio de Educación. Editorial del Consejo de Europa.
- Pilleux, M. 2001. "Competencia comunicativa y análisis del discurso". En *Estudios Filológicos*, N° 36, pp. 143-152. Chile, UACH.
- Real Academia Española. 2001. *Diccionario de la lengua española [DRAE]* (22.^a ed.). Madrid.
- Van Dijk, T. A. 1998 [1999]. *Ideología, una aproximación multidisciplinaria*. Barcelona, Gedisa.
- Van Dijk, T.A. & Kintsch, W. 1983. *Strategies of Discourse Comprehension*. Londres: Academic Press. Citado en Yus, F. 2003. *Cooperación y relevancia. Dos aproximaciones pragmáticas a la interpretación*. Alicante, Universidad de Alicante.
- VV.AA. 2007. *Plan curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español* (3 vols.). Madrid. Biblioteca Nueva.

Traducción audiovisual y aprendizaje de lenguas extranjeras: algunas consideraciones sobre la enseñanza del español en Portugal

M. Dolores Lerma Sanchis
Universidade do Minho

En nuestra comunicación pretendemos reflexionar sobre el uso de la Traducción Audiovisual en las clases de enseñanza de lengua y cultura españolas a alumnos portugueses. Nuestras consideraciones se centran en la combinación lingüística que incluye como L1 el portugués de nuestros alumnos portugueses y como L2/LE el español que están aprendiendo, aunque su aplicación se puede alargar a cualquier par de lenguas.

Palabras clave: didáctica l2/le, traducción pedagógica, traducción audiovisual, mediación, subtulado

El uso de la traducción en clase de lengua no parece ser una actividad nueva ni original; al contrario, todos recordamos las clases de latín y griego normalmente basadas en el estudio de la gramática, la memorización del léxico y la traducción. Era el denominado método “gramática-traducción” que según Richards y Rodgers (2001) se usó en Europa desde mediados del siglo XIX hasta mediados del XX. Su principal objetivo era adquirir capacidad para leer literatura, para lo que se hacía hincapié en el aprendizaje de las reglas gramaticales y la enseñanza se centraba en la práctica de las destrezas de lectura y la escritura frente a la práctica de la oralidad. El aprendizaje de la L2/LE se realizaba siempre a través del filtro de la L1. Richards y Rodgers (2001) lo sintetizan del siguiente modo:

Grammar Translation dominated European and foreign language teaching from the 1840s to the 1940s [...]. This resulted in the type of Grammar-Translation courses remembered with distaste by thousands of school learners, for whom foreign language learning meant a tedious experience of memorizing endless lists of unusable grammar rules and vocabulary and attempting to produce perfect translations of stilted or literary prose (Richards y Rodgers 2001: 6).

Sin embargo, a partir de finales del siglo XX nombres como Titford (1985), Malmakjaer (1998), Duff (1989) y Hurtado (1998), entre otros, comienzan a reivindicar el valor pedagógico del uso de la traducción en clase de L2/LE.

Sin duda, la recuperación del uso de la traducción como herramienta con valor pedagógico coincide con el auge y el reconocimiento académico de disciplinas académicas como la traducción y la didáctica de L2/LE. Nos referimos, en concreto, a la proliferación de titulaciones en traducción -en los tres ciclos- y en didáctica de L2/LE – segundos y terceros ciclos-; pensamos también en la cantidad y calidad de encuentros científicos, trabajos publicados, tesis y tesinas en las dos áreas.

Existe una conexión ineludible y “natural” entre estas dos actividades que surge cuando repasamos las definiciones de traducción ofrecidas por autores de la traductología como Hurtado (2001), Hatim & Mason (1995), Snell Hornby (1995) o Nord (1988), donde se subrayan aspectos como la comunicación, la importancia del contexto y la atención a los aspectos culturales. Por otro lado, si indagamos en dos textos estructuradores de la didáctica de las lenguas extranjeras como el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) o, en el caso concreto de la enseñanza del

español como lengua extranjera, el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) encontramos direcciones semejantes. En la introducción al PCIC podemos leer⁴⁰

Un adecuado análisis de la lengua desde la perspectiva de la **comunicación** solo puede llevarse a cabo si se tienen en cuenta los distintos planos o dimensiones que se ponen en juego en cualquier **intercambio comunicativo** (...) o en cualquier **experiencia de aprendizaje**, en la que se entra en contacto no solo con un código nuevo sino con **un modo diferente de entender el mundo**. Desde la perspectiva del alumno, y del aprendiente en general de una nueva lengua, la dimensión del *uso social* viene dada por la naturaleza misma de la lengua como instrumento de comunicación (...).

También el MCERL⁴¹, cuando en el apartado 2.1.3 refiere las actividades de la lengua, sitúa la mediación al mismo nivel que las actividades de comprensión, la expresión o la interacción

La competencia lingüística o comunicativa que tiene el alumno o usuario de la lengua se pone en funcionamiento con la realización de distintas **actividades de la lengua** que comprenden **la comprensión, la expresión, la interacción o la mediación** (en concreto interpretando o traduciendo). Cada una de estas actividades se hace posible en relación con textos en forma oral o escrita, o en ambas.

Más adelante, el mismo documento, especifica a qué se refiere cuando habla de mediación

Tanto en la modalidad de comprensión como en la de expresión, las actividades de mediación, escritas u orales, hacen posible la comunicación entre personas que son incapaces, por cualquier motivo, de comunicarse entre sí directamente. La traducción o la interpretación, una paráfrasis, un resumen o la toma de notas proporcionan a una tercera parte una (re)formulación de un texto fuente al que esta tercera parte no tiene acceso directo. Las actividades de mediación de tipo lingüístico que (re)procesan un texto existente, ocupan un lugar importante en el funcionamiento lingüístico normal de nuestras sociedades.

Tradicionalmente, en los estudios sobre la Traducción la noción de mediación se ha venido usando como sinónimo de traducción; no obstante, en el Marco el mediador no puede ser visto como un traductor profesional, dado que en la formación y preparación del traductor profesional el aprendizaje de las lenguas y culturas con las que trabaja es tan solo una de las competencias necesarias, a las que se añadirán otras como la instrumental, la de transferencia, la profesional, la estratégica, etc. (PACTE, 2001). El MCERL presenta la mediación como una actividad lingüística y comunicativa más que los aprendientes trabajan a lo largo de todo el proceso de formación.

A continuación interesa introducir el subtítulo, la modalidad de traducción escogida en esta ocasión como herramienta en nuestras clases de lengua. Díaz Cintas (2008) propone una definición general y completa que consideramos útil tanto para los profesores que quieran introducir el subtítulo en sus clases como para los alumnos.

Le sous-titrage peut être définie comme une pratique de traduction qui consiste à présenter, en général sur la partie inférieure de l'écran, mais pas toujours (au japon, les sous-titres sont disposés verticalement sur le coté droit de l'écran) un texte écrit qui s'attache à restituer:

⁴⁰ El subrayado es nuestro.

⁴¹ El subrayado es nuestro.

1. le dialogue original des locuteurs, qu'ils soient ou non à l'écran
2. les éléments discursifs qui apparaissent à l'image (les lettres, les insertions, les graffiti, les pancartes, les écrans d'ordinateurs et tout ce qui est en même ordre)
3. d'autres éléments discursifs qui font partie de la bande son, comme les voix émanant de postes de télévision, de radios ou d'ordinateurs, etc. (Díaz Cintas 2008: 27-28)

Al introducir la actividad también conviene presentar los distintos tipos de subtítulos que podemos utilizar en el aula de L2/LE.

- Interlingüísticos estándar: aquellos que normalmente vemos en las pantallas portuguesas donde el audio original en L2 se subtítulo a la L1.
- Interlingüísticos inversos: cuando encontramos el audio en L1 y los subtítulos en L2.
- Intralingüísticos en L1: en este caso tanto el audio como los subtítulos se presentan en L1. Se trata de los subtítulos para los espectadores sordos o con problemas auditivos.
- Intralingüísticos en L2: el audio original de la cinta y sus subtítulos están en L2.

Algunos autores se muestran reticentes a la hora de usar en sus aulas textos audiovisuales subtitulados porque pueden distraer al estudiante (Danan, 2004). En el caso del alumno portugués, este problema no existe puesto que en Portugal el subtítulo es la modalidad de traducción tradicionalmente usada en los productos audiovisuales, tanto en cine como en televisión. El público portugués está acostumbrado a repartir su atención en la pantalla entre la imagen, el texto oral y el texto escrito; además le gusta escuchar las voces originales de los actores y les provoca “ruido” oírlos en versiones dobladas.

La experiencia profesional nos demuestra la utilidad de los **subtítulos interlingüísticos estándar** usados en grupos de alumnos universitarios, cuando se les pide que vean una película o una serie individualmente y con auriculares. Este tipo de actividad les permite, principalmente, adquirir léxico nuevo y mejorar de su capacidad de comprensión auditiva. Al mismo tiempo, los elementos quinésicos, proxémicos y paralingüísticos propios de la comunicación no verbal, presentes en este tipo de material, surgen ante los aprendientes de forma natural y, poco a poco, pueden ir siendo asimilados.

Una actividad interesante para trabajar con **subtítulos interlingüísticos inversos** consiste en proponer a alumnos que elaboren los subtítulos de un vídeo. Es una actividad relativamente fácil y muy motivadora. En primer lugar tendremos que escoger uno de los programas de creación de subtítulos que existen en Internet como el Subtitle workshop o el Aegisub, son fáciles de usar y rápidamente encontramos en la red tutoriales que nos ayudan a manejarlos. Antes de empezar la actividad de creación de subtítulos sugerimos una fase de “precalentamiento” subdividida en dos tareas: en la primera pediremos a los alumnos que en casa, mientras ven la tele o sus series/películas favoritas en Internet, tomen nota de algunas características generales de los subtítulos, para ello podemos proporcionarles algunas pistas⁴²; en la segunda

⁴² Jorge Díaz Cintas, en *Teoría y práctica de la subtítulo*, ofrece una excelente introducción al subtítulo. Los capítulos 6, 7 y 8 son muy útiles para que el profesor oriente la práctica de los alumnos.

les daremos un un clip⁴³ para que en parejas o individualmente lo traduzcan. A partir de ahí podemos proponerles actividades variadas.

Los **subtítulos intralingüísticos en L2** podemos encontrarlos en los DVDs o los Blue-Ray comercializados. Seleccionando esta opción, el alumno al mismo tiempo que ve la película la escucha en versión original y presta atención a cómo se escribe lo que oye. Son los que normalmente se usan con valor pedagógico, para el aprendizaje de una lengua extranjera. El profesor orientará la tarea dependiendo de los objetivos que se persigan.

Talaván (2012), apoyándose en cifras proporcionadas por estudios elaborados en el seno de la Comisión Europea⁴⁴ sobre el conocimiento de lenguas extranjeras de los ciudadanos europeos afirma lo siguiente

Prácticamente todos los países por encima de la media europea del 28% (capaces de hablar al menos dos lenguas distintas de la materna con un nivel de fluidez suficiente para mantener una conversación) son países donde el método de TAV por excelencia es la subtitulación. Por el contrario, la mayoría de los países que están por debajo de esta media son países donde la técnica más extendida para este tipo de traducción es el doblaje. Es decir, aparentemente, los conocimientos de L2 a nivel europeo están relacionados de algún modo con la técnica de TAV más común en cada uno de ellos, por lo que aunque no esté claro que esta correlación sea negativa necesariamente en todos los países de tradición dobladora, sí que parece positiva en el caso de la mayoría de los habitantes de países de tradición subtituladora. (Talaván 2013:12)

Algunas consideraciones finales

El uso del subtítulo como herramienta pedagógica en clase de lengua extranjera se puede aplicar a alumnos de diferentes grados de enseñanza y edades. Cada profesor tendrá que adecuar la actividad a la edad, el nivel de lengua, los intereses de sus alumnos, sus conocimientos previos, su bagaje cultural, sus gustos, etc. La adaptación comenzará con la selección del vídeo que se va a utilizar, podemos trabajar con fragmentos de películas o de series, con tráileres, con publicidad, con fragmentos de entrevistas o de informativos, etc. Podemos usarlos para trabajar destrezas como la escritura (si la actividad consiste en crear subtítulos interlingüísticos, por ejemplo), la lectura (cuando usamos textos audiovisuales con subtítulos interlingüísticos estándar, intralingüísticos en L1 o en L2), la comprensión auditiva (como en cualquier audio original) y la expresión oral (el material vídeo siempre ha sido un excelente documento base para promover actividades de expresión oral).

Este tipo de actividad es muy motivadora para los alumnos que, por un lado, sienten el aprendizaje de una lengua extranjera aliado al uso de herramientas TIC; y por otro, ven los resultados de su aprendizaje en aplicaciones que forman parte de su cotidiano de ocio y trabajo. Practicar y aprender una lengua extranjera con estas herramientas los aproxima a la realidad multicultural en la denominada era de la globalización. No podemos olvidar la cantidad de horas que muchos

⁴³ Es conveniente empezar con vídeos cortos (de 3 ó 4 minutos), fáciles, intervenciones cortas, evitar voces que se solapen y todo lo que pueda dificultar la tarea. A medida que los alumnos se sienten más seguros también se sienten más motivados, así el profesor puede ir aumentando el grado de dificultad.

⁴⁴ Existen dos interesantes proyectos financiados por la Comisión Europea destinados a estudiar el impacto del subtítulo y el doblaje en la enseñanza de lenguas extranjeras en contexto de enseñanza/aprendizaje formal. LeViS (<http://levis.cti.gr>) y ClipFlair (<http://clipflair.net>).

jóvenes pasan actualmente ante las pantallas –de ordenador, de televisión, de tablets o de otros dispositivos electrónicos– en momentos de ocio o de estudio.

Las justificaciones que alegaban algunos profesores para descartar actividades de traducción de sus clases como la no ser una actividad comunicativa, centrarse en actividades individuales escritas o el recurso a textos de un registro muy formal y normalmente literarios o científicos no nos parece que tengan validez. Como hemos visto no tiene porqué ser así, al contrario, el uso del subtítulo en clase de LE/L2 nos permite trabajar con material auténtico y promueve el aprendizaje autónomo.

Las siguientes palabras de Duff (1989) sintetizan nuestra comunicación “Translation can be introduced, purposefully and imaginatively, into the language learning programme. There, I believe, it deserves its place – along with other approaches – (...).” (Duff 1989: 6)

Bibliografía

CAIMI, A. (2006). “Audiovisual translation and language learning: The promotion of intralingual subtitles”, *The Journal of Specialized Translation* (online) 6, July 2006, 85-98. [Consulta: julio 2013]

DÍAZ-CINTAS, J. (2012). “Los subtítulos y la subtitulación en clase de lengua extranjera” *Abehache* Revista da Associação Brasileira de Hispanistas, 2012, Vol:(3), 95-114 [en línea] http://www.hispanistas.org.br/abh/images/stories/revista/Abehache_n3/95-114.pdf [Consulta: julio 2013]

DIAZ FOUQUES, O. (2012). “Algumas considerações sobre a combinação lingüística Português-Espanhol” *Olhares & Miradas. Reflexiones sobre la traducción portugués-español y su didáctica*, DIAZ FOUQUES, O. (ed.). Granada:Átrio, 119-135

DUFF, A. (1989). *Translation*. Oxford UP.

GAMBIER, Y. (2007) “Sous-titrage et apprentissage des langues”, *Linguistica Antverpiensia*, New Series, 6, Special issue on Audiovisual Translation: A tool for social integration, ed. by Josélia Neves & Aline Remael, 97-113/97-113

HURTADO ALBIR, A. (1998). “La traducción en la enseñanza comunicativa.” *Cable*, 1, 42-45.

HURTADO ALBIR, A. (2001). *Traducción y Traductología*. Madrid: Cátedra.

MALMKJAER, K., ed. (1998). *Translation and Language Teaching*. Manchester: St. Jerome Publishing.

PACTE (2001). “La competencia traductora y su adquisición”. *Quaderns. Revista de Traducció* 6, 39-45.

RICHARDS, J. C. & RODGERS, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

SNELL-HORNBY, M. (1999). *Estudios de traducción: hacia una perspectiva integradora*. Salamanca: Ediciones Almar.

TALAVÁN ZANÓN, N. (2013). *La subtitulación en el aprendizaje de lenguas extranjeras*. Barcelona: Ediciones Octaedro

TITFORD, C. (1985). "Translation -a post-communicative activity for language learners", en C. Titford y A. E. Hieke, *Translation in Foreign Language and Testing*. Tubinga: Gunter Narr, 78-91.

VV.AA. (2001). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje,*

Enseñanza, Evaluación. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. [en línea] http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf [Consulta: julio 2013]

ZABALBEASCOA, P. (1990). "Aplicaciones de la traducción a la enseñanza de lenguas extranjeras". *Sintagma*, 2, 75-86. [En línea] <http://www.raco.cat/index.php/Sintagma/article/viewFile/60403/85516> [Consulta: julio 2013]

Español de los Negocios: programación de un curso de 25 horas

Marcelino António Araújo Leal

Escola EB 2,3 Gonçalo Nunes

Resumen

Este trabajo trata el tema del aprendizaje de Español de los Negocios de nivel elemental por parte de trabajadores adultos de empresas portuguesas, con especial destaque para la expresión escrita y la interacción oral (ya sea presencial o al teléfono).

Como bien es sabido, cuándo se contratan unas pocas clases de español para la formación de los empleados de las empresas, los docentes no tienen un currículo que seguir ni un manual que usar. Por lo general, el docente hace el diagnóstico y el programa sólo después del comienzo de las clases o entonces aprovecha las programaciones utilizadas en otras formaciones y las traslada a otros grupos de trabajo sin hacerles los ajustes necesarios. Estamos ante una práctica que conlleva algunos errores, por ende, para evitarlos, hay que seguir unos procedimientos muy importantes.

El docente de Español para Fines Específicos [EFE] debe, en su labor, desempeñar un papel de investigador en acción, empezando, como mínimo, unas dos semanas antes de las clases con el fin de conocer muy bien las variables internas y externas al aula. Sólo después de este conocimiento podrá diseñar la programación adecuada a las necesidades y a las competencias de los alumnos. Muchas veces, las empresas buscan un aprendizaje específico, un curso «diseñado a la carta», y hay que ver si las variables lo permiten. Con un buen conocimiento del alumnado y de las herramientas que podrá usar en clase, el docente hará los objetivos con relación al grupo (el alumno como agente social, hablante intercultural y aprendiente autónomo), elegirá los contenidos, los corpora y las metodologías de enseñanza y aprendizaje más ajustados al momento.

Para ayudar a los docentes de EFE en general y de Español de los Negocios en particular, además del perfil del docente de EFE, en este trabajo, se presentará una propuesta de programación de enseñanza y evaluación progresiva (según el enfoque comunicativo por tareas) que podrán tomar como referencia en el momento de ajustarla a sus realidades.

Introducción

La idea para llevar a cabo este trabajo surgió tras una experiencia como docente de Español de los Negocios en una empresa portuguesa que los suele hacer con compañías españolas. Los alumnos eran personas con cargos administrativos y de liderazgo. Algunos de ellos solían comunicar con jefes de empresas españolas, mientras otros tuvieron a través del curso su primera oportunidad para practicar la lengua española. Estos alumnos adultos nunca habían estudiado español y, por lo general, tenían conocimientos lingüísticos muy bajos (incluso fonéticos) o, en algunas situaciones, inexistentes. Además, aquellos que no tenían la costumbre de hablar o escribir la lengua española demostraban una gran vergüenza.

Estos alumnos necesitaban aprender algo más sobre la escritura y la conversación en lengua española de ámbito de los negocios para que pudieran llevar a cabo comunicaciones exitosas con sus asociados españoles y buscaban un curso de formación de nivel elemental.

Es una experiencia que importa documentar puesto que es el ejemplo de lo que ocurre muy a menudo a lo largo de nuestro país, pues el EFE es un área muchísimo buscada por las empresas de la actualidad. Hoy en día, con el motivo de la globalización, las relaciones comerciales se internacionalizaron muchísimo, no sólo entre Portugal y España pero también entre Portugal y Sudamérica, por eso un profesor de español debe conocer más respecto al EFE. Hay que no olvidar que estos cursos de corta duración (entre 25 y 50 horas) son muy pretendidos, de ahí mi intención de compartir un ejemplo de formación con el fin de dejar una propuesta de programación flexible (y, por lo tanto, ajustable a otros alumnos) y de diversos procedimientos que ayuden a los docentes en su labor.

El trabajo con el alumnado ha de realizarse en tres momentos: conocimiento previo de la realidad y del grupo de trabajo, establecer los objetivos con relación al grupo y hacer la programación de las clases según los datos obtenidos, y por fin evaluar si los objetivos son cumplidos, cuya evaluación debe hacerse al final de cada secuencia didáctica (a lo largo del curso) y no apenas al final de dicho curso. Hay que ver que, además de las encuestas habituales de las entidades de formación, el docente debe aplicar al alumnado la suya y así recabarse unos datos importantes para mejor preparar futuras formaciones. Sin embargo esta investigación en acción tiene como objetivo ayudar asimismo a sus alumnos actuales. Gracias a estos datos que se obtienen a lo largo del curso, el profesor podrá primorear su línea de actuación y moldearla según los progresos y las dificultades del alumnado.

Con el objetivo de conocer el grupo con el que se va a trabajar, sus necesidades, sus objetivos y sus conocimientos de lengua española, el profesor puede acudir a un conjunto de herramientas para llevar a cabo su investigación práctica: cuestionarios, entrevista, observación, análisis de informes sobre casos concretos y pruebas de diagnóstico. En este ámbito, es muy importante que todo el análisis se defina antes de la apertura del curso, cuyos datos son verdaderamente importantes a la hora de hacer las programaciones didácticas.

Llevando en cuenta estos criterios, el presente trabajo comprende la siguiente estructura: en primer lugar, un encuadramiento teórico pues es importante que el docente sepa más sobre el lenguaje de especialidad, el perfil y el trabajo del docente de EFE y el procedimiento metodológico que debe seguir en el momento de la programación de las secuencias didácticas; en segundo lugar, presento los resultados del trabajo previo de conocimiento de los alumnos: la caracterización del alumnado y los objetivos con relación al grupo; por último, los lectores tienen acceso a las programaciones según el enfoque comunicativo por tareas para un curso de 25 horas de Español de los Negocios.

PARTE I – encuadramiento teórico

1. Lengua común y lenguaje de especialidad

La demanda de conocimientos al nivel de la comunicación especializada en español, actualmente, se está intensificando sobre todo debido al avance de las técnicas y ciencias además del crecimiento de las empresas cuyos negocios van más allá de las fronteras nacionales. Y es precisamente con relación al Español de los Negocios que se identifica la principal demanda de español lengua de especialidad para extranjeros (Gómez de Enterría, 2009). Por esta razón, “La enseñanza del español con fines profesionales es hoy una disciplina viva y en constante proceso de renovación” (Fundación

Comillas). Las empresas y sus profesionales intentan mejorar la eficiencia y la calidad comunicativas en contexto profesional. Buscan una competencia cultural, funcional y pragmática de la lengua meta más sólida que garantice un buen desempeño laboral en áreas como los negocios, finanzas, economía, turismo o la salud, por ejemplo. Como escribe la Fundación Comillas (2010) en su tríptico, el interés por el EFE es muy fuerte por parte de las empresas pues “una eficaz comunicación para lograr la buena gestión y el ágil desenvolvimiento en la empresa y en los negocios” representa hoy una gran importancia.

Tras este apunte introductorio en donde subrayo las necesidades sociales en materia de plurilingüismo y la importancia que la sociedad actual concede a las especialidades (Cabré, 2004), importa ahora presentar qué diferencias o rasgos comunes hay entre la lengua de especialidad y la lengua común, ya que, para los menos conocedores, podrá no haber diferencias. La verdad es que la lengua de especialidad no coincide totalmente con la lengua común. Si la lengua general cambia, pues es algo vivo, lo mismo ocurre (y con más fuerza) con las lenguas especializadas ya que éstas “se desarrollan paralelamente al progreso de las diferentes ciencias y técnicas” (Gómez de Enterría, 2009: 19) de las que dependen. Como nos dice Gómez de Enterría (2000: 105), “su importancia aumenta de día en día, debido sobre todo al progreso científico y tecnológico junto con la influencia que ejercen los medios de comunicación para su difusión”.

Los lenguajes especializados, por su asociación a las ciencias y técnicas, tienen características lingüísticas (el léxico y el discurso profesional y científico) y funcionales diferentes de la lengua común, y son empleadas por un número restringido de hablantes que desean llevar a cabo la comunicación de conocimientos específicos de su área de trabajo. Las lenguas de especialidad poseen términos y unidades fraseológicas propias, además de sus distinguidos rasgos estilísticos y pragmáticos, porque se utilizan en contextos específicos (comunicación científica, tecnológica y profesional) y con funciones que dicen respecto a las tareas y a la comunicación de esas ciencias. Sus hablantes tienen discursos diferentes de aquéllos que tendrán en contextos cotidianos de su vida no profesional.

Al contrario de la lengua común, las lenguas de especialidad tienen un funcionamiento objetivo, impersonal, directo y preciso. Para el término especializado sólo hay un concepto, un sentido y se identifica fácilmente su referente. Es un lenguaje denotativo, en que la significación coincide con la designación (Gómez de Enterría, 2000). No puede haber ambigüedades (porque la finalidad es delimitar objetivamente la realidad), mientras que en la lengua común hay funciones que reflejan la subjetividad, como sean las funciones expresiva y poética que quedan bien alejadas de las lenguas especializadas.

Aparte de estas diferencias, ambos lenguajes comparten aspectos de morfología, sintaxis (la construcción de las frases es igual, aunque la estructura textual puede ser diferente, así como las combinatorias léxicas que forman una fraseología propia) y formación del léxico. En lo que dice respecto al léxico, hay que fijarnos en las palabras de Cabré (2004):

A veces las unidades de este léxico son de uso exclusivo en un ámbito; pero muchas otras veces poseen unidades que comparten con otros ámbitos, e incluso con el discurso más común. Porque un término no es, de hecho, una unidad léxica distinta, sino una unidad léxica que, usada en un ámbito, adquiere en él un significado preciso.

Además del uso del léxico común en los ámbitos de especialidad, en ocasiones, como escribe Gómez de Enterría (2009), a causa de la presión social que ejercen los medios de comunicación, los términos especializados traspasan los ámbitos temáticos y llegan hasta la lengua común. En cuanto a las funciones del discurso, a pesar de que los lenguajes específicos

privilegien la función referencial (porque hay que ser objetivo a la hora de informar, describir, explicar, argumentar, etc.), hay ciertas funciones que las dos lenguas pueden compartir. Me refiero a las funciones metalingüística, conativa y fática. La metalingüística también existe en los lenguajes especializados porque, en este ámbito específico de las ciencias y técnicas, se espera que haya un intercambio de información lo más objetivo posible, pudiendo ser necesarias las explicaciones y las definiciones. Las funciones conativa y fática aparecen asimismo en las lenguas de especialidad porque, en las conversaciones profesionales o científicas, hay una actuación centrada en el interlocutor con objetivos comunicativos específicos como pedir, llamar la atención, argumentar, aconsejar, etc., de ahí que sea importante garantizar que el mensaje pase adecuadamente y sea comprendido.

2. Perfil del docente de español con fines específicos

El docente de español con fines profesionales, además de un especialista en estos contenidos, debe conocer asimismo la comunicación que caracteriza las lenguas de especialidad y poseer un conjunto de actitudes profesionales como por ejemplo: el trabajo cooperativo en el aula, la utilización de las nuevas tecnologías encaminadas a la búsqueda de materiales auténticos, el análisis del error y el estímulo a sus alumnos. Hay que tener en cuenta que a menudo estos estudiantes son personas adultas que trabajan durante el día y estudian por la noche con el objetivo de adquirir o perfeccionar competencias comunicativas en su ámbito laboral, a pesar de la escasez de tiempo para dedicarlo al estudio.

Antes de programar y diseñar sus clases, el profesor debe conocer la realidad institucional y de sus alumnos, sus necesidades, intereses y nivel lingüístico. Se aconseja, por ejemplo, una entrevista al director de los recursos humanos (o a la persona que contrata las clases) para saber más acerca de los conocimientos que, en general, poseen los alumnos, los intereses y necesidades de la empresa respecto a la lengua española y para conocer más sobre las condiciones del aula, como por ejemplo si hay conexión a internet y la posibilidad de usar el ordenador en momentos de escritura. Aparte de la entrevista, es importante que antes del comienzo de las clases los alumnos rellenen un cuestionario y resuelvan una prueba de nivel lingüístico. Para evitar que se desplacen, hay la posibilidad de, en el momento de la concertación de la cita con el director de los recursos humanos, pedirle que se lleve una lista con las direcciones de correo electrónico para que después el docente pueda enviarles la encuesta en formato Word (anexo 1) a los alumnos para que la rellenen y reenvíen. Con este trabajo, el docente conoce más sobre sus alumnos, subrayando por ejemplo sus intereses y necesidades, bien como sus experiencias con relación a la lengua española. En cuanto al examen de nivel, al contrario de dárselo en papel o en Word, es importante que el docente dé validez al momento y envíe a los alumnos el enlace *web* de la prueba de un instituto de lenguas, cuya prueba debe ser sencilla (como es el ejemplo del examen del Instituto Español de Lisboa) y no robarles mucho tiempo a los alumnos. Importa después que ellos suministren los resultados a su profesor para que éste los tenga en el momento del análisis del diagnóstico.

Gracias a estas herramientas se obtienen informaciones que garanticen una programación ajustada a las verdaderas necesidades de la empresa y de su alumnado, con una negociación de los contenidos que debe ocurrir a lo largo del curso, pues dicho análisis de necesidades no es un proceso puntual, preciso y cerrado, sino una propuesta abierta a negociaciones y flexible. Incluso, la autoevaluación del docente y de los alumnos no sólo al final del curso sino al final de cada unidad didáctica, es una herramienta que genera alumnos autónomos además de las informaciones que proporciona. A partir de aquí es posible también elegir los métodos de enseñanza y aprendizaje que más se adecuan a las características del alumnado. Se comprende por tanto que la tarea docente debe encuadrarse “en unos planteamientos

metodológicos que están más cerca de la llamada ‘educación permanente’ que del sistema escolar tradicional” (Gómez de Enterría, 2009: 182).

En su desempeño profesional es muy importante que el docente de EFE aproveche la lengua y la cultura materna de sus alumnos y haga un análisis contrastivo. Se desea que el contexto de aprendizaje sea activo, abierto y que se les dé autonomía a los alumnos. Es importante que éstos hagan uso de sus experiencias, de sus conocimientos anteriores y que colaboren en la construcción de sus saberes, haciendo hincapié en el trabajo de situaciones y problemas reales que surgen en el ámbito profesional.

El profesor debe desempeñar un papel de asesor o consejero en todos los momentos de aprendizaje: en la búsqueda de información, su tratamiento y puesta en práctica; desplazarse por el aula para observar los trabajos que se realizan de manera que pueda percibir cuales son los puntos fuertes o débiles. El docente debe olvidar totalmente la concepción tradicional de profesor instructor y centro de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. En definitiva, el profesor es un facilitador del aprendizaje. Organiza los grupos, distribuye las actividades, orienta las búsquedas, supervisa y orienta la producción lingüística con interrelaciones personales de manera que se parezca lo más posible con la realidad (Gómez de Enterría, 2009).

3. Las clases de español con fines específicos

3.1. Los *corpora*

El docente de EFE tiene que recoger un *corpus* documental muy diverso, adecuado a los objetivos del curso, al perfil del alumnado y que ayude al desarrollo de los presupuestos del enfoque comunicativo de manera que no se disocie aprendizaje del idioma de su uso en contexto. Por lo tanto, se comprende que sólo hay competencia comunicativa si se habla de acción, en contexto real, o sea, si las actividades propuestas por el profesorado tengan carácter útil, creándose situaciones de intercambio reales y concretas. Esto quiere decir que se espera un trabajo en torno a un idioma funcional y pragmático, que posibilite a los estudiantes intervenir en contextos profesionales muy concretos. En un curso de EFE con alumnos adultos, esta actividad práctica es esencial. Además del conocimiento general de la lengua, estos aprendices buscan objetivos específicos de aprendizaje, sobre todo lo que se relaciona con su actividad profesional.

Como nos dice Calvi (2004), las lenguas de especialidad comprenden dos aspectos indisociables: el científico y el profesional. Estos aspectos son los que especifican la comunicación especializada que a la vez es epistemológica y pragmática. Es decir: es epistemológica porque se relaciona “con el saber científico, tanto desde el punto de vista de la creación de conocimientos como de su divulgación” y es pragmática pues está dirigida “a la acción (venta de un producto, organización de un experimento científico, etc.)”.

De aquí se concluye que el *corpus* textual tiene que ser auténtico y motivador, aunando un conjunto de características en función de la demanda de los alumnos. A partir del análisis de estos documentos reales referentes a acciones comunes en las organizaciones y empresas, los alumnos contactan con modelos de producción escrita y oral. Con un *corpora* auténtico, el docente de EFE desarrolla en sus clases contenidos verdaderos y factibles, llevando a cabo el estudio de “situaciones que ofrecen la mayor semejanza posible con una situación profesional real” (Gómez de Enterría, 2009: 203).

Para la selección de estos documentos, el docente de EFE tiene a su disposición una herramienta imprescindible: hablo de internet. Gracias a internet, el docente puede acceder a diccionarios especializados, a recursos documentales e institucionales de gran interés ya sean empresas, comunicación social, bancos, etc. Es posible acceder a documentos actuales, motivadores y novedosos tanto escritos como grabados (audio y video): noticias, anuncios, diálogos, entrevistas, debates y reportajes corrientes en el medio profesional.

Como escribe Cabré (2004), los *corpora* son una parte muy importante en el estudio de Español Lengua Extranjera como fines específicos. Todos sabemos que la verdadera competencia activa se adquiere a través del uso de una lengua en una situación. Sin embargo, en contexto de aula, para que los “estudiantes adquieran un nivel de competencia suficiente que active un uso adecuado deben disponer de muestras de producciones e interacciones profesionales en las que se van a tener que desarrollar sus habilidades”. Por eso el docente debe tener el cuidado de seleccionar los textos de referencia que cubran la totalidad de las actividades que desea llevar a cabo, intentando “simular el conjunto de situaciones en que se encontrará el futuro profesional para enseñarle a desenvolverse lingüísticamente en ellas de forma adecuada” (Cabré, 2004).

3.2. Contenidos

Los contenidos que se trabajarán en clases de EFE tendrán que ser forzosamente de dos tipos: lingüísticos y culturales. “La competencia lingüística meta será imprescindible para que pueda comunicarse tanto en el desenvolvimiento de su actividad profesional como en el de la investigación científica”, afirma Gómez de Enterría (2009: 140). Sin embargo, contrariamente a lo que muchas veces se puede pensar, mismo en el ámbito del EFE, la competencia lingüística está necesariamente aunada a las destrezas y capacidades interculturales propias del ámbito de especialidad en el que se desarrolla la comunicación profesional. Hay contenidos culturales que no pueden ser rechazados, pues en los contextos socioprofesionales asumen clara importancia como es el ejemplo de la comunicación no verbal, el comportamiento y actitudes ante diversas situaciones del cotidiano (saludos, uso de los apellidos, invitaciones sociales, estilos de negociación, etc.). Como escribe Gómez de Enterría (2009: 180), “sólo así será posible establecer una comunicación profesional fluida y sin conflictos”. Es evidente, por tanto, que los contenidos culturales deben formar parte de la programación.

Los contenidos que se aprenden y ejercitan, así como ocurre con relación a los textos seleccionados, deben estar lo más cerca posible del contexto laboral de los alumnos. Se trata de proporcionarles las herramientas de comunicación de que necesitan para su buen desempeño en una actividad laboral. Por otro lado, la selección y organización de los contenidos lingüísticos o otros debe hacerse teniendo en cuenta todas las destrezas que se trabajarán. Si la expresión e interacción orales son destrezas importantes que ha de desarrollarse a par de la competencia en el área de la expresión escrita, la destreza lectora ocupa un lugar relevante en el proceso de aprendizaje del EFE. Esta importancia adviene del hecho de que a partir del conocimiento y análisis de textos escritos los alumnos contactan con ejemplos de lo que tendrán que producir. Como nos aconseja Gómez de Enterría (2009: 187), “las actividades de comprensión lectora deben plantearse muy a menudo en cualquier programación, y además deben estar inmersas siempre en contextos motivadores”.

En lo que atañe a los aspectos lingüísticos, según Gómez de Enterría (2009), los contenidos abordados no serán diferentes de los que se trabajan respecto a la lengua común. Se trabajarán el léxico, aspectos de pragmática (estructuras sintácticas y rasgos discursivos), funcionales, pronunciación, estructuras gramaticales y la sociolingüística. Respecto a

los aspectos pragmáticos, en un curso de EFE, es imprescindible que los alumnos estudien diferentes géneros textuales de manera que conozcan varias convenciones sociales como sea el formato del documento, la fraseología y el vocabulario utilizados en él. Con el acento puesto en los factores comunicativos, el docente de la actualidad debe orientar la formación hacia el texto y el género (manual de instrucciones, prospecto de medicamento, carta comercial, instancia, debate, folleto turístico, etc.).

El género incluye características gramaticales (morfosintaxis), léxicas (terminología, fraseología, etc.), discursivas (estructura, registro, etc.) y pragmáticas (relación con el destinatario, formas de cortesía, etc.). Desde el punto de vista de la enseñanza, el uso eficaz de un género exige que el alumno domine no sólo sus características formales, sino también sus funciones comunicativas. Si, en las relaciones profesionales, no se respetan las reglas del género, aumenta la dificultad para ser reconocido como miembro de una *comunidad de discurso*, hasta el extremo del fracaso comunicativo (Calvi, 2004).

4. Planteamientos metodológicos

4.1. Enfoque por tareas

El método de enseñanza/aprendizaje que el docente de EFE debe privilegiar como el más apropiado es el enfoque por tareas. A través de él se desplaza la atención de los contenidos al proceso de aprendizaje. Se parte de una tarea final que se desea que los alumnos realicen. Es un objetivo final adaptado a las diferentes competencias y características de la demanda. Esta es la tarea final a partir de la que se organiza toda una serie de actividades (tareas) intermedias de carácter lingüístico, funcional, pragmático y cultural. Estas tareas intermedias pueden ser de dos tipos: posibilitadoras y comunicativas. Las primeras tienen que ver con la forma, con el sistema, con los contenidos gramaticales, y las segundas con el significado, es decir, el uso de la lengua. La finalidad de estas tareas intermedias es desarrollar todos los aspectos necesarios para llegar a la consecución exitosa de la tarea final. Las tareas son actividades del uso de la lengua con ejercicios de grado progresivo de dificultad preparando a los alumnos para la tarea final.

El enfoque por tareas aporta muchísimas ventajas al proceso de aprendizaje. Como las actividades se hacen por medio de tareas, las destrezas no se trabajan aisladamente. El enfoque por tareas con actividades reales de comunicación implica una participación activa del alumnado y su inmersión en el uso de la lengua funcional. Todo parte de la pregunta: ¿Para qué? Y a partir de ahí el docente se les da a los alumnos las herramientas de que necesitan para que hagan la tarea final que no es más que aquello que solemos hacer a diario. Por este motivo las programaciones basadas en este enfoque por tareas se llaman programaciones funcionales.

Las tareas finales deben ser de corta extensión. Una tarea final debe corresponderse con una unidad didáctica y ésta también debe ser de corta duración. Estas tareas deben asemejarse lo más posible a situaciones reales y deben llevarse a cabo “únicamente con materiales auténticos, de no ser así estaremos falseando el aprendizaje de la lengua de especialidad, desde el momento en que nos situamos en un contexto y en un soporte discursivo que no es real” (Gómez de Enterría, 2009: 203).

4.2. Simulación general

Un método que puede completar el comunicativo por tareas es la simulación. Para entrenar situaciones sobre todo de interacción oral, hacer simulaciones de casos reales es una buena estrategia, pero nunca entendido dicho aprendizaje

como la memorización de listas de palabras o de diálogos. “Simular no es únicamente imitar una realidad más o menos factible, sino que es fundamentalmente inventar, crear, desarrollar” diferentes situaciones comunicativas a partir de un tema fijado (Gómez de Enterría, 2009: 197). Es importante provocar en clase el error, la risa, el humor, intentando hablar lo más natural posible, aunque en niveles lingüísticos más bajos es posible que los alumnos se basen en borradores que no deben memorizar.

Lo que se espera es un planteamiento metodológico activo y comunicativo en el que los alumnos improvisen y retraten situaciones reales por las que ya han pasado o con fuerte posibilidad que se les ocurra en su ámbito laboral. De esta manera, a favor de la participación activa de los alumnos y el uso espontáneo del lenguaje, se fomenta una mayor motivación para el aprendizaje, que se hace de manera más autónoma y a la vez colaborativa, y una garantía de adquisición de “las capacidades lingüísticas y funcionales requeridas para poder comunicarse en los contextos profesionales” (Gómez de Enterría, 2009: 194).

4.3. Otros métodos de interés

Aparte del método comunicativo, creo que el uso de métodos estructuralistas en clases de EFE podrá ser una ventaja. Todo va a depender de los objetivos. Los ejercicios estructurales (como rellenar espacios, elegir opciones, las actividades de repetición y sustitución, los audiovisuales, etc.) se muestran muy útiles a causa del entrenamiento que promueven. Esta práctica aporta más seguridad y conocimientos al alumnado que muchas veces presenta vergüenza y miedo ante el error. Además de esto, el análisis contrastivo entre la lengua materna y la lengua meta que el método audio-lingual privilegia, por veces, es una ventaja, pues se combate la «fossilización» de los errores que puede ocurrir si los alumnos carecen de competencia en la lengua de aprendizaje (Bordón, 2007). Y, en los negocios, no puede haber equivocaciones en el momento de usar el léxico especializado. Por eso, hay léxicos (incluyendo los grupos sintagmáticos) que deben ser traducidos, pues es importante que los alumnos sepan lo que corresponde en su lengua materna. Después, el uso de los videos se torna muy agradable para el alumnado pues ve la propia realidad, siendo las imágenes un excelente apoyo para una mejor comprensión de los contenidos. El método audio-lingual (y también audiovisual) se revela muy ventajoso para los alumnos principiantes de una Lengua Extranjera.

PARTE II – Programar un curso de 25 horas de español de los negocios

Antes del diseño de un *curriculum* en lengua especializada, hay que hacer un estudio de las necesidades y de los objetivos del alumnado, sin olvidar el análisis de la institución en donde se imparten las clases. “El primer paso para comenzar la programación del curso, así como también para llevar a cabo el diseño de materiales que vayan a ser utilizados durante dicho curso” (Gómez de Enterría, 2009: 145) es contestar a la cuestión: ¿para qué necesitan los alumnos el curso de español con fines específicos?

Para obtener estos datos tan relevantes, el docente puede recurrir a un conjunto de metodologías de investigación a las que ya se ha aludido en este trabajo. Todo este trabajo debe existir antes de que empiecen las clases para que al comienzo el profesor se lleve al aula una propuesta de trabajo negociada y conforme aquello que los alumnos desean. Esta metodología de trabajo permite conocer de antemano todas las variables externas e internas al aula y a partir de aquí fijar los objetivos de trabajo. Por eso, el primer punto de este apartado está dedicado a la caracterización del alumnado con el cual trabajé (y que es un modelo de lo que suele encontrarse en estos cursos). Después hay un punto en donde se

establecen los objetivos con relación al grupo de trabajo tanto en términos lingüísticos como culturales según el ámbito del Español de los Negocios de nivel elemental. Y, por fin, hay otro punto que se relaciona con la programación de las secuencias didácticas. En las programaciones, además de los objetivos, de los contenidos, de las actividades, debe existir un momento dedicado a la autoevaluación del alumnado y del profesor. Esta reflexión tanto por parte del docente como del alumnado permite revisar las estrategias de actuación y hacer los cambios que se planteen necesarios a lo largo del curso.

1. Caracterización del alumnado

El grupo tenía 14 alumnos de una empresa que suele hacer negocios con compañías españolas. Las edades estaban entre los 30 y los 54 años. Tenían ordenador portátil y había la posibilidad de acceso a red de internet. Sus profesiones se relacionaban con los altos puestos en la empresa (ingenieros, directores, abogados, otros técnicos y administrativos) y poseían estudios desde la enseñanza secundaria hasta la licenciatura. Tenían conocimientos del lenguaje técnico en portugués que sería importante aprovechar a la hora de trabajar géneros textuales en lengua española.

Los conocimientos de castellano eran, mayoritariamente, casi nulos. Para todos es lengua extranjera y nunca lo habían estudiado antes. Por medio del test de diagnóstico y según la escala del Instituto Español, llegué a las siguientes conclusiones: cuatro alumnos de nivel A1 (Principiante Absoluto), siete de nivel A1.1 (Principiante), dos de nivel A1.2 (Falso Principiante I) y uno de nivel A2.2 (Utilizador Básico, el nivel máximo que el sistema informático permite, siendo aconsejado que hiciera exámenes complementarios para que se especificara con más precisión su nivel).

Además, a través de la encuesta, los alumnos demostraron que tenían muchas dificultades en comunicarse en español. En sus comunicaciones con españoles nativos, el 64,2% hablaba portugués y un 35,8% dijo que hablaba español. La razón de los primeros es por no saber español (incluso en términos fonéticos había muchísimas dificultades) y los demás intentaban hablar la lengua española debido a las dificultades que los españoles tienen en comprender portugués. En cuanto a los que intentaban hablar español, todos dijeron que tenían miedo de cometer errores y que conseguían comunicarse a pesar de las dificultades. El 28,6 dijo que tenía vergüenza y un 21,4 afirmó que abandonaba sus intentos debido a las dificultades. Sólo un alumno dijo que comunicaba sin dificultades, quien obtuvo el nivel A2.2, reconociendo con todo que tenía dificultades gramaticales. Con relación a las dificultades, según las respuestas, éstas tenían que ver con la expresión oral (50%), la expresión escrita (57,1%) y la gramática (64,3%).

Además de las informaciones planteadas anteriormente, con la encuesta había también el objetivo de conocer sus motivaciones para la inscripción en el curso de Español de los Negocios. La inscripción fue por motivaciones profesionales, los negocios con España (50%); para mejorar su comunicación escrita y hablada con los españoles (50%); para adquirir métodos de trabajo en lengua española y así poder convertirse en autodidactas (21,4%); para perder el miedo y la vergüenza de cometer errores (14,3%); por curiosidad (14,3%); porque les gusta la lengua española (14,3%); para mejorar aspectos lingüísticos en los que sentían más dificultades (14,3%).

A partir de estas informaciones, se concluye que se trataba de un grupo de profesionales que, más que «reciclarse» o perfeccionar su nivel de español, querían aprender lo más básico de la comunicación especializada de algunas situaciones que caracterizan su actividad profesional. La empresa no buscaba un curso «diseñado a la carta» como dejó claro su director de los recursos humanos. Al revés, buscaban una formación de ámbito comercial más en términos generales

sobre todo en su vertiente escrita y oral que les garantizara una comunicación más eficaz con sus asociados españoles, comunicación ésta que suele ocurrir no sólo presencialmente sino también por teléfono y correo electrónico.

El grupo era muy heterogéneo en cuanto a sus funciones en la empresa y también en relación al nivel lingüístico de entrada y sus actitudes ante la lengua meta. Por eso, teniendo en cuenta que no poseían un nivel inicial consolidado – condición *sine qua non* para que los alumnos accedan a los cursos de español lengua de especialidad, desde el punto de vista de Gómez de Enterría (2009) –, el interés de la empresa se decantaba por una demanda más estándar, más general, aunque dentro del ámbito de los negocios.

2. Objetivos con relación al grupo de trabajo

Para definir con más exactitud los objetivos que había que cumplir, hay que subrayar la importancia del análisis previo de los intereses, de las necesidades y del nivel lingüístico del alumnado. Además de esta fuente de información, es importante señalar el interés de la lectura del MCER y del inventario de los objetivos generales del Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC). Tras esta investigación, se definieron los siguientes objetivos haciendo del alumno un agente social, un hablante intercultural y un aprendiente autónomo.

A) El alumno como agente social

Objetivos generales:

- Llevar a cabo transacciones básicas relacionadas con necesidades inmediatas.
- Participar en interacciones sociales dentro de la esfera profesional.
- Desenvolverse con textos orales y escritos relacionados con su entorno y sus necesidades más inmediatas.

Objetivos específicos:

- Adquirir vocabulario y estructuras propias del sector de especialidad.
- Captar la idea principal de documentos de su ámbito profesional y escritos de forma clara, con lenguaje directo y sencillo.
- Redactar escritos breves que se emplean en su campo de actuación profesional (como una carta, un correo electrónico o una nota).
- Rellenar formularios con sus datos personales y profesionales.
- Comprender mensajes orales sencillos del ámbito de la empresa.
- Identificar aspectos generales de una discusión siempre que se lleve a cabo con lentitud y claridad, siendo importante la paciencia del interlocutor pues podrá ser necesario repetir y reformular.
- Pronunciar de forma clara y comprensible, aunque resulte evidente el acento extranjero y los interlocutores tengan que solicitar repeticiones de vez en cuando.
- Iniciar, mantener y terminar conversaciones sencillas y relacionadas con su ámbito profesional ya sea presencialmente o al teléfono.
- Realizar declaraciones breves, básicas, directas y ensayadas (con apoyo en notas, apuntes o elementos visuales como esquemas, imágenes, gráficos, etc.) de contenido predecible y aprendido, que versen sobre asuntos cotidianos.

- Contestar a preguntas y responder de forma directa a afirmaciones sencillas y de su ámbito laboral.
- Expresar brevemente ciertas opiniones, gustos, planes y acciones relativas al trabajo, aunque se puede pedir de vez en cuando ayuda para presentar lo que se quiere decir.
- Comunicar tareas sociales sencillas y habituales, como pedir y dar sugerencias, pedir y aceptar disculpas, saludar y despedirse, pedir que le presten atención, expresar que no comprende algo, etc.

B) El alumno como hablante intercultural

Objetivos generales:

- Aceptar la diversidad cultural y acercarse a las culturas de los países hispanos desde una visión más amplia y menos condicionada por la propia identidad cultural.
- Aprovechar la diversidad cultural como una fuente de enriquecimiento de la propia competencia intercultural.

Objetivos específicos:

- Desarrollar estrategias que le permitan desenvolverse en situaciones interculturales muy básicas, de modo que la comunicación con nativos se haga posible.
- Participar adecuadamente en situaciones sociales de su ámbito de especialidad y actuar según las convenciones propias de la comunidad en que se integre.
- Intercambiar opiniones, puntos de vista, experiencias personales, sentimientos y deseos en torno a temas de interés profesional.
- Conocer y aplicar normas de cortesía y aplicación del principio de cooperación en la comunicación oral en la empresa.

C) El alumno como aprendiente autónomo

Objetivos generales:

- Tomar conciencia del grado de control que puede ejercer sobre su propio proceso de aprendizaje.
- Identificar sus necesidades de aprendizaje y comunicación en español y definir sus metas en términos generales.
- Cooperar con los compañeros y el profesor para establecer y mantener en el grupo relaciones de colaboración, cordialidad y confianza.

Objetivos específicos:

- Identificar las áreas en las que es capaz de llevar a cabo el proceso de aprendizaje de forma autónoma.
- Crear y mantener un clima adecuado de trabajo en grupo.
- Conocer los recursos de que dispone para el aprendizaje independiente o autodirigido.
- Intercambiar experiencias y conocimientos con el grupo.
- Valorar las contribuciones de los compañeros.

- Familiarizarse con el uso de procedimientos y herramientas de autoevaluación.
- Aprender a autoevaluar el trabajo propio y sus conocimientos.

3. Organización de las secuencias didácticas

Según Gómez de Enterría (2009), las tareas deben ser de extensión reducida, por ende las programaciones que se presentan a continuación están pensadas, generalmente, para sesiones de tres horas. Los componentes de estas programaciones son los que aparecen en las tablas. Tras la indicación del tema y de la tarea final que se desea que se alcance, en las programaciones, se presentan los objetivos generales, los objetivos más específicos divididos por destrezas, los contenidos (pragmáticos funcionales, léxicos, gramaticales, pragmáticos discursivos y organizativos, y socioculturales), actividades (las tareas intermedias que los alumnos tendrán que desarrollar en el aula para que sean capaces de realizar la tarea final) y, por fin, la evaluación. Ésta se obtiene por medio de la observación de los alumnos y sus progresos, de pequeños ejercicios de repaso y de momentos de autoevaluación oral o escrita.

La autoevaluación es importante que ocurra para que el docente sepa cómo el alumnado se siente respecto a los conocimientos adquiridos y si los objetivos planteados al comienzo de la sesión han sido o no cumplidos. Además de estas evaluaciones intermedias, es importante que, al final del curso, haya una autoevaluación a través de la respuesta a un cuestionario (anexo 2) sobre el curso en general y la capacidad de realizar las tareas finales, según lo que se propone en las programaciones. La finalidad es que el alumno sea consciente de sus logros y de sus dudas y que el docente los conozca y así pueda mejorar su práctica futura.

En cuanto a los contenidos, éstos se plantean con un grado progresivo de dificultad y con un aprendizaje en espiral. Hay un repaso de habilidades y es importante que, antes de la tarea final, los alumnos tengan la posibilidad de practicar lo que les será pedido adelante. Después, en la tarea final, se espera que los estudiantes pongan en uso los conocimientos aprendidos a lo largo de la(s) clase(s), ya que en una lengua los contenidos no se pueden aprender y utilizar de forma aislada. La incorporación de reciclaje de elementos ya tratados es una de las condiciones del enfoque por tareas.

Los alumnos de EFE deben tener conocimientos acerca del léxico específico del sector para que puedan tomar decisiones y hacer un buen papel en sus relaciones profesionales. Además, en EFE, las destrezas y capacidades interculturales están siempre unidas a las lingüísticas, de ahí que estén presentes en la programación. Por fin, los contenidos funcionales y discursivos no pueden faltar en una programación comunicativa ya que debemos preparar a nuestros alumnos para su actividad práctica usando la comunicación oral y escrita.

Las actividades están pensadas según las fases de aprendizaje descritas por Edelhoff (1981), citado por Martín Peris (2004). Hay una actividad que funciona como motivación y adquisición de información, en la que los alumnos activan sus esquemas de conocimiento. En las programaciones presentadas a continuación, los ejercicios se relacionan sobre todo con presentación de conocimientos, lluvia de ideas, relato de experiencias, conversaciones a propósito del tema a partir de una frase o de un video... Después vienen las actividades de contenido y práctica. Los alumnos se centran en el aprendizaje, recuperan conocimientos y practican con más profundidad, mejorando las destrezas lingüísticas. En esta fase de práctica, los alumnos trabajan aspectos lingüísticos y temáticos de manera aislada y con profundidad. Como nos dice

Martin Peris (2004: 348), “se centran en ejemplos particulares de lengua y en las características de su uso”. Por fin, hay un momento de uso, o sea, los aprendientes activan sus “nuevos conocimientos y habilidades comunicativas” (Martin Peris, 2004: 348). Es la fase de transferencia y aplicación, en la que se generan situaciones de comunicación genuinas y auténticas del ámbito profesional del alumnado.

Considerando que las preocupaciones de los estudiantes se relacionaban con la gramática y la expresión oral y escrita, propongo dos tipos de ejercicios: conocimiento de la lengua y su uso como instrumento de utilidad concreta en los contextos del cotidiano. Por eso, son importantes los ejercicios sobre la lengua como sistema y los ejercicios con la lengua a partir de documentos auténticos. De ahí que en las programaciones siguientes presente, por un lado, actividades típicas del método estructuralista y, por otro lado, del enfoque comunicativo.

Como ya se ha dicho aquí en este trabajo, los ejercicios estructurales se muestran muy útiles a causa del entrenamiento de los aspectos gramaticales y léxico que promueven. Gracias a esta práctica, los alumnos sienten más seguridad y autoestima, puntos en donde el docente debe actuar, pues habitualmente hay mucho miedo ante los errores y vergüenza con relación a la práctica lingüística. La intención es trabajar al nivel de la inteligencia emocional de los alumnos. Aparte de ello hay que poner en relieve el enfoque comunicativo por ser muy apropiado al objetivo del curso: el desarrollo de la interacción oral y escrita en contexto. La intención es insertar a los alumnos en un contexto real de necesidad de comunicación y enseñarles a comunicarse en el idioma de destino y adquirir una competencia de comunicación. Las actividades según el enfoque comunicativo por tareas estimulan la cooperación entre los alumnos y la propia comunicación entre los mismos, privilegiando el contexto social y cultural de la lengua meta.

Para estos alumnos, si conocer la lengua es importante, verdaderamente imprescindible es que la sepan usar como un instrumento de gran utilidad en los contextos de su cotidiano profesional. Importa que aprendan contenidos útiles para su desempeño laboral. Entonces, para estas unidades, después de saber las necesidades del alumnado, pensé en la práctica de aspectos inmejorables para sus negocios, como seguidamente se presenta.

PARTE III – Programación de las secuencias didácticas

Sesión 1: 3 horas

TEMA
✓ Fonética.
TAREA FINAL
✓ Hablar/leer con corrección.
OBJETIVOS GENERALES
✓ Conocer el alfabeto español. ✓ Decir las letras. ✓ Primorear la fonética y pronunciación. ✓ Saber decir los porcentajes en español.
TAREAS INTERMEDIAS (POSIBILITADORAS Y COMUNICATIVAS)
<ol style="list-style-type: none">1. Acceder a una tabla con el alfabeto y escuchar los sonidos respecto a cada letra.2. Ejercicios de identificación de letras y de completar huecos con las letras que faltan, escribiendo con corrección las palabras incompletas.3. Cada alumno dice su nombre y apellido y los deletrea, según el modelo: Me llamo... que se escribe con la...4. Usar la herramienta de internet http://www.uiowa.edu/~acadtech/phonetics/spanish/frameset.html para practicar la fonética y pronunciación de palabras. Es importante que el docente enfatice palabras cuyos sonidos se diferencian del portugués y que los alumnos repitan y practiquen sin vergüenza.5. El docente proyecta pequeñas frases y después algunos párrafos para que los alumnos los lean y puedan practicar su pronunciación, así como el encadenamiento (la cohesión entre las palabras). Las lecturas podrán ser grabadas con recurso a un aparato de periodismo lo que posibilita la audición de lo dicho, la observación de fallos y posterior corrección. Atención: El docente les habla a sus alumnos de la herramienta <i>Livemocha</i>, enseñándoles brevemente sus funcionalidades para que sigan trabajando la pronunciación y otras destrezas con la ayuda de la comunidad hispanohablante y de su profesor (quien podrá ser elegido como amigo).6. Los alumnos acceden a una tabla con los números, escuchan la lectura y la repiten.<ol style="list-style-type: none">6.1. Relacionan dos columnas: los signos de matemática con sus nombres.6.2. Rellenan un crucigrama y encuentran el número secreto.6.3. En pareja, cada alumno tiene una tarjeta con diez números. Cada uno de ellos lee cinco números mientras el compañero los marca y los escribe en letra.7. Lectura de textos con porcentajes.<ol style="list-style-type: none">7.1. Deducir la regla de expresión de los porcentajes y de conjugación de los verbos.

8. El profesor proyecta la pregunta: ¿Qué porcentaje? o ¿Qué tanto por ciento? En parejas, preguntan por el porcentaje y el compañero tiene que decir el porcentaje que aparece proyectado.
ACTIVIDAD FINAL
✓ El docente les propone un juego en grupos de tres. Primeramente, en grupo, practican la lectura de ocho frases para que entre todos resuelvan las dudas. Más tarde, cada elemento del grupo lee una frase sin parar y en voz alta hasta llegar al final de las ocho frases. El grupo consigue un punto por cada frase correcta.
EVALUACIÓN
✓ El docente debe estar siempre presente y revisar el trabajo que sus alumnos están haciendo. El profesor hace una evaluación del proceso, por lo que ésta se realiza durante la clase a través de la observación del desempeño de sus alumnos en todos los ejercicios propuestos.
✓ Contestar a un cuestionario autoevaluando sus conocimientos. El alumno evalúa si ya ha adquirido los conocimientos o entonces que dificultades persisten. Para que pueda comprobar, habrá incluso un ejercicio de repaso.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS DIVIDIDOS POR DESTREZAS			
COMPRESIÓN AUDITIVA	EXPRESIÓN / INTERACCIÓN ORAL	COMPRESIÓN LECTORA	EXPRESIÓN / INTERACCIÓN ESCRITA
<ul style="list-style-type: none"> • Comprender los sonidos en español. • Comprender los números. 	<ul style="list-style-type: none"> • Deletrear su nombre. • Pronunciar correctamente. • Encadenar las palabras. • Decir los números. • Decir correctamente los porcentajes, incluso los negativos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Leer con corrección fonética, con pronunciación adecuada y con encadenamiento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Escribir los números. • Hacer un apunte respecto a las reglas de uso de los porcentajes.

CONTENIDOS				
PRAGMÁTICOS FUNCIONALES	LÉXICOS	GRAMATICALES	PRAGMÁTICOS DISCURSIVOS / ORGANIZATIVOS	SOCIOCULTURALES
<ul style="list-style-type: none"> • Deletreo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Los números. 	<ul style="list-style-type: none"> • Alfabeto español y los sonidos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Hablar encadenando las 	<ul style="list-style-type: none"> • Sonidos diferentes según las

	<ul style="list-style-type: none"> • Los signos de matemática. • Los porcentajes (incluso los negativos). 	<ul style="list-style-type: none"> • El uso de los artículos EL y UN antes de los porcentajes. • La concordancia del verbo en los porcentajes. 	palabras.	regiones: LL / Y / Z / C. <ul style="list-style-type: none"> • 100%: “cien por cien” o “cien por ciento”.
--	---	--	-----------	---

Sesión 2: 3 horas

TEMA
✓ Saludos y presentación.
TAREA FINAL
✓ Rellenar un formulario con datos personales y de la empresa.
OBJETIVOS GENERALES
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Saludar formal e informalmente. ✓ Presentarse y presentar a alguien. ✓ Reaccionar delante de un saludo o una presentación. ✓ Despedirse convenientemente. ✓ Usar adecuadamente los apellidos en español. ✓ Usar los números ordinales. ✓ Indicar la dirección y ubicación de una empresa o despacho. ✓ Rellenar un formulario con datos básicos personales y profesionales.
TAREAS INTERMEDIAS (POSIBILITADORAS Y COMUNICATIVAS)
<ol style="list-style-type: none"> 1. Leer pequeños diálogos en los cuales las personas se saludan formal e informalmente, se presentan y se despiden. <ol style="list-style-type: none"> 1.1. Completan una tabla haciendo el resumen de lo leído en cuanto a: dirigirse a alguien y saludar, responder a los saludos, presentarse, presentar a alguien y reaccionar, y despedirse. 1.2. En grupo-clase, se lleva a cabo la lectura de un texto sobre el sistema español de apellidos que se halla en el enlace siguiente: http://www.enplenitud.com/los-apellidos-espanioles.html. Seguidamente, los alumnos, de forma individual, contestan a un cuestionario de verdadero y falso sobre el uso de los apellidos en español. 2. Escuchar los diálogos formales e informales que el docente les suministra en papel (con algunos recortes) para que los alumnos completen los huecos con las expresiones en falta. 3. Escuchar y leer una conversación (con saludos, presentaciones y despedidas) entre personas latinoamericanas. Los alumnos subrayan las diferencias respecto al español europeo y dicen cómo sería si la conversación fuera entre españoles.

<p>4. Lectura de un pequeño texto sobre la ubicación de empresas. En él, los alumnos hallan algunos números ordinales y algún vocabulario sobre los lugares.</p> <p>4.1. Se les presentan imágenes de los lugares indicados en el texto (edificio, calle, barrio, despacho, piso y plaza) para que los alumnos les pongan leyendas recogiendo los vocablos del texto.</p> <p>4.2. Con base en el texto, el alumnado deduce la regla de uso del primer y tercer número ordinal.</p> <p>4.2.1. Basados en un consultorio gramatical sobre los números ordinales, los alumnos tienen que decir y escribir los nueve pisos de un edificio empezando por la planta baja.</p> <p>4.3. Tarea de interacción oral en grupos de tres. Trabajo de simulación general. Realización de breves diálogos, practicando los saludos y la respuesta, la presentación de alguien y la respuesta, la ubicación de su empresa y la despedida.</p> <p>5. Rellenar una ficha con breves informaciones personales y profesionales: nombre, edad, número de teléfono, dirección personal, DNI, NIF, correo electrónico, profesión, razón social de su empresa y su dirección.</p> <p>5.1. Cambiar el formulario con sus compañeros y cada alumno presenta al grupo el colega que le toca.</p>
ACTIVIDAD FINAL
<p>✓ Conversación en grupo de tres. Dos alumnos se encuentran en la calle. Se saludan y dialogan sobre la feria internacional de Habana. Mientras tanto aparece el tercer individuo que es presentado por uno de ellos. Tras los saludos y respectivas reacciones, los tres deciden rellenar el formulario de inscripción para participar en dicha feria internacional especificando datos sobre la empresa y la dirección. El formulario se obtiene pulsando aquí: Formulario Inscripción Feria Internacional de la Habana FIHAV.</p>
EVALUACIÓN
<p>✓ El docente debe estar siempre presente y revisar el trabajo que sus alumnos están haciendo. El profesor hace una evaluación del proceso, por lo que ésta se realiza durante la clase a través de la observación del desempeño de sus alumnos en todos los ejercicios propuestos.</p> <p>✓ Habrá una breve encuesta final de autoevaluación del trabajo ejecutado y de los conocimientos adquiridos, informando además si los objetivos planteados al comienzo de la sesión han sido o no cumplidos. Para ayudar en este trabajo, el alumnado resuelve un ejercicio de repaso de contenidos.</p>

OBJETIVOS ESPECÍFICOS DIVIDIDOS POR DESTREZAS			
COMPRESIÓN AUDITIVA	EXPRESIÓN / INTERACCIÓN ORAL	COMPRESIÓN LECTORA	EXPRESIÓN / INTERACCIÓN ESCRITA
<ul style="list-style-type: none"> • Comprender los saludos, presentaciones y despedidas para que pueda contestar adecuadamente. • Comprender vocabulario de 	<ul style="list-style-type: none"> • Saber saludar formal e informalmente. • Saber presentarse y reaccionar. • Saber despedirse. • Indicar la ubicación de un despacho o 	<ul style="list-style-type: none"> • Percibir informaciones específicas respecto a los apellidos de los españoles. • Comprender vocabulario de Hispanoamérica respecto a los saludos y 	<ul style="list-style-type: none"> • Escribir los saludos y despedidas. • Escribir la dirección de una empresa o despacho. • Rellenar un formulario con datos básicos

Hispanoamérica respecto a los saludos y despedidas.	empresa. <ul style="list-style-type: none"> • Usar correctamente los números ordinales. • Presentar los datos personales y profesionales de alguien. 	despedidas. <ul style="list-style-type: none"> • Comprender vocabulario relacionado con la ubicación. 	personales y profesionales.
---	---	---	-----------------------------

CONTENIDOS

PRAGMÁTICOS FUNCIONALES	LÉXICOS	GRAMATICALES	PRAGMÁTICOS DISCURSIVOS/ ORGANIZATIVOS	SOCIOCULTURALES
<ul style="list-style-type: none"> • Saludar: Hola, ¿qué tal? / Buenos días (buenas tardes, buenas noches), ¿qué tal está? • Responder al saludo: Bien, ¿y tú? / Tirando, ¿y tú? / Muy bien, gracias • Presentar a alguien: Le presento a... • Reaccionar a una presentación: Mucho gusto / Encantado. • Despedidas: Hasta luego / Hasta la vista / Adiós / Hasta pronto / Hasta mañana. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lugares de ubicación: edificio, calle, barrio, despacho, piso, planta baja y plaza. • Números ordinales. • DNI. • Correo electrónico. • Razón social de la empresa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Verbos SER, TENER y LLAMARSE en el presente de indicativo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Turnos de palabra en los saludos y presentaciones. 	<ul style="list-style-type: none"> • El tuteo y las formas de cortesía. • Los apellidos en español: cuántos apellidos usan los españoles, en qué situaciones la mujer usa el apellido del marido, qué apellido se usa en la firma y en los saludos, cuál es el apellido del padre y de la madre. • Saludo “Buen día” en Argentina y despedida “Hasta luego” en México. • Contestar a un agradecimiento en México: A usted se le dan / Para servirle / Mande usted.

Sesiones 3 y 4: 6 horas

TEMA
✓ Llamada por teléfono.
TAREA FINAL
✓ Llamar a una empresa española concertando una cita profesional.
OBJETIVOS GENERALES
✓ Informar del objetivo de la llamada. ✓ Saber pedir que pasen la llamada. ✓ Saber concertar una cita profesional. ✓ Iniciar, mantener y finalizar una conversación por teléfono.
TAREAS INTERMEDIAS (POSIBILITADORAS Y COMUNICATIVAS)
<ol style="list-style-type: none">1. La clase empieza con un análisis contrastivo entre español y portugués. Los alumnos hacen un trabajo de relacionar columnas. A la izquierda se presentan fórmulas propias de la comunicación al teléfono como por ejemplo: dígame; no cuelgue, por favor; podría ponerme...; guía telefónica; etc. A la derecha los alumnos tienen el correspondiente en portugués. Se trata de un trabajo de reflexión alrededor de expresiones que, a buen seguro, ya han escuchado en sus relaciones comerciales con las empresas españolas.2. Los alumnos escuchan una conversación telefónica y responden a un cuestionario.<ol style="list-style-type: none">2.1. Después de la audición, leen la conversación anterior y subrayan las expresiones que sirven para: informar del objetivo de la llamada, pasar la llamada a otra persona y despedirse por teléfono.2.2. Leen el diálogo anterior y, con base en el consultorio gramatical con ejemplos de conjugación de verbos regulares e irregulares en el futuro de indicativo, subrayan los verbos que están en el futuro.<ol style="list-style-type: none">2.2.1. El docente les enseña otra forma de decir el futuro. Les presenta la construcción de la perífrasis “ir a + infinitivo”. A partir de esta regla, los alumnos tendrán que reescribir las frases en donde tienen el futuro simple utilizando esta perífrasis.2.2.2. Los alumnos rellenan huecos utilizando el futuro simple de indicativo en dos tipos de ejercicios: en primer lugar, con frases sueltas y, después, con un texto administrativo con el recorte de los verbos que se presentan en una tabla para que los alumnos los elijan según el contexto y los conjuguen adecuadamente.3. Escuchar cuatro pequeñas conversaciones telefónicas y señalar el tema de cada una de las conversaciones.<ol style="list-style-type: none">3.1. Leer las conversaciones telefónicas y rellenar una tabla con las expresiones que sirven para: saludar, identificarse una persona o empresa, preguntar por los detalles de una entrevista o cita, aplazar una cita, indicar una fecha, confirmar algún dato, agradecer la información o ayuda, despedirse.3.2. Con base en el consultorio gramatical con ejemplos de conjugación de verbos regulares e irregulares en el pretérito perfecto y pretérito indefinido de indicativo, accediendo incluso a las reglas de utilización de uno y de otro, los alumnos subrayan con color rojo las formas de pretérito perfecto y con color azul las de pretérito indefinido.

3.2.1. Tras este ejercicio, los alumnos justifican por qué en unas situaciones se usa el pretérito perfecto y en otras, el pretérito indefinido. Deben inclusive rodear con color rojo las palabras que acompañan los verbos en el pretérito perfecto.

3.2.2. Los alumnos resuelven un ejercicio de rellenar huecos utilizando con corrección estos tiempos verbales.

4. Los alumnos acceden a la agenda del director de una empresa, con sus responsabilidades de lunes a viernes. Además está escrito cuáles son sus tareas de ocio para el fin de semana. A partir de aquí y con base en el ejemplo, los alumnos completan una hoja de agenda con sus principales compromisos a lo largo de una semana.
 - 4.1. Después del trabajo anterior, los alumnos cambian entre sí las hojas y cada uno presenta a la clase lo que hace su compañero. La presentación tendrá que seguir la siguiente estructura: hoy... / ayer... / anteayer... / mañana... / pasado mañana..., con el objetivo de que los alumnos practiquen los tiempos verbales trabajados en los puntos 2 y 3. Estas presentaciones deben ser hechas sin preparación previa para que los alumnos intenten improvisar y decir los verbos sin consultarlos. Si hay errores, estos pueden ser debatidos en grupo-clase y hay que verlos como más un momento de aprendizaje.
5. El docente presenta un cuadro con varios relojes donde se enseñan las diferentes posibilidades para decir las horas para que puedan resolver los ejercicios siguientes:
 - 5.1. Escribir junto a cada reloj la hora correcta.
 - 5.2. En parejas, cada alumno tiene una tarjeta con los horarios de apertura y cierre de las tiendas y servicios en España por la mañana, a mediodía, por la tarde y por la noche. Pero las tarjetas no están completas. Y lo que falta en una tarjeta está en la de su compañero. Lo que ocurre es que cada uno tendrá que preguntar al otro: ¿A qué hora abre/abren...? / ¿A qué hora cierra/cierran...?
6. Los alumnos acceden al enlace <http://www.euroresidentes.com/calendario/calendario-laboral-2012.html> y conocen el calendario laboral español para el año 2012. A partir de aquí, contestan a un cuestionario sobre los festivos y vísperas de festivo en diferentes meses, haciendo un trabajo de lectura *scanning*.
7. Los alumnos leen un diálogo que es una conversación por teléfono entre el director de una empresa portuguesa y la directora de una empresa mexicana. En este diálogo, los alumnos contactan con algunas diferencias entre el español de España y el de México. El ejercicio que tienen que hacer es subrayar las palabras o expresiones diferentes y decir cómo dirían si estuvieran hablando con un ciudadano español.

ACTIVIDAD FINAL

- ✓ Con base en las conversaciones por teléfono trabajadas anteriormente, los alumnos en grupos de tres llevan a cabo una conversación telefónica. Uno es el ciudadano portugués que llama a España, otro es el administrativo español que coge la llamada y otro es D. Florentino Pérez Rodríguez, presidente y consejero delegado de la empresa “ACS, Actividades de Construcción y Servicios”, el asociado español puesto en conferencia por el administrativo. La finalidad de la llamada es hablar de la necesidad de realizarse una reunión cuyo asunto será debatir el presupuesto para la construcción de despachos que están previstos para Huelva y, además, hablar sobre la importancia de una participación en una feria internacional como es el ejemplo de Construmat que se realiza todos los años en Barcelona. En esta conversación, el empresario portugués pide a su asociado que, luego que pueda desplazarse desde Madrid a Huelva, que le envíe un correo electrónico informándole de la fecha y lugar de la reunión. **Atención:** Los alumnos podrán hacer un pequeño borrador que les sirva de orientación aunque se les pide que todo salga lo más natural posible, ya que los diálogos son muy cortos.

EVALUACIÓN

- ✓ El docente debe estar siempre presente y revisar el trabajo que sus alumnos están haciendo. El profesor hace una evaluación del proceso, por lo que ésta se realiza durante la clase a través de la observación del desempeño de sus alumnos en todos los ejercicios propuestos.
- ✓ Habrá una breve encuesta final de autoevaluación del trabajo ejecutado y de los conocimientos adquiridos, informando además si los objetivos planteados al comienzo de la sesión han sido o no cumplidos. Para ayudar en este trabajo, el alumnado resuelve un ejercicio de repaso de contenidos.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS DIVIDIDOS POR DESTREZAS

COMPRESIÓN AUDITIVA	EXPRESIÓN / INTERACCIÓN ORAL	COMPRESIÓN LECTORA	EXPRESIÓN / INTERACCIÓN ESCRITA
<ul style="list-style-type: none"> • Discriminar información acerca del asunto de las llamadas. • Identificar las fórmulas presentadas en los objetivos estratégicos. • Discriminar el significado de las expresiones. • Comprender como se mantiene una conversación al teléfono. 	<ul style="list-style-type: none"> • Saludar y presentarse. • Informar del objetivo de la llamada. • Solicitar que pasen la llamada. • Concertar una cita. • Decir la fecha y hora. • Finalizar una conversación. • Justificar sus respuestas. • Presentar las actividades que hacen parte de su agenda. • Hablar con corrección respecto a las conjugaciones verbales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Percibir como hacer una conversación por teléfono. • Reconocer el significado de expresiones del ámbito de la llamada por teléfono. • Analizar un calendario laboral. 	<ul style="list-style-type: none"> • Anotar expresiones. • Hacer apuntes. • Escribir las horas, fechas, los meses y los días. • Escribir verbos en el pretérito perfecto, pretérito indefinido y futuro de indicativo. • Escribir la perífrasis “ir a + infinitivo”.

CONTENIDOS

PRAGMÁTICOS FUNCIONALES	LÉXICOS	GRAMATICALES	PRAGMÁTICOS DISCURSIVOS / ORGANIZATIVOS	SOCIOCULTURALES
<ul style="list-style-type: none"> • Saludar (reciclaje) y presentarse al teléfono: 	<ul style="list-style-type: none"> • Al teléfono: 	<ul style="list-style-type: none"> • Presente de indicativo: Me llamo... / Hablo de parte 	<ul style="list-style-type: none"> • La estructura de una conversación al teléfono: 	<ul style="list-style-type: none"> • Formas de tratamiento (reciclaje).

<p>Buenos días / Buenas tardes. / Buenas noches.</p> <p>¡Hola! Soy... de la empresa...</p> <p>Hablo de parte de...</p> <p>¿Cómo está usted?</p> <p>• Informar del objetivo de la llamada: Llamo para concertar una cita para el...</p> <p>Quería decirles/avisarles...</p> <p>Me gustaría hablar...</p> <p>• Solicitar que pasen la llamada a otra persona: Puede ponerme...</p> <p>¿Se puede poner...?</p> <p>Está..., por favor.</p> <p>Puede pasarme con...</p> <p>• Pedir y dar informaciones sobre fechas, horarios y lugares.</p> <p>• Expresar los períodos del día.</p> <p>• Las fechas (saber indicar). Ej.: El jueves a las 10 de la mañana en vuestras oficinas.</p>	<p>No colgar.</p> <p>Un momento, por favor.</p> <p>Voy a poner...</p> <p>Poner una conferencia.</p> <p>Coger la llamada.</p> <p>¿De parte de quién?</p> <p>Volver a llamar.</p> <p>Espere un rato.</p> <p>• Las partes del día: (Por la) Mañana / Tarde / Noche</p> <p>• Los días de la semana (sin olvidar términos como: día laboral, víspera de festivo, festivo).</p> <p>• Adverbios temporales: anteayer, ayer, anoche, hoy, mañana, pasado mañana.</p> <p>• Los meses.</p> <p>• Las horas.</p>	<p>de... / ¿Está...? / Me parece... / Creo que... [...]</p> <p>• Imperfecto de indicativo: Llamaba para...</p> <p>Quería decirles que...</p> <p>• Condicional de cortesía: Me gustaría... / ¿Podría usted...?</p> <p>• Futuro de indicativo y perífrasis “ir a + infinitivo”.</p>	<p>iniciarla, mantenerla y finalizarla.</p>	<p>• Conocer las expresiones informales y de cortesía en situaciones de saludo y despedida (reciclaje): ¡Hola! ¿Qué tal? / ¡Buenos días! [...] / ¡Buen día! (Argentina) / Chau. / ¡Hasta luego! / ¡Hasta luego! (México)</p> <p>• Contestar a un agradecimiento en México (reciclaje): A usted se le dan. / Para servirle. / Mande usted.</p> <p>• Los períodos del día en México: En la mañana...</p> <p>• Adverbio temporal en México: Antier.</p> <p>• Horarios de trabajo en España.</p>
--	---	--	---	---

<ul style="list-style-type: none"> • Despedirse (reciclaje): Adiós. Muchas gracias. Hasta pronto. Un saludo. A usted. Adiós. Gracias por llamar. 				
--	--	--	--	--

Sesiones 5 y 6: 6 horas

TEMA
✓ La carta formal.
TAREA FINAL
✓ Escribir un correo electrónico de ámbito profesional.
OBJETIVOS GENERALES
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Saber qué partes componen una carta formal. ✓ Conocer léxico y estructuras sintácticas propias de las cartas formales. ✓ Usar convenientemente los apellidos en español. ✓ Conocer diferentes tipos de cartas formales. ✓ Utilizar el condicional simple. ✓ Ejercitar la expresión escrita de ámbito profesional de forma colaborativa.
TAREAS INTERMEDIAS (POSIBILITADORAS Y COMUNICATIVAS)
<p>1. Como calentamiento, en parejas, los alumnos rellenan una tabla en donde presentan sus conocimientos previos sobre la escritura de una carta formal en lengua española. El objetivo es que den a conocer sus experiencias profesionales. Es posible incluso presentar sus conocimientos de escritura en portugués, haciendo un análisis contrastivo. Reflexionan sobre la estructura de la carta, como escriben los saludos y los apellidos en español, la puntuación de los saludos y de las despedidas, presentando ejemplos que conocen. Reflexionan también en torno a vocabulario como firma, fecha, sello, expresiones fijas de saludo y despedida, y abreviaturas en los saludos y en la dirección.</p>

2. Las parejas ponen en común sus opiniones, mientras el docente completa en el ordenador una tabla igual a la que fue rellenada por el alumnado con el fin de que proyecte lo que se dice. De esta manera es posible hacer un resumen de todas las conclusiones y aclarar dudas en grupo-clase.
3. A continuación, el docente presenta tres páginas *web* de gran interés en esta área: <http://www.web-emprego.com/escrever-cartas-formais-e-emprego-em-espanhol-castelhano/>, <http://www.hispanialinguas.com.br/modelo%20cartas.htm>, <http://pt.bab.la/frases/negocios/carta/portugues-espanhol/>. El objetivo es que se haga una lectura en grupo-clase de las informaciones más importantes ahí presentadas. De esta manera, los alumnos tendrán a su disposición una herramienta que pueden consultar cuando precisen, incrementan sus conocimientos, mejorando incluso la tabla-resumen rellenada en la tarea anterior.
4. El alumnado escucha dos veces un diálogo entre dos amigos sobre la contestación a un anuncio de empleo, en el que oye una persona experta en este tipo de carta aconsejando el otro y ayudándole en la escritura de la carta paso a paso para que nada falte. A partir de esta audición, los alumnos hacen las actividades siguientes:
 - 4.1. A medida que escuchan el diálogo, rellenan cuadros que se refieren a algunos puntos de ámbito estructural.
 - 4.2. Contestan a un cuestionario de elección múltiple con tres opciones sobre el asunto de la carta.
 - 4.3. El docente subraya la frase con la que se empieza la carta, enfatizándose dos expresiones: “En relación con el...” y “... me permito dirigirles la presente...”. A continuación, el docente presenta una tabla con seis opciones para cada una de las expresiones anteriores como posibles sinónimos. El objetivo es que los alumnos elijan aquéllas que, teniendo en cuenta el contexto, puedan usarse en vez de las otras.
 - 4.4. Relacionan ejemplos (unas frases sacadas del texto) con los usos del condicional simple. En este momento, el docente les suministra a los alumnos una hoja con ejemplos y explicaciones acerca de los usos del condicional simple y de las formas de los verbos regulares e irregulares, para que puedan consultar si es necesario.
5. El profesor divide la clase en seis grupos. A cada grupo le toca una dirección electrónica a través de la que accede a una carta-modelo que debe leer y después contestar a un cuestionario sobre el asunto, el léxico (incluyendo abreviaturas), expresiones de indicación de deseo y para hacer una solicitud, y sobre aspectos formales.
 - 5.1. Al final, cada grupo presenta a la clase sus conclusiones mientras el docente completa una tabla con estas informaciones que va proyectando. De esta forma se obtiene un resumen de todos los trabajos y también de más informaciones respecto a las cartas formales en español. Las páginas *web* son las siguientes:

Grupo 1 - <http://www.modelo-carta.com/modelo-carta-comercial.html> (carta n.º 2);

Grupo 2 - <http://modelo-carta.com/modelo-carta-solicitud-credito.html> (carta n.º 2);

Grupo 3 - <http://www.modelo-carta.com/modelo-carta-reclamo.html>;

Grupo 4 - <http://www.modelo-carta.com/modelo-carta-solicitando.html>;

Grupo 5 - <http://www.modelo-carta.com/modelo-carta-gradecimiento.html> (carta n.º 2);

Grupo 6 - <http://www.modelo-carta.com/modelo-carta-peticion.html>.
6. Los estudiantes leen un correo electrónico que les remitió D. Florentino Pérez Rodríguez, presidente y consejero delegado de la empresa “ACS, Actividades de Construcción y Servicios”, concertando una cita en Huelva.
 - 6.1. Contestan a un cuestionario sobre puntos culturales (los apellidos), sobre las abreviaturas y el asunto.
 - 6.2. Realizan dos ejercicios sobre el condicional simple: completan una tabla sobre los usos del condicional con ejemplos subrayados en el texto y rellenan huecos conjugando los

verbos que están entre paréntesis.

ACTIVIDAD FINAL

- ✓ En parejas, el alumnado hace un trabajo de escritura según el enfoque sobre el contenido (Cassany i Comas, 2008) ya que se aprovecha el ejemplo del correo de D. Florentino Pérez para escribirle una respuesta. Para ello, el docente les presenta la planificación del texto, esto es, los puntos que deben ser desarrollados, llamando asimismo la atención para aspectos lingüísticos. A la vez, el alumnado tiene a su disposición todos los ejemplos ya trabajados en clase.
- ✓ Las parejas cambian los textos y hacen la revisión según un guión que les da el docente. Cada grupo hace las notas que piense más apropiadas respecto a la estructura, al comienzo de los párrafos, presentación de las ideas, puntuación y corrección gramatical (ortografía, sintaxis y discurso). Tras este trabajo, el texto vuelve al grupo de origen, junto con el guión rellenado por el grupo evaluador.
- ✓ Por último, las parejas hacen un trabajo de retextualización, teniendo en cuenta las indicaciones de sus compañeros y del docente que no deja de seguir de cerca el trabajo de sus alumnos, acudiendo incluso a todas las solicitudes. Pasan el texto en limpio y obtienen la versión definitiva. Cada alumno escribe el texto en su cuaderno.

EVALUACIÓN

- ✓ El docente debe estar siempre presente y revisar el trabajo que sus alumnos están haciendo. El profesor hace una evaluación del proceso, por lo que ésta se realiza durante la clase a través de la observación del desempeño de sus alumnos en todos los ejercicios propuestos.
- ✓ Los alumnos evalúan la tarea final a partir de un guión de análisis.
- ✓ Tras la tarea final, se establece una conversación sobre lo que aprendieron, las dudas que todavía persisten, sus preferencias y dificultades...

OBJETIVOS ESPECÍFICOS DIVIDIDOS POR DESTREZAS

COMPRESIÓN AUDITIVA	EXPRESIÓN / INTERACCIÓN ORAL	COMPRESIÓN LECTORA	EXPRESIÓN / INTERACCIÓN ESCRITA
<ul style="list-style-type: none"> • Comprender una conversación sobre la estructura de una carta. • Seleccionar opciones en un cuestionario de elección múltiple sobre el asunto del texto escuchado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Presentar a la clase los trabajos realizados. • Defender ante la clase las opciones. 	<ul style="list-style-type: none"> • Saber cómo se estructura una carta formal en español. • Conocer posibles posiciones del remitente y de la fecha. • Conocer formas de saludar, despedirse, de apertura y cierre de la carta. • Saber cómo es el sistema español de apellidos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Presentar conocimientos previos sobre la escritura de una carta formal. • Escribir direcciones, fecha, el saludo, la despedida y la firma. • Conjuguar verbos en el condicional simple. • Escribir un correo electrónico aplazando una cita.

CONTENIDOS				
PRAGMÁTICOS FUNCIONALES	LÉXICOS	GRAMATICALES	PRAGMÁTICOS DISCURSIVOS/ ORGANIZATIVOS	SOCIOCULTURALES
<ul style="list-style-type: none"> • Expresiones de saludo: Muy Sr. Mío, Estimado Sr., etc. • Expresiones de despedida: Un cordial saludo; Le saluda atentamente; En espera de sus prontas noticias/sin otro particular, le saluda atentamente, etc. • Carta y correo electrónico de ámbito formal. 	<ul style="list-style-type: none"> • Vocabulario: firma, sello, fecha... • Abreviaturas en los saludos: Sr., Sra., D., Dña. • Abreviaturas en la dirección: C/, Ava., n.º, P.º, Pza. 	<ul style="list-style-type: none"> • Los usos del condicional simple (reciclaje): pedir y dar un consejo, expresar deseo y hacer una petición de manera cortés. • Las formas regulares e irregulares del condicional simple. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estructura de la carta formal: posición del remitente y destinatario, la fecha, el asunto. • Puntuar los saludos (uso de los dos puntos) y las despedidas (uso de la coma). • Párrafos de apertura. • Párrafos de cierre. 	<ul style="list-style-type: none"> • Formas de tratamiento (reciclaje). • Saludar a un hombre o a una mujer, con atención a los apellidos (reciclaje).

Sesión 7: 3 horas

TEMA
✓ La reunión.
TAREA FINAL
✓ Debatir en reunión algunos asuntos profesionales.
OBJETIVOS GENERALES
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Saber interrumpir y obtener el turno de palabra. ✓ Saber no ceder la palabra en un debate. ✓ Presentar opiniones y experiencias personales. ✓ Conocer consejos importantes para negociar con españoles.

TAREAS INTERMEDIAS (POSIBILIDADORAS Y COMUNICATIVAS)

1. Como primera tarea de calentamiento, los alumnos recuerdan una reunión en la que participaron (si fue con españoles, todavía mejor). Piensan en esa situación y contestan a unas preguntas sobre: la fecha, el lugar, el tema, las personas que participaron en ella, las propuestas, el ambiente en el que se celebró el encuentro y si fue fácil llegar a un acuerdo. Es importante asimismo que el docente conduzca la conversación para el tema de los turnos de palabra en España. Para ayudarlos en esta tarea, el docente proyecta una afirmación sobre lo que habitualmente ocurre con relación a los turnos de palabra en negociaciones con españoles. El objetivo es que esta frase los motive para la presentación de opiniones, conocimientos y experiencias. Podrá hacerse una lluvia de ideas sobre el tema escribiendo en la pizarra las representaciones que vayan surgiendo.
2. A continuación, escuchan una discusión en la que la persona que está hablando es interrumpida varias veces. Los alumnos tienen que fijarse en cómo se gestionan los turnos de palabra y completan una tabla con las expresiones para interrumpir y obtener el turno de palabra y las expresiones para no ceder la palabra. En seguida, se hace la corrección en grupo-clase.
3. Hacer una lectura analítica (*scanning*) de dos diálogos en donde tenemos personas debatiendo asuntos relacionados con el éxito de las empresas. El objetivo es hallar las expresiones que sirven para: pedir y expresar opinión, expresar acuerdo, expresar acuerdo parcial, expresar desacuerdo, llamar la atención sobre algo, solicitar la repetición de lo dicho, verificar si se ha entendido lo dicho y finalizar una conversación. Con estas expresiones rellenan una tabla y después realizan la corrección en grupo-clase.
 - 3.1. Los alumnos, con base en el consultorio gramatical con tablas sobre los verbos regulares e irregulares en el presente de indicativo, subrayan los verbos (conjugados en este tiempo verbal) que acompañan estas expresiones.
 - 3.2. Los alumnos resuelven un ejercicio de rellenar huecos conjugando los verbos en el presente de indicativo.
4. El docente presenta a sus alumnos un conjunto de acciones que corresponden a algunas de las tareas que un trabajador hace en su empresa. Después provee a cada uno una tabla con tres columnas. En la columna de la izquierda, están los conectores: en primer lugar, a continuación, más tarde, después, etc. Al centro, el alumno escribe lo que realiza en su empresa durante la jornada laboral o sólo durante un período de tiempo. El ejercicio siguiente es que cada uno de los alumnos pregunte a su compañero cómo es su día de trabajo (qué hace en primer lugar, a continuación, más tarde, etc.) y lo escriba en la columna de la derecha.
5. El docente divide la clase en parejas, que llevan a cabo una tarea de transferencia de conocimientos. A cada pareja corresponde un tema: los toros, la prohibición de fumar, el rescate al FMI, reducción de salario, etc. Uno de los alumnos está a favor y el otro, en contra. Luego, cada alumno prepara individualmente sus opiniones para debatir brevemente con su compañero. Los alumnos tienen que usar las estructuras para interrumpir, tomar la palabra, presentar su opinión, discrepar, etc.
6. Escuchar una entrevista al Sr. Hernando Valdecasas, un especialista argentino especialista en negociaciones internacionales, en donde presenta algunos consejos básicos para negociar con los españoles. Los alumnos responden a unas preguntas.

ACTIVIDAD FINAL

- ✓ Participación en una reunión con los asociados españoles para negociar un presupuesto para la construcción de unos despachos en Huelva y la participación de las empresas en la feria Construmat. **Atención:** Los alumnos podrán hacer un pequeño borrador que les sirva de orientación aunque se les pide que todo salga lo más natural posible.

EVALUACIÓN

- ✓ El docente debe estar siempre presente y revisar el trabajo que sus alumnos están haciendo. El profesor hace una evaluación del proceso, por lo que ésta se realiza durante la clase a

través de la observación del desempeño de sus alumnos en todos los ejercicios propuestos.

- ✓ Habrá una breve encuesta final de autoevaluación del trabajo ejecutado y de los conocimientos adquiridos, informando además si los objetivos planteados al comienzo de la sesión han sido o no cumplidos. Para ayudar en este trabajo, el alumnado resuelve un ejercicio de repaso de contenidos.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS DIVIDIDOS POR DESTREZAS

COMPRESIÓN AUDITIVA	EXPRESIÓN / INTERACCIÓN ORAL	COMPRESIÓN LECTORA	EXPRESIÓN / INTERACCIÓN ESCRITA
<ul style="list-style-type: none"> • Comprender expresiones relacionadas con la obtención o no concesión del turno de palabra. • Percibir informaciones relacionadas con las estrategias de negociación con los españoles. 	<ul style="list-style-type: none"> • Presentar conocimientos y experiencias personales. • Hacer y contestar a preguntas en relación con las actividades diarias en el trabajo. • Presentar opiniones y discrepar. • Pedir y expresar opinión. • Verificar si se ha entendido lo dicho. • Solicitar la repetición de lo dicho. • Saber pedir o no ceder la palabra. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sacar de los textos expresiones que caracterizan situaciones de debate. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conjugar verbos en el presente de indicativo. • Escribir notas. • Contestar a preguntas.

CONTENIDOS

PRAGMÁTICOS FUNCIONALES / LÉXICOS	GRAMATICALES	PRAGMÁTICOS DISCURSIVOS / ORGANIZATIVOS	SOCIOCULTURALES
<ul style="list-style-type: none"> • Interrumpir y obtener el turno de palabra: Ya, pero... / Espera un momento / Perdona, pero... • No ceder la palabra: Déjame hablar / Déjame terminar / ¿Puedo acabar? 	<ul style="list-style-type: none"> • Presente de indicativo: Me parece... / Creo que... [...] 	<ul style="list-style-type: none"> • Turnos de palabra. • Coherencia entre las frases: los conectores temporales (primero, a continuación, luego, después, más tarde, un poco más tarde, 	<ul style="list-style-type: none"> • Turnos de palabra en España. • Reunión de negocios con españoles.

<ul style="list-style-type: none"> • Pedir y expresar opinión: ¿Qué le parece? / ¿Qué opina usted? / ¿Qué cree usted? / ¿Le viene bien...? / Me parece... / A mí me parece que... / Creo que... / Para mí... / Estoy convencido de que... • Verificar si se ha entendido lo dicho: Usted quiere decir que... • Solicitar confirmación: ¿Sí? / ¿Verdad? • Solicitar la repetición de lo dicho: Perdón, ¿puede repetirlo, por favor? • Expresar acuerdo, acuerdo parcial o desacuerdo: Estoy de acuerdo. / Por supuesto. / No estoy totalmente de acuerdo. / No estoy del todo de acuerdo con... / No creo en absoluto. / Estoy de acuerdo, pero... / Discrepo completamente. / No estoy de acuerdo, porque... • Recursos para asentir: ¡Vale! ¡Claro! / ¡Sí, es verdad! / ¡Muy bien! • Recursos para rechazar: ¡Que no! / ¡No! ¡Qué va! • Para finalizar una conversación: En fin... / En resumen... / En conclusión... / En resumidas cuentas... / En pocas palabras... 		seguidamente, por último).	
---	--	----------------------------	--

Sesión 8: 3 horas

TEMA
✓ Las ferias internacionales.
TAREA FINAL
✓ Expresarse oralmente y por medio de correo electrónico sobre la importancia de Construmat para las empresas portuguesas.
OBJETIVOS GENERALES
✓ Conocer la construmat y su importancia. ✓ Adquirir vocabulario específico del campo léxico de las ferias y de los negocios. ✓ Conocer la Asociación de Ferias Españolas (AFE) y su importancia en el sector. ✓ Hablar sobre las ferias. ✓ Escribir un correo electrónico formal.
TAREAS INTERMEDIAS (POSIBILITADORAS Y COMUNICATIVAS)
1. Como actividad de motivación y obtención de nuevas informaciones, el alumnado lleva a cabo tres tareas: 1.1. Visionado del video “La unión hace la fuerza: profesionales Construmat 2011” dos o tres veces en http://www.youtube.com/watch?v=F0woUGze1RQ . 1.1.1. Mientras ve el video, el alumnado contesta a un cuestionario de verdadero o falso, evaluándose de esta manera la comprensión oral. 1.1.2. Además de la comprensión del mensaje, los alumnos ejercitan asimismo el vocabulario, rellenando un diagrama. 2. En las fases de contenido y práctica, los alumnos realizan las tareas siguientes: 2.1. Visionado del video “Entrevista feria AFE” dos veces usando el enlace http://www.youtube.com/watch?v=uG4af2fca04 y realización de un ejercicio tipo test. 2.2. Lectura de la página web de AFE (http://www.afe.es/home_n_1.htm) y elaboración de un ejercicio de comparación entre el castellano y el portugués respecto al léxico de los negocios.
ACTIVIDAD FINAL
✓ Teniendo en cuenta los videos visionados y la lectura hecha, se organiza una conversación sobre lo qué es una feria, su importancia para las empresas y, específicamente, sobre la utilidad de Construmat para la empresa portuguesa. El alumnado tiene que presentar opiniones y defender puntos de vista. ✓ Después de tener conocimiento de Construmat y de AFE, los alumnos tienen que escribir un correo electrónico a esta asociación, usando su página web, con el objetivo de decirles que su empresa desea participar en esta feria, justificando su intención. Además, los alumnos tienen que saludar, presentarse, pedir las condiciones y los procedimientos para que sean expositores, despedirse y solicitar una respuesta.
EVALUACIÓN

- ✓ El docente debe estar siempre presente y revisar el trabajo que sus alumnos están haciendo. El profesor hace una evaluación del proceso, por lo que ésta se realiza durante la clase a través de la observación del desempeño de sus alumnos en todos los ejercicios propuestos.
- ✓ Encuesta final de autoevaluación del trabajo ejecutado y de los conocimientos adquiridos. Además de la importancia de estos contenidos para ellos, como empresarios de construcción civil, los alumnos evalúan si están capacitados para hablar sobre las ferias (y, si procede, hacer recomendaciones) y escribir una carta o un correo electrónico formal.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS DIVIDIDOS POR DESTREZAS

COMPRESIÓN AUDITIVA	EXPRESIÓN / INTERACCIÓN ORAL	COMPRESIÓN LECTORA	EXPRESIÓN / INTERACCIÓN ESCRITA
<ul style="list-style-type: none"> • Comprender la importancia de las ferias y, en concreto, de Construmat. • Apreciar la situación ferial en España. • Observar el trabajo de la Asociación de Ferias Españolas (AFE). • Adquirir vocabulario específico del campo léxico de las ferias. 	<ul style="list-style-type: none"> • Presentar ideas en base al oído, visto y leído. • Presentar opiniones. • Defender puntos de vista. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer la Asociación de Ferias Españolas (AFE). • Encontrar información acerca de la utilidad de las ferias y su importancia. • Comparar las ventajas que ofrece la celebración de estos eventos frente a otros instrumentos de marketing. • Obtener vocabulario de los negocios. 	<ul style="list-style-type: none"> • Escribir un correo electrónico formal (reciclaje).

CONTENIDOS

PRAGMÁTICOS FUNCIONALES (RECICLAJE)	LÉXICOS	PRAGMÁTICOS DISCURSIVOS / ORGANIZATIVOS	SOCIOCULTURALES
<ul style="list-style-type: none"> • Pedir y expresar opinión. • Recursos para asentir. • Recursos para rechazar. • Para finalizar una conversación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Campo léxico de feria y de los negocios <u>en los videos</u>: expositores / sector / asociación / certámenes / visitantes / empresas / puntos de venta / producción / productos / novedades / análisis de la competencia / futuro prometedor / internacionalización / marketing / apoyos / fines comerciales / promoción de producto / presentación de 	<ul style="list-style-type: none"> • Organizar una conversación en la que se presentan opiniones personales. • Estructurar un correo electrónico formal. 	<ul style="list-style-type: none"> • AFE y su valor en el sector industrial y comercial español. • Ferias internacionales españolas. • Construmat.

	<p>novedades / concentración de redes de venta</p> <ul style="list-style-type: none"> • Campo léxico de feria y de los negocios en la página web de AFE: visitante / clientes / productos / servicios / sector / competidores / competencia / jornadas / condiciones / ahorro • Sigla AFE • Grupos sintagmáticos: relación coste eficacia / cuota de mercado / contactos comerciales / nuevos productos / evolución y tendencias del mercado / mercado internacional / plataforma en la estrategia de la internacionalización / política de precios / imagen de la empresa / oferta especializada / tendencias del sector / poder de compra / estar al corriente • Creaciones morfológicas: comprador / vendedor / proveedores / subcontratistas / representantes / importadores / distribuidores / exportación / novedades / demostraciones / presentaciones • Extranjerismos: marketing / feedback / ranking • Acuñaciones metafóricas: relación cara a cara / tomar el pulso al mercado / intimar con profesionales 		
--	--	--	--

Conclusión

Con este trabajo se pretende alcanzar dos objetivos: suministrar un trabajo teórico y práctico que oriente quienes trabajan con alumnos adultos estudiantes de Español de los Negocios; y garantizar a estos alumnos las mejores tareas de ámbito comunicativo y funcional para su buen desarrollo en situaciones profesionales con hablantes nativos de lengua española.

Para cumplir estos objetivos y presentar un trabajo factible, fue importante la actuación con un grupo de alumnos, no limitando la actuación a los principios teóricos. Hay que ver que este trabajo es el resultado de una investigación teórica y práctica en contexto empresarial. Por lo tanto, este trabajo conlleva una experiencia y se adecúa a los estudiantes adultos que necesitan desarrollar ciertas destrezas en cursos de corta duración.

Para ajustar los objetivos, los contenidos y las estrategias a las necesidades, al nivel lingüístico e intereses del alumnado, la investigación bibliográfica sería insuficiente. Para completar las informaciones y ajustarlas a la realidad con la que se trabaja, es imprescindible el análisis de la institución y de los alumnos. Para este análisis, hay técnicas de investigación y recogida de informaciones como la encuesta, la entrevista, exámenes, observación, cuya finalidad es obtener informaciones que puedan mezclarse con la teoría y así programar con eficacia.

Solamente después de este trabajo cognoscitivo, el docente puede hacer el plan de acción con base en los objetivos generales definidos en relación al grupo. En este trabajo van a participar activamente el docente y los alumnos, que son los agentes de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. El docente no es más el centro de este proceso, sino un consejero y un asesor. Sólo un trabajo en equipo, cooperativo, asegura el desarrollo de la competencia comunicativa. La lengua es un sistema cuyas reglas se ponen al servicio del uso y para su desarrollo contribuye en gran medida el trabajo de aprendizaje cooperativo. Con ello se mejora la confianza de los alumnos, su autoestima, su autonomía y sus conocimientos.

Es importante que en clase se trabajen todas las destrezas lingüísticas con base en contenidos funcionales, gramaticales, léxicos, discursivos y culturales, siempre con el fin de que se adquieran capacidades comunicativas. Por eso las tareas finales deben ser de ámbito oral y/o escrito, garantizando un mejor desempeño en contexto laboral, de ahí que se lleven en cuenta los aprendizajes anteriores y exteriores al aula (los conocimientos y las experiencias de los alumnos)deban ser llevados en cuenta. Por otro lado, es importante que los contenidos surjan en espiral para que se genere más práctica de lo trabajado, algo que motiva a los alumnos adultos, que generalmente no tienen tiempo para los estudios.

Referencias bibliográficas

Bordón, T. (2007). *Enfoques metodológicos en la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas*. UNED.

Cabré, M. T. (2004). Recursos lingüísticos en la enseñanza de lenguas de especialidad. Accedido: mayo, 16, 2012 en <http://cvc.cervantes.es/lengua/aeter/conferencias/cabre.htm>.

Calvi, M. V. (2004). El léxico de la enseñanza de ELE con fines específicos. Accedido: septiembre, 09, 2012 en <http://cvc.cervantes.es/lengua/aeter/conferencias/calvi.htm>.

- Cassany i Comas, D. (2008). La expresión escrita. In Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo (dirs.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, pp. 917-941.
- Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Obtenido: noviembre, 29, 2011 de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/.
- Fundación Comillas. (2010). *IV encuentro sobre el español como lengua de especialidad* [tríptico]. Obtenido: noviembre, 27, 2011 de <http://www.fundacioncomillas.es/ESP/f/64/91/Eventos/Fundacion-Comillas/IV-Encuentro-sobre-el-Espanol-como-Lengua-de-Especialidad>.
- Gómez de Enterría, J. (2009). *El Español lengua de especialidad: enseñanza y aprendizaje*. Madrid: Editorial Arco/Libros.
- Gómez de Enterría, J. (2000). Los diccionarios especializados y la enseñanza de ELE. In *ASELE. Actas XI*, pp. 105-122. Obtenido: diciembre, 16, 2011 de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xi.htm.
- Instituto Cervantes. *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Accedido: julio, 10, 2012 en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm.
- Martín Peris, E. (2004). *Las actividades de aprendizaje en los manuales de E/LE*. Obtenido: diciembre, 13, 2011 de http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2004_BV_02/2004_BV_02_13Martin_Peris.pdf?documentId=0901e72b80e412c4.

ANEXOS

Anexo I – Encuesta inicial

O presente inquérito é composto por perguntas diretas e de rápida resolução. Insere-se no âmbito do curso de *Español de los Negocios* de nível inicial. O objetivo é avaliar a motivação dos formandos para frequentar este curso, assim como a sua relação com esta língua.

Obrigado pela sua colaboração!

1. Qual é a sua idade?

2. A Língua Espanhola, para si, é:

✓ Língua Estrangeira.

✓ Outra situação. Qual?

3. Qual é/foi a sua profissão?

4. Já estudou Espanhol antes?

4.1. Se respondeu “sim”, diga quanto tempo e em que circunstância.

5. Se comunicar com um cidadão espanhol que língua usa?

(Se indicar mais do que uma, procure apontar uma percentagem de uso de cada uma das línguas indicadas)

✓ Português.

✓ Espanhol.

✓ Outra. Qual?

Justifique a sua opção.

5.1. No caso de procurar comunicar em Espanhol, como é que se sente?

(Escolha todas as opções que achar necessárias)

✓ Com muitas dificuldades e acabo por desistir.

✓ Com vergonha.

✓ Com medo de errar.

✓ Com dificuldades, mas consigo estabelecer alguma comunicação.

✓ Sem problemas.

✓ Outra(s) opinião/opiniões? Qual?/Quais?

6. No âmbito da Língua Espanhola, em que aspetos sente mais dificuldades?

(Pode escolher mais do que uma opção.)

✓ Expressão oral.

✓ Compreensão oral.

✓ Expressão escrita.

✓ Compreensão escrita.

✓ Gramática.

7. Por que razão/razões se inscreveu na formação em *Español de los Negocios*?

(Escolha todas as opções que achar necessárias.)

✓ Por questões profissionais: negócios com Espanha.

✓ Porque gosto da Língua Espanhola.

✓ Para poder comunicar com os espanhóis, usando a Língua Espanhola.

✓ Para perder o medo e vergonha de errar quando falo ou tento falar Espanhol.

✓ Para melhorar aspetos linguísticos em que sinto mais dificuldades.

✓ Para adquirir estratégias e métodos de trabalho em Língua Espanhola de maneira que possa estudar sozinho(a).

✓ Porque não tenho com quem praticar e preciso de um ensino formal.

✓ Por curiosidade.

✓ Outro(s). Qual?/Quais?

8. Enumere alguns conteúdos que gostaria de trabalhar nas aulas, tendo em conta as suas necessidades profissionais e atendendo também ao seu nível linguístico.

Anexo II – Encuesta final de curso

Terminadas as 25 horas do curso de *Español de los Negocios*, pede-se agora que os formandos apresentem uma autoavaliação e forneçam opiniões sobre as aulas, o cumprimento dos objetivos traçados e a importância do curso para a sua vida pessoal e profissional.

Obrigado pela sua colaboração!

QUESTIONÁRIO

1. Gostou das aulas? Sim Não

1.1. Se respondeu sim, indique aquilo que mais lhe agradou.

1.2. Se respondeu não, indique aquilo de que menos gostou.

2. Que importância teve o curso para si? Apresente, por favor, exemplos práticos.

3. No que diz respeito à Língua Espanhola, quais as suas competências no final destas 25 horas de formação? Faça a sua autoavaliação, assinalando a opção que se adequa ao seu caso.

3.1. Sou capaz de ler e pronunciar corretamente um texto em espanhol.

 raramente que sim

 a-me pouco

 m

 lho que praticar mais

Considerando as atividades e os conteúdos levados a cabo, se acha que ainda tem certas dificuldades, aponte por favor o que lhe falta ou o que terá de praticar mais.

3.2. Sou capaz de preencher um impresso com os meus dados pessoais e profissionais.

 uramente que sim	<input type="checkbox"/>	 a-me pouco	<input type="checkbox"/>
 im	<input type="checkbox"/>	 ho que praticar mais	<input type="checkbox"/>

Considerando as atividades e os conteúdos levados a cabo, se acha que ainda tem certas dificuldades, aponte por favor o que lhe falta ou o que terá de praticar mais.

3.3. Sou capaz de iniciar, manter e finalizar uma pequena conversa telefónica.

 uramente que sim	<input type="checkbox"/>	 a-me pouco	<input type="checkbox"/>
 sim	<input type="checkbox"/>	 ho que praticar mais	<input type="checkbox"/>

Considerando as atividades e os conteúdos levados a cabo, se acha que ainda tem certas dificuldades, aponte por favor o que lhe falta ou o que terá de praticar mais.

3.4. Sou capaz de escrever um *e-mail* em espanhol dos negócios.

 uramente que sim	<input type="checkbox"/>	 a-me pouco	<input type="checkbox"/>
 m	<input type="checkbox"/>	 ho que praticar mais	<input type="checkbox"/>

Considerando as atividades e os conteúdos levados a cabo, se acha que ainda tem certas dificuldades, aponte por favor o que lhe falta ou o que terá de praticar mais.

3.5. Sou capaz de participar numa reunião com espanhóis, apresentando e defendendo pontos de vista, experiências, planos e intenções que se relacionem com temas do meu âmbito profissional (ainda que seja necessário pedir ajuda para apresentar o que quero dizer ou com base em apontamentos, esquemas, imagens ou gráficos).

 uramente que sim	<input type="checkbox"/>	 a-me pouco	<input type="checkbox"/>
 m	<input type="checkbox"/>	 ho que praticar mais	<input type="checkbox"/>

Considerando as atividades e os conteúdos levados a cabo, se acha que ainda tem certas dificuldades, aponte por favor o que lhe falta ou o que terá de praticar mais.

4. Que conteúdos gostaria de trabalhar em futuras formações?

5. Recomendaria o curso a outras pessoas? Por que motivo?

6. Que sugestões faria para melhorar as aulas?

Ensinar Espanhol, como Língua Estrangeira, a aprendentes de Língua Materna Portuguesa: planificação lexical e desenvolvimento da competência de comunicação

Ricardo M. Duarte Gaspar
Agrupamento de Escolas do Fundão

Resumo

A nossa comunicação apresenta uma opção metodológica útil à planificação lexical do Espanhol, como Língua Estrangeira: o diagrama de regulação graduada. Com a aplicação desta ferramenta didática, o professor tem a oportunidade de seriar e graduar as unidades lexicais, que vai ensinar na sala de aulas, e, assim, fomentar o desenvolvimento rigoroso da competência de comunicação dos aprendentes. Organizar criteriosamente a atuação didática que envolve o conteúdo linguístico, alvo de análise na aula de espanhol, antevê-se como uma atividade de natureza inquestionável e extrema importância na formação intelectual do aprendente enquanto agente comunicativo idóneo.

Previamente à interação vertical docente/aluno e respetiva transmissão de conhecimentos e promoção de competências, julgamos ser necessário dotar o professor de instrumentos e princípios metodológicos que lhe permitam atuar com flexibilidade, atendendo às características dos aprendentes. Neste contexto, é fundamental realizar tarefas de diagnóstico (questionários orais e/ou escritos, por exemplo), que permitam ao docente ter a perceção mais objetiva possível do conhecimento sócio-linguístico dos alunos. Tais aspetos serão realçados na nossa comunicação.

Ao apresentarmos a referida sugestão metodológica, teremos como ponto de partida diferentes campos semântico-lexicais, que constituirão a base do trabalho docente, antes da sua atuação didática na sala de aulas. Com o estabelecimento desta conduta, exporemos uma técnica que o professor de Espanhol, como Língua Estrangeira, pode adotar na tarefa de aperfeiçoar a competência de comunicação do aprendente, destacando os graus variáveis de afinidade (morfológica, semântica, etc) entre o léxico português e espanhol e a importância dessa analogia, quer no ensino, quer na aprendizagem do Espanhol. Além do mais, realçaremos a função do diagrama de regulação graduada enquanto estratégia de aprendizagem ao dispor do aprendente e instrumento didático fomentador da sua autonomia no processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: léxico; planificação; seriação; graduação; metodologia; competência de comunicação

1. Enquadramento conceptual

O estudo – ensino e aprendizagem – de uma LE⁴⁵ implica um *labor* cíclico desenvolvido com base na reflexão e prática subsequente. Tanto o docente como o aluno exercem funções determinantes em todo o processo didático, sendo, em boa

⁴⁵ Ao longo do texto, utilizaremos as siglas LE, LM e E/LE para designar língua(s) estrangeira(s), língua materna e espanhol, língua estrangeira, repetivamente. Por motivos de fidelidade com os textos originais, a exceção verificar-se-á quando houver citações.

parte, responsabilidade sua a eficácia e êxito do mesmo. A tomada de consciência do professor, sobretudo, em *como* preparar o ensino da língua e a agilização desse trabalho prévio junto dos aprendentes são fatores didáticos indispensáveis ao desenvolvimento da competência comunicativa⁴⁶.

Da mesma forma, mas na esfera do aluno, ter a percepção do *como* saber aprender a aprender constitui um requisito essencial ao aperfeiçoamento da sua habilidade comunicativa. Essa competência, enquanto conhecimento interiorizado de regras linguísticas, psicológicas, culturais e sociais que o aprendente tem para utilizar adequadamente uma língua nos mais diversos contextos, insere-se, de acordo com Blanco, Castilla, Giovannini e Peris (2000), no conceito de competência de comunicação. Tal noção teórico-prática inclui as (sub)competências comunicativa, de aprendizagem, linguística, sociolinguística, discursiva, estratégica e sociocultural⁴⁷.

Anteriormente, Canale e Swain (1980) e Canale (1983), no seu modelo relativo à delimitação da competência comunicativa, distinguiram quatro (sub)competências (gramatical, discursiva, sociolinguística e estratégica). E, mais tarde, Van Ek (1986) indica seis tipos de (sub)competências (discursiva, sociolinguística, linguística, estratégica, sociocultural e social). Os referidos estudos, efetuados na década de 80, não apresentaram uma hierarquização conceptual que situasse a competência comunicativa, lado a lado, com as restantes.

Neste âmbito, consideramos que a investigação levada a cabo por Blanco *et alii* (2000) apresenta uma classificação inovadora e mais abrangente – que nós adotamos – na apresentação terminológica das (sub)competências. Todavia, convém sublinhar que, embora a classificação mais recente seja ligeiramente distinta das anteriores, no geral, todas as (sub)competências adotam as mesmas características. A novidade reside na inclusão das competências comunicativa e de aprendizagem, em dependência hierárquica da competência de comunicação. No entanto, apesar de o tipo e número de

⁴⁶ A noção de ‘competência comunicativa’ alberga, neste momento, apenas as subcompetências gramatical, discursiva, sociolinguística e estratégica. Ela aparece como sendo a competência geral, que engloba as subcompetências atrás referidas. Consideramos redutora tal classificação, adotando, a partir de agora, a proposta de Blanco *et alii* (2000), que analisaremos em seguida.

⁴⁷ Na sua investigação (2000: 29), Blanco *et alii* apresentam definições específicas para cada competência. Concretizando essas explicações, afirmam que “La competencia comunicativa es la serie de conocimientos –de las reglas lingüísticas, psicológicas, culturales y sociales– inconscientes y necesarios de un individuo para utilizar el idioma adecuadamente en cada situación. La competencia de aprendizaje equivale al grado de autonomía de la que un alumno puede gozar para organizar su propio aprendizaje. La autonomía depende de la capacidad de tomar decisiones y asumir responsabilidades, de autoevaluarse y supervisar el propio aprendizaje, de participar activamente en un aprendizaje cooperativo. La competencia lingüística es el grado de capacidad que un alumno de un curso de español posee para interpretar y formular frases correctas en un sentido habitual y conveniente. Ello implica el uso adecuado de reglas gramaticales, vocabulario, pronunciación, entonación y formación de palabras y oraciones. La competencia sociolingüística se refiere a la relación entre los signos lingüísticos y sus significados en cada situación de comunicación. El usuario del español ha de saber escoger entre los varios medios, formas y registros de comunicación, de manera que sepa adecuarse a cada situación concreta. La competencia discursiva es la capacidad de construir e interpretar textos en su conjunto. La competencia estratégica es la capacidad de aplicar estrategias apropiadas para compensar, en una situación de comunicación oral o escrita, deficiencias en el dominio del código lingüístico u otras lagunas de comunicación. La competencia sociocultural es el conocimiento del contexto sociocultural en el que se habla la lengua meta, y la capacidad de adoptar estrategias sociales apropiadas para realizar los fines comunicativos”. O sublinhado utilizado ao longo da citação é da nossa autoria.

competências variar nos diversos estudos, a sua essência didático-pedagógica não é objeto de alterações radicais, havendo apenas uma organização classificadora diferente.

Ultrapassando as questões de nomenclatura, mas respeitando as suas diretrizes, salientamos a utilidade de professor e discente trabalharem no sentido de haver uma promoção do “uso adecuado de la lengua [que] exige conocimientos socio-culturales, discursivos y estratégicos, además de los propiamente lingüísticos y funcionales”⁴⁸. Com o objetivo de fomentar essa utilização linguística ajustada aos diferentes contextos comunicativos, é essencial construir uma base psicolinguística e atuacional capaz, reforçada por atividades comunicativas, que funcionarão como conduta operativa e constituirão incentivos autênticos no decorrer da aprendizagem.

A metodologia adotada no ensino e aprendizagem⁴⁹ de uma LE não constitui um fim em si mesma, mas antes assume a importante função de aperfeiçoar a competência de comunicação⁵⁰ do aprendente. Tal melhoria linguístico-comunicativa deve atender sempre ao elemento alvo: o aluno. As necessidades reais dos aprendentes, o respeito pelos diferentes estilos de aprendizagem, a indispensabilidade de relacionar os conteúdos lexicais com outros que integram a competência de comunicação e o seu ensino contextualizado, a inclusão da componente lúdica e o ensino explícito de estratégias, visando a sua autonomia, são alguns dos princípios e técnicas⁵¹ a ter em consideração.

2. Fórmula didática para o desenvolvimento da competência de comunicação do aprendente de E/LE de LM portuguesa

A proposta de uma determinada fórmula para desenvolver e aperfeiçoar as capacidades do aluno enquanto Ser interativo não é sinónimo da eliminação de lacunas e dificuldades ao longo de processo de ensino-aprendizagem, nem poderá ser em momento algum entendida como tal. Ao elaborarmos a nossa fórmula, temos a clara consciência de que “no hay uno solo, sino vários caminos de [enseñanza y] aprendizaje que pueden ser igualmente correctos”⁵². Foi com esta convicção didática que, depois de longas reflexões e diversas experiências, construímos o esquema didático agora apresentado.

$$E (E - A) E/LE^1 = DRG^2 + ME^3 + MRP^4$$

$$\Leftrightarrow$$

$$E (E - A) E/LE = \underbrace{(S + G > CS)^5 + EAD^6 (10) + ((S + C +) SL + DP + UE + AL)^7}_{CPUL^8 > DCC^9}$$

⁴⁸ SANTOS GARGALLO, I., *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*, Cuadernos de Didáctica del Español/LE, Arco/Libros, Madrid, 2004, p. 69.

⁴⁹Convém esclarecer que a utilização das expressões ‘ensino e aprendizagem’ e ‘ensino-aprendizagem’ tem significações diferentes. No primeiro caso, apontamos para uma abordagem ou referência isolada da função docente – ensinar – ou da tarefa ao cuidado do aluno: aprender. Enquanto no segundo, temos em conta o processo como um todo, em que ambas as atividades – ensinar e aprender – acontecem em simultâneo ou estão em dependência direta.

⁵⁰ Utilizamos a designação competência de comunicação, seguindo, deste modo, a terminologia e classificação de Blanco et alii (2000), porque consideramo-la, ao nível conceptual, mais rigorosa e, ao nível metodológico, mais íntegra, abarcando a competência comunicativa e as restantes competências, anteriormente referidas.

⁵¹ À semelhança de Santos Gargallo (2004: 49), consideramos as técnicas didáticas como sendo os procedimentos ou atividades que “proponemos en el aula para desarrollar unos contenidos precisos y así lograr los objetivos concretos que nos hayamos fijado”.

⁵² SIMÓN BLANCO, T. et alii, *Profesor en acción 1, El proceso de aprendizaje*, Edelsa, Madrid, 2000, p. 23.

Elementos constituintes da fórmula didática

1. Estudo (ensino-aprendizagem) do espanhol, língua estrangeira
2. Diagrama de regulação graduada
3. Modelo em espiral
4. Método reflexivo-projecional
5. (Seriação e graduação partindo de campos semântico-lexicais)
6. Exploração de áreas didáticas
7. Sensibilização, consciencialização, seleção lexical, desenvolvimento projetivo, uso experimental e atualização lexical
8. Conhecimento pleno da unidade lexical
9. Desenvolvimento da competência de comunicação

A elaboração do instrumento de trabalho em análise tem como principais destinatários o professor de E/LE, e o respetivo aprendente, ambos de LM portuguesa. Com esta fórmula, os intervenientes/agentes do processo de ensino e aprendizagem utilizarão, de acordo com as suas funções e objetivos, o diagrama de regulação graduada, o modelo em espiral e o método reflexivo-projecional⁵³. Tanto o diagrama como o modelo serão ferramentas didáticas ao serviço, especialmente, do professor, enquanto o método constituirá um utensílio de trabalho dedicado, sobretudo, ao aprendente. Todavia, nunca excluimos a possibilidade de professor e aluno fazerem uso de qualquer um dos referidos instrumentos.

Assim, de acordo com o exposto, devemos afirmar que, com o intuito de estudar (ensinar e aprender) o E/LE, é fundamental, numa primeira fase, proceder ao diagnóstico dos conhecimentos (linguísticos, culturais, sociais, etc.) do aluno. Numa etapa subsequente, o professor, utilizando o diagrama de regulação graduada, efetuará a seriação e graduação lexicais, partindo de campos semântico-lexicais contemplados nos programas de estudo.

Após a realização das atividades supramencionadas (diagnose, seriação e graduação), o docente explorará, em contexto de sala de aula, diversas áreas didáticas contidas no modelo em espiral. Com base na nossa investigação, propomos dez campos de ação susceptíveis de análise: designativo referencial; pronúncia e ortografia; tradução; categorização, estruturas sintáticas e conexões operantes; relações semânticas; genlexicalização; dimensão pragmática; variedades e variação linguísticas; valor cultural; e atualização discursiva. Contudo, é importante sublinhar que nem todos esses domínios terão de ser obrigatoriamente alvo de exploração. A referida análise dependerá sempre do estudo que se quer realizar de determinada unidade lexical.

Em paralelo, como atividade de aprendizagem e/ou consolidação do léxico, o professor deve levar o aprendente, caso este não o faça autonomamente, a desenvolver o método reflexivo-projecional, que poderá ser constituído por seis etapas: sensibilização, consciencialização, seleção lexical, desenvolvimento projetivo, uso experimental, e atualização lexical. A intervenção do docente tem um valor determinante, pois sensibiliza e consciencializa o aluno da utilidade deste método,

⁵³ Estes instrumentos didático-pedagógicos compõem a natureza triforme da proposta metodológica apresentada na nossa Tese de Doutoramento (2012).

enquanto utensílio fomentador de aprendizagens assentes na independência e experiências pessoais. A sensibilização e o despertar da consciência assumem-se como atos elucidativos para o discente, levando-o a aperceber-se da importância intrínseca à sua atitude didática, e orientadores, pois ajudam-no a eleger ou modificar a postura metodológica adotada.

Depois de estimulada a motivação discente e interiorizada a importância de reconhecer e ajustar as estratégias aplicadas na aprendizagem lexical, o aluno facilmente seleciona a(s) unidade(s) lexical(is) que ambiciona conhecer/aprender. Atendendo naturalmente ao(s) tema(s) em estudo, o aprendiz selecionará unidades lexicais relacionadas com os seus interesses e experiências de vida, em geral. Esta escolha prender-se-á, certamente, com a utilidade comunicativa e frequência de uso que elas têm no seu quotidiano linguístico⁵⁴.

Queremos sublinhar que, no processo de ensino-aprendizagem do aluno considerado *bom aprendiz*⁵⁵, os pontos relativos à sensibilização e à consciencialização eliminam-se ou são pouco relevantes, pois a natureza deste tipo de discente já manifesta o grau necessário de sensibilidade e consciência linguísticas, dotando-o de características que lhe facultam um percurso didático mais autónomo relativamente aos alunos não enquadráveis neste perfil. Ao desenvolver os restantes pontos do método reflexivo-projecional, o *bom aprendiz* apoiar-se-á no modelo em espiral e contará somente com as indicações curriculares básicas (unidade didática/tema(s), campo semântico-lexical a analisar, calendarização...) fornecidas pelo docente⁵⁶.

⁵⁴ Tendo em conta o método reflexivo-projecional e o seu intuito de auxiliar o estudante na construção de uma aprendizagem autónoma, propomos a seleção lexical na perspetiva do aluno e não do professor. No entanto, a diversidade de parâmetros/critérios que podem ser atendidos para fazer essa seleção coincide, naturalmente, com a generalidade dos considerados pela classe docente. Por exemplo, Nation (1990) considera importante o índice de estabilidade (denominado anteriormente como índice de dispersão (Juillard, 1964)), as necessidades linguísticas, a acessibilidade e familiaridade das palavras, a cobertura, a regularidade e a facilidade de aprendizagem. Por seu turno, Bailly (1997) e Izquierdo Gil (2004) afirmam que a seleção lexical, no âmbito escolar, deveria obedecer aos critérios da utilidade e ao grau de facilidade da aprendizagem. E o *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (2002: 149-150) assinala quatro opções de seleção lexical: “a) elegir palabras y frases clave: — en áreas temáticas necesarias para la consecución de las tareas comunicativas adecuadas a las necesidades de los alumnos; — que encarnan la diferencia cultural y, en su caso, los valores y creencias importantes compartidos por el grupo o los grupos sociales cuya lengua se está enseñando; b) seguir unos principios léxico-estadísticos que seleccionen las palabras más frecuentes en recuentos generales y amplios o las palabras que se utilizan para áreas temáticas delimitadas; c) elegir textos (auténticos) hablados y escritos y aprender o enseñar todas las palabras que contienen; d) no realizar una planificación previa del desarrollo del vocabulario, pero permitir que se desarrolle orgánicamente en respuesta a la demanda del alumno cuando este se encuentre haciendo tareas comunicativas”. Quanto à última opção (d), não a consideramos uma verdadeira forma de seleção lexical.

⁵⁵ De acordo com José M. Bustos Gisbert (2006: 65), entendemos que o buen aprendiz é um aluno que faz parte de um grupo meta ideal. O autor refere que as ideias básicas de algumas investigações (Reiss 1985, Gillette 1987 e Lennon 1989) dedicadas à caracterização do bom aprendiz sustentam que parte do êxito deste tipo de aluno reside na manutenção permanente da motivação em continuar a aprender, na consciência do processo de aquisição/aprendizagem, na preocupação quer pela forma, quer pela prática funcional e na sua capacidade de adaptação, usando de maneira flexível as estratégias, de acordo com as solicitações linguístico-contextuais.

⁵⁶ Neste contexto, parece-nos essencial sublinhar que o bom aprendiz detém a capacidade necessária para organizar o seu próprio processo de aprendizagem, construindo um trajeto autónomo e, em consequência, responsável. Ele aprende intencionalmente, com a perfeita consciência dos atos praticados. Toma decisões pessoais sobre a sua aprendizagem (elege, por exemplo, os pontos de análise

Após a escolha da(s) unidade(s) lexical(is) a estudar, entendemos que o aluno deve fazer uma projeção mental ou desenvolvimento projetivo do modelo em espiral, anteriormente explorado na sala de aulas. Através deste exercício individual, o aprendente elege os pontos de análise que considere necessários explorar para conhecer cada enunciado⁵⁷, realizando assim uma aprendizagem autónoma e ajustada ao seu nível e ritmo.

A projeção do modelo em espiral conduz o aluno, numa primeira fase, ao uso linguístico de índole experimental. Consciente desse caráter operante, o discente tem a possibilidade de exercitar o idioma alvo de estudo e, em paralelo, reconhecer as estratégias mais proficuas à sua aprendizagem. Tal processo favorece o desempenho linguístico espontâneo e autónomo, indispensável à obtenção da autoconfiança necessária em cada ato comunicativo. Beneficiando dessa independência didática, os enunciados orais e/ou escritos produzidos e a correspondente repetição-eco auxiliam de forma indiscutível o aperfeiçoamento da capacidade de agir enquanto utilizador de uma língua.

Com base na experiência conseguida através da projeção linguística, o aluno terá maior agilidade – rapidez e correção (fonológica, morfológica, semântica...) – na execução das atualizações linguísticas, o que lhe permite responder com celeridade às diversas necessidades comunicativas e efetuar criações que se aproximem das do falante nativo. É assim, tendo como suporte o conjunto de etapas metodológicas presentes na nossa fórmula didática, que o aprendente alcançará, com objetividade, o conhecimento pleno da unidade lexical e conseqüente desenvolvimento da competência de comunicação.

3. Aplicações didáticas para o estudo do E/LE – Técnicas e estratégias

Embora não exista um método ideal para estudar o E/LE, acreditamos que a nossa conceção metodológica pode ser um auxílio importante em duas vertentes. Por um lado, ao procurar aplicá-la, o docente encontrará a orientação necessária para transmitir com rigor os conteúdos lexicais objeto de estudo. Através do seu aproveitamento, terá maior facilidade em sequenciar e organizar todas as atividades vocacionadas para o ensino do léxico. Por outro lado, quando o aluno a utilizar, vai ter ao seu dispor uma ferramenta extremamente útil que lhe permitirá consolidar de forma autónoma e efetiva o vocabulário em aprendizagem⁵⁸.

do modelo em espiral mais úteis ao conhecimento pleno da unidade lexical) e, conjuntamente com o professor, pode negociar diversos aspetos didáticos: a identificação das próprias necessidades de aprendizagem e a definição dos seus objetivos; a planificação das aulas; a seleção dos conteúdos e o estabelecimento da sua sequenciação; a seleção dos materiais didáticos adequados; a experimentação de técnicas e estratégias variadas; e, finalmente, a realização da autoavaliação.

⁵⁷ Os enunciados selecionados pelo aluno poderão ser simples, isto é, constituídos somente por uma palavra, ou complexos, quando apresentem mais do que uma unidade lexical – várias palavras. Como é evidente, o grau de dificuldade da unidade escolhida para aprender e consolidar será reflexo, sobretudo, da competência semântico-lexical que o aprendente já possui, da sua motivação e necessidades quotidianas.

⁵⁸ Neste momento, parece-nos útil fazer a distinção entre léxico e vocabulário. Alguns estudiosos (Benítez Pérez, 1994: 9; Gómez Molina, 2004: 497; Izquierdo Gil, 2004: 43) fazem uma distinção terminológica entre os dois termos, relacionada com a diferenciação entre léxico ativo e passivo. Desta forma, o léxico é o conjunto completo das palavras da língua, isto é, das unidades lexicais simples e complexas, idiosincrásicas, que supõem a entrada (*input*) de toda a ampliação da competência de comunicação, enquanto o vocabulário é a sua atualização no discurso (produção e compreensão) e segundo as situações comunicativas. Izquierdo Gil (2004: 43)

A nossa finalidade consiste em apresentar opções didáticas mentoras de um trabalho profícuo e coerente, onde o docente consiga encontrar o auxílio indispensável à prossecução dos objetivos delineados ao iniciar o ensino do E/LE. Em paralelo, também desejamos responder à necessidade de existir uma metodologia que outorgue ao aluno maiores quotas de responsabilidade na aprendizagem e consolidação lexicais. Maior responsabilidade identifica-se, frequentemente, com maior autonomia e maior grau de motivação intrínseca, factos que favorecerão o desenvolvimento linguístico do aluno.

Com esta proposta, ansiamos apresentar uma estrutura orgânica adequada para realizar a seleção, organização e consolidação do léxico espanhol. Ao compararmos a língua portuguesa com a espanhola, verificamos um conjunto de características fonéticas, morfológicas, semânticas, culturais, entre outras, que aproximam intensamente os dois idiomas. Os traços linguísticos comuns são a génese de uma dicotomia que, de certa forma, deixa antever um estudo mais acessível, mas que, no fundo, pode exibir uma realidade bem diferente, onde as semelhanças existentes são sinónimo não de facilidade, mas de exigência e dedicação para alcançar o conhecimento lexical exato.

A adoção metodológica prevê um trabalho bastante delicado, regido pela organização didática tanto do professor como do aluno. Ela será a base instrumental colocada ao serviço do léxico com a intenção de potenciar as capacidades dos intervenientes em todo o processo formativo. Através do método eleito, é possível fazer uso de diversas técnicas de ensino e estratégias de aprendizagem e consolidação linguísticas, cujo funcionamento adequado dependerá sempre da experiência docente, das características dos alunos e condições existentes.

Consideramos a escolha da(s) técnica(s) didático-pedagógica(s) adequada(s) à especificidade dos vários contextos educativos como etapa indispensável e promotora da eficácia e realismo necessários ao desenvolvimento da competência de comunicação do aprendente. Neste âmbito, a propósito das técnicas para a apresentação do léxico novo, Santamaría Pérez (2006: 49-53) diferencia dois tipos; divisão que se prende com o objetivo delineado pelo docente⁵⁹. Ao organizar a

compara esta diferenciação com a dicotomia entre *langue* e *parole* de Saussure, sendo que o léxico está no âmbito da *langue* e o vocabulário no da *parole*.

⁵⁹ Assim, se este quiser analisar o significado de uma unidade lexical isolada, a autora propõe a utilização de suportes visuais (fotos, desenhos, diapositivos, etc.); a representação, através de gestos, de estados de ânimo como estar triste, alegre ou enfadado; verbos de ação como saltar, correr, reír, etc.; o uso de objetos reais (roupa, ferramentas, comida, etc.); a definição de objetos (bolígrafo es un objeto que sirve para escribir); a exemplificação (un animal es una hormiga, un oso, una ballena, un gorrión, etc.); a tradução (tren es comboio en portugués); a exploração de sinónimos (dialogar es sinónimo de conversar) e de antónimos (claro es lo contrario de oscuro); e o aproveitamento de textos. Caso o professor decida apresentar as relações existentes entre unidades lexicais, a estudiosa propõe a utilização de grelhas, para expor as diferenças e semelhanças entre um grupo de palavras ou para aprender as combinações sintagmáticas dos vocábulos; o emprego de escalas, para mostrar significados relacionados, que podem ordenar-se de acordo com certa gradação; a elaboração de mapas semânticos ou associogramas, que servem não só para apresentar unidades lexicais, mas também são um possível exercício de revisões – consistem no agrupamento de palavras por temas: la casa, la escuela, el jardín, etc., e não se limitam a uma categoria gramatical –; o uso de sinónimos; a exploração das relações de inclusão mediante hipónimos; a utilização de árvores, que podem ser bastante úteis para dar ênfase às relações indicadas na técnica anterior (Partes del cuerpo: cabeza, tronco, extremidades); a apresentação do léxico contextualizado é uma boa forma de compreender o seu uso (gramática, significado, registro, etc.); a exposição de várias entradas lexicais que formam uma série fechada de elementos (días de la semana, los meses, los colores, etc.); e a seleção das palavras mais relevantes de um tema.

sua ação didática, o professor de E/LE deve projetar metodologicamente a prática letiva, de forma a estabelecer critérios atuacionais, dentro e fora da sala de aulas, que determinem qual(is) a(s) via(s) – técnicas e estratégias – a utilizar e como será(ão) operacionalizada(s).

A planificação lexical constitui uma etapa basilar no processo de ensino-aprendizagem de qualquer língua, seja ela materna ou não. Ao preparar e determinar um plano de ação dedicado ao ensino do léxico, o professor tem a oportunidade de refletir antes e depois da(s) aula(s), ajustar continuamente a sua planificação – mesmo durante a atividade letiva – e classificar a(s) aula(s) *a posteriori* – (re)organizar a sua atuação –, promovendo a efetividade do(s) conteúdo(s). Embora os benefícios resultantes de uma cuidada planificação lexical sejam evidentes, é importante ter em conta que, durante a(s) aula(s), o professor não deve estar em total dependência do plano elaborado. Assim, quer a comunicação espontânea, vertical e/ou horizontal, de todos os intervenientes, quer a promoção da flexibilidade do referido plano, através da adaptação à especificidade da cada situação, constituem-se como pilares essenciais no estudo da língua.

O empenho e rigor metodológicos dedicados à estruturação procedimental revestem-se de grande utilidade tanto para o docente, como para o aluno. Daí que consideremos a nossa proposta um utensílio extremamente valioso a utilizar numa fase didática embrionária, onde as circunstâncias permitem decidir a(s) possível(is) técnica(s) adotada(s) pelo aluno, que, na sua ótica, funcionará(ão) como estratégia(s) de aprendizagem⁶⁰. Convém salientar que a pluralidade de técnicas e estratégias didáticas utilizáveis representa um apoio indiscutível que está ao serviço de cada professor e aluno, respetivamente. Ao iniciar a planificação lexical, é útil não esquecer que, a adoção de qualquer técnica e/ou estratégia, deve harmonizar-se sobretudo com a heterogeneidade dos aprendentes, variedade de atividades, sequência e progressão de tarefas, dinâmica da(s) turma(s), distribuição do tempo e aos elementos afetivos e psicomotores (ALONSO, 2012).

Procurando consubstanciar uma parte da fórmula didática agora apresentada e, como já afirmámos, destinada a desenvolver a competência de comunicação do aprendente de E/LE de LM portuguesa, efetuaremos uma exposição detalhada do diagrama de regulação graduada. Neste contexto, apresentaremos exemplos de campos semântico-lexicais analisados segundo os princípios metodológicos de referido diagrama. Através deste *instrumentarium* e convictos da complexidade inerente ao estudo das segundas línguas, queremos apresentar uma hipótese válida e exequível na abordagem ao E/LE.

Neste âmbito, se centrarmos a atenção na proposta metodológica de Marta Higuera (1996), é bem evidente que a investigadora opta por destacar o uso de mapas semânticos, grelhas, escalas e árvores como técnicas a aplicar no ensino do léxico. Assim, tendo em conta a classificação de Santamaría Pérez (2006), enquadrámos as sugestões de Higuera no grupo das técnicas que auxiliam a apresentação das relações existentes entre unidades lexicais.

⁶⁰ A importância didática de tais estratégias é incontestável e realçada por vários investigadores; entre eles, destacamos Isabel Santos Gargallo (2004: 38) que sublinha o seu valor, considerando-as como sendo um “conjunto de planes, mecanismos u operaciones mentales que el individuo que aprende una lengua pone en marcha de forma consciente para que el proceso de aprendizaje se efectúe y se agilice”.

3.1. O diagrama de regulação graduada

A sequenciação metodológica de objetivos e conteúdos funciona como um apoio organizacional das atividades a desenvolver no processo de ensino-aprendizagem do E/LE. Além disso, facilita a experimentação de exercícios, a reflexão teórica sobre o vocabulário estudado e a forma como é efetuado esse estudo. Ao sequenciarmos gradativamente o ensino da língua espanhola, desenvolvemos uma estrutura de ciclos articulados temporalmente que regula o ensino lexical e tem em atenção o nível linguístico do aluno, assim como a natureza da sua LM, o português.

Bem sabemos que, no momento de arquitetar a prática pedagógica dedicada ao estudo de um idioma, não deve haver discriminações lexicais, ou seja, é conveniente a abertura total do professor para acolher na sala de aula o vocabulário espontâneo e, não apenas, o selecionado antecipadamente⁶¹. Contudo, a pensar numa aprendizagem mais eficaz, torna-se imprescindível delimitar o léxico alvo de maior ou menor atenção, quando duas línguas partilham inúmeras semelhanças (morfológicas, semânticas, etc.), como é o caso do português e do espanhol.

O aperfeiçoamento da habilidade linguística do aluno requer uma atuação docente objetiva e coerente, capaz de responder às necessidades comunicativas daquele e, além disso, estabelecer linhas de trabalho ajustadas ao contexto educativo. Um bom domínio do idioma a ensinar e a estruturação adequada da conduta pedagógica garantem a clareza e funcionalidade essenciais ao processo. Neste âmbito, vemos a projeção estrutural e gradativa de conteúdos como parte elementar da base didática em que assenta a prática letiva, contribuindo em absoluto para o alcance dos objetivos delineados ao iniciar o estudo do E/LE.

Na busca da objetividade e coerência mencionadas e conscientes do valor subjacente a um ensino capacitado para responder, *non solum, sed etiam*, às carências linguísticas do aprendente de E/LE, apresentamos um procedimento didático útil e funcional: o diagrama de regulação graduada.

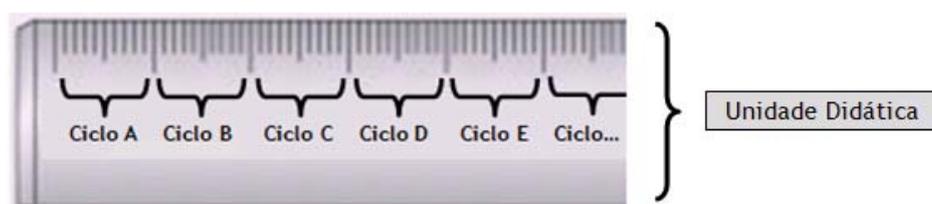


Figura 1 - Diagrama de regulação graduada

Recorrendo a este instrumento, o professor tem disponível uma ferramenta base a partir da qual orientará a planificação lexical, ou seja, no momento de preparar o ensino do léxico espanhol – a fase didática embrionária a que anteriormente fizemos referência –, o diagrama desempenhará o inegável papel de diretriz metodológica, que facilita o delineamento

⁶¹ No ensino-aprendizagem do vocabulário, Gómez Molina (1997: 77) sublinha a importância do professor fazer a distinção entre léxico ocasional e planejado, assim como de estabelecer os critérios reguladores do segundo. Isto é, determinar as unidades lexicais que os alunos trabalharão de forma mais exaustiva na sala de aula em consonância com a disponibilidade requerida, a frequência de uso, o grau de processamento verbal, etc.

da(s) atuação(ões) a eleger⁶². Desta forma, subdividindo cada unidade didática em ciclos dedicados ao ensino do vocabulário, fatores como a seletividade, a gradação e a normalização permitem agilizar todo o processo. A criação dos ciclos assenta na existência de vários campos semântico-lexicais⁶³, representados no diagrama pelo conjunto de traços verticais abrangidos por cada chaveta. Assim, a um ciclo corresponderá um campo semântico-lexical, que será alvo de estudo durante um período temporal concreto.

Ao colocar em prática o diagrama de regulação graduada e mais especificamente quando se pretende delimitar um ciclo, guia do trabalho docente, é necessário estabelecer os objetivos a atingir e qual o vocabulário em que será focada maior atenção. Na escolha dos conteúdos lexicais, em conjunto com a análise diagnóstica, assume-se como indispensável ter a verdadeira consciência de que a língua espanhola apresenta, entre outras, semelhanças formais e de significado relativamente à língua portuguesa que não se verificam comparando esta com LE diferentes daquela, resultando daí vantagens e inconvenientes próprios de tal afinidade linguística⁶⁴.

⁶² Esta será a primeira etapa da nossa proposta metodológica para o ensino, aprendizagem e consolidação do E/LE. Como já afirmámos, o diagrama de regulação graduada é um dos elementos que compõem a sua natureza triforme.

⁶³ Ao refletirem sobre o conceito de campo semântico, Ana Cristina Macário Lopes e Graça Rio-Torto (2007: 33-34) afirmam que esses “territórios lexicais encontram-se delimitados e organizados em função das relações que aquilo que as palavras denotam estabelecem entre si nos mundos reais ou ficcionais em que ocorrem. Ou seja, as áreas lexicais, cujos conteúdos e contornos são muitas vezes variáveis, são determinadas ontológico-referencialmente, e paralelamente também pelas representações mentais que fazemos do modo como os objectos e os seres se encontram organizados. Porque se trata de concepções formuladas com base nas situações experiencialmente e ancoradas nas redes de relações internas dessas situações, alguns campos lexicais têm geometria variável, que é tanto mais intensa quanto mais largo é o universo dos seus termos”. Deste modo, as investigadoras elucidam-nos perfeitamente da abrangência nocio-funcional e conseqüente importância que o estudo organizado em campos semântico-lexicais tem na didática das línguas.

⁶⁴ Tanto para o docente, como para o aluno, os benefícios lexicais que resultam desta circunstância são evidentes. No primeiro caso, não haverá a necessidade de dispensar longos períodos temporais para o ensino de cada unidade lexical, por exemplo. Em relação ao segundo, a aprendizagem realizar-se-á mais rapidamente, criando uma motivação e interesse contínuos. Quanto aos inconvenientes, podemos assinalar o facto de o professor acreditar na competência linguística que o aprendente desenvolveu na aquisição da LM – realidade volátil e, muitas vezes, enganadora -, diminuindo assim a dedicação temporal ao ensino do léxico estrangeiro. Relativamente ao estudante, destacamos a possibilidade de fossilização lexical*, caso este não se empenhe no aprofundamento gradativo da sua aprendizagem nas diversas áreas linguísticas. Assim, uma das áreas sobre a qual deve recair a atenção cuidada do professor é a semântica, pois o vocabulário da LM pode influenciar os significados da LE e a semelhança lexical, como afirma Gómez Molina (2008: 499), levará o estudante a classificar esses significados “primeramente según su lengua materna y se opera un movimiento de significados que puede dar lugar a las interferencias”. Neste contexto, os denominados falsos amigos constituem um ótimo exemplo do léxico causador de dificuldades à evolução da aprendizagem lexical.

*Larry Selinker e Usha Lakshmanan (1994: 197-198) consideram fenómenos linguísticos fossilizáveis “(Of a linguistic form, feature, rule, etc.) to become permanently established in the interlanguage[*¹] of a second-language learner in a form that is desviant from the target-language norm and that continues to appear in performance regardless of further exposure to the target language”.

*¹ De acordo com Barbieri Durão (2007: 23), a interlíngua “es, sintéticamente, un sistema lingüístico en construcción que está entre una lengua y otra(s)”.

Embora consideremos relevantes todos os fatores de aprendizagem⁶⁵, a referida proximidade leva-nos a sublinhar a importância das experiências linguísticas vividas pelo aluno de LM portuguesa antes de aprender uma segunda língua⁶⁶. Elas devem estar bem presentes na mente do professor de E/LE, pois são determinantes nas aprendizagens daquele, uma vez que partilham inúmeras construções lexicais e gramaticais, por exemplo. Neste caso, o domínio funcional de um idioma que precedeu a aprendizagem de outro código linguístico, detentor de estruturas e unidades lexicais análogas, funcionará como suporte de apoio e modelo refletor da nova língua.

A título de exemplo, quando prepara o ensino do vocabulário referente ao campo semântico-lexical ‘la vivienda’, o docente poderá identificar prontamente, em consciência, quais as unidades lexicais que apresentarão mais dificuldades ao aprendente de LM portuguesa, no geral, ou através, por exemplo, de atividades de diagnóstico, quais as unidades que poderão ser um obstáculo real à aprendizagem dos alunos de uma determinada turma, em particular. Assim, concederá para cada unidade lexical a estudar um período temporal diferente, de acordo com a existência ou não de semelhanças entre o E/LE e a LM, o português⁶⁷, e tendo em consideração o resultado da avaliação diagnóstica. Partindo desse trabalho didático, o docente organizará a sua atuação metodológica recorrendo ao diagrama de regulação graduada. Com certeza que o esforço tanto do professor como do estudante não será o mesmo ao ensinar e aprender, respetivamente, as palavras *bañera*, *cocina* ou *sala* e *flexo*, *grifo* ou *inodoro*.

No início do estudo de cada unidade didática, é necessário projetar qual o investimento lexical a ser realizado durante a sequência em causa. Embora saibamos que se apresenta como uma tarefa quase impossível ou, pelo menos, bastante complicada, uma vez que a heterogeneidade dos alunos e turmas é a regra e não a exceção, torna-se fundamental fazer a planificação ou seguir diretrizes que regulem a prática letiva do ensino lexical. Ainda neste contexto e também como exemplo, podemos aludir a vocabulário do campo semântico ‘las comidas’. Ao preparar o estudo do referido campo, é essencial ter em atenção a necessidade temporal que as diferentes unidades lexicais exigem. Assim, palavras como *desayuno*, *guindilla* ou *servilleta* requererão maior tempo de estudo do que *chocolate*, *leche* ou *queso*.

⁶⁵ Entre os diversos fatores que afetam a aprendizagem das segundas línguas, Diane Larsen-Freeman e Michael H. Long (1994: 187-190) destacam a memória (Cook, 1979), a consciência (Gattegno, 1976), o desejo (Leontiev, 1981; Strevens, 1978), o interesse (Henning, 1983), o sexo (Farhady, 1982; Eisenstein, 1982; Lakoff, 1973; Zimmerman e West, 1975; Gass e Varonis, 1986), a ordem de nascimento (Rosenblum e Dorman, 1978; Seliger, 1984), as experiências anteriores (Strevens, 1978; Cummins, 1978; Cummins et al., 1984; Rivers, 1979; Nation e McLaughlin, 1986; Farhady, 1982), e a incapacidade linguística. De acordo com Larsen-Freeman e H. Long (1994: 188), este último fator é visível “cuando los estudiantes padecen de alteraciones específicas del lenguaje tales como la dislexia o la estrefosimbolia, o tienen defectos de visión o de oído”.

⁶⁶ A este propósito, Strevens refere que “el dominio que tiene el aprendiz de su lengua materna – incluso si procede de una familia culta – influirá en los progresos que haga en la SL”. In: LARSEN-FREEMAN, D. e LONG, M. H., *Ibidem*, p. 189. Também W. Rivers considera que a aprendizagem de uma língua é extremamente beneficiada se o aprendente aproveitar as semelhanças existentes entre um idioma já conhecido e aquele que deseja aprender. Este autor destaca o seu caso, afirmando que “para el aprendizaje de su sexta lengua, el español, se apoyó mucho en la segunda, el francés, aprovechando el parecido que hay entre ambas”. In: *Idem, ibidem*, p. 190.

⁶⁷ De acordo com o diagrama de regulação graduada, no momento de preparar o estudo do vocabulário, o professor organizará o seu desempenho atendendo, sobretudo, às características morfológicas das unidades lexicais. A partir daí, fará a seriação lexical e regulará temporalmente o ensino.

O nosso diagrama clarificará essas diferenças relativamente à necessidade de escalonar o vocabulário. Apoiados na sua disposição organizacional, deparamo-nos com uma estrutura metodológica harmoniosa e bem elucidativa dos procedimentos a seguir pelo docente ao abordar os diferentes campos semântico-lexicais do E/LE. Nos diversos ciclos de orientação, há traços verticais que destacam a importância de outorgar períodos temporais com duração variável e, em consequência, realizar um estudo mais ou menos aprofundado, segundo as particularidades linguísticas da unidade lexical⁶⁸.

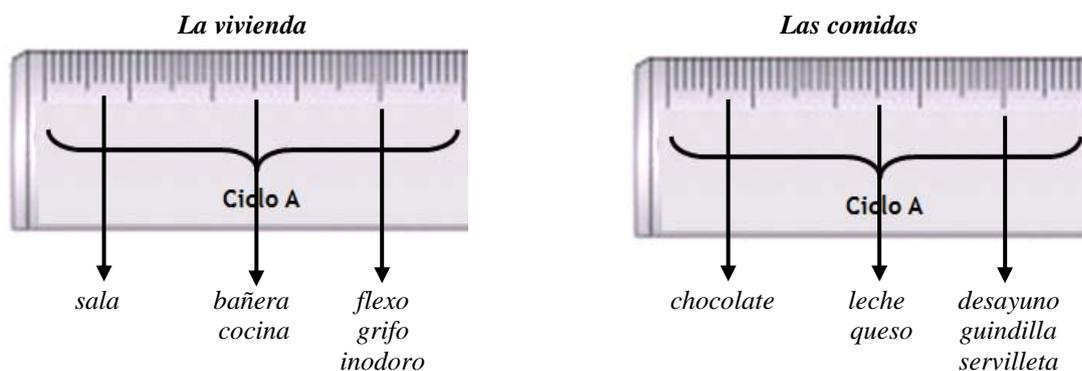


Figura 2 - Regulação graduada em campos semântico-lexicais específicos

Preocupado com a eficácia do ensino lexical e ansioso por garantir uma aprendizagem geradora de interesse para o estudante de E/LE, o professor tem a oportunidade de seriar o vocabulário, promovendo a verdadeira consolidação das unidades lexicais. O facto de haver divergências longitudinais nas linhas do diagrama conduz-nos a um paralelismo lógico-didático que permite organizar e agilizar o ensino do vocabulário. Assim, ao preparar o estudo de um campo semântico-lexical, o docente associará os traços mais curtos ao vocabulário detentor de grandes semelhanças com a língua portuguesa⁶⁹. Naturalmente, as unidades associadas às linhas mais pequenas serão, à partida, mais facilmente aprendidas e consolidadas em qualquer nível de estudos.

Para ensinar o vocabulário em questão, será necessário um período temporal menor comparativamente ao utilizado no momento de transmitir outras unidades, que não apresentem as já referidas semelhanças. Além do mais, com o objetivo de manter viva a curiosidade e desassossego linguísticos iniciais do aprendente, reveste-se de extrema importância que o tempo dedicado ao ensino e aprendizagem do vocabulário, diríamos, *comum* às duas línguas, não seja muito extenso. Embora a duração considerada ideal para estudar determinadas unidades lexicais constitua uma realidade envolta em

⁶⁸ A figura apresentada nesta página apenas faz menção a unidades lexicais simples ou univerbais, mas o diagrama de regulação graduada visa também as unidades compostas e pluriverbais, funcionando exatamente da mesma forma.

⁶⁹ As afinidades mencionadas fazem alusão, sobretudo, às características formais da unidade lexical, que coincidem na totalidade com a língua portuguesa. Contudo, o docente também poderá adotar como critério regulador os aspetos fonético-fonológicos, sintáticos, semânticos, pragmáticos ou sociolinguísticos. No início da aprendizagem do E/LE, o aluno apercebe-se de imediato que o novo idioma possui inúmeras unidades morfológicamente iguais (homógrafos) às existentes no vocabulário da sua LM. Tal facto, permite-lhe, desde logo, elaborar enunciados curtos, corretos e adequados a contextos discursivos triviais do seu quotidiano. Entre as várias situações comunicativas comuns ao dia a dia, podemos destacar as apresentações pessoais (Yo me llamo..., Vivo en..., Tengo... años.), os cumprimentos (¿Qué tal?, ¿Qué tal está usted?), as saudações (Buenos días., Buenas tardes/noches., ¡Hasta mañana/luego!), expressões de petição (¿Puedes darme...?, Quería un/a...), etc.

diversos fatores⁷⁰, parece-nos indiscutível que ela deve servir, sobretudo, o interesse do aluno, daí ser vital fazer o seu ajustamento de acordo com a heterogeneidade da turma⁷¹.

As linhas verticais intermédias representam o vocabulário espanhol com um grau médio de afinidades em relação ao português⁷². O seu comprimento traduz a necessidade de utilizar uma carga horária maior do que a usada com o vocabulário figurado pelos traços mais curtos. Tal realidade exige um desempenho bastante meticoloso não só da parte do professor, mas também do aluno, para evitar a existência de erros motivados, sobretudo, pela proximidade formal das unidades lexicais. Neste contexto, é fundamental que o docente tenha a perspicácia necessária de proceder à regulação organizada do vocabulário, seguindo, por exemplo, os critérios de seleção aqui definidos.

O léxico espanhol goza de um *corpus* muito vasto, onde encontramos, além das palavras com graus variáveis de semelhança em relação à língua portuguesa, unidades que morfologicamente não partilham qualquer analogia⁷³. Quando

⁷⁰ Cf. nota de rodapé 70.

⁷¹ À semelhança da maioria das línguas, o universo lexical espanhol é muito vasto. Dentro deste cenário linguístico, é indispensável ter em consideração os conhecimentos dos aprendentes e atender à existência de imensas unidades que, devido às suas características (fonológicas, morfológicas, semânticas...), apresentam diferentes graus de dificuldade ao aluno português de E/LE no momento de aprendê-las. Remetendo para a nossa Tese de Doutorado, pudemos constatar nas respostas do questionário (Anexo 5) que o aluno de LM portuguesa ao entrar em contacto, pela primeira vez, com o E/LE entende facilmente, por exemplo, as unidades lexicais “boca”, “vestido”, “camisa” e “pato”, realizando algumas atualizações na língua espanhola sem nunca a ter estudado. Exemplos: Mi (*My)* boca es (*és) normal. (7º ano); Uso la boca para comer.; (*La) Tu (*tú) boca es muy (*mui) grande. (10º ano); (7º ano); Usted tiene (*tem) un (*uno) vestido bonito. (7º ano); Yo visto el vestido. (10º ano); Yo tengo un vestido. (10º ano); La camisa es bonita. (10º ano); Yo tengo una camisa amarilla. (10º ano); (*Las) Tu (*tú) camisa es muy (*mui) bonita (*gira). (10º ano); Me gusta el (*del) pato. (7º ano); Me (*Mi) gusta (*adora) [el] pato y [el] bacalao (*bacalhão). (7º ano). Porém, com o mesmo nível de conhecimentos linguísticos, será complicado, por exemplo, apenas traduzir as unidades “perejil”, “sandía” ou “lechuga” (questionário – Anexo 1, *vide* Tese de Doutorado).

As unidades lexicais entre parêntesis e acompanhadas de asterisco () apresentam os erros ortográficos cometidos pelos alunos. Precedendo esses erros, acrescentámos a forma correta respetiva.

⁷² Entendemos que o grau médio de afinidades subdivide-se em dois tipos de unidades lexicais: as detentoras de variações morfológicas pontuais – acentuação, ditongação e/ou situações em que diverge apenas uma letra - relativamente à língua portuguesa (ex.: “pierna”, “hígado”, “pie”, “sardina”, “patata”, “pimiento”, etc.) e as unidades com várias diferenças formais - têm um conjunto de letras que divergem do português -, mas que, no cômputo geral, mantêm determinadas características fonológicas comuns às duas línguas ibéricas (ex.: “corbata”, “corazón”, “riñón”, “chuleta”, “queso”, etc.). Em ambos os tipos lexicais, os restantes aspetos linguísticos são, no geral, coincidentes. Por associação com a LM, o aluno facilmente consegue deduzir os significantes e significados destas unidades e, não raras vezes, fazer a sua atualização escrita e/ou oral correta. Além do mencionado, é essencial referir que existem os falsos amigos - matéria abordada no modelo em espiral (*vide* Tese de Doutorado) –, visíveis em unidades lexicais que, devido sobretudo às suas particularidades fonológicas e morfológicas, poderão induzir em erro o estudante português de E/LE (ex.: “muñeca” - *boneca (7º e 10º anos), “cadera” - *cadeira (7º e 10º anos), “rodilla” - *rodilha, *roda (7º ano), “cuello” - *coelho (10º ano), “falda” - *fralda (7º e 10º anos), “calzoncillos” - *calções (7º e 10º anos), “guisante” - *guisado (7º e 10º anos), etc.). A estas unidades atribuímos a designação de falsos amigos imperfeitos – classificação presente na nossa Tese de Doutorado.

As unidades lexicais acompanhadas de asterisco (*) e do(s) ano(s) de escolaridade são produções escritas dos alunos inquiridos na Escola Secundária do Fundão e a frequentar o ano indicado (cf. questionários – Anexo 5, *vide* Tese de Doutorado).

⁷³ Ao propormos o diagrama de regulação graduada como instrumento de auxílio para o ensino do E/LE, entendemos que a seriação lexical deve atender, sobretudo, às características morfológicas das unidades lexicais. O aspeto formal constitui muitas vezes a

o professor de E/LE prepara a aula recorrendo ao diagrama de regulação graduada, essas unidades lexicais são representadas pelos traços verticais mais extensos, particularidade indicadora do maior tempo de estudo a que devem estar sujeitas. Geralmente, a sua natureza formal antecipa-se a todas as outras e, de imediato, solicita aos agentes – professor e aluno – do processo de ensino-aprendizagem lexical um trabalho mais demorado comparativamente às restantes unidades.

Com o diagrama sugerido, queremos auxiliar o professor de E/LE a organizar gradualmente o vocabulário, de forma a conseguir um desempenho produtivo e eficaz. Uma atuação metodológica coerente permitir-lhe-á transmitir com mais objetividade os elementos que conduzem ao conhecimento pleno de cada unidade lexical, além de fomentar o interesse e satisfação pessoais ao longo do fenómeno didático. Ao defendermos o ensino graduado e progressivo do espanhol, temos em especial atenção o processamento linguístico do aluno de LM portuguesa, na medida em que os seus conhecimentos representam uma base de apoio indispensável à aprendizagem da LE⁷⁴.

Estabelecer condutas apoiadas em campos semântico-lexicais morfológicamente regulados orienta o docente no ensino do vocabulário específico, permitindo-lhe criar sequências graduadas que facilitarão a aprendizagem do estudante e, em simultâneo, o alcance dos objetivos delineados. Com todo este labor onde, evidentemente, se incluem diversas atividades/técnicas de auxílio às tarefas psicolinguísticas de receção, armazenamento na memória e evocação para o uso produtivo da língua, surge um contexto didático importante e pensado em função do desenvolvimento linguístico-comunicativo do aluno.

4. A metodologia enquanto arquitetura mental: instrumentalização didática – considerações finais

Durante a aprendizagem lexical, o desenvolvimento da competência de comunicação do aprendente é o objetivo básico a alcançar. Ao efetuar a referida aprendizagem, é essencial que ela seja uma ação provida de estratégias determinantes à construção de uma base psicolinguística multifacetada, que dote o aluno da capacidade linguística necessária à realização de atualizações discursivas em espanhol. Assim sendo, no momento de contactar com falantes de LM espanhola, ou que utilizem o espanhol como idioma de comunicação, ainda que não seja a sua LM, o estudante português, com certeza, só entrará em diálogo, mesmo que sincopado, se possuir essa capacidade.

As escolhas metodológicas do professor e a sua atitude ante as questões colocadas pelo aluno, relacionadas ou não com o vocabulário em estudo, terão uma influência considerável na aprendizagem deste. Com o intuito de tornar o aprendente num falante linguisticamente autónomo, capaz de comunicar nos mais variados contextos discursivos, o docente deve, numa fase prévia ao ensino na sala de aula, consciencializar-se, por exemplo, de que o vocabulário espontâneo⁷⁵ fará,

primeira etapa do processo de ensino, aprendizagem e consolidação vocabular, que posteriormente será enriquecido com a exploração dos restantes domínios (fonético-fonológico, sintático, semântico, etc.).

⁷⁴ Segundo Galisson (1980) e Lavault (1998), a LM tem um carácter reabilitador, enquanto filtro obrigatório presente em todas as aprendizagens lexicais da segunda língua.

⁷⁵ Em nossa opinião, o vocabulário espontâneo ou ocasional é o que surge de forma instintiva ou natural no decorrer do processo de ensino e aprendizagem do E/LE. Ele poderá resultar de associações com o vocabulário programado ou, simplesmente, de ideias isoladas; num e noutro caso, as unidades lexicais podem não fazer parte do(s) campo(s) semântico-lexical(is) em estudo. Como é bem evidente, o vocabulário espontâneo aparecerá, com mais facilidade, em contextos de aprendizagem acidental, isto é, nas situações em

seguramente, parte das aprendizagens mais significativas⁷⁶. Por esse motivo, é necessário que ele também seja integrado no conteúdo lexical em análise, efetuando uma regulação graduada exequível.

O procedimento didático eleito pelo docente será um reflexo da arquitetura mental que este esboça quando prepara o ensino do léxico; por outras palavras, a sua conduta apresenta-se como resultado da projeção interior que antecede a explanação e comunicação lexicais, é a consequência natural que advém da estrutura guia delineada previamente. Na adoção dessa metodologia, reside parte da responsabilidade do professor, agente basilar na aprendizagem lexical dos estudantes. Cabe-lhe a ele tomar decisões centrais para a consecução dos objetivos estabelecidos. Através das suas práticas letivas, da forma como explora o potencial metodológico do(s) modelo(s) selecionado(s)⁷⁷, é possível fazer adequações didáticas indispensáveis à heterogeneidade do público existente na sala de aula, fomentando assim, de maneira equitativa e concreta, a competência de comunicação dos aprendentes.

O modelo de ensino lexical deve ser entendido e utilizado não apenas como um conjunto de orientações teóricas, mas sobretudo como ferramenta operante e ajustável às necessidades e interesses linguísticos dos alunos. Estes são a matéria-prima em que deve estar centrado o processo de ensino-aprendizagem, daí a extrema importância que deve ser concedida, por exemplo, à utilidade real do vocabulário em estudo. Para bem harmonizar teoria e prática metodológicas, em busca do aperfeiçoamento linguístico-comunicativo dos alunos, exige-se ao docente uma formação ampla promotora de várias tarefas que incluem a tomada de decisões, a avaliação do processo, a construção de materiais educativos, entre outras.

A perspicácia e clarividência docentes são fatores que desempenham um papel basilar no momento de estabelecer qual(is) o(s) procedimento(s) mais adequado(s) ao ensino do léxico. Com certeza, o progresso quantitativo e qualitativo do aluno sairá a ganhar se existir um discernimento pedagógico coerente e ajustado ao contexto em causa. A formação didática do professor, além de ser a principal base orientadora que o leva a eleger certa(s) conduta(s) metodológica(s) em detrimento de outra(s), tem que permitir-lhe compreender a(s) razão(ões) da(s) escolha(s) realizada(s) e a possibilidade de efetuar reajustamentos. Ao ensinar, por exemplo, o E/LE, a instrução pedagógica do docente não deve constituir apenas uma base de dados que o leva a expor simples repositórios de conceções teóricas, aplicando-as de forma maquinal e irrefletida.

que se apresenta o vocabulário, sobretudo, com objetivos comunicativos. Do ponto de vista da quantidade de vocabulário armazenado, a aprendizagem lexical é mais lenta, uma vez que estamos perante um processo gradual e menos sistemático que na apresentação explícita. Pese embora revele algumas vantagens, o ensino direto/explicito apresenta dois grandes inconvenientes, verificáveis na execução prática dos seus princípios ao não permitir ao discente aprender todas as unidades lexicais que este necessita conhecer para falar a língua em estudo e ao limitar a atualização discursiva livre-orientada baseada na sua disponibilidade lexical.

Um aspeto importante a ter em conta é que a espontaneidade vocabular constitui um facto pertencente tanto ao desempenho do aluno, como do professor, e revela-se fundamental no processo de ensino-aprendizagem uma vez que fomenta a fluência comunicativa.

⁷⁶ Quando fazemos referência a ‘aprendizagens mais significativas’, aludimos à maior capacidade de reter, atualizar e criar enunciados a partir do vocabulário estudado. Essa capacidade será mais ou menos desenvolvida, de acordo, sobretudo, com a utilidade e frequência que as unidades lexicais têm na vida quotidiana do aprendente.

⁷⁷ Entre os vários contributos metodológicos para o ensino e aprendizagem do vocabulário, destacamos o modelo didático de Gómez Molina (1997, 2004), o heptágono, e o modelo em espiral, proposto na nossa Tese de Doutoramento (2012).

O facto de eleger determinado modelo de ensino lexical pressupõe uma atenção e cuidado didáticos, por parte do docente, que refletem o seu rigor e empenho pedagógicos. Compreender, descrever e analisar o processo de ensino-aprendizagem deve ser uma atuação frequente, procurando realizar as adaptações metodológicas úteis, sempre com o intuito de aperfeiçoar quer a atuação do professor, quer a competência de comunicação do aluno. Tal procedimento assenta numa base de pesquisa-atividade-reflexão-reajuste e desenvolve-se como prática exploratória de um trabalho comprometido.

Usando o diagrama de regulação graduada, percorre-se o trajeto metodológico adequado e necessário para colocar em prática o modelo em espiral. O conjunto de ciclos orientadores, que compõem aquele instrumento didático, são constituídos por traços verticais, de onde partirá o referido modelo com vista ao conhecimento íntegro da unidade lexical. Num processo tão complexo como o ensino-aprendizagem do léxico E/LE respeitante a alunos de LM portuguesa, consideramos indispensável regular gradativamente o vocabulário e preparar o seu estudo por etapas, tendo em atenção as afinidades partilhadas entre as duas línguas ibéricas.

Ao ensinar o léxico espanhol, o professor tem a obrigatoriedade de refletir na sua conduta, procurando utilizar na prática letiva diferentes ferramentas - diagrama de regulação graduada e modelo em espiral – para atingir um fim específico: o conhecimento total de cada unidade integrada no processo de ensino-aprendizagem. O facto de a nossa proposta metodológica defender fases de trabalho ordenadas, tendo início na regulação graduada, e respetivos escalonamentos de vocabulário, e terminando nas atualizações linguísticas (último ponto) do modelo em espiral, contribui ativamente para que os objetivos de índole comunicativa pré-estabelecidos pelo docente sejam alcançados.

Como nos parece evidente, o ensino do léxico espanhol auxiliado pelos instrumentos metodológicos atrás referidos supõe uma cuidada organização didática, fruto de um labor focado nas características sócio-linguísticas do aprendente. Tais objetos de trabalho não constituem um alvo a alcançar, mas um meio de transformar o ensino-aprendizagem lexical num processo coerente, ponderado e eficaz. O êxito da sua aplicação dependerá sempre de inúmeras variáveis exteriores ou não à língua em estudo⁷⁸, que, na verdade, se apresentam apenas como obstáculos naturais e ultrapassáveis.

⁷⁸ Do vasto leque de variáveis que seguramente poderão condicionar o emprego do diagrama de regulação graduada, e do modelo em espiral, aludimos à existência, na sala de aula, de alguns alunos que já conheçam/utilizem o idioma; ao número excessivo de discentes por turma; à carência de materiais dedicados ao estudo do léxico; etc.

Bibliografía

- ALONSO, E., *Soy profesor/a, Aprender a enseñar 1, Los protagonistas y la preparación de clase*, Colección investigación didáctica, Edelsa, Madrid, 2012.
- BAILLY, D., *Didactique de l'anglais I. Objectifs et contenus de l'enseignement*, Nathan Pédagogie, Paris, 1997.
- BARBIERI DURÃO, Adja B. de A., *La interlengua*, Cuadernos de didáctica del español/LE, Arco/Libros, Madrid, 2007.
- BARROS GARCÍA, P., “La competencia intercultural en la enseñanza de las lenguas”. In: *Enseñanza de la cultura y la cultura españolas a extranjeros*, M.^a Isabel Montoya Ramírez, (ed.), Universidad de Granada, Granada, 2005, pp. 9-29.
- BENÍTEZ PÉREZ, P., “¿Qué vocabulario hay que enseñar en las clases de Español como Lengua Extranjera?”. In: *Expolingua 1994, Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, Lourdes Miquel e Neus Sans (eds.), Monográficos marcoELE, n° 8, 2009, pp. 9-12.
- BUSTOS GISBERT, J. M. e SÁNCHEZ IGLESIAS, J. J. (coord.), *La fosilización en la adquisición de segundas lenguas: el buen aprendiz*, Luso-Española de Ediciones, Salamanca, 2006.
- CONSEJO DE EUROPA, *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes – Subdirección General de Información e Publicaciones e Grupo Anaya, Madrid, 2002. (Traduzido pelo Instituto Cervantes).
- GALISSON, R., *D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères: du structuralisme au fonctionnalisme*, CLE International, Paris, 1980.
- GASPAR, R., *Ensinar o léxico espanhol a aprendentes de língua materna portuguesa: proposta metodológica para o ensino de espanhol língua estrangeira*, Tese de Doutoramento, Universidade da Beira Interior, Covilhã, 2012.
- GÓMEZ MOLINA, J. Ramón, «El léxico y su didáctica: una propuesta metodológica». In: *Revista de estudios de adquisición de la lengua española: (REALE)*, Universidad de Alcalá de Henares, Departamento de Filología, volume 7, 1997, pp. 69-93.
- GÓMEZ MOLINA, J. Ramón, “La subcompetencia léxico-semántica”. In: Sánchez Lobato, J. e Santos Gargallo I. (directores), *VADEMÉCUM para la formación de profesores, ENSEÑAR ESPAÑOL como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, SGEL, Madrid, 1ª reimpresão 2008, pp. 491-510. (1ª edição 2004).
- HIGUERAS GARCÍA, M., “Aprender y enseñar léxico”. In: N. Sans e L. Miquel (coord.), *Monográficos marcoELE, Didáctica del español como lengua extranjera*, Expolingua1996, número 9, Madrid, 2009, pp. 111-126.
- IZQUIERDO GIL, M.^a Carmen, *La selección del léxico en la enseñanza del español como lengua extranjera. Su aplicación al nivel elemental en estudiantes francófonos*. Tesis doctoral, Universidad de Valencia, Departamento de Filología Española, Valencia, 2004.
- JUILLAND, A. e RODRÍGUEZ, E. Chang, *Frequency Dictionary of Spanish Words*, The Hague, Mouton, London, 1964.

LARSEN-FREEMAN, D. e LONG, M. H., *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*, Gredos, Madrid, 1994. (1ª edição inglesa 1991), (Versão espanhola de Isabel Molina Martos e Pedro Benítez Pérez).

LAVAUULT, E., *Fonctions de la traduction en didactique des langues. Apprendre une langue en apprenant à traduire*, 2ª edição, Didier Erudition, Paris, 1998.

MACÁRIO LOPES, A. Cristina e RIO-TORTO, G., *Semântica*, O essencial sobre a Língua Portuguesa, Caminho, Lisboa, 2007.

NATION, I. S. P., *Teaching and Learning Vocabulary*, Newbury House, Boston, 1990.

SANTAMARÍA PÉREZ, Mª. I., *La enseñanza del léxico en español como lengua extranjera*, Publicaciones de la Universidad de Alicante, Alicante, 2006.

SANTOS GARGALLO, I., *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*, Cuadernos de Didáctica del Español/LE, Arco/Libros, Madrid, 2004. (1ª edição 1999).

SELINKER, L. e LAKSHMANAN, U., “*Language Transfer and Fossilization: The Multiple Effects Principle*”. In: Susan M. Gass e Larry Selinker (ed.s), *Language Transfer in Language Learning*, vol. 5, John Benjamins Publishing, Amsterdam, 1994, pp. 197-216.

SIMÓN BLANCO, T. *et alii*, *Profesor en acción 1, El proceso de aprendizaje*, Colección investigación didáctica, Edelsa, Madrid, 2000. (1ª edição 1996).

O ensino do fantástico e do realismo mágico em Portugal

Isabel Araújo Branco
Universidade Nova de Lisboa

O fantástico e a sua «família» são categorias fundamentais no ensino das literaturas hispano-americanas, pela sua presença marcante em importantes obras literárias do subcontinente no século xx. Dentro deste grupo, destaca-se o fantástico e o realismo mágico, conceitos que a maioria dos alunos tende a confundir. Nesta comunicação pretende-se dar a conhecer as estratégias adoptadas na disciplina de Literaturas Hispano-Americanas, na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, e analisar os resultados de um inquérito sobre a questão, realizado junto dos alunos.

A matéria é introduzida numa aula de iniciação, com a explicação dos conceitos de fantástico, estranho, maravilhoso, realismo mágico e real maravilhoso, a sua origem e a abordagem de diferentes críticos. Apesar de serem estudadas apenas obras do fantástico, realismo mágico e real maravilhoso, são abordados estas cinco categorias para evitar desde o início alguma confusão por parte dos alunos. Por exemplo, em relação ao fantástico, Tzvetan Todorov sustenta que esta categoria se caracteriza por uma «percepção particular de acontecimentos estranhos» (TODOROV, 1970), registando-se uma hesitação do leitor em relação à natureza desses factos. O narrador é participante e normalmente é o protagonista. Assim, o discurso como narrador não tem de ser submetido à prova de verdade, enquanto o discurso como personagem pode ser mentiroso. O narrador deve ser um «homem médio», para permitir a identificação do leitor. Escreve Todorov: «Se o acontecimento sobrenatural nos fosse contado por um narrador não participante estaríamos imediatamente no maravilhoso; não haveria possibilidade de duvidar das suas palavras; mas o fantástico exige a dúvida.» O fantástico permite «franquear certos limites inacessíveis quando a ele não se recorre», abordando temas, censurados externa e internamente. Nesse sentido, «quer seja no interior da vida social ou da narrativa, a intervenção do elemento sobrenatural constitui uma ruptura no sistema de regras pré-estabelecidas e nela encontra justificação».

Filipe Furtado, por seu lado, considera que o fantástico tem de ser marcado por um elemento negativo ou maléfico, no confronto com um sistema aparentemente normal. O sobrenatural positivo está à margem do fantástico, visto ser um elemento coadjuvante ao equilíbrio. É importante a existência de ambiguidade, do debate entre dois elementos que aparentemente não podem coexistir – o mundo natural e o mundo sobrenatural –, sem aceitação ou exclusões, numa constante indefinição. Também Filipe Furtado defende que as personagens têm de permitir a identificação do leitor, com um narrador participante, que assuma autoridade, e a evocação de um espaço híbrido (mundo real e indícios da sua subversão). Este fantástico surge em ambientes quotidianos e «está para além do que é verificável ou cognoscível a partir da experiência» (FURTADO, 1980).

O escritor argentino Julio Cortázar também acentua esta componente do dia-a-dia, sustentando que o fantástico não corresponde ao sobrenatural, ao mágico ou ao esotérico, sendo antes um sentimento natural que pode surgir em qualquer momento. É uma alteração momentânea dentro da regularidade, em que o excepcional passa a regra, sem a retirada das estruturas normais: «Hay como pequeños paréntesis en esa realidad y es por ahí, donde una sensibilidad preparada a ese tipo de experiencias siente la presencia de algo diferente, siente, en otras palabras, lo que podemos llamar lo fantástico.»

(CORTÁZAR) Aparece de forma «intersticial, que se desliza entre dos momentos o dos actos en el mecanismo binario típico de la razón humana a fin de permitirmos vislumbrar la posibilidad latente de una tercera frontera» (CORTÁZAR, 2004).

Pasemos ao maravilhoso, que assume uma função de ligação entre o real e o onírico, através da formação de uma alteridade. É a ponte entre os dois domínios, uma forma de aceder ao sobrenatural e ao fundamental que, apesar do seu carácter excepcional, faz parte do quotidiano. Nas palavras de Filipe Furtado, «o maravilhoso procura ocupar um vácuo multiforme: cognitivo (explicando o mundo, as coisas e a História); ético (estatuindo e exemplificando padrões de comportamento); institucional (fazendo a apologia das estruturas e camadas sociais dominantes); libidinal (proporcionando uma satisfação vicarial do desejo e, através dela, uma acalmia das tensões conflituais do aparelho psíquico)» (FURTADO, 1980). O maravilhoso está presente em obras como *Gilgamesh*, nos livros de linhagem, nas hagiografias, na literatura cavaleiresca ou nos contos de fadas.

O estranho apresenta sempre uma explicação no final. Há, pois, uma recusa do sobrenatural, reduzindo-o a proposições racionais. Relaciona-se apenas com os sentimentos das personagens e não com acontecimentos materiais.

Chegamos ao realismo mágico, descrito por Maria Fernanda de Abreu como uma «transmutação de um objecto ou acontecimento comum em algo extraordinário ou mágico, como alguém que fala latim em Macondo ou a máquina de fazer gelo que aparece por ali; ou o contrário, como um velho com asas caídas no pátio cheio de lama» (ABREU, 2003). Geoff Hancock fala na conjugação de dois mundos (o mágico e o real) e Amaryll Chanady salienta a amálgama de um ponto de vista racional e irracional. Roberto González Echevarría distingue realismo mágico ontológico (como fonte, crenças ou práticas materiais do contexto cultural que serve de pano de fundo à ficção) e realismo mágico epistemológico (elementos que não coincidem necessariamente com o contexto cultural do texto ou do autor). Maggie Ann Bowers, uma das mais importantes críticas sobre o tema, afirma que o realismo mágico se dá quando o texto nos apresenta acontecimentos reais e mágicos com a mesma autoridade e verosimilhança. Aí, a componente mágica deve ser aceite como parte da realidade material. Em geral, as obras têm como cenário áreas rurais distantes dos centros políticos e, portanto, longe de os influenciar ou de receber a sua influência. Daí ser comum na literatura de países pós-coloniais que procuram fazer frente ao poder político, económico, social e cultural dos antigos colonos. Mas está igualmente associada a uma certa marginalidade política e cultural, paralela ao poder central, em obras ligadas, por exemplo, aos povos indígenas, à escrita de mulheres ou aos muçulmanos na Grã-Bretanha. Estão dentro do realismo mágico ou nas suas fronteiras, autores como Salman Rusdie, Angela Carter, Arundhati Roy, Patrick Süskind, Italo Calvino ou Günter Grass.

A expressão «realismo mágico» surge na Alemanha, em 1925, num artigo de Franz Roh sobre pintura: «Pós-expressionismo, realismo mágico: problemas da pintura europeia mais recente». No texto, Roh procurava definir uma pintura diferente da dos expressionistas, em que se dava uma importante atenção aos pormenores e se procurava representar os aspectos místicos não-materiais da realidade. Esta pintura captava o «mistério dos objectos concretos e banais» e envolveu artistas na Alemanha, França, Holanda, Itália e Estados Unidos, como Otto Dix, Max Ernst, Alexander Kanoldt, George Grosz e Georg Schrimpf. O italiano Massimo Bontempelli desenvolveu o conceito de Roh e aplicou-o à literatura. Este é, aliás, considerado o primeiro autor do realismo mágico.

Chegamos ao real maravilhoso, que, segundo Maggie Ann Bowers, é equivalente a realismo mágico mas em referência específica à América Latina. A expressão surge pela primeira vez em 1949, no Prólogo a *El reino de este mundo*, de Alejo Carpentier, em que este afirma estar presente em toda a América. É uma herança de europeus, africanos, indígenas

e crioulos e foi-se afirmando através da História: «Lo real maravilloso se encuentra a cada paso en las vidas de hombres que inscribieron fechas en la historia del Continente y dejaron apellidos aún llevados.» (CARPENTIER, 1949) O real maravilhoso tem a fé como base: «Los que no creen en santos no pueden curarse con milagros de santos, ni los que no son Quijotes pueden meterseen el mundo de *Amadis de Gaula*.» Aparece:

de manera inequívoca cuando surge de una inesperada alteración de la realidad (el milagro), de una revelación privilegiada de la realidad, de una iluminación inhabitual o singularmente favorecedora de las inadvertidas riquezas de la realidad, de una ampliación de las escalas y categorías de la realidad, percibidas con particular intensidad en virtud de una exaltación del espíritu que lo conduce a un modo de «estado límite».

Os exemplos de Carpentier são expressivos:

Puede un Melgarejo, tirano de Bolivia, hacer beber cubos de cerveza a su caballo Holofernes; del Mediterráneo caribe, en la misma época, surge un José Martí capaz de escribir uno de los mejores ensayos que, acerca de los pintores impresionistas franceses, hayan aparecido en cualquier idioma. Una América Central, poblada de analfabetos, produce un poeta — Rubén Darío — que transforma toda la poesía de expresión castellana.

Para uma melhor compreensão por parte dos alunos, é importante apresentar exemplos de obras literárias, já conhecidas ou não por eles. Daí ser necessário recorrer com frequência a comparações com a literatura portuguesa e a obras estudadas no ensino secundário. É o caso de *Memorial do Convento*, de José Saramago. A referência a este autor é, aliás, bastante útil, visto ser conhecido tanto pelos alunos portugueses, como pelos estudantes estrangeiros que frequentam a Universidade Nova de Lisboa, através dos vários programas de intercâmbio existentes. Em particular no que diz respeito ao realismo mágico, são abordadas as posições teóricas de Saramago e a sua proposta de designação alternativa, o «real sobrenatural», ficando assim claro para os alunos a concepção alargada de realismo mágico, proposta nomeadamente por Maggie Anne Bowers. Diz Saramago numa entrevista, em 1986:

Não acredito em magias ou feitiços de espécie alguma. Mas se somos todos diferentes, uns mais morenos do que outros, uns mais inteligentes do que outros, também posso conceber que haja pessoas que vêem o mundo como se estivessem simultaneamente dentro e fora dele... (PEDROSA, 1986)

Mais tarde, afirma, em conversa com a investigadora brasileira Beatriz Berrini:

Creio que vai sendo tempo de rever umas quantas ideias feitas sobre o que se tem denominado «realismo mágico» ou «real maravilhoso» na ficção latino-americana contemporânea. [...] Lembro, em todo o caso, que não faltam nas literaturas europeias exemplos de escritores que sendo considerados, com maior ou menor propriedade do termo, realistas, também percorreram em algum momento da sua vida os caminhos do maravilhoso. Realista, e mesmo naturalista, foi Maupassant, e escreveu *Le Horla*. De *Prosas Bárbaras*, de Eça de Queiroz, apetece-me dizer que pode ser lido como um compêndio de temas do maravilhoso para uso de autores em crise de imaginação. [...] Atrevo-me mesmo a pensar que essa dimensão do olhar literário nunca esteve inteiramente ausente do meu trabalho. [...] *Levantado do Chão* não poderia ter sido escrito sem o pressentimento do «real sobrenatural» (este rótulo, que acabo de inventar, serve tão bem como qualquer outro) e *História do Cerco de Lisboa*, com os seus distintos níveis sedimentares de leitura e as suas transmigrações de factos históricos, não é entendível de um ponto de vista estreitamente realista. E que direi das crónicas reunidas em *Deste Mundo e do Outro* e *A Bagagem do Viajante?* (BERRINI, 1999).

No dia da última avaliação do presente ano lectivo, foi pedido aos alunos que respondessem a um inquérito anónimo em que definissem, de forma sumária, os cinco conceitos em causa (fantástico, estranho, maravilhoso, realismo mágico e real maravilhoso), os associassem a autores e a obras, indicassem se tiveram dificuldades na sua compreensão e, em caso afirmativo, como as ultrapassaram e, por fim, se consideraram importante a frequência às aulas. A turma era composta na sua maioria por alunos do 2.º e 3.º anos de Línguas, Culturas e Literaturas Modernas, existindo também alguns estudantes de Estudos Portugueses, de Tradução e de História e ainda alunos extraordinários (integrados na formação que visa a profissionalização da docência de espanhol nos ensinos básico e secundário).

Nas respostas obtidas, nota-se como parte dos alunos ainda confunde os conceitos em causa, não conseguindo defini-los correctamente. Contudo, estas falhas não são gerais. Um número considerável responde de forma acertada, mostrando que compreendeu as explicações dadas e que estudou a bibliografia recomendada. Em geral, este segundo grupo corresponde aos inquiridos que afirmam ter assistido às aulas.

Entre os erros mais comuns encontra-se a mistura de conceitos, evidente, por exemplo, na utilização da palavra «fantástico» para caracterizar o realismo mágico. Alguns alunos decoraram definições, mas trocaram as designações correctas, o que mostra que não as compreenderam, provavelmente porque não leram as obras literárias ou não as estudaram verdadeiramente. Outros distinguem claramente realismo mágico e real maravilhoso e poucos são aqueles que explicam que se equivalem em termos de conteúdo, mas não de origem. As palavras mais utilizadas nas várias definições são «fantástico», «verosímil», «quotidiano», «aceitação» e «anormal».

Em relação aos autores e obras que se podem enquadrar, muitos citam apenas aqueles estudados no âmbito da disciplina: Alejo Carpentier e Julio Cortázar. Parte não os associa aos conceitos correctos. Outros avançam com outros nomes, alguns referidos de passagem nas aulas (como José Saramago, Gabriel García Márquez, Edgar Allan Poe, Salman Rusdie, Angela Carter, Günter Grass e Arundhati Roy), outros não referidos durante o semestre (Isabel Allende, Boris Vian, George R. R. Martin, Lewis Carroll, Bram Stoker, Mary Shelly, Franz Kafka, Fiódor Dostoiévski, Irmãos Grimm e Hans Christian Anderson), outros ainda estudados anteriormente mas não associados a estes conceitos (José Martí e Rubén Darío). Tal demonstra uma tentativa de compreender e alargar os conceitos a outros pontos do programa. Saramago é o mais citado entre os autores que não fazem parte do programa, ora inserido no fantástico, ora no realismo mágico ou real maravilhoso.

Conclui-se, portanto, que é fundamental ser claro na definição, primeiro optando por uma explicação pormenorizada, depois sucinta. A seguir, será conveniente apresentar exemplos de textos conhecidos pelos alunos em geral e analisar obras hispano-americanas a fundo, interligando-as com os conceitos estudados e outros aspectos literários pertinentes. Fazemo-lo particularmente com *El reino de este mundo*, por constituir um marco na conceptualização e nas literaturas hispano-americanas, estudando o já referido Prólogo, aprofundado em «De lo real maravilloso americano», e discutindo a sua manifestação na novela.

Quanto ao fantástico, podem ser analisados vários textos, como é o caso dos contos de Julio Cortázar. Este autor tem como vantagem ter escrito diversos artigos teóricos sobre esta categoria, como «Del Cuento Breve e sus Alrededores», «El sentimiento de lo Fantástico» e «Aspectos del Cuento».

Um apontamento adicional: a internet constitui um importante meio de difusão da literatura, mas é também um logro. Frequentemente os alunos menos aplicados simplesmente procuram apontamentos no *Google* e encontram textos sem

qualidade ou rigor científico. A falta de hábitos de consulta em bibliotecas é também um problema, agravado pelo facto de existir muito pouca bibliografia relacionada com as literaturas hispano-americanas disponível nas bibliotecas públicas, incluindo nos estabelecimentos de ensino superior. Esta situação explica-se pela posição periférica que as literaturas hispano-americanas ocupam em Portugal. Os alunos, em geral, encomendam livros em livrarias ou sistemas de venda *on line*, o que traz custos acrescidos com os portes.

Em jeito de conclusão, há que lembrar que o contexto português não é favorável às literaturas hispano-americanas. Apesar dos vínculos históricos do nosso país ao subcontinente, são ainda muito fortes os preconceitos em relação à língua espanhola e um desconhecimento geral em relação à realidade e às culturas da América Hispânica⁷⁹. Este cenário não deixa de se reflectir nos estudantes universitários, mesmo os que estudam disciplinas hispânicas, em particular aqueles que, sendo já licenciados e tendo já trabalhado na educação, se vêem obrigados a regressar ao ensino superior para seguir a área de espanhol, esperando assim melhorar as suas possibilidades profissionais e abandonar uma situação laboral instável e precária. As perspectivas, contudo, não são pessimistas: quem realmente lê as obras hispano-americanas fica fascinado e desse fascínio nasce a vontade de continuar a ler e a estudar estas literaturas.

Bibliografia

- ABREU, Maria Fernanda de, «Uma carpintaria hipnótica. Sobre Gabriel García Márquez». Lisboa: *Jornal de Letras*, 19 de Março de 2003.
- BERRINI, Beatriz, *Ler Saramago: O Romance*, 2.^a ed. Lisboa: Caminho, 1999.
- BOWERS, Maggie Ann, *Magic(al) realism*. New York: Routledge, 2004.
- CARPENTIER, Alejo, *El reino de este mundo*. Madrid: Alianza Editorial, 2004 [Original: 1949].
- CORTÁZAR, Julio, «El estado actual de la narrativa en Hispanoamérica» in *Obra crítica*, vol. III. Buenos Aires: Suma de Letras Argentina/Punto de Lectura, 2004.
- *IDEM*, «El sentimiento de lo fantástico» in www.juliocortazar.com.ar.
- FURTADO, Filipe, *A Construção do Fantástico na Narrativa*. Lisboa: Livros Horizonte, 1980.
- PEDROSA, Inês, «José Saramago. “A Península Ibérica nunca esteve ligada à Europa”». Lisboa: *Jornal de Letras*, 10 de Novembro de 1986.
- TODOROV, Tzvetan, *Introdução à Literatura Fantástica*. Trad. de Maria Clara Correa Castello. São Paulo, Editora Perspectiva, 1975 [Original: *Introduction à la littérature fantastique*, Paris, Éditions du Seuil, 1970].

⁷⁹ Sobre a questão consultar BRANCO, Isabel Araújo, «O ensino das Literaturas Hispano-Americanas na Universidade Nova de Lisboa» in Congreso Iberoamericano de las Lenguas en la Educación, 2012, www.oei.es/congresolenguas/comunicacionesPDF/Araujo_Isabel.pdf

Refuerzo del aprendizaje del alumno de E/LE a través una página en *Facebook*

María Isabel Sobrín Sueiras

Escola Secundária de Loulé

Introducción

Se llaman nativos digitales a los nacidos después y durante las décadas de los 80 y los 90, ya que han crecido junto a la tecnología digital.

Resulta absurdo ignorar que nuestros alumnos no pertenecen a este grupo, que están acostumbrados a percibir la información de una manera diferente a como la recibieron sus docentes en su momento.

De entre todas las tecnologías, Internet ha supuesto para el alumnado no una revolución, porque no ha aparecido de repente en sus vidas, si no un continuo medio de aprendizaje y de ocio. Y dentro de Internet, las redes sociales son uno de los formatos que más tiempo de sus vidas ocupa.

Facebook es una de las redes sociales más utilizadas entre todos los adolescentes, casi mundialmente, y particularmente en el caso de Portugal. Queramos o no, los alumnos pasan un gran número de horas en este espacio. Por tanto ¿por qué no aprovechar la relación que tienen con este canal para conseguir que aprendan y mejoren su español?

Nuestra propuesta consiste en la realización de una serie de juegos y actividades a través de la creación de una página de *Facebook*.

Justificación

La red social *Facebook* tiene en este momento en torno a 900 millones de usuarios registrados alrededor de todo el mundo.

Según el ranking Alexa, que provee información acerca de la cantidad de visitas que recibe un sitio web y los clasifica por orden de importancia, actualmente *Facebook* se encuentra en el número uno de la lista de webs más visitadas de Portugal, por delante incluso de Google. En Portugal hay 4,795.480 los usuarios de *Facebook*. Y el país ocupa el puesto 38 en el ranking de países que más utilizan esta red.

Según Social Bakers, agencia especializada en estudios sobre redes sociales, los idiomas que han experimentado un mayor crecimiento en los últimos dos años en *Facebook* han sido el portugués y el árabe.

Marco académico

Tecnologías de la Información y la Comunicación aplicadas a la enseñanza del Español como lengua Extranjera, a través de una acción teórica y práctica.

La propuesta se basa en cuatro puntos fundamentales:

- Una de las cuestiones principales es la naturaleza de juego de los ejercicios, que los alumnos no consideren las actividades aburridas ni tediosas.
- Por otra parte, es importante crear una periodicidad. Una vez que se consiga establecer una rutina, los alumnos se acostumbrarán a su uso y estarán esperando a que llegue cada momento.
- También es interesante obtener la colaboración de los alumnos. De esta manera disminuye la carga de trabajo del docente, y el alumno está colaborando activamente en la construcción de su propio aprendizaje.
- Y por último debe vincularse el esfuerzo del alumno con un refuerzo positivo, al verse reflejado su trabajo en las calificaciones finales.

Haremos esto a través de la creación de ejercicios de ELE en una página de *Facebook*.

Cómo usaremos *Facebook*:

- Aprovecharemos la gran cantidad de horas que nuestros alumnos pasan en *Facebook*.
- Utilizaremos el enorme flujo de información que circula por la red y, sin necesidad de crear contenidos nuevos, acercárselos.
- Nos serviremos de la manera de relacionarse con amigos/compañeros en *Facebook* para hacer nuestros contenidos virales.

Para ello crearemos una página en *Facebook* que, con la estrategia y las actividades apropiadas, nos permitirá obtener el máximo partido.

Para mostrar ejemplos de la propuesta de comunicación a través de *Facebook* hemos creado la página: “Al salir de clase de español”.

El nombre hace referencia al hecho de continuar con el aprendizaje después de clase. Al mismo tiempo, forma un juego de palabras con una famosa serie española de finales de los años 90 que fue muy popular entre los jóvenes: *Al salir de clase*.

Estrategia de publicación en *Facebook*

Crearemos la página con atención a los siguientes criterios de edición de contenidos:

- El tipo de actividades
- La periodicidad
- La interacción
- El refuerzo positivo

1. El tipo de actividades:

Una de las cuestiones principales es el tipo de ejercicios que queremos plantear para que los alumnos no consideren las actividades aburridas ni tediosas.

Con una página de *Facebook* tenemos la posibilidad de compartir vídeos, fotos, textos, encuestas, convocatorias, etc. lo que nos permite innovar y también sondear a los propios aprendientes sobre el tipo de actividades que más les motivan.

2. La periodicidad:

Es muy importante marcar una continuidad en el trabajo. Una vez que se consiga establecer una rutina, los alumnos se acostumbrarán a su uso y además conocerán de antemano lo que les espera.

Por ejemplo, dedicar los lunes al vídeo o la música, los miércoles a la explotación de materia vista en clase, los viernes a contenidos culturales, etc.

Ejemplo de actividad relacionada con contenidos culturales



Al salir de clase de español ha compartido un enlace.
19 de junio

Los jueves, contenidos culturales.
Si anoche te perdiste el último programa de MasterChef, aquí tienes el enlace a la web de tve.
Mañana hablaremos de gastronomía y cine: estrellas Michelin, pescado marinado y famosos actores españoles.

Masterchef - Programa 11 - 18/06/13, MasterChef - RTVE.es A la Carta
www.rtve.es

Masterchef - Programa 11 - 18/06/13, MasterChef online,

Me gusta · Comentar · Compartir

3. La interacción:

Resulta fundamental obtener la colaboración de los alumnos. De esta manera, disminuye la carga de trabajo del docente y el alumno está participando activamente en la construcción de su propio aprendizaje.

Aunque debemos tener cuidado con esto porque nuestra intención principal es ofrecerles información.

Ejemplo de actividad informativa e interactiva:



4. El refuerzo positivo:

Creemos que debe vincularse el esfuerzo del alumno con un refuerzo positivo que pueda verse reflejado en las calificaciones finales.

Teniendo siempre presente que estamos en un contexto de enseñanza formal y reglada, nuestra página puede perfectamente servir, al igual que se hace con el *Moodle* u otras plataformas, para gestionar parte de los deberes.

Ejemplo de actividad que refuerza la participación:



Creación de una página propia

Hasta ahora he mostrado algunos ejemplos sacados directamente de la página “Al salir de clase de español” creada *ad hoc* para esta comunicación.

A continuación mostraremos los pasos imprescindibles para la creación y puesta en marcha de una página personal en *Facebook*.

- Tener o abrir una cuenta personal en *Facebook*
- Crear una página

- Invitar a los usuarios
- Compartir la información

Conclusiones

Las nuevas tecnologías han aumentado considerablemente su presencia en muy pocos años. Desde la casi absoluta integración de Internet en todos los hogares, hasta la propagación del uso de teléfonos móviles con acceso a la Red.

En menos de diez años la expansión del uso de Internet ha sufrido un notable crecimiento.

A la importante aceleración del uso de Internet en los adolescentes ha colaborado especialmente la red social *Facebook*, creada en 2004. Desde el momento de su lanzamiento la red sufrió un vertiginoso crecimiento de usuarios. En 2006 se convirtió en la séptima web más visitada en Estados Unidos, y en 2007 contaba ya con 21 millones de usuarios registrados (Cassidy 2006).

Las redes sociales, con *Facebook* a la cabeza, han motivado que los adolescentes vivan prácticamente pegados a la pantalla de un ordenador, de una tableta o de un teléfono móvil.

Los usuarios de esta web social, dedican una media de veinte minutos al día a este canal, y dos de cada tres entran al menos una vez al día (Cassidy, 2006; Needham & Company, 2007). De ellos, los usuarios más fidelizados y que emplean más tiempo en la página son precisamente los adolescentes.

Nuestros alumnos entienden la tecnología de una manera diferente a la nuestra, el lenguaje que utilizan y sobre todo la manera de utilizarlo.

Estamos en un momento en el que somos los docentes quienes nos tenemos que adaptar a los alumnos, a su manera de aprender y entender el mundo.

Una herramienta como *Facebook* nos permite entablar con los alumnos comunicación en tiempo real y gracias a ello interactuar con ellos, corregirles, sugerirles, enseñarles.

Por otra parte, a través de esta red estaremos usando su lenguaje y comunicándonos con ellos en su propio campo. La elección adecuada de las actividades supondrá el éxito o el fracaso de este acercamiento. De ahí la importancia de trazar un mensaje a través de *Facebook* basado en los pilares descritos en esta investigación: el tipo de actividades; la periodicidad en las publicaciones; la interacción con el alumno; y el refuerzo positivo.

Bibliografía:

Marc Prensky: Teaching Digital Natives—Partnering for Real Learning <http://www.amazon.es/Teaching-Digital-Natives-Partnering-Learning/dp/1412975417>

Fundación Telefónica: La integración de internet en la educación escolar <http://www.elcorteingles.es/tienda/libros/browse/productDetailCultural.jsp?productId=A4580094&categoryId=999.721&isProduct=true&trail=&pcProduct=&trailSize=0&navAction=jump&navCount=0&brandId=>

Lázaro González, Isabel E.; Mora Prato, Nora; Sorzano Volart, Carmen; Aguilar Belda, Manuel; Casero Ripo: Menores y Nuevas Tecnologías. Posibilidades y riesgos de La TDT y las Redes Sociales http://www.libreriasbeta.com/libro/menores-y-nuevas-tecnologias_428404

Fundación Telefónica: Jóvenes, culturas urbanas y redes digitales http://www.libreriasbeta.com/libro/jovenes-culturas-urbanas-y-redes-digitale_417530

Francisco Yus: Ciberpragmática 2.0: Nuevos usos del lenguaje en Internet <http://www.elcorteingles.es/tienda/libros/browse/productDetailCultural.jsp?productId=A1862791&categoryId=999.721&isProduct=true&trail=&pcProduct=&trailSize=0&navAction=jump&navCount=0&brandId=>

Jose Antonio Redondo Martín: Socialnets. La insospechada fuerza de unas aplicaciones que están transformando nuestras vidas <http://www.elcorteingles.es/tienda/libros/browse/productDetailCultural.jsp?productId=A3709309&categoryId=999.721&isProduct=true&trail=&pcProduct=&trailSize=0&navAction=jump&navCount=0&brandId=>

Cultura(s), texto(s) e identidades.

Una manera de reflexionar sobre las competencias generales del docente de ELE

Neus Lagunas

Universidade Nova de Lisboa

La identidad de una persona no es una yuxtaposición de pertenencias autónomas, no es un mosaico; es un dibujo sobre una piel tirante; basta tocar una sola de esas pertenencias para que vibre la persona entera. (Maalouf, 1999, p. 34).

1. Justificación

Amin Maalouf, escritor, periodista libanés y miembro de la Academia francesa, en su obra *Identidades asesinas* (1999) afirma, cuando encara la identidad, que esta está formada de muchos componentes, y que "a veces basta tocar, en quizá la más frágil, la más inconsistente o la más irracional de estas *pertenencias* para que la persona se enfurezca" – en este caso entiende que la identidad está constituida por múltiples *pertenencias* que vivimos como un todo, y que en muchos casos, cuando nos sentimos atacados en uno de estos dominios se produce el fenómeno al que él llama "identidades asesinas". Según este autor, cuando nacemos no lo hacemos con una única identidad, esta se va construyendo a lo largo del proceso existencial y por lo tanto, se va entretejiendo, en un todo, como una tela de araña.

No está hecha de compartimentos, no se divide en mitades, ni tercios o en zonas estancas. Y no es que tenga varias identidades: tengo solamente una, producto de todos los elementos (culturales) que la han configurado mediante una dosificación singular que nunca es la misma en dos personas. (Maalouf, 1999, p: 10)

Por lo tanto, y en nuestro caso, en el aula de ELE, estas pertenencias que conforman la identidad de cada individuo o la identidad de un grupo son también una yuxtaposición de varias identidades. Y la pregunta que nos hacemos en muchos casos: ¿De cuáles? ¿Son una construcción y un proceso? Si algunas de estas creencias, malinterpretadas, son las responsables de actitudes xenófobas, del mismo modo también pueden ser una fuente de afectos, emociones y empatías para que el otro se aproxime ¿Será que las cuestiones de la identidad que nos separan, las que nos repelen en muchos contextos y situaciones, las mismas, pueden aproximarnos? ¿Y será que conseguimos delimitarlas, y de este modo, analizarlas? Como afirma el sociólogo Denys Cuche (1996):

Cada persona configura su identidad a partir de sus diversas pertenencias sociales (de sexo, de edad, de clase social, de grupo cultural, etc.), el individuo que participa de varias culturas elabora a partir de estos diferentes materiales su identidad personal única operando una síntesis original. El resultado es pues una identidad sincrética, y no doble. (Denys Cuche, 1996, p: 92).

2. El aula

Estas teorías nos llevan a pensar automáticamente en un espacio donde dialogan diversas identidades, el aula de lengua extranjera, y en nuestro caso la de ELE. Empecemos pues con este espacio curioso, este *establecimiento social*, según la definición de Goffman:

Es todo lugar rodeado de barreras establecidas para la percepción, en el cual se desarrolla de modo regular un tipo determinado de actividad. Dentro de los muros de un establecimiento social encontramos un equipo de actores que cooperan para presentar al auditorio una definición dada de la situación. (Goffman, 2009, p: 267)

Un *establecimiento social* en el que confluyen variedad de representaciones, variedad de actores que representan un rol determinado en un ambiente algo artificial, pero también dentro de un contexto emocional en el que las personas se predisponen a entenderse, a relacionarse culturalmente⁸⁰, y principalmente, a actuar:

Cuando un individuo llega a la presencia de otros, estos tratan por lo común de adquirir información acerca de él o de poner en juego la que ya poseen. Les interesará su status socioeconómico general, su concepto de sí mismo, la actitud que tiene hacia ellos, su competencia, su integridad, etc. Aunque parte de esta información parece ser buscada casi como un fin en sí, hay por lo general razones muy prácticas para adquirirla. La información acerca del individuo ayuda a definir la situación, permitiendo a los otros saber de antemano lo que él espera de ellos y lo que ellos pueden esperar de él. Así informados, los dos sabrán cómo actuar a fin de obtener de él una respuesta determinada. (Goffman, 2009, p: 15)

Porque el aula de lengua extranjera no es un espacio, como se cree de forma generalizada, en el que se adquieren solo estructuras o contenidos gramaticales, léxicos, o lingüísticos en general, ni tan siquiera donde se practican las funciones o actividades de la lengua y se adquieren competencias. En el aula, se produce una interacción y mediación cultural fundamental en la reconstrucción y *deconstrucción* de imágenes, creencias e ideologías que un alumno de lengua extranjera asume de las culturas de la lengua meta y que lo conformarán e integrarán como individuo durante toda su existencia dialogando con su propia identidad. Y todos estos elementos se van a modificar, transformar, renovar y acumular a lo largo de nuestra vida sobre un sustrato inicial que forzosamente será muy diferente al final.

Por último, no podemos dejar de decir que delimitar el concepto de identidad y entender las identidades que se transmiten en esta aula de lengua español no es una tarea fácil, al igual que tampoco lo es saber qué identidades integra cada agente social - puesto que cada individuo no hace este proceso de la misma forma, ni con la misma intensidad - pero podemos intentar aproximarnos al modo cómo se transmiten estas identidades en la clase, en muchos casos de forma inconsciente, en la mejor forma de interrelacionarlas y en cómo el discurso escrito y los textos, de forma especial, son elementos esenciales en esa transmisión.

⁸⁰ Que sólo por medio de un mejor conocimiento de las lenguas europeas modernas será posible facilitar la comunicación y la interacción entre europeos que tienen distintas lenguas maternas con el fin de fomentar la movilidad en Europa, la comprensión mutua y la colaboración, y vencer los prejuicios y la discriminación. (MCER, 2000, 1:2)

La identidad de una persona está constituida por infinidad de elementos que evidentemente no se limitan a los que figuran en los registros oficiales. La gran mayoría de la gente, desde luego, pertenece a una tradición religiosa; a una nación, y en ocasiones a dos; a un grupo étnico o lingüístico; a una familia más o menos extensa; a una profesión; a una institución; a un determinado ámbito social... Y la lista no acaba ahí sino que prácticamente podría no tener fin. (Maalouf, 1999, p: 18).

3. Los textos (escritos)

“No puede haber una comunicación por medio de la lengua sin un texto” (MCER, 2000, 4:6)

Si partimos del supuesto que el discurso proyecta y moldea identidades y que el aula es en nuestro caso el espacio natural de la enseñanza-aprendizaje de la lengua española y todo lo inherente a ella, en general todo tipo de texto, y en concreto los textos escritos que llevamos al aula serán la plataforma que legitime una serie de creencias puesto que “debe quedar claro, sin embargo, que toda versión impresa de un texto manuscrito constituye, en un sentido fundamental, una interpretación.” (Brown y Yule, 1993: 28)

Todos los libros, sin excepción, transmiten una concepción determinada del mundo (Giroux, 2001), y en este caso concreto, los textos que escoge el profesor de ELE, si pensamos que van dirigidos a personas que desconocen las culturas meta, acaban por ser un compendio de conocimiento científico, visto y presentado como absoluto, para la mayoría de usuarios, que en muchos casos todavía posee poca conciencia crítica.

El estudiante, ante un artículo, noticia, anuncio, receta o texto literario que les presente el profesor raramente cuestionará sus contenidos. La mayoría de los expertos está de acuerdo en que el sistema escolar y sus instituciones tiende a entregar "particulares representaciones, visiones e interpretaciones del conocimiento" (Atienza, 2007). Dichas visiones no dejan de ser una parcela, una interpretación particular del mundo para que perdure o, en este caso en concreto, se difunda.

En resumen, antes de llevar al aula un determinado texto, el docente debería analizarlo bajo una doble perspectiva: una de carácter lingüístico que se vincula a las competencias lingüísticas y pragmáticas, y en este caso específico al discurso escrito, donde el objeto de estudio es mayoritariamente un contenido lingüístico y en el habitualmente se centra la sesión o incluso la unidad didáctica, y una segunda visión de carácter más sociológico y cultural, a la que le deberíamos prestar más atención, y que ofrece al aprendiente algo del amplio abanico que conforman las identidades, las imágenes, las creencias, las visiones del mundo, los prejuicios y estereotipos, etc . Estas dos líneas que se aúnan bajo el análisis del discurso deberían contribuir a evaluar y pensar sobre el modo en que son procesados y comprendidos los discursos escritos en el aula de ELE (un contexto describible y con unos objetivos reconocibles), unos discursos que difunden un conjunto de identidades asociadas a determinados colectivos (jóvenes, españoles, solteros, mujeres, artistas, etc.) para llegar a través del diálogo, de la reflexión y la crítica a desmenuzar, y con ello, a poder entender los aspectos del abanico que conforma la amplia variedad de filiaciones entre las que nos movemos.

4. Las identidades

No podemos dejar de notar que el tema de las identidades es de enorme actualidad en este momento, en un contexto de globalización, cuando las culturas están más interconectadas que nunca, cuando el binomio y el debate entre lo universal y lo local es foco de investigaciones sociales, tema de estudio en pesquisas vinculadas a la comunicación, la psicología, la sociología, la historia, y la literatura entre otros, la perspectiva de la enseñanza-aprendizaje de estas identidades en un contexto de aula de lengua extranjera puede ser un paso más para entender este fenómeno.

La discusión sobre el concepto de la identidad e incluso las "crisis de identidad" (Kellner, 1995) ha sido a lo largo de estos últimos años fructífera y esencial para entender temáticas sociológicas de este principio de siglo. Diferentes autores la han estudiado desde prismas dispares, y así nos encontramos ante las identidades colectivas: Manuel Castells (1998) centrándose en Internet y la nueva era de la comunicación y la globalización; Stuart Hall (2000) a partir de una perspectiva discursiva y textual-, Giddens (1991) concentrándose en la identidad personal, a nivel psíquico. Y también ante las subjetividades modernas e incluso frente a la polémica entre lo subjetivo y lo colectivo, puesto que es cierto que no podemos entender las identidades colectivas sin pensar antes en las identidades de cada individuo o agente social.

Como ya hemos visto, el psicólogo social Ervin Goffman hace bastantes años, en 1959, y en su obra *La presentación de la vida cotidiana* estudió las representaciones sociales en la vida cotidiana y comparando el quehacer diario a una representación teatral, desde una perspectiva sociológica, argumentó de qué forma el ser humano se presenta y presenta su actuación ante los otros. Controlando, al mismo tiempo, la impresión que los otros se forman de él y monitorizando lo que puede o no puede hacer. Este investigador llegó a la conclusión que la vivencia de los roles sociales es un proceso de descentramiento de la concepción esencialista de identidad cultural. Es decir, la representación de los diferentes papeles de los agentes sociales conlleva la vivencia de variadas identidades culturales.

Si entendemos que las identidades primarias que poseemos — es complicado definir y ponernos de acuerdo sobre las diferentes identidades que nos caracterizan porque, a pesar de ser del mismo país o de la misma generación, no tenemos la misma procedencia, la misma familia, el mismo sexo, la misma religión, las mismas creencias, idéntica profesión, similares posibilidades económicas o parecida ideología; y hoy en día, incluso, tenemos padre e hijos de orígenes muy diversos que pertenecen a varias naciones o grupos étnicos en simultáneo. Por eso, cuando hablemos de identidad en estos casos, tendremos que seleccionar una serie de rasgos más o menos compartidos por un grupo o comunidad determinada. Las primeras identidades, entendamos que son las que adquirimos en la infancia, la que aprendemos con nuestra(s) lengua(s) materna(s), son como una bola de nieve que se va dilatando y alongando a medida que se le van integrado otras culturas, visiones del mundo y respectivas pertenencias. El alumno de lengua extranjera, en el aula, adquiere, integra o asimila, en algunos casos con más o menos reticencia, o con agrado, o con actitudes diferentes, aspectos, ideologías, creencias, imágenes y elementos que conforman nuevas identidades. El otro pasa a ser también *yo*, y *yo* a formar parte del *otro*. Nuestra identidad acaba por ser el resultado de “una construcción cultural fruto de la socialización y de la interacción social” (Rodrigo Alsina, 1999, p: 10)

La identidad, por todos estos motivos, será un proceso en construcción, si bien la lengua materna construye los cimientos del sujeto, la LE deslocalará ese sujeto. Quizá de ahí proceda la imagen de que aprender una lengua es ponerse una "máscara"- un concepto desgastado, pero apropiado si pensamos que:

El escenario teatral presenta hechos ficticios; la vida muestra, presumiblemente, hechos reales, que a veces no están bien ensayados. Pero hay algo quizá más importante: en el escenario el actor se presenta bajo la máscara de un personaje, ante los personajes proyectados por otros actores: el público constituye el tercer partícipe de la interacción, un partícipe fundamental, que sin embargo no estaría allí en la representación escénica si fuera real. En la vida real, estos tres participantes se condensan en dos: el papel del individuo se ajusta a los papeles representados por los otros individuos presentes, y sin embargo, estos también constituyen el público. (Goffman, 1959, p:13)

Otro de los sociólogos más importantes del S. XX, Pierre Bourdieu, conocido por sus estudios de sociología de la cultura y de la educación, se apoyó en dos conceptos de su autoría: el *habitus*, y el *campo*, y reformuló otro ya conocido: el *capital*.

Por *habitus* entiende, aquellas formas de hacer y pensar condicionadas por nuestra estructura social, por la clase social a la que pertenecemos. Por *campo*, entiende al entorno que se conforma en cuanto a la valoración de los hechos sociales. Este entorno o espacio, está ocupado por individuos (que poseen un capital social y cultural) que compiten, o en este caso, juegan. Las personas, con el *habitus* que tenemos, jugamos en los diferentes campos sociales. Si Goffman utiliza el concepto de "actuar", Bordieu prefiere "jugar". Pero tanto el uno como el otro se aproximan a esta idea de la relación social como rol, como ficción, o incluso como narrativa como defienden varios estudiosos.

Y algo de verdad tendrá esta imagen, este *Gran teatro del mundo*, cuando nuestra propia experiencia nos lleva a reconocer que con lenguas diferentes actuamos de maneras diversas, levantamos más o menos el tono de voz, tocamos o nos apartamos de nuestro interlocutor, nos reímos o nos escandalizamos ante cosas diferentes y desarrollamos un modo de estar en esa lengua que nos parece, y es, convincente pues sin los otros somos incapaces de reconocernos.

Si bien, entender texto, texto escrito, narrativa e incluso discurso, parece una tarea más objetiva, trabajosa pero factible, por otro lado la identidad es un constructo de difícil aprehensión. Vivimos en un constante dilema (Iñiguez y Lupino, 2001), identificarnos con lo que nos rodea y distinguimos de ello. Lo primero para saber que no estamos solos y formamos parte de algo, lo segundo para no ser devorados y asimilados por un todo. Lo mismo sucede en el aula de lengua, cuando varias culturas, o en muchos casos y cada vez más, multitud de ellas conviven.

El alumno se protege en su identidad para no olvidarse de quién es, y se distingue de la otra identidad para no ser asimilado. Poco a poco se da el contacto y las dos piezas encajan como si de un rompecabezas se tratara, se acomodan, y se funden, se da, quizá un nuevo ente, al que Edward Said en 1978 calificó de híbrido, concepto que desarrolló a partir de los trabajos de Mikhail Bakhtin, y dicho híbrido se irá transformando en algo nuevo y los diversos individuos que forman el grupo también. Su identidad dejará de ser lo que era, sin tragedias, sin violencia, si se hace bien, y se produce un proceso de negociación entre significados nuevos y compartidos. Vale insistir en este aspecto, "si se hace bien", puesto que en caso contrario, se producirá el conocido choque cultural o conflicto tan estudiado por muchos especialistas. Sin embargo, si consiguiésemos esta disposición a entendernos, podríamos, idealmente, a través de la fusión e integración de identidades, y a través del diálogo entre individuos y entre culturas, llegar al tan procurado humanismo⁸¹ y al pensamiento crítico que es la matriz de nuestra pedagogía. Este último junto a la lectura crítica y la conciencia crítica. A la posibilidad de entender, saber, interpretar, decidir y tomar posturas conscientes, algo fundamental en el proceso educativo y en el ámbito de la enseñanza.

Como dice Maalouf en *Identidades asesinas*, cuando integramos un país o una comunidad es inevitable sentir los lazos de parentesco que nos unen, así por ejemplo, y en este caso, entre culturas de España y Portugal las relaciones ancestrales

⁸¹ El aula será un buen laboratorio para "usar nuestro pensamiento histórica y racionalmente para los propósitos de un entendimiento reflexivo. Es más, el humanismo lo sostiene un principio de comunidad con otros intérpretes y otras sociedades y periodos, por tanto estrictamente hablando no puede existir un humanismo aislado". Texto obtenido en "Edward Said, Orientalismo: 25 años después". http://www.mundoarabe.org/orientalismo_edward_said.htm

entre los dos países, las tradiciones compartidas, la proximidad fronteriza, la historia conjunta, la religión, el clima, e incluso la gastronomía estrechan nuestro entendimiento, y lo mismo sucede con otros países de Europa con los que compartimos una historia común. Sin embargo, pertenecemos a un país, a grupos y colectivos concretos, a unas culturas determinadas y con ellos nos sentimos responsables y protectores, tantas veces, cuando percibimos cierta necesidad de defenderla o ensalzarla. Es verdad que nuestro mundo, y las comunidades que lo conforman, en estos últimos años ha cambiado mucho y cada vez más los jóvenes europeos se sienten hijos de una matriz común y “compatriotas” del resto de la humanidad. Esta dialéctica también estará presente en los textos que llevemos al aula de ELE, en los documentos que seleccionemos con una intención de contar cómo somos como colectivo y por qué hacemos las cosas de manera determinada para declarar que estamos dispuestos a dialogar con otras culturas.

Al tener que tratar este concepto de conciencia de identidad, nos sentimos obligados a poner etiquetas, si empezamos a listar todas las posibles identidades culturales (de género, de sexo, racial, religiosa, nacional, étnica, profesional, etc.) parece que tenemos tres grandes subgrupos: la identidad cultural, la social y posiblemente la nacional.

Pero antes de dedicarles algo de atención a cada una de forma particular, deberíamos definir el concepto de identidad. En primer lugar, Gilberto Giménez en su artículo *Identidades en Globalización* (2000) la define del siguiente modo:

El conjunto de repertorios culturales interiorizados (representaciones, valores, símbolos...) a través de los cuáles los actores sociales (individuos o colectividades) demarcan simbólicamente sus fronteras y se distinguen de los demás actores sociales en una situación determinada, todo ello en contextos históricamente específicos y socialmente estructurados.” (Giménez, 2000, p: 2).

El sociólogo español Manuel Castells, en su trilogía *La era de la información: Economía, sociedad y cultura* (1998) dedica uno de los volúmenes (*Volumen II: El poder de la identidad*) a la identidad, y en su artículo *Globalización e identidad* la define como:

Proceso de construcción de sentido sobre la base de un atributo cultural que permite a las personas encontrar sentido a lo que hacen en su vida. A través de un proceso de individuación, se sienten lo que son, tienen sentido porque se refieren a algo más que a ellos mismos, se refieren a una construcción cultural. (Castells, 2008, p: 16)

Este concepto, el de que la identidad es una construcción cultural, si bien es evidente no deja por eso de ser importante, y sobre este debería desarrollarse el estudio. Si la identidad es una construcción, podemos inventarla, deshacerla, reconstruirla, modificarla e incluso destruirla. Pero antes de nada: ¿cómo se construye? "Con los materiales de la experiencia personal" nos dice Castells: "espesor histórico, cultural, lingüístico, territorial".

En el aula y para nuestro objeto de estudio interesa frente a la identidad personal la identidad social, pero sea una en otra o las dos, tienen que ver con la elaboración que ha hecho cada sociedad a lo largo de la historia, con la producción de subjetividades: reglas, normas y lenguaje (Cabruja, 1996). No dejemos de lado la función principal del lenguaje como herramienta con la que se producen los productos socialmente elaborados, es el gran transmisor y el proceso por el cual los seres humanos podemos comunicarnos.

Cuando hablamos de identidad social necesitamos, en primer lugar, sustentarnos en las clásicas teorías de la Identidad social de Henri Tajfel (1972, 1978) y la *Autocategorización del yo* de Turner (1999), alumno del primero, que defienden varias premisas para entender los fundamentos psicológicos entre grupos. La categorización (etiquetar al otro y en cierto

modo generalizar), la identificación (para reafirmar nuestra autoestima, nos identificamos con un determinado grupo, formamos parte de algo mayor), la comparación (nuestro grupo en oposición a los otros), y la distinción psicosocial (nuestra identidad debe ser distinta a las otras y positivamente comparable).

Estos puntos los observamos todos en el aula de LE, cuando estamos tratando cuestiones culturales o rasgos sobre la cultura de la lengua meta que vale la pena destacar hacemos categorías (hablamos de los catalanes, los porteños, los jóvenes, los urbanitas, las nuevas familias en España, los ecologistas, etc.), identificamos (en algunos casos el propio profesor como mediador se identifica con alguna de estas etiquetas, en este caso, yo como profesor de español y como conocedor o especialista en esta *nueva* cultura, incluso como parte integrante de ella), comparamos (un tanto por ciento de las mujeres españolas trabajan fuera del hogar mientras que en ...) y nos distinguimos psicosocialmente y de forma positiva (resaltar lo mejor para ocultar también aquello que menos nos gusta), omitiendo lo que nos desagrada.

Tajfel y Turner defendían que tenemos como personas una tendencia a categorizarnos dentro de uno o más grupos y a construir en función de ellos nuestra identidad, así como en poner, imponer y hacer cumplir los límites con los otros grupos. Esta teoría puede ser fundamental para estudiar lo relacionado con prejuicios, y principalmente estereotipos.

La segunda, la identidad cultural, podría definirse como conjunto de modos de comportamiento, valores, creencias, tradiciones, etc. Elementos de una sociedad que actúan para que los diferentes individuos fundamenten un sentimiento de pertenencia. Cuando se habla de identidad cultural nos encontramos, de forma esquemática, ante dos perspectivas antagónicas. Por una parte, la esencialista, que considera que los conflictos de identidad se heredan culturalmente y por ello se transmiten a lo largo de generaciones, siendo fundamentalmente estática, y otra, la constructivista, que defiende la identidad como algo dinámico, que se transforma y manipula. Parece de sentido común llegar a la conclusión que las dos teorías tienen algo de cierto, hay una base, un primer embrión que, muchas veces se hereda, pero no tiene por qué ser inmutable, puesto que el hecho de pasar por el tiempo implica dinamismo y transformación, por leve que sea en algunos casos.

Otros autores definen la identidad cultural como la *otredad*, es decir, las identidades culturales se definen en función del otro, o mejor dicho, en oposición a las otras identidades y los rasgos esenciales de otras culturas. Esta teoría conlleva que si la identidad se construye en oposición a otras culturas, el contacto intercultural acaba siendo negativo y aproximarse al otro significa siempre perder identidad propia. Esta es una creencia que todos conocemos y que muchos radicales defienden, cuando se habla de la presencia de los inmigrantes en un país, o por ejemplo, para prohibir la práctica de determinados hábitos culturales suelen usarse estos argumentos básicos. Sin embargo, también parece cierto que para que nos integremos en una determinada cultura, hay una serie de reglas implícitas, puntos en común, creencias compartidas, valores, conocimientos que envuelven a todo el grupo.

Entramos en un terreno pantanoso muy habitual cuando se habla de identidad, y es el connotarse a un discurso sospechoso, xenófobo e incluso próximo al fundamentalismo. Por ese motivo es de subrayar que "existe una persistencia de las identidades y de las identidades culturalmente construidas como elemento fundamental del sentido para las personas", según Castells en su artículo: *Globalización, identidad y estado* (1999). Este autor diferencia la identidad individual ("yo soy el principio y el fin de todas las cosas") de las colectivas, y en este segundo grupo también distingue la *identidad legitimadora*, de la *identidad de resistencia* y de la de *proyecto*. La primera se construye desde el Estado y las Instituciones, que es donde situaríamos la escuela y el aula de ELE, la segunda se inserta en colectivos que se sienten

marginados política o socialmente y que en muchos casos pertenecen a minorías. La tercera, la identidad de proyecto, es aquella como dice su propio nombre que se articula sobre un proyecto de construcción de una colectividad. Según Castells estos tres tipos de identidades son distintos y difícil es el paso de uno a otro.

Por último, después de la social y la cultural, podríamos pensar en la nacional. Es aquella identidad que se basa en la nación. Es propia de la construcción del concepto de nación que se da en el siglo XIX y da inicio a los nacionalismos; a partir de esto, el núcleo se desdoblará en conceptos variados como: imperialismo, colonialismo y descolonización a lo largo del siglo XX y principios de este. El caso de España en particular, las naciones dentro de su territorio, las diferentes identificaciones con *nación*, *país*, *comunidad* y *pertenencia*, hacen que nos confrontemos con una situación más compleja de lo habitual que nos obliga a tratarla con especial atención.

5. Conclusión

Por todo lo dicho hasta el momento la mejor conclusión llega en palabras que encontramos al final de la obra del propio Amin Maloof:

Se debería animar a todo ser humano a que asumiera su propia diversidad, a que entendiera su identidad como la suma de sus diversas pertenencias en vez de confundirla con una sola, erigida en pertenencia suprema y en instrumento de guerra. Especialmente en el caso de todas las personas cuya cultura de origen no coincide con la cultura de la sociedad, y habría que hacer lo posible para que nadie se sintiera excluido de la civilización común que está naciendo, para que todos pudieran hallar en ella su identidad. (Maalouf, p: 274)

Si es nuestro deseo llegar a ser docentes competentes, mediadores y educadores, porque enseñar una lengua extranjera, nos guste o no, es todo esto, deberemos llevar al aula, usando variedad de textos, un abanico de identidades, creencias, imágenes y filiaciones para en primer lugar eliminar los estereotipos negativos que cada cultura tiene de la ajena, y además llevar al aula la disposición a aceptar e integrar las diferencias y al otro de forma plena, sabiendo que el hecho de ser diferente no implica ser peor, o sencillamente entendiendo que solo somos iguales cuando somos diferentes. Tenemos que intentar fomentar la interculturalidad real en el aula de ELE y el respeto por las múltiples identidades que la conforman, puesto que solo con esta apertura conseguiremos humanizar a los otros y tomar decisiones en esa dirección.

6. Referencias bibliográficas

AA.VV (2006). *Construcción de identidades y enseñanza de Ciencias Sociales, Íber*, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, 47, monográfico, Madrid.

BAKHTIN, Mijaíl (1979). *Estética de la creación verbal*, México, Siglo XXI, 1990.

BOURDIEU, Pierre (1981). *Questions de sociologie*, Paris, Minuit.

----- (1982). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios verbales*, Madrid, Akal, 1985.

----- (1990). *In Other Words*, Stanford, Stanford University Press.

- BROWN, Gillian y YULE, George (1983). *Análisis del discurso*, Madrid, Visor, 1993.
- CABRUJA, Teresa (2003). "Las instituciones sociales. Reproducción e innovación en el orden social. Resistencias y cambio social", en F. Vázquez (Ed.), *Psicología del comportamiento colectivo*, Barcelona, EDIUOC; p: 135-187.
- CALSAMIGLIA, Helena y TUSÓN, Amparo (1999). *Las cosas del decir. Manual de Análisis del discurso*, Barcelona, Ariel.
- CASTELLS, Manuel (1997). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*, Madrid, Alianza Editorial, 1998.
- CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas*, Madrid, Anaya.
- CUCHE, Denys (1996). *La notion de culture dans le sciences sociales*. Paris, La Découverte.
- GIDDENS, Anthony (1983). *Profiles and critiques in social theory*, Berkeley, University of California.
- (1991). *Modernidad e identidad del yo*, Barcelona, Península, 1995.
- GIROUX, Henry (1988). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Paidós, Barcelona, 1990.
- (1991) *Igualdad educativa y diferencia cultural*, El Roure, Barcelona, 1992.
- GOFFMAN, Erving (1959). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires, Amorrortu, 2009.
- (1988). *Los momentos y sus hombres*, Barcelona, Paidós, 1991.
- HYMES, Dell Hathaway (1971). "Acerca de la competencia comunicativa". En Llobera, M. et al. (1995): *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid, Edelsa.
- INSTITUTO CERVANTES (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes (PCIC)*, Madrid, Editorial Biblioteca Nueva.
- MAALOUF, Amin (2009). *Le Dérèglement du monde*, Paris, Grasset
- (1999). *Identidades asesinas*, Madrid, Alianza Editorial, 2004.
- PUJADAS, Joan Josep (1993). "Algunas aproximaciones teóricas al tema de la identidad", en *Etnicidad. Identidad cultural de los pueblos*, Madrid, Eudema.
- RICOEUR, Paul (1990). *Sí mismo como otro*. Madrid, Alianza, 1996.
- RODRIGO ALSINA, Miquel (1999). *La comunicación intercultural*. Barcelona, Anthropos.
- SAID, Edward (1978). *Cultura y orientalismo*, Barcelona, Anagrama, 1996.
- (1993). *Cultura e Imperialismo*, São Paulo, Companhia das Letras, 1995.
- TAFJEL, Henri (1981). *Grupos humanos y categorías sociales*, Barcelona, Herder, 1984.

VAN DIJK, Teun A. (1977). *Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso*, Madrid, Cátedra, 1980.

----- (1997) *El Discurso como estructura y proceso*, Barcelona, Gedisa, 2000.

----- (1998). *Ideología*, Barcelona, Gedisa, 1999.

----- (2003). *Ideología y discurso*, Barcelona, Ariel.

Artículos en Internet

ALONSO, Rosario Y MARTÍNEZ, Pablo. "Textos y productos discursivos en el aula de ELE". En: http://marcoele.com/descargas/expolingua1993_alonso_martinez.pdf

ATIENZA, Encarna y VAN DIJK Teun. "Identidad social e ideología en los libros de textos españoles de ciencias sociales" En: http://www.revistaeducacion.mec.es/re353/re353_03.pdf

CASTELLS, Manuel (2008). "Globalización e identidad". En: *Quaderns de la Mediterrànea*. http://www.iemed.org/publicacions/quaderns/14/qm14_pdf_esp/14.pdf

CONSEJO DE EUROPA. "Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCRE)". En: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/

MARTÍN PERIS, Ernesto. "Propuestas de trabajo de la expresión escrita". En: http://marcoele.com/descargas/expolingua1993_martin2.pdf

MARTÍN PERIS, Ernesto. (1996). "Las actividades de aprendizaje en los manuales de E/LE". Barcelona, UB. En: <http://www.sgi.mec.es/redele/biblioteca/martin.shtml>.

GIMÉNEZ, Gilberto (2000). "Identities en globalización". En: <http://148.202.18.157/sitios/publicacionesite/ppperiod/espinal/espinalpdf/Espiral19/39-60.pdf>

ÍÑIGUEZ, Lupicino. "De lo personal a lo social. Un recorrido conceptual." En: http://uab.academia.edu/LupicinoI%C3%B1iguezRueda/Papers/114932/IDENTIDAD_de_lo_personal_a_lo_social._Un_recorrido_conceptual.

SAID, Edward. "Orientalismo: 25 años después" En: http://www.mundoarabe.org/orientalismo_edward_said.htm

¿Por qué lo llaman ‘género’ cuando quieren decir ‘sexo’?

‘Haciendo género’ en español y portugués

Francisco José Fidalgo Enríquez

Universidade da Beira Interior

Introducción

Ya hace más un año la R.A.E. decidió llamar la atención por medio de un artículo sobre la lengua de las guías de lenguaje no sexista publicadas en los últimos años por diversas instituciones. En este artículo, escrito por Ignacio Bosque y suscrito por 26 académicos, se defiende que, si bien existen usos verbales sexistas, las recomendaciones de algunas de estas guías propugnan usos ajenos a las prácticas de los hablantes.

Asimismo se afirma en este texto que se vulneran normas gramaticales, se borran diferencias pertinentes y necesarias y se ignora que la discriminación sexual no deviene de una falta de correspondencia entre género y sexo en algunas palabras.

Es conocido que este artículo desató polémicas, desazones, indignaciones y furias de lectores/as de diferentes procedencias, más allá de los profesionales de la gramática y de la lengua, preocupados/as, no los lingüistas, por solucionar, en muchos casos, los problemas de sexo mediante la ‘corrección’ del género.

Nuestra comunicación no pretende resumir la secuencia de estos hechos sino abrir de nuevo el debate de la relación entre género y sexo mediante la muestra de algunos ejemplos de sexismo lingüístico (y otros que no lo son) que ocurren en portugués y compararlos con lo que sucede en castellano. Además intentaremos definir sexo y género.

Dado que la lengua portuguesa no cuenta con una institución con las mismas atribuciones que la R.A.E., recordemos que no son sancionar, ni limpiar, ni fijar como otrora, sino describir, aconsejar y recomendar los buenos usos para el español, la (in)diferenciación entre género y sexo se establece a partir de documentos oficiales de cada estado, recomendaciones de instituciones académicas, Instituto Camões, universidades, Academia das Ciências, y, en mayor grado, en virtud de lo que los medios de comunicación adoptan.

Es nuestro deseo, pues, ‘hacer género’ que estamos muy necesitad@s⁸² por lo que se ve. El ‘hacer sexo’, aunque recomendable, nos parece que debe quedar para la vida privada.

1. El camino es el final. ¿Respuestas o no?

Comenzaremos con algunas de las respuestas que se han dado a la diferencia entre género y sexo y que responden al título de este trabajo:

Lo llaman género porque lo confunden con sexo.

⁸² Como es del agrado de algunos/as introducimos esta solución.

Lo llaman erróneamente género porque la R.A.E. y los académicos/as han decidido que es incorrecto.

Lo llaman género porque la ex-ministra Bibiana Aído⁸³ quiere (quería).

Lo llaman género por un enfoque sociopolítico, de intervención social.

Lo llaman género por estulticia, ignorancia, ‘borreguismo político’, etc...

Lo llaman sexo para defender una determinada ideología político-lingüística, casi nunca exenta de cierta razón, pero muchas veces parcial y a veces agresiva.

Lo llaman género porque lo confunden con violencia por razón de sexo o violencia machista.

Lo llaman género para evitar el sexismo lingüístico.

Lo llaman género porque el sexo oculta y excluye a la mujer.

Lo llaman género porque ‘la lengua es feminista’ y el ‘lenguaje machista’. ¿Y el portugués? ¿Y el español?

Lo llaman género porque género no quiere decir sexo.

Lo llaman género porque lo dice la R.A.E.

Lo llaman género porque no quiere decir lo mismo que sexo y es una designación necesaria.

2. En busca de los contornos de género/sexo

Si realizamos una rápida búsqueda de los términos sexo y género en el buscador de internet más empleado en la actualidad en las versiones nacionales de España y Portugal correspondientes (www.google.es, www.google.pt), podemos comprobar que el significado de sexo parece obvio⁸⁴, pero el de género no tanto.

Las entradas más repetidas, y que están en los primeros lugares de aparición, son las que asocian género con un tipo taxonómico, con una clasificación lingüística y, principalmente, la que define un tipo de doctrina político-social que se afana en defender los derechos de la mujer, buscando la igualdad de derechos con los varones.

No obstante, género a menudo se utiliza en la actualidad como sinónimo de sexo. De hecho, no es inhabitual encontrarse en inglés con formularios y otros documentos que ofrecen la alternativa *gender=male/female*, en lugar de *sex=male/female*. Aunque no es muy habitual, parece que esta identificación crece también en español [Es](#) y en portugués [PT](#).

La confusión avanza más en portugués, como demuestra el caso siguiente, sin duda por copia ‘mocosuena’ del inglés, como diría el insigne Lázaro Carreter. De este modo, la equivalencia entre género y sexo hace que se puede hablar de “trangénero”:

⁸³ Ministra de Igualdad durante el gobierno del PSOE. (2008-2010)

⁸⁴ Véase que hace tres años fue subastado el dominio más caro del mundo hasta entonces www.sex.com. <http://www.tuexperto.com/2011/01/10/internet-cuales-fueron-los-dominios-mas-caros-de-2010/>

Transgéneros querem pôr fim a isolamento e discriminação. A rede ex aequo, uma associação de jovens lésbicas, gays, bissexuais, transgéneros⁸⁵ (LGBT) e simpatizantes vai realizar o primeiro Encontro Nacional de jovens transgénero, com vista à elaboração de projetos específicos de resposta ao isolamento e discriminação desta população⁸⁶.

De seguir con esta línea, ¿podríamos hablar de ‘bigénero’? Noten que no entramos en la doctrina social que sustenta la denominación ‘transgénero’, sino en la propia denominación. Esto es, la diferencia con la denominación transexual, que existe en ambas lenguas, ¿radicaría en la presencia o no de órganos sexuales, no ‘genéricos’, masculinos o femeninos, asociada a un cambio de estos? ¿Y en el caso de ‘transgénero’ se debe atribuir solo al cambio de los papeles de ‘género’ tradicionalmente asociados a los sexos? ¿Lo han entendido? ¿Son necesarias las denominaciones? ¿Podemos hablar de ‘transgénero’ y ‘bigénero’? Permitan que muestre mis dudas sobre la necesidad de ambas denominaciones, pero los hablantes, ustedes y yo mismo, decidiremos...

Por lo visto y leído, los contornos del significado de sexo y género se difuminan. Si quieren realizar un ‘experimento curioso’ prueben a introducir en el buscador citado las siguientes palabras: sexo es..., genero (sic) es..., género es.... Porque, aunque no lo crean, tenga o no acento conlleva una definición diferente, muy adecuada, por otra parte, al tipo de escribiente que comete semejante error. Hagan lo mismo con: sexo é..., genero é..., genero é... Sin duda verán lo que los internautas asocian a cada palabra y la confusión conceptual y mental existente, e inexistente, porque parece que para los gestores de esta empresa estadounidense, o vaya a saber dónde tiene la sede, nos referimos a google, el sexo...no existe.

Dejando aparte las chanzas con un fondo de verdad más o menos preocupante, no podemos negar que muchos hablantes de español y de portugués pecan de sexismo extralingüístico y a veces también lingüístico, cuando en los siguientes ejemplos:

Deportista que nació en España y ganó el torneo de tenis de Wimbledon.

Solo se piensa en varones y no en mujeres. De hecho, fue ganado por Conchita Martínez en 1994.

¿La señorita está casada?

Se prejuzga empleando una denominación claramente sexista, pues el masculino no es equivalente, y se pregunta, si fuera el caso en una entrevista, por el estado civil presuponiendo que una mujer no está casada o lo está.

¿La señora es una profesional del género/del sexo?

Evidentemente, no tiene el mismo valor emplear el vocablo ‘profesional’ junto con un artículo determinado masculino que con uno femenino. Curiosamente, una profesional es una denominación eufemística de prostituta, véase que no ocurre lo mismo con la denominación masculina, como si no hubiera ‘profesionales’ de estas lides. Podemos ver obviamente que género y sexo no significan lo mismo y que una construcción como ‘una profesional del género’ choca para denominar, pongamos, a una estudiosa del género gramatical o de los estudios de género, pero éstos no son problemas lingüísticos sino extralingüísticos.

La señora es una profesional muy zorra/El señor es un profesional muy zorro.

Llevando al extremo los presupuestos explicitados en el anterior ejemplo, la combinación con el adjetivo zorro/a en los dos géneros revela el sexismo lingüístico y extralingüístico que trasparen algunas palabras y el uso que hacemos como hablantes de ellas.

⁸⁵ Subrayados nuestros.

⁸⁶http://www.dn.pt/inicio/portugal/interior.aspx?content_id=3109841apa

Incluso el empleo de género para referirse a la raza humana no deja de ser conflictivo extralingüísticamente y proyecta ciertos bloqueos en los hablantes, pues en una frase como la siguiente, aunque es plenamente gramatical, provoca problemas semánticos en el hablante:

El hombre es un animal que amamanta a sus crías.

Veamos qué sucede si lo comparamos con el portugués:

O homem raramente veste saia.

Si seguimos con ejemplos del mismo calado podemos reparar que el problema no es lingüístico sino extralingüístico. Incluso soluciones no sexistas aparentemente, como no cambiar la denominación de una profesión, acaban por ser ‘antinaturales’ lingüísticamente y quizás más sexistas:

Existem muitas ‘mulheres ministro’.

Existem poucas ministras e muitos ministros.

Tampoco parece ser que haya lenguas y lenguajes más o menos machistas en relación al reparto de los géneros, por lo menos, no es el caso del portugués y el castellano:

Encontré iraní con sus mujeres.

‘Encontrei iranianos com as suas mulheres’.

Encontré iraní con sus hombres.

‘Encontrei iranianas com os seus homens’.

Como hemos podido apreciar, las razones del sexismo son más extralingüísticas que propiamente lingüísticas:

Treze estudantes não podem jogar futebol e continuar com o curso. Elas têm de trabalhar.

El último trazo de este perfil que hemos intentado delinear corresponde a la famosa declaración pública de la exministra socialista del Ministerio de Igualdad Bibiana Aído que hablaba de miembros y ‘miembras’⁸⁷.

Por el empleo de este término fue crudamente criticada entonces. Ignorante, no ‘ignoranta’, fue de los menores vituperios que le fueron lanzados. Incluso los más osados sugerían que esta ‘miembra’ ocultaba un plan de afianzamiento de las mujeres frente a los varones y de persecución de éstos.

Curiosamente, unos meses después, cuando el ministro de Hacienda Cristóbal Montoro habló también de miembros⁸⁸, la mayoría de hombres, y de mujeres, pensó que era solo una equivocación y que no demostraba ignorancia, ni interés político-social. En nuestra opinión en ambos casos fue error fruto de la ignorancia o más bien del seguidismo de clichés formularios del lenguaje político. No obstante, no fue recibido de la misma manera. Razones habrá, pero no parecen lingüísticas, aunque seguiremos buscándolas.

⁸⁷ <http://www.youtube.com/watch?v=ICns3O8hgLQ>

⁸⁸ http://www.youtube.com/watch?v=_xg57-XEN0Q

3º Paso. Respuestas

Lo llaman género porque lo confunden con sexo

En esta línea se manifiestan Lázaro Carreter, Valentín García Yebra, Emilio Alarcos Llorach, Álvaro García Meseguer o Álex Grijelmo, entre otros, al afirmar que se confunden ambos términos porque se adopta el significado de género, tomándolo del inglés, donde se refiere a sexo. Estos autores discordan de este empleo porque supone una vulneración de la naturaleza del español, importando un significado foráneo para una distinción que ya se realiza sin esta apropiación extranjera. Es un préstamo innecesario, un calco semántico que viola la naturaleza del idioma español. Sirva como ejemplo este extracto del artículo de Lázaro Carreter “Con algún género de dudas”:

[...] Volviendo a género, en la conferencia de Pekín de 1995, ciento ochenta gobiernos firmaron un documento donde se adoptaba el vocablo inglés *gender*, 'sexo', para combatir la *violence of gender* (la ejercida por los hombres sobre las mujeres) y la *gender equality* de mujeres y hombres. Y el término se repitió insaciablemente en los documentos emanados de la masiva reunión convocada en el año 2000 por Naciones Unidas llamada 'Beijing+5': este + es porque habían pasado cinco años desde la pequinesa.

Ocurre, sin embargo (Webster), que, 'en rigor, los nombres en inglés carecen de género' gramatical. Pero muchas lenguas sí lo poseen, y en la nuestra cuentan con género (masculino o femenino) sólo las palabras: las personas tienen sexo (varón o hembra). A pesar de ello, los signatarios hispanohablantes aceptaron devotamente género por sexo en sus documentos, y, de tales y de otras reuniones internacionales, el término se ha esparcido como un infundio.⁸⁹ Lo señalé hace meses, pero por ahí tenemos galopando tan aberrante anglicismo; y, a quienes tan justa y briosamente combaten la violencia contra el sexo, ejerciéndola cada vez más contra el idioma [...].

Por su parte, Álvaro García Meseguer, que en *Lenguaje y discriminación sexual* (1977) defendía que la lengua española era sexista, en otro de sus últimos trabajos, y quizás de los más conocidos y reconocidos: *¿Es sexista la lengua española?* (1994), propugna que el español no es sexista, pero el inglés, sí. Sus razonamientos se resumen en:

-Tres son los agentes potencialmente responsables del sexismo lingüístico: el hablante y su contexto mental, el oyente y su contexto mental y la lengua como sistema. En español solamente actúan los dos primeros, mientras que en inglés actúan los tres.

-El inglés no tiene diferencias de género, mas sí de sexo en la lengua. No se puede identificar género natural y sexo sin más.

-Género y sexo no son idénticos. De hecho, el género masculino puede ser específico y referirse solo a varones y genérico e incluir a mujeres. La existencia de 'género genérico' es un principio asociado a la economía lingüística, por ello no le parece útil, ni lógico la duplicación de género. Bastaría con concretar el género cuando sea necesario, si el contexto no es suficientemente claro.

Del mismo modo al hablar de amigos en el futuro, tanto el hablante como el oyente entenderán 'amigos' como genérico; y sólo cuando sea relevante marcar el sexo se dirá 'amigos varones', 'abogados varones', etc. o bien 'amigas', 'abogadas', etc. Me

⁸⁹ Subrayados nuestros.

imagino que esto último sucederá pocas veces, puesto que en esa sociedad a la que todos aspiramos ya no habrá roles separados en función del sexo. (García Meseguer 2002).

-El feminismo introdujo género para hablar de comportamientos de sexo, pero lo identifica con otros aspectos que tienen que ver con el sexo biológico puramente. En este sentido, sería erróneo hablar de:

¿Transgénero? o de *¿Ropa unigénero?

Lo llaman género erróneamente porque la R.A.E. y los académicos/as deciden que es incorrecto

En noticia recogida por el diario español Público en papel, hoy solo digital, se decía:

Dos académicos de la academia reprenden a Aído: “miembra” es incorrecto”.

Para el que fue vicedirector de la RAE hasta el pasado mes de diciembre, Gregorio Salvador, la ministra no cometió un error, sino que utilizó el término "conscientemente", porque es "defensora de todas esas mandangas, de esa confusión de sexo y género".

En cualquier caso, "si no es un error es una estupidez", ha concluido de forma contundente.

Ante la propuesta de Bibiana Aído de incluir la palabra "miembra" en el diccionario, el ex vicedirector de la RAE ha dicho que "cualquiera puede inventar palabras y decir que las pongan en el diccionario". Salvador Gutiérrez Ordóñez, catedrático de Lingüística General de la Universidad de León, [...] Una persona puede proponer un término en un momento dado y que a "todos nos estallen los oídos", ha explicado, pero eso no quiere decir que dentro de un tiempo no pueda ser "normal", como el caso de "médica", que en un principio sonaban "mal". "En estos momentos (miembra) es considerado incorrecto", ha puntualizado, pero "la lengua es un organismo que cambia, es un ser vivo". Según Gutiérrez, la última palabra la tiene siempre el pueblo, y si alguien introduce un cambio y ese cambio es admitido por el pueblo, es éste el que da su aprobación. "La lengua es el organismo más democrático que existe en el mundo"; todos los días votamos a favor de que una palabra se diga de una manera o de otra, ha señalado el lingüista asturiano.

Tras utilizar el término "miembra", Bibiana Aído excusó su lapsus alegando que se debía a su reciente viaje a Iberoamérica, donde según ella se emplea esta expresión⁹⁰. Esto es "lo más grave" de la situación para Gregorio Salvador, porque "no es cierto, en absoluto, que allí se utilice ese término", puede que "alguna como ella lo diga; casi nunca nadie está solo en su propia estupidez, siempre tiene acompañantes". Salvador ha declarado que la afirmación de la ministra de que "miembra" se emplea en Iberoamérica "es intolerable", ya que supone "insultar a nuestros hermanos lingüísticos de América.

<http://www.publico.es/espana/124994/dos-academicos-de-la-rae-reprenden-a-aido-miembra-es-incorrecto>

A nuestro modesto parecer, la opinión del ínclito académico Gregorio Salvador pierde la razón científica cuando afirma que la exministra es partidaria de “esas mandangas”, pues, teniendo razón en que, si no es de forma consciente, la “miembra” de Bibiana Aído es un grave error, su apreciación es bastante desacertada porque la validez de la invención, más o menos creativa, se encargará de dictaminarla los hablantes, grupo que le incluye a él y los miembros de la Academia, pero no solo. Esto no es óbice para señalar, sin género de dudas, que la creación de ‘miembra’ es un error. Baste ver la excusa tan débil de la exministra para defender este empleo al decir que es un uso propio de una de las variedades del español de América, que de serlo, que no lo es, no sería excusa de nada y sería también desaconsejable. Volvemos a insistir que cualquiera puede inventar palabras y pedir que las pongan en el diccionario, como dice Gregorio

⁹⁰ Subrayados nuestros.

Salvador, pero no es menos cierto que puede que algunas de ellas sea necesario que se incluyan en el diccionario porque el número de ‘acompañantes’ que adoptan estas invenciones sea numeroso, aun cuando sea contrario a los deseos de los académicos, que no son los guardianes de la lengua, ni ‘dictan’ las normas que se han de respetar.

Más razonada y razonable parece la opinión del académico Salvador Gutiérrez Ordoñez que censura el uso de “miembra” por incorrecto de acuerdo con los usos actuales, sin entrar en la finalidad político-social del uso, y, sobre todo, por inusual. Así, acertadamente, considera que el tiempo dará razones sobre la idoneidad o no de esa voz.

Volviendo al inicio de este apartado y finalizando con él, hay que notar que el titular del *Público* tampoco es aséptico al utilizar el género masculino “Dos académicos”, pues podría usar una denominación menos genérica, como la RAE, para reprender a la ministra como si fuera una... niña pequeña. Y por cierto, no es verdad que los dos académicos lo hagan.

Lo llaman género porque la exministra Bibiana Aído quiere (quería)

Como podemos ver, el uso de ‘miembra’ parece ser más un error provocado por cierto lenguaje formulario asociado al lenguaje ‘políticamente correcto’ empleado por los políticos/as y varones públicos y mujeres públicas en sus declaraciones en su deseo de citar ambos géneros lingüísticos en sus textos e intervenciones para no ser tildados de machistas.

Infelizmente, y como se puede comprobar, no se trata de una intervención social sino de un desatino, fruto de la ignorancia y del borreguismo lingüístico-político. Y es una pena. Aunque no debería sorprender, ni supongo que al lector avezado le admira, ya lo que la exministra hace es quejarse de los otros pidiendo cambios en los demás sin ver los errores propios, es decir, mejor inventar palabras que respetar y conocer lo que la mayoría ha decidido y lo que la RAE, sobre todo en los últimos tiempos, se encarga de registrar. Con todo, tiene razón la exministra, muchas cosas hay que cambiar, entre ellas la sociedad que habla esa lengua para que el diccionario de la RAE, y todos los diccionarios, contengan las palabras que la sociedad emplea o empleó con sus significados⁹¹, no los que una secta o facción en virtud de sus ideas políticas anhela. De hecho, aquello que sería criticable de cualquier diccionario es que no reflejara la realidad sino que se

⁹¹ No somos proclives a excluir denominaciones como “judiada” por razones de ofensa racial. Aun creyendo que es una denominación ofensiva, una obra científica debe reflejar lo que se ha dicho y lo que se dice porque todavía se dice y emplea. Si no apareciera este lema sería censurar la realidad. Debemos dar herramientas para no ser sexistas, racistas, machistas, capitalistas, etc., no para censurar. Sobre las definiciones machistas de la RAE, véase estos ejemplos que proporciona la profesora Eulalia Lledó en entrevista al Diario Vasco:

Huérfano:

«Dicho de una persona de menor edad, a quien se le han muerto el padre y la madre o uno de los dos, especialmente el padre».

Gozar: «Conocer carnalmente a una mujer».

Padre: «Varón o macho que ha engendrado».

Madre: «Hembra que ha parido».

Babosear: Coloquialmente, «obsequiar a una mujer con exceso».

<http://www.diariovasco.com/20090307/al-dia-sociedad/tiene-definiciones-alarmentemente-sexistas-20090307.html>

dedicara a valorar, como ya se ha hecho y ocasionalmente todavía se hace⁹². El diccionario debe ser un espejo de lo que usamos, sino nos gusta no basta con ‘romper’ el espejo, la realidad sigue ahí.

Decíamos antes que la torpeza de “miembra” es una pena porque la antigua ministra perdió la oportunidad de aportar, crear conscientemente, aunque luego no resultase, un debate, como hizo la presidenta de Brasil Dilma Roussef al emplear *presidenta* en lugar de *presidente* en portugués, opción no aceptada por la norma (vid. infra). Sin embargo, la “miembra” de Aído no tenía como objetivo intervenir socialmente por medio de la lengua, apenas es muestra de ese lenguaje de secta que usan algunos/as políticos/as para aparentemente no ofender al pueblo y sobre todo para hacer su discurso lo más críptico posible. Y en lugar de aceptar el error o enarbolar una causa político-lingüística, nos quedamos solo con el reproche:

Aído reta a la R.A.E.: "Quizás veamos en el diccionario en equis tiempo la palabra miembra incorporada"

Bibiana Aído ha lamentado que su primera intervención en el Congreso para explicar la política de su departamento se haya quedado en esta "anécdota".

"Si nos quedamos en la anécdota, no vamos al fondo de las cuestiones, es lo que suele suceder, desgraciadamente tenemos una enorme capacidad de síntesis y una enorme capacidad de quedarnos con lo anecdótico", ha señalado.

En este sentido, ha reiterado en que "fue una anécdota, fue un lapsus, pero, ¿por qué no?, quizás veamos en el diccionario en equis tiempo la palabra miembra incorporada".

La ministra de Igualdad ha dicho conocer la oposición de los académicos y se ha mostrado de acuerdo con que habría "muchas cosas que cambiar"⁹³, cuando la presentadora del acto ha opinado que sería necesario modificar algunas definiciones que el diccionario de la RAE hace de algunos vocablos.

<http://www.publico.es/espana/125303/>

Lo llaman género por un enfoque sociopolítico, de intervención social

¡Qué diferencia con la presidenta de Brasil! Su ‘feminización’, aunque criticable y criticada, es consciente. Dilma Roussef emplea el femenino para la denominación de su cargo, hecho que no ha sido bien recibido en su país y mucho menos en Portugal donde, si me permiten, parece deslizarse cierto ‘lusocentrismo’ en relación al ‘uso correcto’ del portugués en este ejemplo, y también en otros, como se puede verificar en la siguiente opinión de esta lingüista:

¿Presidenta Dilma Rouseff ?

[...] 3. Importa compreender que a criação da palavra «presidenta» assenta na visão simplista de quem associa a terminação «a» ao feminino. Ora, por um lado há diversas palavras que terminam em «a» e designam pessoas do sexo masculino (exemplos: o papa, o monarca, o patriarca, o astronauta, o autarca, o pirata, o profeta, o poeta, o guarda, o colega, o camarada, o indígena, o artista, o jornalista, o ciclista, o pianista...), por outro, o morfema feminino «a» tem como correspondente o morfema masculino «o», e não a terminação «e».

No caso das palavras finalizadas em -nte, esta terminação não é característica do masculino: é uma terminação que designa seres tanto masculinos como femininos e que até surge em palavras que são gramaticalmente femininas (por exemplo, a gente, a serpente). Assim, não há nenhuma regra que permita considerar que as palavras terminadas em «e» são masculinas e que o seu feminino se forma passando esse «e» a «a».

⁹²<http://www.unidadenladiversidad.com/inicio/actualidad/158-el-sexismo-machista-de-la-real-academia-de-la-lengua-espanola.html>

⁹³ Subrayados nuestros.

Aliás, uma das riquezas da língua portuguesa é a da diversidade na marcação do género em substantivos que designam pessoas: há substantivos com o género marcado, que são os biformes (exemplos: «o menino», «a menina»; «o barão», «a baronesa»), e há os substantivos que não têm marcação de género, os uniformes, que tanto podem ter um artigo que indica o género (exemplos: «o/a repórter»; «o/a dentista») como podem ter um artigo fixo, sendo apenas o contexto que nos fornece informação sobre o facto de se tratar de um indivíduo do sexo feminino ou do masculino (exemplos: «a pessoa», «a criança», «a testemunha», «o cônjuge»).

Não queria deixar de referir dois vocábulos que têm a terminação -nta e que costumam ser dados como exemplo na argumentação a favor da criação da forma «presidenta»: infanta e governanta. São duas palavras que considero não terem validade como exemplos neste contexto. [...]

Quanto ao termo a governanta, não se trata do feminino de o governante, mas, sim, de uma palavra que derivou desta, assumindo um significado diferente. Assim, existe «o governante» e «a governante» e, por outro lado, «a governanta», correspondente feminino de «o mordomo». [...]

Assim, seguindo a regra da morfologia no que diz respeito aos substantivos comuns de dois terminados em -nte (são uniformes), deveremos dizer «a presidente», «a senhora presidente». Qual a regra gramatical que permite a forma presidenta?⁹⁴

Maria Regina Rocha en www.ciberduvidas.com

Véase que este espírito interventivo es el empleado también por la mujer del difunto José Saramago, Pilar del Río, eso sí, usando el español para tal como lengua de comunicación.

Presidenta, porque sou mulher era o título da entrevista ao "Diário de Notícias" (6/07/08), que arrancava com a declaração de Pilar del Río, mulher do prémio Nobel e presidente da Fundação José Saramago: «Só os ignorantes é que me chamam presidente.

Error fatal, pues la intervención social permanece, pero emplear una lengua u otra no es un asunto baladí en Portugal, donde existe un prejuicio bastante extendido de que los españoles, no los hablantes de español porque a estos parece que no es aplicable, no 'quieren' hablar ni aprender portugués, ya que en español peninsular esta denominación femenina es corriente, hasta el propio diccionario de la R.A.E. la contiene, no como sucede en el portugués de Portugal. Intervenir socialmente está bien, pero aplicar razonamientos válidos para una lengua a otra sin conocer, ni hablar apenas por cierto, otra lengua, como el portugués, parece peligroso. Hablando en portugués, si se quiere ser estricto/a con las normas imperantes los ignorantes y las 'ignorantas' emplearán presidente.

Por cierto, basándonos en los criterios expuesto por Maria Regina Rocha en su comentario anterior, ¿hemos de suponer que *matrimónio* conlleva hombre y mujer? ¿Y *património* es 'cosa' de hombres? Si bien los argumentos de la investigadora anterior parecen etimológicamente perfectos, las palabras no mantienen únicamente el significado etimológico. Son muchos casos los en los que no lo hace tampoco, sino que se cargan con otros de acuerdo a los tiempos en que se usan, ya que ésta es la virtud de las palabras y las lenguas, poder albergar varios significados en un mismo significante. Obviar esta realidad en virtud de un criterio etimológico excluyente y restrictivo supone falsear la realidad o interpretarla parcialmente.

Lo llaman género por un enfoque sociopolítico. Defensa de la 'patria' frente a los hijos...

En esta búsqueda de la identidad semántica, del significado esencial de los términos, hay algunas que no dudan en defender la 'madre patria' frente a las hijas:

⁹⁴ Subrayados nuestros.

Malefícios no ensino do Português.

Falta só que, curvados perante o número de falantes brasileiros e em nome da pretensa «unidade da língua», passemos a usar “presidenta” ou “estudanta”, entre outras similares, obedecendo à lei n.º 12.605, de 3/4/2012, sobre o “Emprego obrigatório da flexão de género para nomear profissão”, recente inovação da “Presidenta” do Brasil[...]⁹⁵

Maria do Carmo Vieira en www.ciberduvidas.com

Recuerdan el ‘lusocentrismo’ al que me refería...

Lo llaman género por estulticia, ignorancia o ‘borreguismo político’. ‘Direita e esquerda juntas no sexo’

En la defensa de la madre patria⁹⁶ en Portugal colaboran izquierda y derecha porque madre y ‘patria’ solo hay una, aunque el origen etimológico de patria sea ‘pater’ y algunos tengan más de uno... En fin, que mientras que en Portugal derecha e izquierda se afanan en defender al país, en España, como herencia de tiempos pretéritos e infaustos, ningún partido de la izquierda, también el PSOE, se atreve a emplear la ‘patria’ en sus lemas y proclamas de campaña política. Sin embargo, en Portugal hasta el PCP afirma: “Por uma política patriótica”. Pues bien, como decíamos antes, izquierda y derecha se ponen de acuerdo en la patria, en los errores y... en el sexo:

A educação sexual nas escolas visa promover a "igualdade de género" ou "igualdade entre os sexos"?

A proposta de alteração dos comunistas estabelecia "a promoção da igualdade entre os sexos" como um dos objectivos da educação sexual enquanto a do PS definia "a promoção da igualdade de género". **O sexo não é suficiente para definir se alguém é homem ou mulher, por isso adoptámos o conceito do género**", afirmou Pedro Nuno Santos, enquanto o colega de bancada Luiz Fagundes Duarte defendia que se estava a falar de **"educação sexual e não de género"**, pelo que "a proposta de alteração [do PCP] faz sentido".

Sobre esta matéria, o PSD acusou os socialistas de terem "uma visão ideológica intolerante", enquanto Ana Drago, do Bloco de Esquerda, manifestou o seu apoio à redacção sugerida pelo PS. O democrata-cristão Diogo Feyo e o deputado não-inscrito José Paulo Carvalho apoiaram a proposta do PCP⁹⁷.

<http://www.publico.pt/politica/noticia/ps-dividese-na-votacao-da-lei-sobre-educacao-sexual-nas-escolas-e-genero-passa-a-sexo-1380429>

Y aunque a veces el pueblo lance sus venablos cargados de frustración contra los políticos/as y se apacigüe con ello, en el asunto que investigamos nuestros representantes no son los únicos culpables. Existen novísimos ‘iluminados’, también por faroles foráneos, que deciden destruir la lengua y crear una nueva porque ataca a la mujer. En noticia recogida del semanario portugués Expresso entresacamos los siguientes fragmentos:

Acordo Queerográfico quer eliminar domínio masculino do português

“Em prol da igualdade de géneros, um grupo de estudantes universitários elaborou uma proposta queer de revisão da ortografia portuguesa.” [...]

“O duplo plural, o plural feminino genérico e o uso da arroba (@s), do x (xs) ou do asterisco (*s), em vez de 'os' para considerar os dois géneros são algumas das propostas para um novo acordo da língua portuguesa”. [...]

⁹⁵ Subrayados nuestros.

⁹⁶ Del ‘alma pater’, como dirían algunos ignaros.

⁹⁷ Subrayados nuestros.

“Querem tornar "caótica" a representação do género e inventar palavras como "a Presidenta", ou "a Mulher" como símbolo da Humanidade.” [...]

Estos principios subversivos y surrealistas se sustentan en propuestas del siguiente tipo:

“Deparamo-nos então, neste debruçar, com as regras de género do plural e com o binarismo de género instituído”;
“que se criem palavras onde não existiam, falemos “da Presidenta”.

<http://expresso.sapo.pt/acordo-queerografico-quer-eliminar-dominio-masculino-do-portugues=f809385>

No sabemos qué sorprende más, si algunos de los debates sesudos del parlamento o las conversaciones juveniles desencantadas con el mundo. En todo caso, esta proclama ardiente, pero poco razonada, de estos noveles universitarios obvia que existe un plano lingüístico en el que las lenguas pueden tener un género, dos, tres, y hasta más, por lo que hablar de “binarismo de género instituído” para referirse a una lengua es ilógico y habitualmente falso. De hecho, podemos encontrar también género neutro en español ‘lo’ ‘esto’ y en portugués ‘o’ ‘isto’. Parece que confunden sexo con género, pues en relación al sexo en los seres humanos parece más claro que solo hay dos.

También nos parece curiosa la audacia de la propuesta, no parece la de navegantes lusos de otrora, pues pretenden crear palabras que no existen como... “Presidenta”, cuando ya existen en otra variedad del portugués, son revolucionarios locales...

Desde luego que si pretende crear el caos no van mal encaminados, puesto que sus propias propuestas lo son. Digamos que estamos ante un surrealismo de principios del S. XXI. Veremos en qué resulta...

Lo llaman sexo para defender una determinada ideología político-lingüística, casi nunca exenta de cierta razón, pero muchas veces parcial y a veces agresiva

No solo hay quien censure y desaprobe con argumentos más o menos razonados y razonables la utilización de género por sexo, sino que hay quien además ofende a los transgresores. Este último caso, sin anular la verdad de los juicios en los que se asientan sus críticas en muchos casos, parecen poco plausibles, pues el escarnio tiende a nublar la objetividad de los razonamientos y si pretendemos corregir para mostrar otra solución, castigar al ignorante no parece solución. En esta línea afrentosa, podemos encontrar a Javier Marías, Miguel García Posada o Arturo Pérez Reverte con más o menos agresividad verbal en sus juicios. Adjuntamos un extracto de un artículo de Pérez Reverte en el que se trata del asunto:

“Miembros y carne de miembrillo”

[...] En todo esto, por supuesto, la Real Academia Española y las veintiuna academias hermanas de América y Filipinas son enemigo a batir. Según las feminatas ultras, las normas de uso que las academias fijan en el Diccionario son barreras sexistas que impiden la igualdad. Lo plantean como si una academia pudiera imponer tal o cual uso de una palabra, cuando lo que hace es recoger lo que la gente, equivocada o no, justa o no, machista o no, utiliza en su habla diaria. «La Academia va siempre por detrás», apuntan como señalando un defecto, sin comprender que la misión de los académicos es precisamente ésa: ir por detrás y no por delante, orientando sobre la norma de uso, y no imponiéndola. Voces cultas, y no sólo de académicos -Alfonso Guerra se unió a ellas hace poco-, han explicado de sobra que las innovaciones no corresponden a la RAE, sino a la sociedad de la que ésta es simple notario. En España la Academia no inventa palabras, ni les cambia el sentido. Observa, registra y cuenta a la sociedad cómo esa misma sociedad habla. Y cada cambio, pequeño o grande, termina siendo inventariado con minuciosidad notarial, dentro de lo

posible, cuando lleva suficiente tiempo en uso y hay autoridades solventes que lo avalan y fijan en textos respetables y adecuados. De ahí a hacerse eco, por decreto, de cuanta ocurrencia salga por la boca de cualquier tonta de la pepitilla, media un abismo. [...]

[...] Así que tengo la obligación de advertir a mis primas que no se hagan ilusiones: con la Real Academia Española lo tienen crudo. Ahí no hay demagogia ni chantaje político que valga. Ni Franco lo consiguió en cuarenta años -y mira que ése mandaba-, ni las niñas capricho del buen rollito fashion lo van a conseguir ahora. En la RAE somos así de chulos. Y lo somos porque, desde su fundación hace trescientos años, esa institución es independiente del poder ejecutivo, del legislativo y del judicial. Su trabajo no depende de leyes, normas, juegucitos o modas, sino de la realidad viva de una lengua extraordinaria, hermosa y potente que se autorregula a sí misma, desde hace muchos siglos, con ejemplar sabiduría. De forma colegiada o particular, a través de sus miembros -que no miembros-⁹⁸, siempre habrá en esa Docta Casa una voz que, con diplomacia o sin ella, recuerde que, en el Diccionario, la palabra idiotez se define como «hecho o dicho propio del idiota»

El Semanal - 29/6/2008

Pese a que el portugués, también las portuguesas, parecen más corteses que la media de los españoles no parece que en estas cuestiones de sexo y género sean ajenos a los malos modos:

O sexo das profissões. Francisco Belard

“Será discriminatório dizer a presidente, passando a ser obrigatório a presidenta? Há quem adore os debates «de género». Eu acho alguma graça, mas recomendo calma”.

“Onde é que ela então surge? Surge quando se pensa que uma palavra, lá por ser tradicionalmente referida a homens, deixa por isso de aplicar-se a mulheres. Por exemplo, presidente serve para ambos os sexos, ou géneros. Não tem sentido restringi-la a homens, inventando presidenta. Seria o mesmo que dizer «o João, residente em Lisboa, e a Joana, residenta no Porto». Ou seja, uma tolice”[...].

É aliás curioso observar que a rejeição do termo de conotação masculina (como o juiz e a juíza, enquanto em espanhol se diz la juez, mudando apenas o artigo, ou o ministro e a ministra) coexiste com o fenómeno inverso de a poetisa preferir ser a poeta, renunciando aqui à especificidade de género⁹⁹. www.ciberduvidas.com

Lo llaman género porque lo confunden con violencia por razón de sexo o violencia machista

Nos parece sumamente chocante que para uno de los correspondientes del www.ciberduvidas.com, página web destinada a resolver, entre otros menesteres, las dudas lingüísticas de los cibernautas, fuera “violência de género” una expresión extraña y nos extraña más que la solución que dé una especialista de la lengua sea “violência sobre as mulheres e sobre os homens”. Hay que recordarle que no es necesario ‘subirse’ encima de nadie para ejercer la violencia ‘contra alguien’. ¿O acaso no se puede dar una patada en el fútbol sin ‘subirse encima de nadie? Sobre semejante dislate ya advertía Lázaro Carreter en sus ‘dardos’ para el castellano y parece que también sucede en portugués.

¿No sería mejor ‘violência contra’? Recordemos que en español se dice habitualmente falta ‘sobre’ el jugador del Camarzana balompié Pepito Jiménez, cuando es mucho más razonable decir: falta ‘a’ Pepito, pues no todas las faltas se hacen ‘subiéndose’ en el rival.

Parece que el especialista portugués tiene muy claro la definición de “violência sexual”, aunque podría ser denominarse, a nuestro modesto parecer, violência machista, pues son los varones los que la ejercen en amplísima mayoría, pero no le

⁹⁸ Subrayados nuestros.

⁹⁹ Subrayados nuestros.

parece tan importante el uso de las preposiciones. Como no tienen significado y sirven solo para unir...no parece que sean tan importantes como son. En relación a las demás cuestiones que aborda la respuesta a la consulta lingüística, diremos que posee la ‘finura’ lingüística de la que carece en los aspectos referidos.

«Violência de género» e «igualdade de género»

João Carlos Pinto - Estudante - Madrid,

[Pergunta] As expressões “violência de género” e “igualdade de género(s)” são cada vez mais frequentes e aparentemente já foram consagradas por sociólogos, psicólogos, jornalistas, etc. Parece-me uma importação abusiva do inglês “gender”. “Género” em português é uma classificação gramatical e não significa “sexo”. Por outro lado, argumenta-se que a expressão de origem inglesa expressa melhor uma distinção alegadamente necessária: enquanto “sexo” é uma categoria biológica, “género” é uma categoria cultural.

Argumenta-se também que os substitutos não são melhores: “igualdade de género” será melhor que “igualdade de sexos” (um erro biológico) ou “igualdade entre homens e mulheres” (expressão demasiado longa); “violência de género” será mais acertado que “violência doméstica” (nem sempre é “doméstica”), “violência sobre as mulheres” (também a há sobre os homens) ou “violência sexual” (manifestamente inadequada). De qualquer forma, a Real Academia Espanhola já se manifestou contra o uso de tal expressão em espanhol. Que dizer disto na nossa língua?

Obrigado pela atenção.

[Resposta] A palavra gé[ê]nero tem vários significados, sendo o mais importante aquele que se refere à sistemática. Daí falar-se em gé[ê]nero humano.

Em termos biológicos, o género humano é composto por seres do sexo masculino e do sexo feminino. Dentro deste domínio, não é conveniente criar confusões quando as situações já estão definidas.

Em relação aos estudos lingu[ú]ísticos, a palavra gé[ê]nero tem uma utilização diferente.

[...] Perante estes exemplos, qual será a forma a usar pelos sociólogos, psicólogos, etc.? Parece-nos que o caminho da biologia é o melhor porque está de acordo com a natureza humana.

Nem sempre o sexo dos indivíduos corresponde ao gé[ê]nero gramatical. Por isso, a classificação gramatical não corresponde estritamente à classificação biológica.

Análise das questões propostas

Há duas questões que pomos desde já: por que motivo “gé[ê]nero” é uma categoria cultural? Os homens constituem uma categoria cultural diferente das mulheres?

Julgo que é oportuno lançarmos um alerta. Não devemos sintetizar excessivamente porque corremos o risco de não sermos claros.

Concordamos que “igualdade de sexos” é um erro biológico. Em contrapartida, não nos parece que “igualdade entre homens e mulheres” seja uma expressão demasiadamente longa.

Desconhecemos o uso da expressão “violência de gé[ê]nero”.

“Violência doméstica” deve abranger só aquela que ocorre dentro de casa ou entre familiares que coabitam. Generalizando, também poderemos falar de “violência familiar”.

“Violência sexual” será apenas aquela que dire(c)ta ou indire(c)tamente se refere à a(c)tividade sexual, porque existe, de fa(c)to, violência de ordem sexual, mas esta pode ocorrer entre familiares, entre não familiares ou entre estranhos.

“Violência sobre as mulheres” e “violência sobre os homens”¹⁰⁰ são expressões curtas e perfeitamente compreensíveis. A. Tavares

Louro - 08/11/2007. www.ciberdúvidas.com

¹⁰⁰ Subrayados nuestros.

Lo llaman género para evitar el sexismo lingüístico

Es un hecho irrefutable que en el español y en el portugués podemos encontrar en los que la mujer se ‘oculta o desaparece’ como este ejemplo: *Há muitos doutorados espanhóis na universidade portuguesa*, donde nos referimos a varones y mujeres, no solo a varones, aunque así parece.

Existen personas que dirán que no se debe a que la lengua sea sexista sino la sociedad que la habla. Y tendrán razón, pues una frase como la siguiente resulta rara a la lectora u oyente (la misma frase que acaban de leer sería agramatical) aunque no sea agramatical: *Hay jóvenes que tienen la regla tarde*.

Parece obvio que sea o no sexista la lengua, hay casos en los que la mujer desaparece. Para hacerla ‘emerger’ hay algunos y algunas que han propuesto la duplicación de los géneros en los casos que sea posible: ¿Y en los que no lo es?... Hace mucho tiempo que la exdiputada socialista Carmen Romero en un mitin pronunció *avant la lettre* de la furia hodierna duplicadora: “Jóvenes y jóvenes”.

Son bien conocidos los ejemplos del lendakari Ibarretxe y otros políticos y políticas. ¿Pero es realmente aconsejable la reduplicación y, sobre todo, necesaria? ¿Españoles/españolas, lectores/as, estudiantes/estudiantes?

No parecen razonables las soluciones que pretende ser globales para problemas parciales. Esto es, duplicar de forma integral los géneros puede no ser posible, claramente es tedioso y rompe con uno de los principios básicos de la lengua que es el de economía lingüística, decir mucho con el menor número de elementos. No obstante, otra de las tendencias de las lenguas es a concretar cuando sea necesario y habrá casos en los que sea preciso concretar para que la mujer ‘aparezca’. Hágase en esos casos. Sirvámonos de la lengua para destacar cuando sea necesario para comunicarnos. Sirva de chanza decir que aunque el lendakari y cualquier gobernante se empeñen, sabemos que los vascos, y las vascas, nacen de mujer, por tanto debemos pensar que también hay mujeres y no sería necesaria la reduplicación constante.

Lo llaman género porque el sexo oculta y excluye a la mujer

Ejemplo de caso de ocultación de la mujer es lo que realiza el portugués al dar por buena la segunda opción (2) frente a la primera (1) en la siguiente consulta recogida en el sitio de internet www.ciberduvidas.com.

(1) *«Angela Merkel é uma dos políticos com maior responsabilidade na Europa.»

(2) «Angela Merkel é um dos políticos com maior responsabilidade na Europa.»

Es cierto que aparentemente contradice las reglas de concordancia de género, pues el masculino funciona como genérico y aunque pueden incluir los dos géneros debe concordar en género con el más abarcador de los términos, o sea el masculino. ¿O no?

Creemos que es un caso particular donde no hace falta ‘masculinizar’ a la canciller alemana. Podríamos perfectamente, tanto en portugués como en español, emplear el femenino *uma* (una) para incluirse en un plural genérico en masculino. No hacerlo supone ‘travesti’r y más grave aún, hacer desaparecer el sexo de la dirigente alemana, que, por otra parte,

parece un asunto relevante para la redacción de la noticia. Podemos buscar otras opciones como (3) o (4), pero no nos parece que tengan el mismo referente, pues restringen el campo a solo las mujeres:

(3) *“Angela Merkel é uma das políticas...”*

(4) *“Angela Merkel é uma política com grande responsabilidade na Europa.”*

El caso precedente es ejemplo de la ‘masculinización positiva’, permítasenos la acuñación del término, que experimenta, también sufren, algunas profesiones, principalmente en portugués, pero también en castellano. Esto es, para ciertos hablantes es preferible hablar de ‘a médico Ana Fernandes’ ‘a advogada Sílvia Antunes’ que de ‘a médica e a advogada’. Pues parece que para algunas y algunos el empleo de la forma femenina disminuye el valor de la profesional. No obstante, esto no sucede en el caso de ‘a dentista’ o de ‘a professora’.

Para que vean que no exagero, recojo aquí una de las preguntas de vertidas en ww.ciberduvidas.com:

É preferível: Uma poeta portuguesa, ou poetisa infeioriza?

Si seguimos con esta línea de juicios, cuál es mejor designación: ¿emperadora o emperatriz? En español existen los dos términos y están especializados, aunque mezclados, esto es, emperadora se emplea para designar a la mujer del emperador y emperatriz para la mujer que gobierna. Loable distinción que no se cumple con reina que sirve tanto para la consorte del rey como para la gobernante efectiva, siendo la primera entrada en el diccionario en aparición la que se refiere a la esposa del rey.

Resulta curioso que en portugués solo se documente imperatriz, aunque suela designar habitualmente a la mujer del emperador. Quizás habría que denominarla ‘a emperador’ para que tuviera ‘más mando’.

Tesitura similar es la que experimentó alcaldesa, palabra que hace tiempo que no tiene exclusivamente el valor de esposa del alcalde, aunque en el diccionario lo refleja como es lógico, pues lo tuvo. No obstante todavía ciertas denominaciones femeninas para ciertos términos translucen un matiz despectivo o depreciativo obvio como en el caso de: ‘Lideresa’, denominación habitual para referirse a Esperanza Aguirre.

En este sentido, si pensamos en el portugués, por lo menos el europeo, no sabemos cuándo la palabra chefe será empleada de forma neutra, sin referirse de forma despectiva a una mujer con un cargo superior a sus empleados y también empleadas.

Existe, obviamente, una relación arbitraria en el género de algunas palabras, hecho que es bastante común en las lenguas, pero lo que parece más preocupante es que los hablantes sean arbitrarios al ocultar uno de los dos sexos.

Lo llaman género porque la ‘lengua es feminista’ y el ‘lenguaje machista’. ¿Y el portugués? ¿Y el español?

Como ya decíamos las atribuciones de género de algunas palabras en las lenguas son arbitrarias, véase que España es femenina y Portugal masculino y sus respectivas capitales son al contrario, Lisboa/Madrid.

El empleo de un género puede ser diferente, aun procediendo del mismo origen etimológico, en portugués y español como sucede en el caso de árbol /árvore o en el caso de fraude. Incluso podemos constatar casos chocantes como testigo que en castellano está relacionado con testículo (testicūlus), por lo de atestiguar. En cambio, en portugués, esos aportes masculinos desaparecen y todos los que atestiguan en un juicio son englobados con una palabra femenina ‘testemunha’.

Como curiosidad hay decir que en la elección arbitraria hay escojas mejor realizadas, por ejemplo en portugués el anglicismo sex-shop es femenino, lo que lo hace más incitador a nuestro parecer que en español, tanto que algunos hablantes lo definen de manera ‘popular’: ‘uma sexy shop’. Modificando el adagio italiano: se non è vero è bem trovato, si no se llama así, debería hacerlo. A colación de este asunto, no me resisto a incluir en esta reflexión un breve diálogo donde se ironiza sobre la arbitrariedad del género y de la ‘sexa’¹⁰¹.

Lo llaman género porque género no quiere decir sexo

Según Soledad de Andrés Castellanos en su trabajo “¿'Violencia de género'? Argumentos a favor y en contra de la palabra género” (2001) se llama género de forma pertinente y oportuna porque no quiere decir lo mismo que sexo, pues no tiene el mismo referente ni el mismo significado. También le choca la resistencia a la nomenclatura ‘género’, ya que ésta es aceptada perfectamente como género humano:

Si los diccionarios y quienes los utilizamos admitimos sin la menor duda que género humano es la humanidad (DUE98 y DEA99; incluso Ac92, pero s. v. humanidad), ¿por qué extraña razón no podemos admitir que la parte del género humano, de la humanidad que son los varones ejercen la violencia de género sobre la otra parte que son las mujeres; a veces a la inversa, también las mujeres sobre los varones?, ¿por qué tanta resistencia a admitir semejante expresión? ¿Por qué toleramos la expresión género humano, que se refiere a todos, hombres y mujeres, y nos rebelamos contra la fórmula violencia de género para expresar la que ejercen hombres contra mujeres, o bien mujeres contra hombres? ¿Por qué se toleran unánimemente las expresiones en inglés y se rechazan en español, cuando todas ellas son de origen latino? (De Andrés 2001)

¹⁰¹ **Sexa**

Luís Fernando Veríssimo

- Pai...
- Hmmm?
- Como é o feminino de sexo?
- O quê?
- O feminino de sexo.
- Não tem.
- Sexo não tem feminino?
- Não.
- Só tem sexo masculino?
- É. Quer dizer, não. Existem dois sexos. Masculino e feminino.
- E como é o feminino de sexo?
- Não tem feminino. Sexo é sempre masculino.
- Mas tu mesmo disse que tem sexo masculino e feminino.
- O sexo pode ser masculino ou feminino. A palavra "sexo" é masculina. O sexo masculino, o sexo feminino.
- Não devia ser "a sexa"?
- Não.
- Por que não?
- Porque não! Desculpe. Porque não. "Sexo" é sempre masculino.
- O sexo da mulher é masculino?
- É. Não! O sexo da mulher é feminino.
- E como é o feminino?

Esta autora muestra así su sorpresa frente a la irritación que producen violencia de género o perspectiva de género, términos que proceden del latín, aunque hayan arribado en nuestras lenguas desde el inglés. A su parecer, las opiniones vertidas para criticar el uso de género poseen en muchos casos base lingüística pero persiguen resultados extralingüísticos.

En este sentido, género no se refiere únicamente a género gramatical, como ya recogen los diccionarios. ¿Por qué no podría entonces ser aceptable género como comportamiento sociocultural de un sexo?

No corresponde a individuos concretos decidir qué es aceptado, no decimos aceptable o no, pues son los hablantes los que decidirán qué escogen. En este sentido, cualquier institución lingüística, y no solo, deberá recoger la decisión de los hablantes, deberá ‘arbitrar’ más que ‘poner las reglas del juego’.

Además, coloca dos cuestiones que definirán el futuro de este término:

-Es aceptable la matización entre género, concepto sociocultural, ligado a las costumbres sociales, y sexo, concepto fisiológico o biológico; del mismo modo que ya lo ha hecho la lengua inglesa. Aceptar género como concepto específico sociocultural es lógico lingüísticamente, además de inevitable y constatable actualmente.

-La influencia de los medios, de las administraciones y las instituciones de enseñanza. Todos ellos parecen, transcurridos más de 10 años, haber incluido el término y hacerlo empleado con el valor antes referido.

Buena muestra de esto es que uno de los diccionarios en línea de la RAE, concretamente el Diccionario Panhispánico de dudas, diccionario de uso y ceñido al español de uso, recoge la siguiente definición de género:

Lo llaman género porque lo dice la R.A.E.

género¹. Esta palabra tiene en español los sentidos generales de ‘conjunto de seres u objetos establecido en función de características comunes’ y ‘clase o estilo. [...] En gramática significa ‘propiedad de los sustantivos y de algunos pronombres por la cual se clasifican en masculinos, femeninos y, en algunas lenguas, también en neutros’: «El pronombre él, por ejemplo, indica género masculino» (Casares Lexicografía [Esp. 1950]). Para designar la condición orgánica, biológica, por la cual los seres vivos son masculinos o femeninos, debe emplearse el término sexo: Por tanto, las palabras tienen género (y no sexo), mientras que los seres vivos tienen sexo (y no género). No obstante, en los años setenta del siglo xx, con el auge de los estudios feministas, se comenzó a utilizar en el mundo anglosajón el término género (ingl. gender) con un sentido técnico específico, que se ha extendido a otras lenguas, entre ellas el español. Así pues, en la teoría feminista, mientras con la voz sexo se designa una categoría meramente orgánica, biológica, con el término género se alude a una categoría sociocultural que implica diferencias o desigualdades de índole social, económica, política, laboral, etc. Es en este sentido en el que cabe interpretar expresiones como estudios de género, discriminación de género, violencia de género, etc. Dentro del ámbito específico de los estudios sociológicos, esta distinción puede resultar útil e, incluso, necesaria. Es inadmisibles, sin embargo, el empleo de la palabra género sin este sentido técnico preciso, como mero sinónimo de sexo, según se ve en los ejemplos siguientes¹⁰²: «El sistema justo sería aquel que no asigna premios ni castigos en razón de criterios moralmente irrelevantes (la raza, la clase social, el género de cada persona)» (País@[Esp.] 28.11.02); «Los mandos medios de las compañías suelen ver como sus propios ingresos dependen en gran medida de la diversidad étnica y de género que se da en su plantilla» (Mundo

¹⁰² Subrayados nuestros

[Esp.] 15.1.95); en ambos casos debió decirse sexo, y no género. Para las expresiones discriminación de género y violencia de género existen alternativas como discriminación o violencia por razón de sexo, discriminación o violencia contra las mujeres, violencia doméstica, violencia de pareja o similares. *Diccionario Panhispánico de dudas*.

Conclusiones... por ahora. Lo llaman género porque no quiere decir lo mismo que sexo y es necesario

Como hemos podido comprobar la propia RAE como institución que recoge el uso de un determinado término y aconseja en relación a su empleo, da cabida a esta definición de género como constructo social. Es decir, parece que en la actualidad el uso de género se está confundiendo con sexo cuando se refiere a condición biológica. Éste es un uso inadecuado con el genio de la lengua, pero no parece menos cierto que la utilización de género para referirse a una doctrina socio-cultural con implicaciones políticas, en muchos casos, es necesaria y se emplea en portugués y en español en la actualidad. Y es un préstamo del inglés, sí, pero es un préstamo necesario, porque sirve para definir una nueva realidad para la que los hablantes de portugués y español no habían encontrado palabra o palabras concretas por pereza, desidia o por otras razones de sus hablantes.

No podemos obviar que el origen de la denominación surge en los años 50-60 debido a una mirada revisionista sobre el papel de la mujer en las sociedades humanas. A partir de este momento las/los feministas estadounidenses e inglesas/es emplearon el término *gender*, denominación con la que estos estudios describían la importancia del hecho cultural de ser hombre o mujer y los constructos culturales asociados a ello. Evitaron mediante esta elección de vocablo el choque con otra palabra que significa lo mismo en muchos contextos, pero que transparecía otras connotaciones obvias: *sex*. Así nace una corriente llamada *Gender theory* o *Gender studies*.

Esta nueva nomenclatura, así como su contenido, llega en los años sesenta y ochenta al español y al portugués como calco semántico, creando un ‘falso amigo’ o bien aportando un nuevo contenido significativo a una ‘carcasa’ antigua, a una forma ya conocida, dando luz así a términos y denominaciones en español y en portugués como: Estudios de género/*Estudos de género*, Experto en género/*Especialista em género*), Teoría sobre el género/*Teoria sobre o género*.

Como consecuencia colateral mediante este nuevo término se podía ocultar el término ‘feminismo’ y ocultarlo así en ocasiones bajo un nuevo aspecto menos problemático. Hablamos de velo porque no son ni pueden entenderse como términos sinonímicos. Aun así esta identificación con feminismo se sigue produciendo. Joana Bonet en su artículo de *El País Semanal* titulado: “Radiografía del Posfeminismo” así lo hace. Pues afirma que: “la RAE es alérgica al término definido como “doctrina social favorable a la mujer, a quien se concede capacidad y derechos antes reservados a los hombres”. Confundimos la labor de la R.A.E. porque no es sancionar, dictar sino recoger, por mucho que quieran unas y otros y otras y unos, los usos de los hablantes. Véase que la R.A.E define feminismo en www.rae.es como:

1. *m. Doctrina social favorable a la mujer, a quien concede capacidad y derechos reservados antes a los hombres.*
2. *m. Movimiento que exige para las mujeres iguales derechos que para los hombres.*

Ésta no parece una definición machista. Que lo sean más o menos los miembros de la institución solo nos debe preocupar si vulneran la lengua en pro de sus filiaciones políticas.

Por otra parte, hay que insistir en que feminismo y género no son términos idénticos, como parece afirmar la periodista, pues la teoría sobre el género no conlleva una defensa del sexo femenino ni del constructo social o papeles socio-

políticos asociados a éste. Igualar feminismo y género no hace sino contribuir a la confusión y disminuir la idoneidad y la oportunidad del uso de género en castellano y portugués diferenciado de sexo, pero también de feminismo.

En consecuencia nos parece que la periodista funde los significados de feminismo y género, dando prioridad a razones extralingüísticas y equivocando el significado lingüístico, pues la definición de género que defendemos como necesaria no conlleva en su contenido semántico una defensa de las mujeres como sí lo hace el vocablo feminismo. Mezclar ambas nociones es un error, pues parece igualar, insistimos, género y feminismo, cuando son términos diferentes, a no ser que sea eso lo que se pretenda. En este caso, las razones serían extralingüísticas, lo cual no es criticable, pero sí diferente a la divergencia lingüística.

Quizás el colofón del artículo del EPS, que hemos citado antes, ilustre bien la diferencia entre género y sexo.

Como si siempre, siempre, a las mujeres les faltar algo y no dependiera ni del sistema, ni de los hombres, ni de las cuotas, sino de una afortunado equilibrio entre la biología y la cultura, lo real y lo ideal, el sexo y el género. El País Semanal. 2-06-2012.

Para rematar, pensamos que, como casi siempre, solo habrá solución lingüística cuando la haya extralingüística, cuando dos palabras tan parecidas en relación a la forma como ‘machismo’ y ‘feminismo’ dejen de ser tan diferentes en relación al significado.

Bibliografía

ALARCOS LLORACH, Emilio (1994): *Gramática de la lengua española*, Madrid, RAE-Espasa Calpe.

-(1990):“Género, número y sexo”, ABC, 21 febrero de 1990

ASOCIACIÓN DE LAS ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA (2005): *Diccionario Panhispánico de Dudas*. Madrid: Santillana Ediciones Generales.

BONET, Joana (2012): “Radiografía del posfeminismo” El País Semanal.2 de junio de 2012.

DE ANDRÉS Castellanos, Soledad (2001). “¿Violencia de género? Argumentos a favor y en contra de la palabra género”. *Espéculo*,

-(2004): “Sexismo y lenguaje el estado de la cuestión: reflejos en la prensa” (I) y (II) *Espéculo visto en*: <http://www.ucm.es/info/especulo/numero16/sexis984.html>.

GARCÍA MESEGUER, Álvaro (1977): *Lenguaje y discriminación sexual*, Madrid, Cuadernos para el Diálogo, 1977. (2ª ed.: Barcelona, Montesinos, 1984; 3ª ed.: Ibid., 1988.

-(1994): *¿Es sexista la lengua española? Una investigación sobre el género gramatical*. Barcelona: Paidós.

-(2002): *El español, una lengua no sexista*. Estudios de Lingüística del Español (ELiEs) Volumen 16, visto en <http://elies.rediris.es/elies16/Garcia.html#15referencias>

GARCÍA MOUTON, P. (2003), *Así hablan las mujeres*. Madrid: La Esfera de los Libros.

GARCÍA YEBRA, Valentín (1993) “Sobre títulos femeninos” ABC, viernes 20 de agosto de 1993.

GRIJELMO, Álex (1998): *Defensa apasionada del idioma español*. Madrid, Taurus.

-*La seducción de las palabras*. Madrid: Taurus, 2000.

LÁZARO CARRETER, Fernando (2002): “Con algún género de dudas” El País, 3 de marzo de 2002. Visto en: http://elpais.com/diario/2002/03/03/opinion/1015110007_850215.html

LÓPEZ GARCÍA, A. y R. MORANT (1991), *Gramática femenina*. Madrid: Cátedra

PÉREZ Reverte, Arturo (2008): “Miembros y carne de miembrillo”. El Semanal. 29-0-2008

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Diccionario de la Lengua Española*. 22ªed. Madrid: Espasa-Calpe, 2001. Versión *online*.

Webgrafia:

www.google.es

www.google.pt

www.tuexperto.com

www.sex.com

www.dn.pt

www.youtube.com

www.publico.es

www.ciberduvidas.com

<http://www.diariovasco.com/20090307/al-dia-sociedad/tiene-definiciones-alarmanamente-sexistas-20090307.html>

<http://www.unidadenladiversidad.com/inicio/actualidad/158-el-sexismo-machista-de-la-real-academia-de-la-lengua-espanola.html>

<http://acordoqueerografico.wordpress.com/>

<http://expresso.sapo.pt/acordo-queerografico-quer-eliminar-dominio-masculino-do-portugues=f809385>

El uso de conversaciones intra/interculturales y de análisis de corpus en el estudio de los mecanismos de atenuación

José Manuel Giménez García

Universidade deTrás-os-Montes e Alto Douro (UTAD) Vila Real

Este trabajo propone el uso de dos herramientas en la enseñanza de la atenuación en ELE. Por un lado, contamos con la elaboración de un corpus propio de conversaciones intraculturales e interculturales llevadas a cabo por alumnos Erasmus españoles y alumnos portugueses en la Universidade de Tras-os-Montes e Alto Douro en Vila Real. Por otro, utilizamos una aplicación informática de análisis de corpus. Así, este estudio se enmarca en cuatro grandes ámbitos: la enseñanza de español lengua extranjera, el análisis del discurso, el tratamiento de corpus lingüístico y la pragmalingüística.

Los objetivos que se propone este estudio son, pues: analizar las estrategias de atenuación presentes en las interacciones, facilitar contextos de uso y reflexionar sobre la presencia de estos elementos en los intercambios entre hablantes nativos y no nativos.

Atenuar es sinónimo de tomar distancia. Con la atenuación se minimiza la fuerza ilocutiva de los actos de habla, es decir, se busca la aceptación del oyente. La atenuación, de esta manera, responde a la necesidad del hombre de protegerse de todo aquello que pueda representar una amenaza. Es en la interacción cara a cara donde la imagen de los interlocutores está más expuesta. Para ello hemos creado un contexto de interacción formado por discusiones sobre temas polémicos con el objetivo de que cada miembro usara las estrategias atenuantes para proteger su imagen así como la de su interlocutor.

Aunque la atenuación ha sido estudiada desde una perspectiva contrastiva, pocos estudios han incidido en cómo es la reacción y en qué grado un hablante nativo español acomoda su discurso en un intercambio intercultural. El método de recolección de datos se ha llevado a cabo mediante grabaciones semidirigidas.

Introducción

Uno de los retos más importantes que debe abordar un docente de lenguas es acercar de la manera más fiel y auténtica posible la realidad de la lengua que está enseñando a sus alumnos. En muchas ocasiones los manuales o textos que manejamos para nuestro trabajo en la clase no son más que adaptaciones o falseamientos alejados de la realidad cotidiana y de la interacción diaria de los hablantes nativos de la lengua que se está enseñando. En esa colección de textos o actividades faltan aspectos fundamentales para proporcionar elementos que le permitan al alumno alcanzar en la medida de lo posible una competencia comunicativa cercana a la del hablante nativo de la lengua que está aprendiendo. Estamos hablando de cuestiones tales como aspectos contextuales, pragmáticos, pragmalingüísticos, discursivos y prosódicos. Creemos que, aunque con las limitaciones de las que luego hablaremos, las conversaciones interculturales e

intraculturales, pueden ser una buena herramienta capaz de acercar y recrear esa realidad en una muestra de la interacción verdadera y fiel.

Este trabajo pretende ser una pequeña aportación para lograr o, por lo menos, intentar mejorar la elaboración de materiales para la enseñanza de la atenuación a alumnos extranjeros y, por extensión, de la conversación. En primer lugar nos centraremos en explicar en qué consisten la cortesía y la atenuación, a continuación trataremos sobre la utilidad de los corpus en la enseñanza de lenguas extranjeras (concretamente en el caso del español) y finalmente abordaremos el análisis efectuado a nuestro corpus con la herramienta de tratamiento de datos Wodsmith que ha sido la utilizada para la elaboración de la lista de palabras y estructuras de las conversaciones.

La cortesía

El principio de cortesía se engloba dentro de la Pragmática y su punto de partida sería el Principio de cooperación y las máximas conversacionales de Grice (1975) a partir del cual aparecerán importantes modelos de cortesía: Lakoff (1973), Brown y Levinson (1978/ 1987) y Leech (1983). Catalina Fuentes Rodríguez (2010:9-10) afirma que “hablar supone actuar y este hecho conlleva entrar en el territorio del otro...Esto es hablar una lengua: no solo emitir unos sonidos, sino servirse de ellos para poder actuar, vivir en un universo compartido”. Esta intromisión en la esfera personal y espacial de nuestro interlocutor se rige por una serie de normas, variables culturalmente, que pretenden que la interacción se desarrolle de forma grata y armónica. Estas reglas forman el principio de cortesía.

La cortesía verbal nace a partir de los estudios sobre la conversación. Lakoff (1973) concreta la regla de la adecuación pragmática cortés en dos: sea claro y sea cortés y destina tres máximas a la cortesía: no se imponga, ofrezca opciones y refuerce los lazos de camaradería. A partir de sus propuestas surgirán modelos como el de Leech (1983) y sus máximas: tacto, generosidad, aprobación, modestia, acuerdo y consideración. A partir de este modelo surgirán propuestas como la de Brown y Levinson (1978). Partiendo del concepto de imagen de Goffman (1967), como espacio propio que no desean que se vea invadido o amenazado por los demás, consideran que la comunicación es una actividad en la que los participantes tienen objetivos que alcanzar. En ese intercambio el hablante quiere mantener su prestigio social y obtener la aprobación de sus interlocutores. Lo denominan imagen positiva (deseo de ser aprobado y aceptado por los demás) e imagen negativa (deseo de que los demás no impidan su libertad de acción). Para mantener un equilibrio entre las dos imágenes durante la interacción hay que recurrir a distintas estrategias de cortesía que, además, se verán influidas por elementos como el contexto, la sociedad, la cultura en la que estamos inmersos porque esas características impondrán restricciones y obligaciones que esa comunidad de habla debe respetar.

La cortesía no es un parámetro invariable, sino que, como afirma Haverkate (1994), varía de cómo afecten los siguientes factores en una situación y contexto comunicativos:

- el poder relativo del emisor sobre el receptor,
- la distancia social entre ellos, y
- la relación coste- beneficio para el receptor.

Así, la cortesía aumentará en la medida en que es mayor la distancia entre hablante y oyente, en la medida en que es mayor el poder del oyente sobre el hablante y en la medida en que es mayor el grado de imposición.

Una última propuesta es la de Diana Bravo quien sustituye los conceptos de imagen negativa y positiva por los de autonomía y afiliación. El primero es la percepción que tiene un individuo de sí mismo y la percepción que de él tienen los demás de su grupo como diferente; la afiliación es la percepción que tiene de sí mismo por pertenecer a un grupo. Para Antonio Briz (2004) la diferencia estriba en la variación cultural entre en la cercanía o en la distancia en las interacciones en las distintas culturas: los elementos determinantes son la cercanía social, el acortamiento de los espacios interpersonales y la interferencia en la escena privada. Una forma de reconocer el tipo de cultura frente a la que nos encontramos es observar la presencia de atenuantes verbales y de cortesía: un menor índice de atenuantes acompañado por una mayor presencia de cortesía valorizante, de intervenciones colaborativas, de habla simultánea, de cercanía física al hablar y de un mayor temor al silencio interaccional nos indicaría que estamos ante una cultura de acercamiento. Por otro lado, un mayor uso de atenuantes acompañado de una menor cortesía valorizante, de menos intervenciones colaborativas, de menor habla simultánea, de menos cercanía física al hablar y de un menor temor al silencio interaccional manifestaría la presencia de una cultura de distanciamiento.

La atenuación

Los conceptos de cortesía verbal y de atenuación se engloban dentro de la Pragmática y del Análisis del discurso oral, o como lo llaman Bravo y Briz (2004) pragmática lingüística y sociocultural.

Atenuar es sinónimo de tomar distancia y consiste en una estrategia discursiva empleada para suavizar lo dicho durante la negociación de los actos de habla. Básicamente se trata de la modificación del acto de habla que reduce los efectos negativos que no son bien recibidos por el oyente (Fraser, 1980). Su función consiste en minimizar la fuerza ilocutiva de los actos de habla al mismo tiempo que, con frecuencia, regula la relación interpersonal y social entre los participantes de la enunciación. En palabras de Antonio Briz “la atenuación es un recurso estratégico dentro de la actividad argumentativa y conversacional que busca la aceptación del oyente, ya sea de lo dicho y del decir o del propio oyente” (Briz 2002: 17).

Hall (1976) destaca la importancia de no invadir el territorio del interlocutor y distingue entre especies de contacto y especies de no contacto. El hombre es un animal de no contacto, evita tocarse. El mantenimiento de la distancia personal o metafórica sería el propósito de la atenuación. Esta operaría en la comunicación cara a cara por ser este el momento en que la imagen de los interlocutores está más expuesta. La relación entre el grado de certeza del hablante de poder conseguir una respuesta favorable de su interlocutor y el grado de atenuación con el que formula su enunciado es inversa: a menor certeza de conseguir una respuesta deseada, mayor necesidad de atenuar el acto de habla en cuestión.

Cuando usamos muchos atenuantes en una situación de inmediatez (por ejemplo en una conversación coloquial, donde destaca la alternancia de turnos no predeterminada) lo que buscamos es alejarnos (por ejemplo el paso de “tú” a “usted”)... La cultura española, ejemplo de cultura de acercamiento, presenta una menor frecuencia de atenuantes en la conversación coloquial. Así, el uso del imperativo como atenuante tiene en español un valor de acercamiento, o como afirma Haverkate, se trata de un rasgo de solidaridad. En definitiva, a más acercamiento, menos atenuantes, por ello

en la conversación coloquial española si no hay inmediatez, se busca: estrechamos los espacios interpersonales, espacios comunes con el otro, la relación de proximidad, de igualdad con el otro; intentamos nivelar las diferencias sociales, tendemos a la coloquialidad, a la solidaridad. Socioculturalmente es la imagen de la confianza (Briz 2010).

Cómo opera la atenuación

La función de la atenuación se centra básicamente en dos ámbitos: reducir el valor significativo de un enunciado o reducir su fuerza ilocutiva. Incide en dos ámbitos, en lo dicho y en el decir, lo que hace distinguir entre una atenuación semántico –pragmática (cuando afecta a lo dicho minimizando su contenido proposicional) y atenuación pragmática, si afecta al decir y atenúa la fuerza ilocutiva de un acto (Briz 1998). Este mismo autor nos ofrece una pequeña clasificación de los mecanismos de atenuación:

- indeterminación o difuminación de la cantidad o cualidad de lo dicho (*un poco, solo, más o menos, algo, eufemismos, etc.*)
- expresión de duda o incertidumbre para no responsabilizarse del contenido de lo dicho (*parecer, ser posible, poder, quizás, a lo mejor, etc.*)
- despersonalización de elementos de la enunciación (*uno, tú general, nosotros inclusivo, estructuras lexicalizadas como según cuentan, por lo que dicen, por lo visto, etc.*)
- expresión de restricciones en la opinión o en la petición (*para mí, en mi opinión, a mi parecer, etc.*)
- justificación y explicación (*es que, lo que pasa es que, etc.*)
- corrección y reformulación (*bueno, o sea, etc.*)
- concesión, para contrarrestar desacuerdos y discrepancias (*sí, pero; de acuerdo, pero; etc.*)
- implicación del interlocutor en lo dicho (*¿no?, ¿vale?, ¿sí?, etc.*)
- formulación indirecta de actos de petición o de solicitud (*¿me ayudarías?; supongo que no llevas tabaco, etc.*)
- fórmulas fático-apelativas (*¿me entiendes?, ¿verdad?, etc.*) (Briz 1998).

¿Por qué crear un corpus de conversaciones?

La gran revolución en la enseñanza de lenguas se produce con el desarrollo del término competencia comunicativa. D.H. Hymes (1971/1995) formula uno de sus principales postulados: si una construcción se da efectivamente en una lengua y en qué medida se da.

Un corpus lingüístico es una suma de textos orales o escritos o ambos y sistematizados, informatizados, con una cierta extensión y que debe permitirle al investigador extraer datos que proceden de las muestras recogidas. Su principal aportación al estudio del lenguaje es la representatividad, es decir, la capacidad de trabajar con fragmentos reales de la lengua en uso y que representan una parte de la totalidad de la lengua. Los textos válidos para análisis, por tanto, serán aquellos que estén basados o centrados en muestras de interacciones reales de uso. Este interés por los casos reales de uso y sus contextos es en esencia la gran ventaja que presenta el uso de estas colecciones de textos o conversaciones. Para Firth (1957) es sumamente importante el contexto situacional porque en él están inmersos los participantes, las acciones verbales y no verbales, presentando los usos lingüísticos de forma no aislada como ocurre en las muestras de lengua que se presentan en la mayoría de manuales. Si esto es así, no solo el estudio del lenguaje, sino también la enseñanza de una lengua deberá partir necesariamente del estudio de ejemplos reales de uso centrados en contextos situacionales.

El corpus lingüístico presenta una serie de limitaciones. Como afirma Aquilino Sánchez

no debe llevarnos a ilusiones vanas. Entre las limitaciones están las de la limitación temporal en dos direcciones: retrospectiva y prospectiva; la imposibilidad de recoger todos los usos gramaticales de un idioma, su fiabilidad

debe entenderse con limitaciones al hacer referencia a la frecuencia, no distingue palabras homónimas, por ejemplo, y no debe equipararse al concepto de norma porque “no hace sino ofrecernos una muestra de cómo es y cómo se comporta la lengua en el uso que de ella hacen los hablantes nativos (Sánchez et alii 1995: 10)

Las principales aplicaciones de la Lingüística de corpus son los listados de frecuencias y concordancias. En este último se trata de presentar la palabra o palabras buscadas en su contexto de manera que muestre cuál es su funcionamiento en la lengua real y en el nivel textual.

A este propósito, Albelda Marco (2010: 84) enumera las funciones básicas de la aplicación de corpus en la enseñanza de segundas lenguas: los estudiantes aprenden a ser adecuados al contexto en el que se usa la lengua, desarrollan la gestión interactiva porque observan el propio proceso de producción dialógica y trabajan el componente oral y prosódico. Además este material se ve como una muestra de “input de ejemplos reales que permiten al alumno inducir el funcionamiento de la lengua para elaborar hipótesis sobre los usos lingüísticos y los va corroborando o rechazando”. La misma autora sigue enumerando ventajas de los corpus en todos los niveles de análisis (léxico, sintáctico, pragmático,...) y establece dos grandes ámbitos en los que se muestran de gran utilidad los corpus: como herramienta de investigación y como material didáctico. Si bien en nuestro estudio nos centraremos en la segunda posibilidad, no queremos dejar de lado la importancia del uso de corpus como fuente de estudios por su valor para proporcionar material que puede formar diccionarios, vocabularios o gramáticas.

Albelda Marco (2010:87) enumera las ventajas de trabajar con corpus en la enseñanza de lengua:

- adecuación a la situación comunicativa, se estudia la lengua en su propio contexto de producción;
- la escucha o lectura de un discurso oral grabado le permite al estudiante descubrir las características situacionales y qué tipo de registro se usa en cada tipo de cultura;
- deducción de las funciones comunicativas de los actos de habla, se reconoce la intención de los interlocutores puesto que estamos ante enunciados contextualizados;
- realización de inferencias (actos de habla indirectos, ironía, dobles sentidos,...);
- recuperación del valor concreto de determinados elementos que dependen del contexto, interjecciones, marcadores discursivos, etc.;
- observación y aprendizaje de distintos valores y comportamientos culturales, y
- apreciación y aprendizaje de cómo se gestiona la imagen social y cómo se es cortés o descortés verbalmente en cada lengua, qué mecanismos o marcas lingüísticas son vehículos de la cortesía comunicativa.

De este modo un corpus de grabaciones nos muestra cómo se va construyendo la interacción en la lengua que se está aprendiendo. Este proceso revela aspectos tales como los modos de negociación del significado, la toma de turnos, emisiones colaborativas, gestión de los silencios, uso de marcadores conversacionales, aspectos prosódicos, etc.

Antes de acabar este apartado sobre las ventajas los corpus no queremos dejar pasar las palabras de Carlota Nicolás Martínez (2011) referentes a este tema. Su propuesta didáctica para el trabajo con corpus parte del trabajo de

transcripción de estos documentos auténticos y contextualizados. Afirma que el trabajo de transcripción por parte de los alumnos ayuda a que “se sensibilice a la audición de modo práctico y directo de la lengua, se sorprenda ante las vacilaciones del hablante nativo, descubra que no se oye ni escucha todo lo que se dice; por eso el alumno desentraña nuevos aspectos y elementos del habla que sabrá dónde y cómo usar... ¿por qué no se va a aprender escuchando?”.

Metodología

Para llevar a cabo esta investigación estamos recopilando un corpus oral de grabaciones en vídeo formado por conversaciones/interacciones intraculturales e interculturales. La idea es analizar posteriormente este conjunto de textos y que los alumnos descubran elementos de interacciones auténticas, los analicen y vuelvan a ponerlos en contextos de uso.

Los interlocutores participantes no siguen un guión establecido, sino que a partir de la propuesta del investigador de diferentes temas, pueden ir cambiando de uno a otro libremente e incluso abandonarlo para tratar o dialogar sobre asuntos personales o generales ajenos a los propuestos. Así, podemos decir que, en cierto modo, se trata de conversaciones semidirigidas sin la presencia del investigador. El número de interlocutores en cada interacción intracultural es cuatro y en las interculturales dos son españoles y dos portugueses.

Los interactuantes son, por un lado, alumnos Erasmus españoles que llevan un promedio de siete meses en Portugal estudiando diferentes carreras en la UTAD y, por otro, alumnos portugueses de las licenciaturas de Línguas e Relações Empresariais y Ciências da Comunicação. Entre los primeros la relación es de amistad en algunos casos, pero en la mayoría no se conocen. Los segundos, los alumnos portugueses, son compañeros de clase y también, mantienen una relación de amistad. En lo referente al nivel de estudios, todos ellos son estudiantes universitarios con edades comprendidas entre 19 y 23 años. En las grabaciones efectuadas hasta el momento hay un predominio de mujeres (14) respecto a hombres (6) y el número de palabras obtenidas es de aproximadamente 33.000. La duración de las audiciones va desde los 25 minutos hasta los 70.

Los temas que se les propuso fueron: la prohibición del tabaco, la pena de muerte, el machismo y la discriminación en la mujer, el maltrato a animales, la libertad de expresión, el doblaje de películas, diferencias entre estudiar en España y en Portugal, legalizar las drogas y el machismo del hombre portugués frente al machismo del hombre español. El número de participantes estaba compuesto por cuatro individuos y los encuentros se realizaron sin la presencia del investigador. Aunque los intercambios pudieran dar la imagen de que estaban semidirigidos por el hecho de proponer los temas, desde el principio la espontaneidad y la naturalidad surgieron de forma natural en las interacciones. En todo momento las interacciones han mantenido un tono informal.

Así, nuestro estudio se centra en el análisis de conversaciones/ interacciones orales con fines de estudio con el propósito de extraer contextos de uso adecuados que permitan a los aprendices de español reconocer la función de esas estructuras y asimilar su uso en una interacción directa y real con hablantes cuya lengua materna sea el español porque la lengua coloquial será la primera a la que deba hacer frente en las interacciones cotidianas de la lengua que ha aprendido. Es necesario añadir que el registro en el que se ha llevado a cabo ha sido el coloquial, sin duda el primero al que tendrá que enfrentarse el alumno cuando llegue a una comunidad cultural distinta. Como afirma Briz (2002: 11) “el funcionamiento de la conversación coloquial podría explicarse, no como transgresión de la gramática oracional, sino como conjunto de estructuras y estrategias, de base pragmática, constituidas en el proceso de interacción”. Briz (2002: 17-20), enumera las características de la conversación coloquial: oral, dialogal, inmediata, retroalimentada y corporativa, dinámica, no

predeterminada, no planificada, no transaccional e informal. Al mismo tiempo, la situación comunicativa favorece los rasgos coloquiales, por ejemplo la relación de igualdad social y funcional, la relación vivencial de proximidad, un marco de interacción familiar y la temática no especializada. Por lo tanto, a mayor presencia de todos estos rasgos, mayor coloquialidad”.

El DRAE define “discutir” como “*contender y alegar razones contra el parecer de alguien*”. Es ahí donde cada interlocutor tendrá que defender su opinión sobre uno de los temas polémicos propuestos con el fin de mantener el equilibrio en la interacción.

Las razones expuestas en el apartado referente a la Lingüística de Corpus nos parecen suficientes para defender su utilización en la enseñanza aprendizaje de la atenuación en segundas lenguas. Barros García (2010: 215), siguiendo la opinión de Vinther y Jensen (2008), propone que para enseñar la pragmática de la cortesía hay que “proporcionar a los estudiantes ocasiones en las que reconozcan la necesidad de determinados elementos comunicativos corteses, darles la posibilidad de descubrirlos en situaciones reales, y volver a ponerlos en contextos...”. Para lograr este objetivo pretendemos hacer uso de grabaciones de vídeo y de una herramienta informática de análisis de corpus llamada Wordsmith. La importancia de las grabaciones radica en su carácter real y auténtico frente a ejemplos inventados que suelen aparecer en los manuales de enseñanza de idiomas “puesto que estos se basan en las meras intuiciones, experiencias personales o recuerdos del autor acerca de cómo se desarrollaría una interacción típica en español” (Barros García: 2010: 215)

Así pues, las grabaciones que conforman nuestro corpus nos permiten obtener datos empíricos con los que el alumno podrá analizar cuál es la estructura de una discusión en español y qué mecanismos se utilizan para intentar mantener la propia imagen y no atentar contra la del interlocutor.

Para el uso de este corpus en clase el profesor deberá seleccionar los fragmentos más adecuados a su propósito, deberá seleccionar las muestras que realmente presentan aspectos (en este caso) de atenuación.

Las muestras de nuestro corpus proceden de dos tipos de interacciones. Por un lado están las interacciones intraculturales. Para ellas hemos propuesto un grupo de cuatro alumnos españoles para discutir sobre uno de los temas enumerados anteriormente. Con estas interacciones pretendemos mostrar los términos que usan para atenuar en una conversación entre españoles. A partir de ahí pediremos a los alumnos que transcriban y haremos las propuestas de Barros García. Mostraremos los términos y estructuras más usuales en una discusión en español.

Análisis de elementos de nuestro corpus

Los siguientes ejemplos extraídos de nuestro corpus muestran el uso de distintas estrategias de atenuación por parte de los interactuantes:

1. Minimización de la cantidad (*un poco, algo, solo...*):

B- Bueno, nosotras...yo por ejemplo he notado aquí un poco el nivel más bajo en mi carrera que en España por ejemplo.

2. El uso del diminutivo:

A- *Yo conozco, conozco pocos hombres españoles, pero también estoy de acuerdo con vosotras, eh...pienso que los portugueses son más tranquilos, eh...y, eh...creo que piensan más un poquito en las chicas do que los hombres españoles, tienen más, eh...eh, preocupación con ellas.*

3. Uso de elementos retardatorios (*es que..., digamos..., no sé...; bueno, no sé...*):

B- *Es que... vamos a ver, costándote lo mismo que si, una mujer, que sea mil veces mejor en el campo que cincuenta mil tíos que son todos unos zoquetes, lo normal es que sea el tío el que se queda con el trabajo.*

4. Minimización del contenido semántico (eufemismo):

C- *Tú, tú crees que no te gustaría decir, yo me quedo más tranquilo, descansado y que esa persona ya...no vive, de que esa persona ya no puede hacerle más daño.*

5. Distanciamiento del “yo” hablante (*como dice; si por mí fuera; la gente; nosotros; alguien dice que;...*)

B – *Pero en Andalucía por ejemplo, es muy, muy... la gente le encanta, en una feria tiene que haber una corrida de toros porque si no, es como... yo, sinceramente no estoy para nada de acuerdo en lo que se hace con ese animal porque me parece una aberración o...*

B – *De hecho atacan, a la mínima que tú realmente estás expresando un mensaje o, no a nivel individual, sino a nivel, que es un movimiento, yo he estado en el movimiento 15 M y había, veinte mil personas gritando la misma frase, democracia real ya y poco más y tú allí no veías una bandera de anarquía, ni sindicatos, ni banderas de nada, o sea, todo el mundo como, por el mismo mensaje, caso que es casi imposible ver en una manifestación, normalmente todo el mundo va, defendiendo unas cosas, entonces, en ese momento, debe, debería de haber causado algo más ¿sabes? Debería de haber causado algo más mayor de lo que realmente ha causado, porque no ha servido para nada. No ha servido para nada, ése movimiento.*

6. Distanciamiento temporal (el futuro como expresión de probabilidad, el imperfecto, el condicional: *yo que tú; si yo fuera tú;...*):

B – *Entonces realmente ese perro, debería de extinguirse porque está, manipulado genéticamente, es lo que yo... yo sí creo que este, que ¿sabes? Que el bulldog francés sobre todo por ejemplo, que...*

--

B-*Pero yo creo que...lo correcto debería ser que fuera un nivel alto, no muy alto...*

7. Elementos de contacto que actúan como empatizadores (*¿no?, ¿verdad?, ¿vale?, ¿entiendes?*).

B – *Entonces realmente ese perro, debería de extinguirse porque está, manipulado genéticamente, es lo que yo... yo sí creo que este, que ¿sabes? Que el bulldog francés sobre todo por ejemplo, que...*

B – *Y he entendido bastante bien ¿sabes? Creo que es, un poco más... el nivel tiene que ser un poco más bajo cuando yo he sido capaz de entender bien estos textos y en España me cuesta más, me cuesta bastante más sobre todo en política social, temas más de política, que se suele utilizar un vocabulario como más técnico y... o derecho, por ejemplo*

8. Atenuación de la aserción modal con marcadores de posibilidad, duda o probabilidad (quizá, a lo mejor, tal vez, posiblemente...):

A- Porque a lo mejor, si fuera tía, prefiere tener a un hombre, que le mola más, que a una tía por muy buena que sea.

9. Verbos del tipo *creer, pensar, opinar*:

C- También, no creo que le afecte. Se puede curar o no se puede curar

C- Sí, pero pienso que los...las palabras es más difícil para entender en español, algunas sí.

B – Y era la que... yo creo que está muy mal eh... enfocado, el cómo... intentan hacernos que aprendamos inglés, porque ¿Cómo yo...? No es que sea yo, es que somos la mayoría de los españoles y es que de verdad, yo desde... puede hacer quince años que doy inglés ¿cómo en quince años no he aprendido yo para establecer una conversación mínima con una persona?

10. Expresiones de opinión (*en mi opinión, para mí, a mi modo de ver...*):

B- Pero es que, pero es que una cadena perpetua lo veo muy poca, muy poca sentencia para esos crímenes...tan atroces...a mi...a mi modo de ver.

11. Marcadores enunciativos (que yo sepa, la verdad, la verdad es que...).

12. Estructuras de tipo “si no es molestia”, “si se me permite”.

13. Operadores apelativos del tipo “anda”, “venga”,... en los que hay que tener en cuenta la entonación.

14. Procedimientos discursivos como “es que” (*A- Lo que pasa es que el gallego...se quedaron hasta...*), preámbulos del tipo “bueno”, “no quiero molestar” e inicios de intervenciones con fórmulas como “bueno”, “pues”, “mira”, “no sé” (*B- Mira Fran, como está el día de hoy, como está el mundo de... informatizado, que ya hay cámaras hasta cuando vas al baño...yo creo que ya no es muy complicado saber si realmente has cometido un asesinato o no. Me parece que ya no es muy complicado*).

Wordsmith

A partir de las grabaciones en vídeo obtenidas en nuestro corpus, trabajaremos con los datos empíricos obtenidos de las mismas. Como decíamos anteriormente, el uso de corpus nos va a facilitar información sobre aspectos tales como risas, prosodia, entonación, vacilaciones, gestos, etc. que no suelen aparecer en las muestras recogidas en los manuales o inventadas por los docentes.

¿Qué proporciona esta herramienta informática de análisis de corpus? Wordsmith es un programa de análisis de corpus textuales que permite explorar grandes compilaciones de textos mediante búsquedas de carácter contextual o estadístico. Con ella pretendemos reconocer las estructuras más recurrentes en nuestras conversaciones, las palabras más repetidas y, por último, buscar las concordancias de las expresiones con las cuales estamos trabajando. Posteriormente debemos

realizar un estudio de las funciones pragmáticas que cumplen, las estructuras que presentan, esquemas de interacción y las estrategias y los recursos más destacados. Este modelo de análisis de corpus y de trabajo se puede aplicar a cualquier competencia o destreza, pero, sobre todo, debe ayudar a desarrollar en el alumno sus capacidades de comprensión y producción orales.

WordSmith está compuesto por tres herramientas principales: concord, keywords y wordlist. **Concord** es una herramienta de concordancia muy completa que, además de las características usuales, permite computar colocaciones, análisis de patrones léxicos (patterns) y agrupaciones de palabras (clusters). En nuestra propuesta, queremos que los alumnos que utilicen la herramienta Concord para ver qué tipo de agrupaciones son más frecuentes en las interacciones llevadas a cabo. Aquí la atención ha de centrarse en el género discursivo de la discusión: cuáles son las construcciones más recurrentes, qué función desempeñan esas palabras clave. Trabajar con las concordancias las estructuras más recurrentes.

KeyWords es una herramienta que permite extraer las "palabras clave" de un corpus, tomando éste como una unidad, o bien de los ficheros que lo componen tomados de forma independiente. Permite, además, estudiar la forma en la que dichas palabras clave se distribuyen en el texto y los enlaces que existen entre una palabra clave y las demás. ¿Cuáles serían las palabras clave en una discusión coloquial en español? ¿Cuáles serían las estructuras más recurrentes?

WordList nos permite obtener listas de palabras ordenadas alfabéticamente o por frecuencia, junto con estadísticas detalladas sobre la composición del corpus. Las listas de palabras pueden estar basadas en unidades léxicas simples o en grupos de dos o más palabras. Esta herramienta permite, además, comparar listas de palabras para estudiar diferencias en la frecuencia de uso e indexar el corpus, con lo que se acelera el tiempo de proceso en las búsquedas y dicho índice puede después usarse para obtener otros tipos de información.

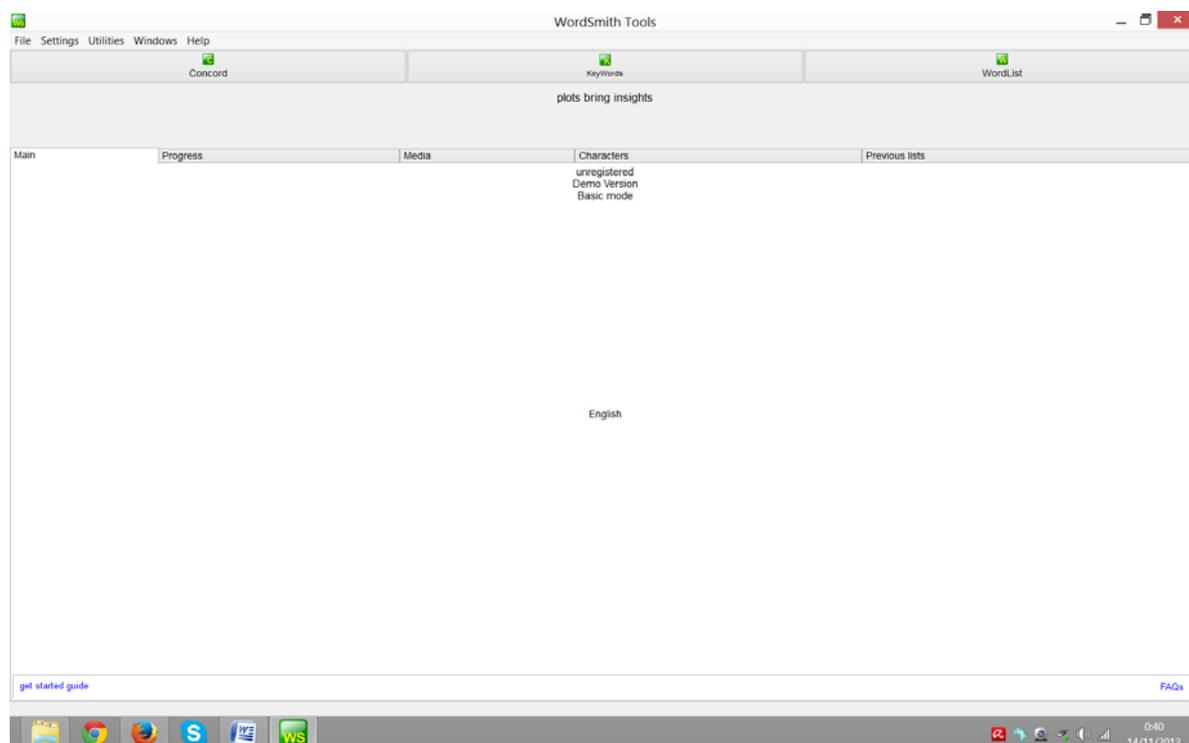


Figura 1. Imagen de la presentación del programa y sus tres aplicaciones.

Cuando usamos la herramienta wordlist se muestran tres tipos de listados: ordenados alfabéticamente, por frecuencia de palabras y las estadísticas relativas a los textos cargados por la producción de las listas. La herramienta wordlist nos permite generar dos tipos de listas: una general (make a Word list now) con una única lista con todos los textos del corpus y otra (make a batch now) con cada uno de los textos seleccionados. En la parte inferior de la pantalla aparecen varias pestañas a propósito de la lista que hemos generado: frequency o listado de frecuencias de aparición, alphabetical, listado por orden alfabético y statistics, datos numéricos, nº total de palabras, de cada texto, de cada párrafo...

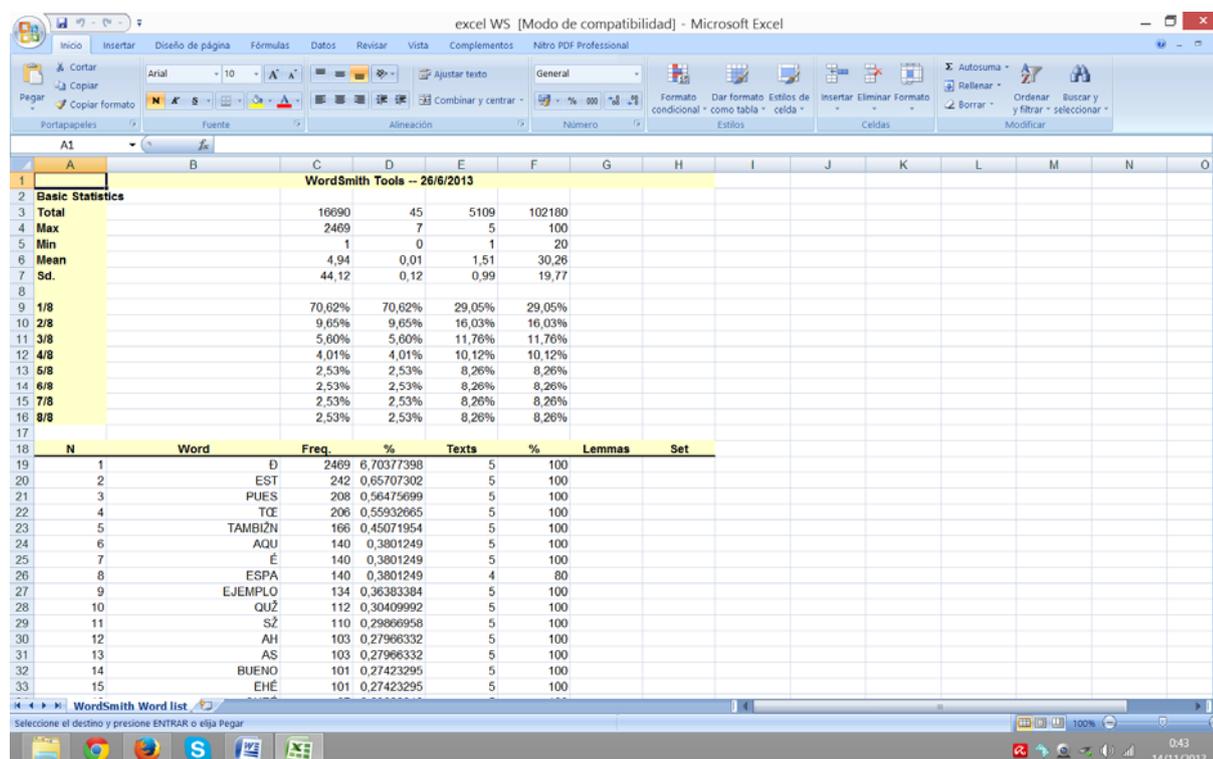


Figura 2. Listado de las palabras en Excel de una de las conversaciones examinadas.

A partir de esta aplicación nuestra propuesta se centraría en incluir los corpus de las conversaciones que hemos recogido. A través de wordlist creamos una lista de términos predominantes en las discusiones grabadas. Esta recopilación sería el material con el que trabajaríamos posteriormente con nuestros alumnos.

Cruz Piñol (2012) propone las siguientes posibilidades de uso de concordancias:

- llenar espacios en blanco en las concordancias,
- adivinar la palabra clave,
- completar el contexto,
- adivinar qué palabras precedían o seguían a las que aparecen en el papel,
- analizar los marcadores del discurso,
- comparar sentidos o usos de expresiones en diferentes tipos de texto,
- análisis del tono o estilo de diferentes textos,

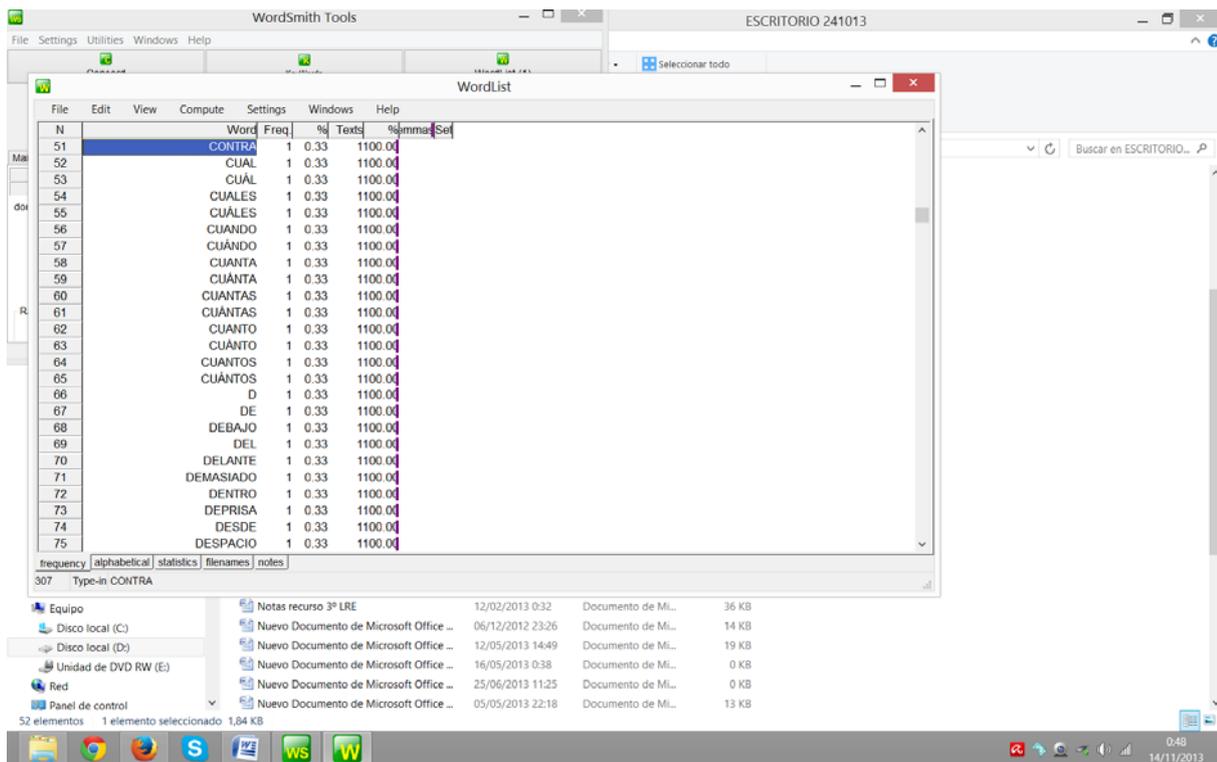


Figura 3. Listado de las palabras en Wordlist tal como aparecen en el programa.

Conclusiones

Es fundamental en nuestras clases presentar a los alumnos material auténtico que proceda de fuentes directas de la sociedad y de la cultura de la lengua que está aprendiendo. Creemos que las grabaciones de interacciones reales y su posterior análisis con herramientas como Wordsmith pueden ser una buena forma de presentar los patrones culturales y lingüísticos de la sociedad objeto de aprendizaje. Como afirma M^a Jesús Barros (2010), partiendo de Vinter y Jensen (2008), hay que proporcionar a los estudiantes ocasiones en las que reconozcan la necesidad de determinados elementos corteses, darles la posibilidad de que los descubran en situaciones reales y volver a ponerlos en contexto.

Las grabaciones interculturales son el ejemplo más cercano a la interacción real cotidiana a la que se enfrentarán los alumnos. Estas además nos han servido para descubrir que también hay una transmisión de aspectos culturales (toros, 15M, la crisis económica, las diferencias educativas...) cuando se producen las interacciones entre alumnos portugueses y alumnos españoles. Las interacciones intraculturales nos han servido de base para extraer contextos de uso y análisis de los elementos de atenuación que aparecen en estas conversaciones, qué estructuras se repiten, qué elementos paralingüísticos, la prosodia, las risas, es decir, un amplio número de aspectos que extraemos de interacciones auténticas y reales.

Bibliografía

Albelda Marco, Marta y Briz, Antonio (2010): "Aspectos pragmáticos. Cortesía y atenuantes verbales en las dos orillas a través de muestras orales", en Aleza Izquierdo, M. y Enguita Utrilla, J.M. (coords.): *La lengua española en América: norma y usos actuales*. Universitat de València.

- Barros García, Pedro (ed), Barros García, M^a Jesús, López García, M^a Pilar & Morales Cabezas, Jerónimo (2012). *COGILA. Español oral conversacional: corpus y guía didáctica*. Granada: Universidad de Granada.
- Barros García, María Jesús (2010): "La enseñanza del papel y rasgos de la cortesía valorizadora a partir del análisis de corpus", in *Actas del XXI Congreso Internacional de ASELE*, Universidad de Salamanca.
- Briz Gómez, Antonio (2002). *Corpus de conversaciones coloquiales*. Madrid: Arco Libros.
- Briz Gómez, Antonio (2010): "Enseñar a ser cortés en español". In: *Curso Nuevos horizontes en la enseñanza de español*. León: Fundación Sierra Pambley.
- Briz Gómez, Antonio (1998). *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmatogramática*. (1^a edición ed.). Barcelona: Ariel.
- Briz Gómez, Antonio (2004): "Cortesía codificada y cortesía interpretada en la conversación", en D. Bravo y A. Briz (eds.), en *Pragmática sociocultural. Estudios del discurso de cortesía en español*. Barcelona, Ariel.
- Brown, Penelope y Levinson, Stephen (1987): *Politeness. Some universals in language usage*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Cruz Piñol, Mar (2012): *Lingüística de corpus y enseñanza del español como 2/L*. Madrid: ARCO/LIBROS.
- Firth, John (1957). *Papers in Linguistic 1934-1951*. London: Oxford University Press.
- Fraser, Bruce (1980): "Conversational mitigation". In: *Journal of Pragmatics 4*.
- Fuentes Rodríguez, Catalina (2010). *La gramática de la cortesía en español /LE*. Madrid: Arco Libros.
- Goffman, Erving (1967): *Interaction ritual: essays on face-to-face behavior*. New York: Double- day.
- Grice, Paul (1975). "Logic and Conversation," *Syntax and Semantics*, vol.3 edited by P. Cole and J. Morgan, Academic Press. Reprinted as ch.2 of Grice 1989, 22–40.
- Hall, Edward (1976): *Beyond Culture*. New York: Doubleday.
- Haverkate, Henk (1994): *La cortesía verbal. Estudio pragmatolingüístico*. Madrid: Gredos.
- Hymes, Dell: "Acerca de la competencia comunicativa". En Llobera et alii (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.
- Lakoff, Robin. (1973): "La lógica de la cortesía, o acuérdate de dar las gracias". In: Julio, M.^a T. y Muñoz, R. (eds.) (1998): *Textos clásicos de pragmática*. Madrid: Arco/Libros, 259-278.
- Leech, Geoffrey (1983): *Principles of pragmatics*, London, Longman.

Nicolás Martínez, Carlota. Descripción y uso de C-Or-Dial: Corpus oral didáctico anotado lingüísticamente (documento consultado el 6 de junio de 2013)<http://comprofes.es/videocomunicaciones/descripci%C3%B3n-y-uso-de-c-or-dial-corpus-oral-did%C3%A1ctico-anotado-ling%C3%BC%C3%ADsticamente>.

Sánchez, Aquilino et alii (1995): *CUMBRE. Corpus lingüístico del español contemporáneo. Fundamentos, metodología y aplicaciones*. Madrid, SGEL.

El desarrollo de la competencia oral en internet: Procesos, recursos y aplicaciones

Antonio Chenoll Mora

Universidade Católica Portuguesa

Resumen

En este trabajo intentaremos ofrecer al lector algunas de las características más importantes para el trabajo del componente oral desde el punto de vista de los contenidos lingüísticos de este formato de comunicación, tanto desde el punto de vista de la comprensión como desde el punto de vista de la percepción y su importancia en el aprendizaje.

Así mismo, delimitaremos nuestro campo de trabajo y ofreceremos algunos datos iniciales sobre los procesos de percepción basados en experiencias prácticas y en la bibliografía actual en este campo.

Finalmente, propondremos herramientas y prácticas pedagógicas que puedan aplicarse con facilidad y de manera online en el ecosistema del proceso de enseñanza y aprendizaje, con el objetivo de lograr en el alumno una adquisición real de la lengua meta.

Aprender una lengua extranjera es un proceso que conlleva un gran esfuerzo. No solo de trabajo contante y continuado, sino en lo referido a los procedimientos cognitivos a los que está asociado. La comprensión, asimilación y la producción de esta disciplina, son procesos que contradicen los contenidos lingüísticos a los que el aprendiente ha dado por válidos desde la niñez. Es un proceso en que la plasticidad del cerebro asume un papel fundamental para modificar nodos que han estado conectados durante mucho tiempo (lengua materna) y que ahora se deben cambiar radicalmente (lengua extranjera)

Cuando el contexto y el objetivo de esos cambios se entroncan con un contenido aparentemente similar como es la adquisición de un sistema lingüístico como el español en relación al portugués como lengua materna, los procesos de percepción y discriminación actúan como un elemento fundamental que muchas veces pasa desapercibido en el proceso de enseñanza y aprendizaje; y al que debemos prestarle una atención centralizada.

En este trabajo, mostraremos algunas pruebas realizadas con portugueses en la detección de los fonemas del español y veremos cuál es la importancia de la percepción objetiva en el desarrollo de una lengua extranjera. Propondremos ejercicios prácticos online, con el fin de soliviantar esta dificultad y, así, hacer más productiva el proceso de aprendizaje formal e informal.

Aunque muchas de estas técnicas pueden ser adaptadas al proceso de lectura y escritura, nos centraremos en la competencia oral con el fin de no alargar demasiado el trabajo y perder así capacidad comunicativa¹⁰³.

¹⁰³ Para iniciarse sobre la adquisición y procesos de percepción de la lectura, se recomienda la consulta de Cassany {Cassany:2012uo} y Usategui {deUsategui:2005tw}. Para proceso de lectura en lusófonos se recomienda la lectura de Méndez {Mendez:2007wx}.

La oralidad

En este trabajo entenderemos oralidad como el discurso lingüístico en cualquier formato en que se expresen características escritas u orales de sonidos propios del contexto oral (onomatopeyas, conectores del discurso oral, énfasis en las entonaciones, etc)

Por qué la oralidad.

Consideramos que la oralidad es el contexto más importante de las competencias tanto prácticas como instrumentales del aprendizaje. De entre los muchos motivos destacamos algunos:

La escritura es la representación de la oralidad

El proceso de aprendizaje de una lengua materna se basa, en los primeros estadios, en el aprendizaje oral. Posteriormente, aprendemos a transcribir esos sonidos en representaciones escritas; pero, no obstante, la tendencia natural es imitar el nivel oral de la lengua en la escritura. Con esto no queremos decir que la escritura sea una representación fiel de la lengua hablada, pero sin duda la lengua oral influye de manera drástica a la lengua escrita.

Si bien, es verdad que en el proceso de adquisición de una lengua extranjera parece más productivo invertir la tendencia del aprendizaje mediante textos escritos, creemos que esto es debido al enfrentamiento cognitivo en el que nos encontramos al intentar cambiar (o completar) la estructura lingüística de la lengua materna. El texto escrito, nos ayudará a crear las representaciones mentales entre lo escrito y lo hablado, aunque como nos recuerda Graça Pinto con algunas dificultades ya que "a aprendizagem da leitura e da escrita vai exigir por parte da criança a consciencialização de que o continuum sonoro é desmembrável em unidades discretas." (Da Graça Pinto n.d., p.353). Esto es, aunque parezca evidente no siempre somos capaces de discriminar la oralidad de la escritura. De la misma manera que el español escrito presenta algunas ventajas como la transcripción de los elementos de una frase que en la lengua oral se encuentran en un continuum, también presente algunas dificultades con respecto a la representación oral de un texto. Esta falta de paralelismo lo podemos encontrar en la dificultad de diferenciar las grafías b y v en todo el ámbito del español, la diferenciación en zonas seseantes de las grafías c, s y z para el fonema /θ/ o en algunas dudas sobre la junción de una preposición o prefijo¹⁰⁴

Finalmente, desde el punto de vista más antropológico y cognitivo, nos consideramos afines a la línea que presenta Liberman al asegurar que

"Spoken language has the critically important property of 'openness': unlike nonhuman systems of communication, speech is capable of expressing and conveying an indefinitely numerous varieties of messages." (Liberman 1992, p.120)

Esto es, la lengua oral posee innumerables efectos comunicativos de los que carece la lengua escrita. No en vano, el mismo Liberman asegura muy acertadamente que Speech is universal. Every community of human beings has a fully developed spoken language. Reading and writing, on the other hand, are relatively rare. (Liberman 1992, p.119)

¹⁰⁴ "a gusto" o "agusto"*

Podríamos decir, que la escritura es una producción cultural (extrínseca), mientras que la oralidad es una producción natural del ser humano (intrínseca).

- Un alto porcentaje de la información es transmitida oralmente.

La información oral siempre ha sido el formato de transmisión más importante cuantitativamente. El texto escrito, sin embargo, ha estado destinado a la transmisión de información de prestigio y duradera. Con la popularización del cine, la televisión y los soportes magnéticos y digitales; así como con la llegada de internet, el audio alcanzó el mismo nivel de durabilidad que la escritura al ser de fácil conservación y con un deterioro en el tiempo que aseguraba su calidad durante un periodo de tiempo muy razonable.

Del mismo modo, con el advenimiento y éxito de las redes sociales, los textos audiovisuales se han convertido en una tónica habitual en la transmisión de la información audiovisual (Arias 2009). A este hecho hay que añadir la ubicuidad de la disposición de la información online y sobre todo la posibilidad de acceder a audios en todas las lenguas imaginables.

- Los contextos en los que más peligras el éxito comunicativo es la oralidad.

Una de las grandes diferencias con respecto al texto escrito es que el texto oral, exige una capacidad de concentración para la descodificación mayor que la que exige el texto escrito. Así, en contextos presenciales y conversacionales, el texto oral forma parte de un continuum en el que interrumpir la comunicación puede llegar a afectar al emisor negativamente. Al contrario, en el texto grabado podemos interrumpir el texto para escuchar otra vez el audio. No obstante, necesitamos tener cierta competencia en la lengua objeto para identificar los fonemas y poder buscarlo en un diccionario de texto escrito ante la imposibilidad de utilizar un diccionario oral que hasta la fecha no existe. Este problema, puede ser fácilmente solucionado en un texto escrito. De ahí, que consideremos fundamental desarrollar la competencia de la discriminación fonológica, ya que posee ciertas ventajas que optimizan el aprendizaje de una lengua extranjera.

- Discriminar fonemas aumenta el momento del aprendizaje.

En la línea del apartado anterior, parece ser (como veremos más adelante) que el reconocimiento y consecuente discriminación de los fonemas, particularmente cuando el español es la lengua objeto, es un indicador del grado de competencias orales. En este sentido, reconocer los fonemas del español, nos ayudará a crear una imagen mental de cómo se escribe una palabra y viceversa, por lo que los momentos de aprendizaje podrán ver aumentados tanto en cantidad como en calidad.

- Saber oír implica saber escribir en español.

El español es una lengua muy transparente. Disponemos de 5 realizaciones vocálicas cuyos alomorfos no suponen ninguna oposición relevante en cualquier zona dialectal y incluso la diferenciación entre algunas vocales más o menos abiertas colocaría en apuros a muchos nativos. En cuanto a las consonantes, podemos tener problemas en el uso de la V y la B; en algunas zonas entre la Y y la ll; y la realización del fonema /θ/ algunas zonas español y americanas; entre algunos fenómenos más o menos dialectales que no nos corresponde aquí nombrar.

Esta tendencia a la simplicidad fonética, que según algunas teorías podría deberse a la influencia de lenguas prerromanas como el vasco en el desarrollo del castellano (Iribarren-Argaiz 1993), la podríamos considerar como tremendamente adaptativa y, al mismo tiempo, como uno de los motivos de la expansión del castellano tanto por motivos históricos como socioculturales que explicarían la expansión del castellano como lengua de aprendizaje.

Así mismo, esta simplicidad es una de las características que hacen que para hablantes de portugués como lengua materna les resulte más fácil la comprensión oral que a los hablantes de español (Ferrís Martínez 2001). Este proceso no se explica en la comprensión escrita ya que tanto para hablantes de español como para hablantes de portugués, en este contexto la dificultad resulta semejante.

Por lo tanto, si un hablante de cualquier lengua es capaz de discernir los sonidos del español y sus pocos alomorfos, debería saber escribir correctamente la lengua y por lo tanto tendrá muchas más posibilidades de alcanzar el aprendizaje y su posterior adquisición.

Qué podemos trabajar

De entre la multitud de ítems que podemos elaborar como contenido susceptible de ser tratado en una clase de lenguas extranjeras, proponemos algunas que nos parecen más interesantes desde el aprendizaje online sin menos cabo del trabajo presencial.

- Orden y turnos de palabra desde la cortesía¹⁰⁵ en determinada cultura. Conocer, reconocer y respetar los turnos de habla puede ser fundamental, no solo para interpretar correctamente el uso del turno, sino también para buscar el momento de transición pertinente en el que el hablante puede interrumpir ese turno de palabra. La incorrecta utilización de estos elementos, puede tener implicaciones no solo desde el punto de vista de la lengua como sistema, sino también desde el punto de vista pragmático y de cortesía entendida como fenómeno inherente a la cultura y por tanto con reflejo en la lengua.
- Frecuencias y categorías léxicas en la conversación oral. Muchas veces confundido con una variedad diafásica de la lengua, hay determinadas apariciones o frecuencias de componente lingüístico que son mucho más usuales en un contexto oral que en un contexto escrito. Por ejemplo, según estudios realizados en el español peninsular por Terrádez (Terrádez Gurrea 2001) sabemos objetivamente que el verbo ser, decir, haber o tener son los verbos más utilizados en español oral y coloquial (pág. 80), mientras que adverbios como no, sí, ya o más son los más utilizados (pág. 80). Desde el punto de vista de los sustantivos, por ejemplo, son día, cosa, vez u hombre los que cuentan con más apariciones (pág. 86). Tenemos que remarcar las características de este tipo de apariciones, cuya posible utilización masiva se deba a la rapidez del discurso, a la necesidad de expresar lo máximo posible en un tiempo muy reducido. Esto explicaría el uso prominente de estructuras cuyo rango semántico es mayor, pero cuya precisión es inversamente proporcional.

¹⁰⁵ Nos referimos al término de Brown y Levinson {Brown: 1987tg}.

Buscando una optimización en el aprendizaje deberemos tener en cuenta estos estudios estadísticos con el fin de conseguir en el menor tiempo posible, el mayor rendimiento.

- Conectores conversacionales. Conectores propios de la conversación, pero no excluyentes del español escrito, como pues, claro, pero, o sea, total, etc.
- Entonaciones. Dependiendo de la lengua materna (y de otras interlenguas que posea el hablante) podrá ser importante, ya que aunque no suelen ser opositivas contextualmente, las entonaciones cumplen una función de normalidad y de naturalidad evitando el estrés del receptor.
- Gestos con carga semántica explícita. A pesar de no ser una comunicación oral sino kinésica, los gestos forman parte ineludible de la conversación, trabajar la oralidad sin llamar la atención hacia estos elementos compensatorios, resultaría en un empobrecimiento comunicativo.
- Oposiciones fonológicas. Como hemos mencionado anteriormente, parece que las oposiciones fonológicas pueden cumplir un papel fundamental en la comprensión del componente oral en hablantes cuya lengua objeto no es su lengua materna. Al contrario de lo que acontece en hablantes nativos (R. M. R. Warren & R. P. R. Warren 1970), el uso innato de restauraciones fonológicas ante la falta de información auditiva por parte de extranjeros, puede llegar a ser un problema en la correcta descodificación. En un estudio preliminar (que servirá de base a una muestra mayor) llevado a cabo con estudiantes portugueses de nivel inicial, se detectó que el mayor problema a la hora de escribir lo que habían escuchado es precisamente esta suplenia fonológica¹⁰⁶ (66,7%) muy atrás de otros errores comunes en este tipo de alumno como la discriminación del sonido interdental, fricativo y sordo (/θ/) y el fricativo alveolar sordo (/s/) con una tasa de error del 19%.

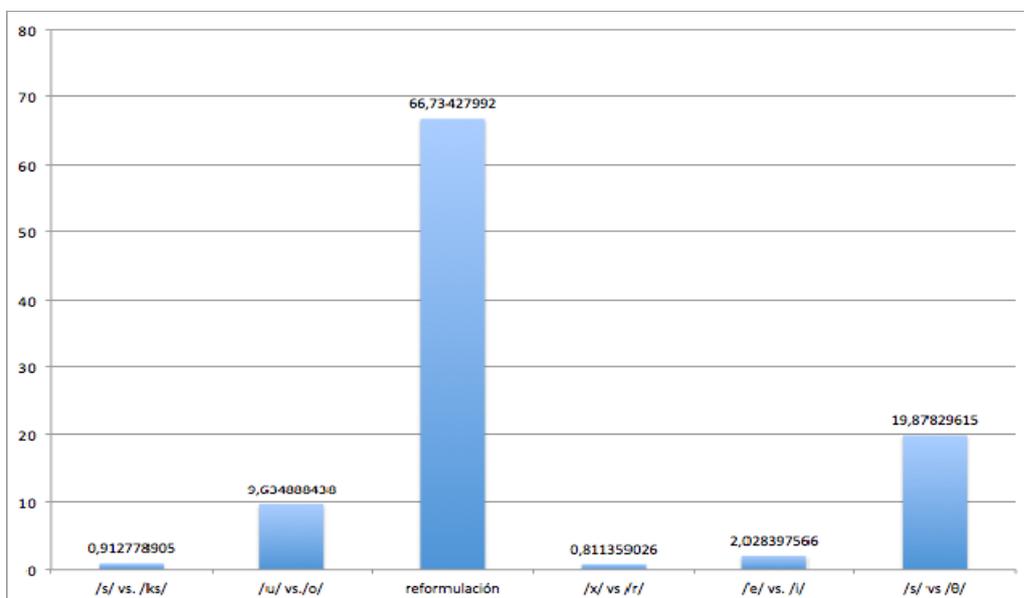


Figura 1: Porcentaje de errores fonéticos en frases semánticamente consistentes.

¹⁰⁶ Fueron consideradas suplenias fonológicas errores del tipo “es del > es el del; da > de la; benes > bienes; esteja > esté; adotes > adoptes; se>si (condicional) o adjetivo>adjetivo”.

Este problema en la decodificación llevó incluso a los participantes a obviar el sentido de la frase y darle mayor importancia a la interpretación fonológica que a la interpretación semántica. Así, dependiendo de las oposiciones fonológicas que el propio aprendiente posea, le será más o menos difícil entender determinado mensaje ya que la imagen mental de la palabra escrita nos ayuda no solo a entender el significado, como también a memorizar la propia palabra.

Por otra parte, en otro tipo de dictado en el que se exponía a los alumnos de inicial a cadenas fónicas sin referentes semánticos de su lengua materna, el porcentaje de reformulación baja considerablemente. En este caso, el mayor error cometido se encuentra en la diferenciación entre la /s/ y la /θ/, seguido de la diferencia entre /s/ y /ks/, /o/ y /u/ y finalmente la reformulación con un porcentaje de error que ronda los 30%.

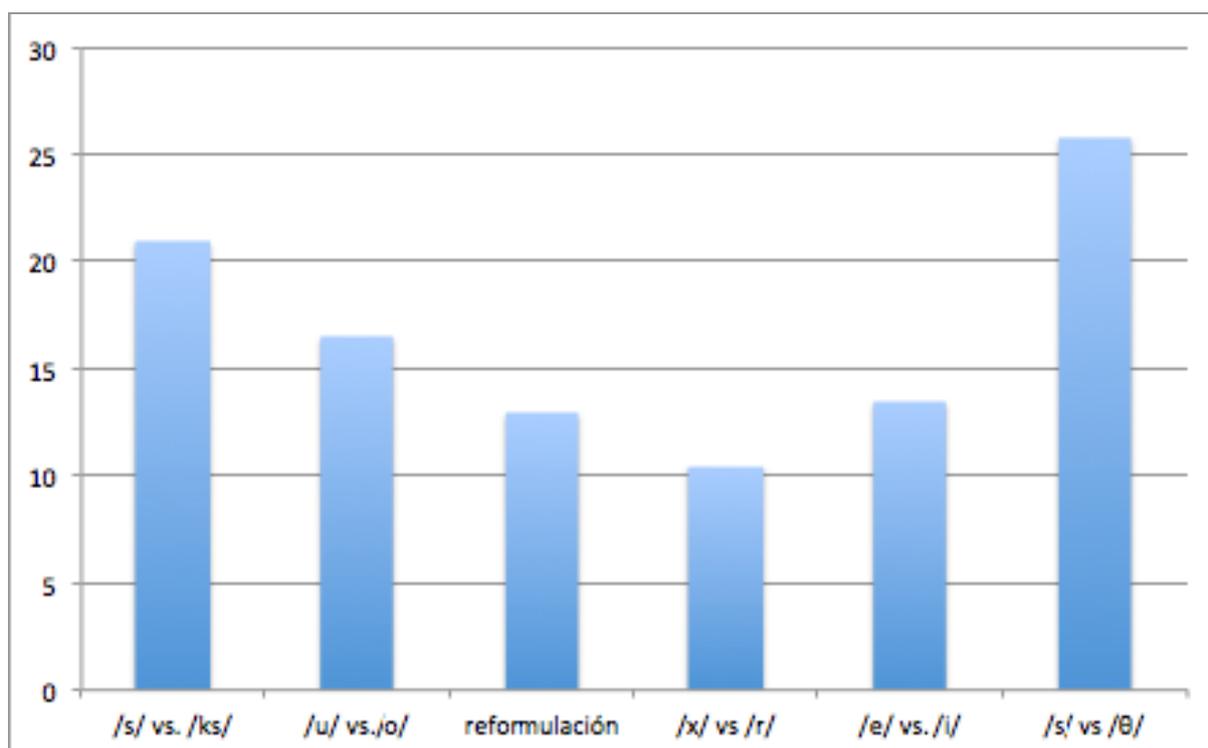


Figura 2. Porcentaje de Errores con palabras sin referente real.

Creemos que esta diferenciación es debida a que la reconstrucción o interpretación del cerebro del estudiante, no se ve influido por el contexto semántico de la frase y por lo tanto es mucho más objetivo al percibir los sonidos y no dejarse llevar por las oposiciones de la lengua materna.

Consideremos que en el aprendizaje de una lengua extranjera tan parecida con el español, estos procesos compensatorios son muy útiles de manera holística ya que ayudan a comprender el sentido general del texto, pero son perjudiciales en lo que se refiere a la discriminación de la diferencia, a esa ceguera al cambio lingüística. Si el alumno no es capaz de ver la diferencia, no será consciente de ella y por lo tanto no será capaz cognitivamente de aprenderla.

En conclusión, viendo cuál es la importancia de la producción y de la comprensión oral; así como la importancia de señalar el error en las clases de lenguas extranjeras tanto desde el punto de vista descriptivo como procesual, consideremos imprescindible que, tanto en una clase presencial como en una clase online, intentar compensar la falta de exposición continua (del mismo modo que acontece en la adquisición), así como la falta de producción significativa.

Veremos, pues, de qué instrumentos disponemos y cuales son las prácticas que consideremos que podemos conseguir el mejor resultado en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La oralidad como proceso

No sabemos, a ciencia cierta, cómo se aprende una lengua extranjera. El aprendizaje y posterior adquisición sigue siendo una incógnita dentro del campo tanto de la pedagogía de lenguas extranjeras como de cualquier campo de la adquisición. Tenemos, eso sí, algunas pistas que nos llevan a pensar en que determinadas actitudes, determinados rasgos metodológicos, pueden suponer una plusvalía en la productividad y rapidez de la adquisición de una lengua extranjera. Una de estas pistas es la producción propia, libre y significativa (Diamond 2001). Esto es, sabemos que una persona puede retener determinados conceptos de manera temporal con más o menos facilidad dependiendo de su propia estructura neuronal, de lo familiarizado que esté con el concepto o bien de las relaciones que pueda establecer con el mismo. El resultado de esta memorización dependerá del propio individuo y de sus experiencias personales¹⁰⁷. Además, también la composición química y fisiológica de su propio cerebro juega un papel fundamental en la productividad del aprendizaje (Ezquerro 2012). En definitiva, la adquisición de un concepto es una especie de tensión entre muchos condicionantes tanto personales como fisiológicos (Pérez Ruiz 2008; Alonso et al. 1994; Tamayo n.d.).

Siguiendo esta línea, la puesta en práctica de la oralidad de una manera significativa es uno de los condicionantes objetivos para la transformación de una memoria de trabajo a una memoria de corto plazo y posteriormente la fijación a una memoria a largo plazo. Así mismo, sabemos que no funciona igual la memoria visual que la auditiva, como tampoco funciona igual la recepción visual que la auditiva (Ballesteros 1999). La recepción de condicionantes visuales da mucha más información que la auditiva. Sin embargo la memoria auditiva es mucho más precisa ya que entran menos elementos que deben ser procesados y reorganizados posteriormente¹⁰⁸.

Conforme a los presupuestos clásicos de la escuela de Gestalt, en ambos procesos (visual y auditivo) existen condicionantes que nos sugieren una interpretación de la realidad diferente de la que existe per se (Oviedo & Oviedo 1958). Estos procesos deberán ser tenidos en consideración por el docente a la hora de proponer una actividad didáctica en la que optimizar el tiempo de aprendizaje.

En este sentido, se encuentra explicación al hecho de que los hablantes nativos de una determinada lengua, se sorprendan cuando leen o intentan realizar una transcripción fonética de una conversación real. En ella aparecen elementos que nuestro cerebro los ordena y los clasifica como componentes de la conversación que no son significativos para la supervivencia (utilizando los términos de la neurociencia). No obstante, los lingüistas sabemos de la importancia de estos recursos que desaparecen de la consciencia del cerebro. De la misma manera que cuando conducimos no somos conscientes de todos los movimientos que hacemos para manejar el vehículo, cuando hablamos no somos conscientes de

¹⁰⁷ Sabemos que no aprende igual un oriental que un europeo desde el punto de vista de las estrategias empleadas.

¹⁰⁸ El procesamiento de imágenes y de audio, aunque funciona de una manera muy parecida al procesamiento auditivo no varía en función de la fuente original de estimulación {delRosarioSantallaPenalzoa: 2000wj} (p. 35). El problema reside en que en la recuperación de esa memoria es mucho más compleja en el campo visual que en el auditivo, ya que los elementos que intervienen para completar esa imagen son mucho mayores que un recuerdo auditivo.

ciertos elementos conversaciones como por ejemplo los vocativos, los elementos de mantenimientos del turno de palabra, las constantes interrupciones en las frases o, por citar un ejemplo muy significativo y recurrente en los manuales de lenguas extranjeras, las estructuras de confirmación como ¿sabes? ¿Sí? ¿No? Manteniendo la analogía, cuando aprendemos a conducir somos conscientes de todo lo que hacemos, damos órdenes conscientes a nuestro cerebro para que las acciones se lleven a cabo, estamos extremadamente atentos a todos los elementos que aparecen en la carretera, sin embargo, cuando al adquirir práctica, la conducción se vuelve mecánica y solo somos conscientes en una situación inusual o de peligro (caravana, accidente, lluvia, etc.) Exactamente lo mismo ocurre en el aprendizaje de una lengua extranjera. Cuando empezamos a aprender una lengua queremos saber qué significa cada uno de los elementos que aparecen en la conversación. Somos conscientes de ello y nuestro cerebro las organiza como útiles. Cuando nos adelantamos en el proceso de aprendizaje, entendemos que ya no son útiles y aunque las procesamos (igual que en la conducción primeriza del coche) ya no pasan a la consciencia.

Estos mecanismos neuronales citados, se transforman en especialmente significativos cuando la percepción se realiza con la audición. Escuchar pone al cerebro en un estado de tensión, de estrés, ya que, al contrario de lo que pasa cuando estamos leyendo un texto, estamos entrenados a que no podamos escuchar más de una vez lo que estamos oyendo. Por lo tanto, el cerebro tiene que aprender a escoger lo que es verdaderamente importante y clasificar como "no interesante" elementos que no sean vitales.

El proceso de recepción, descodificación y posible reunificación en las mejores condiciones es complicado oralmente. Es por esto que el cerebro debe ahorrar tiempo y energía (lo cual repercute en la captación de la información) para tener un mejor aprovechamiento de la información. Digamos que nuestro cerebro no es perfecto, de hecho, los errores son mucho más frecuentes de lo que imaginamos. No obstante, el cerebro es extremadamente funcional y adaptativo. Es perfecto, para la supervivencia.

En este sentido, sabemos que la memoria auditiva es muy adaptativa y, por ende, muy eficaz a la hora de organizar conceptos creando conexiones sinápticas y en consecuencia ayudando en gran medida a transformar los contenidos aprendidos a contenidos adquiridos (Krashen 1981). Podríamos decir que aprender una lengua de una manera oral, aunque es más costoso ya que en ella intervienen determinados elementos que pueden ser especialmente desmotivadores para el aprendiente; son, a largo plazo mejores instrumentos en el proceso mediante el cual se aprehende un conocimiento. No en vano, nuestro cerebro está "diseñado" para la adquisición de una lengua por vía auditiva y no tanto por vía escrita¹⁰⁹.

Así las cosas, los docentes nos vemos en la obligación de optimizar los resultados del aprendizaje, transformándose no solo en facilitadores del aprendizaje, sino también en un medio afectivo de la lengua.

La oralidad en Internet

¹⁰⁹ Recordemos que adquirimos nuestra LM a través del audio y solo después aprendemos a escribirla. No obstante, la alfabetización escrita hace que nuestras estrategias de aprendizaje cambien. Perdemos buena parte de la capacidad de entender palabras que no visualizamos mentalmente de manera escrita, si no las hemos aprendido antes (Iruela: 2004tj}. No quiere esto decir que sea imposible aprender una palabra si no está escrita, pero requiere, desde luego, más esfuerzo.

Parece evidente que los medios disponibles en internet nos ayudan a tener mucho más contenidos y más diverso. Además, en principio la calidad del audio será mucho mejor. Lo que nos hace presuponer que el trabajo será más agradable. A pesar de las ventajas, también existen algunos inconvenientes:

	Aspectos positivos	Aspectos negativos
Calidad del audio	Menos ruido	Más distracción
Contenido	Más variedad	Menos calidad
Lingüísticos	Acceso a todas las variantes	Complejidad de las variantes
Formato	Prima lo audiovisual	Menos oralidad pura

Por una parte, se gana en lo que respecta a la calidad del audio ofrecido ya que la mayor parte de los audios a los que podemos tener acceso son de una calidad muy aceptable y por lo tanto, el ruido¹¹⁰ no es un elemento que vaya a dificultar la percepción del mensaje. No obstante, el contexto de internet nos confronta a un tipo de ruido que, aunque estemos acostumbrados a eliminar los ruidos del ambiente (Miller et al. 2010) no hay evidencias de que seamos capaces de hacer lo mismo con el ruido del contexto del ordenador o del dispositivo móvil (otras páginas, redes sociales, dos contextos, etc).

En lo que respecta al contenido, la masificación y facilidad de la publicación en Internet, hacen que los contenidos sean mucho más ricos desde el punto de vista de la variedad, pero no desde el punto de vista de la calidad y fiabilidad del contenido. Los podcast que podemos encontrar variarán mucho unos de otros, por los que el concepto de meritocracia (Young 1994) entrará en juego de una forma fundamental para no malgastar tiempo con contenidos que no son lo suficientemente exigentes con los temas y la veracidad de las informaciones.

Desde el punto de vista lingüístico, tendremos acceso a casi todas las variantes del español en un número considerable de muestras de habla. En este sentido, en una encuesta realizada a alumnos que usaban la red social *Facebook*, este elemento resultó como uno de los elementos mejor valorados de entre las funcionalidades del uso de esta red social. El 76% de los alumnos consideraron esta funcionalidad como buena o muy buena.

Otro aspecto importante es que, como hemos visto anteriormente, un alto porcentaje de los contenidos distribuidos en internet se basa en contenidos audiovisuales (Arias 2009). Este mismo aspecto positivo es un arma de doble filo ya que los contenidos orales son menos frecuentes y no tan populares por razones obvias. Sin embargo, podemos decir que la oralidad pura es muy difícil de encontrar. La mayor parte de textos en lo que entran en juego la oralidad, tiene algún tipo de apoyo visual. En este sentido, cabe mencionar los estudios de relacionados con la importancia que tiene el contenido visual en la percepción del contenido exclusivamente oral (MacDonald & McGurk 1978; Soti Sanfiel 2000; Altieri et al. 2011; Calvert et al. 2004)

¹¹⁰ Entendemos ruido tanto acústico como cualquier elemento distractor de la correcta percepción del mensaje.

- **Trabajar la oralidad en internet: Algunos recursos interesantes.**

Aunque hay infinidad de herramientas con las que podemos trabajar online la oralidad, aquí mostraremos algunas que han sido puesta en práctica que cuyos resultados han sido satisfactorios tanto desde el punto de vista del producto realizado, como desde el punto de vista del componente afectivo del alumno.

- **Fotobabble¹¹¹**

En esta herramienta podemos usar el componente visual de una imagen como apoyo al discurso monologado del alumno. Así el alumno puede describir imágenes, contar una historia a partir de una imagen o contar una anécdota de cuando era pequeño apoyándose con una imagen de él mismo en esa época. Tiene la opción de ser compartida en diferentes redes sociales y de ser insertada mediante el código HTML. Además dispone de aplicación para móviles.

- **Audiria¹¹²**

Página dedicada al aprendizaje de español con contenidos didactizados, pero con muchos de ellos que han sido extraídos de internet y no tienen fines pedagógicos. La importancia de esta página es que muchos de los textos tienen una transcripción. Consideramos la transcripción como una plusvalía ya que los alumnos pueden relacionar el componente auditivo al escrito. Debemos recordar la máxima de la neurociencia e incluso del conectivismo de Siemens (Siemens & Siemens 2006) que se podría resumir en Si no lo conozco, no lo veo. El alumno que sabe reconocer una palabra la verá antes que el alumno que no conoce esa palabra. Por lo tanto, el tener esas palabras escritas nos serán de gran utilizada no solo desde el punto de vista del aprendizaje de una lengua, como también desde el punto de vista de los procesos cognitivos de la percepción.

- **Voxopop¹¹³**

Es una página didáctica con el objetivo de crear foros en internet mediante la voz. Una forma nueva de crear discusiones en clase. El único inconveniente es que depende de la competencia de la oralidad de los compañeros que el mensaje pueda llegar correctamente.

- **Soundcloud¹¹⁴**

Repositorio de podcast. Lo que hace esta página especial es que el docente puede corregir al alumno o hacer comentarios en el mismo segundo en que el alumno ha cometido un error, o en el que el profesor (o los compañeros) quieren hacer un comentario.

- **Youtube y Vimeo**

¹¹¹ <http://www.fotobabble.com/>

¹¹² <http://www.audiria.com/>

¹¹³ <http://www.voxopop.com/>

¹¹⁴ <https://soundcloud.com>

Ambas herramientas son muy conocidas en internet. Puede ser usada como plataforma para crear diálogos mediante foros, monólogos, etc. La diferencia con Voxopop, es que aquí podemos contar los elementos extralingüístico como las expresiones de la cara los gestos, etc. Además, podemos exigir a los alumnos naturalidad en el habla ya que podemos ver si están leyendo un texto o están improvisando.

- **Skype y Google HangsOut**

Desde el punto de vista de las comunicaciones síncronas y con videos, tanto las video conferencias popularizadas con Skype, como la herramienta de integrada en Google+, Hangout, han dado y pueden dar una nueva perspectiva en la enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras en todo el mundo. Como decíamos anteriormente, este tipo de herramientas se convierten en fundamentales en una enseñanza online o en el caso de una enseñanza mixta, se transforman en un elemento compensatorio de las clases presenciales. El uso de estas herramientas nos ofrece la posibilidad de mejorar nuestra competencia oral ya que no solo ponemos en práctica aquello que hemos aprendido anteriormente, como también nos hace conscientes de los errores que podemos cometer a la hora de expresarnos en una lengua extranjera. Desde el punto de vista cognitivo, al ponerse de manifiesto estos errores, entran en acción mecanismos que nos ayudan a preguntarnos qué y porqué ha salido mal el acto comunicativo. Estos mecanismos refuerzan las conexiones sinápticas que se producen en nuestro cerebro y que solo tendrán una consideración de memoria a largo plazo cuando nos enfrentemos a una situación similar y sepamos como corregir este error.

A parte de las ventajas evidentes de la suplencia de la conversación cara a cara, este tipo de instrumentos nos ofrecen la posibilidad de grabar la conversación y compartirla con otras personas. En el caso de la aplicación de Google+, podremos incluirla en Youtube de manera privada y poder rever la conversación con el fin de analizar o evaluar de manera más pausada los errores y aciertos de los alumnos. Este instrumento —que no es nuevo pero sí es mucho más fácil ahora— supone varias ventajas no solo para el aprendiente como para el profesor. Por una lado, como hemos dicho anteriormente, la evaluación de la oralidad se transforma en mucho más objetiva desde el punto de vista de la puntuación, los docentes podemos estar mucho más concentrados en mantener una conversación regular con el alumno en lugar de estar atento a sus errores para poder apuntarlos. Por otro lado, entra en juego el componente visual en el que las expresiones faciales y los elementos kinésicos de la conversación presencial completan y apoyan el mensaje transmitido.

Conclusiones

En este trabajo hemos intentado compilar las diferentes razones por las que la explotación didáctica de la oralidad no solo es imprescindible desde el punto de vista práctico (tendencia a comunicar en un contexto oral), sino desde el punto de vista cognitivo (procesos de adquisición y percepción). Así mismo, hemos pretendido delimitar las ventajas y los inconvenientes del trabajo de la oralidad en un contexto tan habitual como es el contexto del aprendizaje online y multimedia. Finalmente, hemos propuesto algunas de las prácticas que consideramos teóricas y productivamente más provechosas para el aprendizaje de una lengua extranjera.

Debemos remarcar que la importancia de la oralidad no solo reside en los componentes idiosincrásicos de esta, como también en los procesos que se activan en referencia a la adquisición de la lengua de una manera natural y permanente.

Bibliografía utilizada

- Alonso, C.M., Honey, P. & Gil, D.J.G., 1994. Los estilos de aprendizaje: procedimientos de diagnóstico y mejora. 6 ed. Mensajero, ed., Bilbao: Ediciones Mensajero. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=158637>.
- Altieri, N. et al., 2011. Some behavioral and neurobiological constraints on theories of audiovisual speech integration: a review and suggestions for new directions. *Seeing and perceiving*, 24(6), pp.513–539.
- Arias, R.D., 2009. El vídeo en el ciberespacio: usos y lenguaje. *Comunicar*, 16(33), pp.63–71.
- Ballesteros, S., 1999. Memoria Humana: Investigación Y Teoría. *Psicothema*, 4, pp.705–723.
- Calvert, G.A. et al., 2004. *The Handbook of Multisensory Processes*, MIT Press.
- Da Graça Pinto, M., O Oral E a Escrita. *Revista da Faculdade De Letras- Línguas e Literaturas*, XXII, pp.337–372. Disponible en: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4739.pdf> [Accedido el 1 de Noviembre de 2013].
- Diamond, M.C., 2001. Response of the brain to enrichment. *Anais da Academia Brasileira de Ciências*, 73(2), pp.211–220.
- Ezquerro, Á.O., 2012. La importancia de la memoria de trabajo en el aprendizaje de una segunda lengua. *Redele*. Disponible en: http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2012/2012_redELE_24_13Osle.pdf?documentId=0901e72b813f66c1 [Accedido el 1 de Noviembre de 2013].
- Ferrís Martínez, M.C., 2001. Fonología contrastiva del portugués y el castellano: Una caracterización de la interlengua fónica de los castellanohablantes que aprenden portugués. *Universitat Autònoma de Barcelona*.
- Iribarren-Argaiz, M.C., 1993. La influencia del sustrato euskera en hispano-romance. *Fontes Linguae Vasconum*, 64, pp. 385–413.
- Krashen, S.D., 1981. *Second language acquisition and second language learning*, Oxford University Press.
- Liberman, A.M., 1992. *The Relation of Speech to Reading and Writing*. HAskins Laboratories Status Report on Speech Research, pp.119–128.
- MacDonald, J.J. & McGurk, H.H., 1978. Visual influences on speech perception processes. *Perception and Psychophysics*, 24(3), pp.253–257.
- Miller, F.P. et al., 2010. *Cocktail Party Effect*.
- Oviedo, G.L. & Oviedo, G.L., 1958. La definición del concepto de percepción en psicología con base en la teoría Gestalt. *Revista de estudios sociales*, (18), pp.89–98.
- Pérez Ruiz, J., 2008. Aprendizaje y enseñanza de segundas lenguas desde la perspectiva de la Neurociencia. *Wenzao Ursuline College of Language*, pp.1–20. Disponible en: <http://ir.lib.wtuc.edu.tw:8080/dspace/handle/987654321/200>.

- Siemens, G. & Siemens, G., 2006. Connectivism: Learning theory or pastime of the self-amused. Retrieved February.
- Soti Sanfiel, M.T., 2000. Influencia de la percepción visual del rostro del hablante en la credibilidad de su voz. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Tamayo, A.A.R., Estrategias de aprendizaje y comunicación,
- Terrádez Gurrea, M., 2001. Frecuencias léxicas del español coloquial: análisis cuantitativo y cualitativo, Universitat de València.
- Warren, R.M.R. & Warren, R.P.R., 1970. Auditory illusions and confusions. *Scientific American*, 223(6), pp.30–36.
- Young, M.D., 1994. *The Rise of the Meritocracy*, Transaction Publishers.

El discurso oral del docente en el aula de lenguas segundas y extranjeras

María Luisa Aznar Juan

Departamento de lenguas, literaturas y culturas. Facultad de Letras. Universidad de Coímbra

Resumen: La información dada por el profesor en el aula se realiza principalmente a través del canal oral. Esto supone que en las clases de lenguas segundas y extranjeras el discurso oral del docente ocupa un lugar predominante. Además, existe una clara relación entre el aula, el profesor, el discurso oral del profesor y el proceso educativo. Por consiguiente, en este trabajo nos referimos al vínculo que se establece entre el discurso oral, el docente y el aula de lenguas segundas y extranjeras.

Palabras Clave: lenguas segundas o extranjeras, discurso oral, discurso educativo, análisis del discurso.

1. Introducción

El papel del docente en las clases de lenguas segundas o extranjeras (L2/LE) adquiere una relevancia especial cuando asumimos que, en una situación formal de enseñanza, el alumno recibe los datos de la lengua que aprende por intermedio del profesor.

Ahora bien, aunque es evidente la presencia de diferentes fuentes de *input* a lo largo del transcurso educativo en la L2/LE, como es el caso de los libros de texto o materiales complementarios, la mayoría de la información que recibe el estudiante depende de quien enseña y de las decisiones de este con respecto a la organización y dirección de las distintas sesiones educativas que se desarrollan en el periodo lectivo.

El docente, por un lado, transmite sus decisiones, expone la materia y explica el uso que ha de hacerse de los materiales por medio del discurso oral (DO). Por otro lado, el propio discurso del profesor es materia de aprendizaje para el alumno. Así pues, existe una clara relación entre el DO del docente y el proceso de enseñanza/aprendizaje de la lengua segunda o extranjera. Además, no debemos olvidar que la propia estructura de la clase organiza el discurso del docente.

Por todo lo dicho, podemos afirmar que el discurso transmitido por el profesor a través del canal oral adquiere una gran importancia en el proceso de construcción y organización de las clases y en el proceso de aprendizaje del alumno. De este modo, consideramos de indudable trascendencia que el docente perciba la relación que existe entre el discurso oral que se desarrolla en la clase de L2/LE, el profesor y el aula. Igualmente, merecen una atención destacada los rasgos que caracterizan el discurso oral docente.

Hasta el momento, hay pocas investigaciones sobre el tema que nos ocupa en el ámbito del español como lengua extranjera en Portugal¹¹⁵. Los trabajos realizados se centran principalmente en ambientes anglófonos. No obstante, contamos con estudios desarrollados dentro del área del discurso académico oral y del discurso en el aula. Entre los trabajos recientes sobre el discurso académico oral hallamos los publicados a partir del proyecto ADIEU¹¹⁶ (Vázquez 2001), los trabajos de Cros Alavedra (1990), Salaberry (1997; 1999 a, b) y Gonzales Argüello (2001). Entre las contribuciones sobre el discurso en el aula encontramos las aportaciones de Sinclair y Coulthard (1978), Mehan (1979), Larsen-Freeman (1980), Green (1983), Ellis (1984), Cazden (1991) o Coll y Derek (1996), entre otros muchos, y la contribución de autores portugueses como Pedro Ribeiro (1982).

Así pues, nos interesa en esta disertación que el lector obtenga una visión general sobre el discurso oral, el docente y el aula de español como lengua segunda o extranjera. Asimismo, nos proponemos que el profesor tome consciencia de los aspectos relevantes del discurso oral que influyen en el proceso de aprendizaje del estudiante de español como L2/LE.

Para cumplir este objetivo, en las páginas que siguen, en primer lugar, exponemos la relación que se establece entre el DO y el aula de L2/LE. En segundo lugar, nos ocupamos del vínculo entre el discurso oral y el docente de lenguas segundas y extranjeras y, por último, señalamos las características más relevantes de las realizaciones orales del profesor.

En definitiva, procuramos que el docente de L2/LE adquiera conciencia de la relevancia de su DO y de su influencia en el proceso educativo, para que pueda observar y evaluar su desempeño en el aula.

La transmisión eficaz de la información es, en nuestra opinión, uno de los objetivos últimos del acto pedagógico. Por este motivo, consideramos primordial que quien enseña reflexione sobre su actuación oral y el modo de rentabilizar su discurso, en beneficio de una mejora de la calidad en la comunicación y del acto pedagógico.

2. El discurso oral en el aula de lenguas segundas y extranjeras

Abordar el tema del discurso oral sin hacer referencia a cuestiones relacionadas con la oralidad sería un cometido poco probable, puesto que ambas son dimensiones de una misma realidad que rodea al ser humano como individuo y como individuo social.

Entre las diferentes definiciones de oralidad hay destacar algunas como las que plantean autores como Monsonyi (1990), Halliday (1992), Calsamiglia (1994), Ong (2004), Avedaño (2006) o Martín de la Fuente (2006).

Monsonyi (1990: 6) trata la oralidad como el uso de la lengua hablada y se refiere a ella como «comunicación hablada». Sin embargo, Avedaño (2006) y Martín de la Fuente (2006: 2) utilizan el término «habla oral» para referirse a la oralidad y destacan el carácter natural e intrínseco de esta con respecto al ser humano.

¹¹⁵ Véase a este respecto Aznar Juan, M. L. (2012): *El discurso oral del profesor portugués de español como lengua extranjera*, Tesis doctoral, Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares.

¹¹⁶ Akademischer Diskurs in der europäischen Union (ADIEU) es un proyecto que analiza el discurso académico de clases magistrales (Vázquez 2006).

La oralidad es parte intrínseca de la naturaleza humana. Aún cuando los seres humanos han habitado la tierra por más de 30.000 años, recién encontramos registros escritos hace unos 4.500 años aproximadamente. (Avedaño 2006: 3)

Por su parte, Ong (2004), además de destacar la importancia y el carácter natural de la oralidad, se refiere a ella como a una condición indispensable del lenguaje:

El habla oral es del todo natural para los seres humanos en el sentido de que, en toda cultura, el que no esté fisiológica o psicológicamente afectado, aprende a hablar. El habla crea la vida consciente, pero asciende hasta la conciencia desde profundidades inconscientes, aunque desde luego con la cooperación voluntaria e involuntaria de la sociedad. (Ong 2004: 84)

Otros estudiosos como Halliday (1992) y Calsamiglia (1994) asocian la oralidad a usos y tipos discursivos contextualizados y específicos. En este sentido, Halliday (1992: 92) defiende que la palabra escrita y la oral son dos formas distintas del lenguaje por medio de las que se materializa el aprendizaje.

Por lo que respecta a la relación entre la oralidad y el discurso oral observamos que, en gran parte de los estudios sobre oralidad, se utilizan ambos términos para aludir a la misma realidad. De hecho, investigadores como Martín de la Fuente (2006: 3) establecen la comparación entre oralidad-discurso oral y escritura-discurso escrito.

Ahora bien, Abascal (2004: 21) habla del discurso oral como del «proceso y el producto de la oralidad». También, Brown y Yule (2005: 24-32, 326) tratan el texto oral o hablado como la representación oral del discurso. A su vez, Calsamiglia y Tusón (2008: 1) definen el discurso como una práctica social entre individuos, que forma parte de nuestro día a día, que tiene unos fines y objetivos concretos y que está articulado por un uso lingüístico contextualizado.

En general, una de las posturas mayormente aceptada es la que concibe el discurso basado en el uso de la lengua como representante de una práctica social determinada¹¹⁷. Por este motivo, podemos entender el DO como una actividad comunicativa dentro de la oralidad que se desarrolla en contextos específicos. En este sentido, el DO está asociado a determinadas situaciones comunicativas desarrolladas en ámbitos específicos de uso.

Entre los diferentes ámbitos de uso del discurso oral Vilà i Santasusana y Castellà Lindon (2005: 28-29) diferencian el ámbito académico, el de los medios de comunicación, el ámbito político y judicial, el de la empresa y otros como el debate, la presentación de un conferenciante, etc. Concretamente, en el ámbito académico se sitúa la explicación interactiva en clase o la lección escolar y, por extensión, la lección escolar de la L2/LE y del español como lengua extranjera (E/LE).

Por consiguiente, podemos afirmar que la lección escolar en la L2/LE se produce dentro de un contexto de aula, entendida esta última como uno de los lugares en los que se desarrolla la educación (Bruner 1997: 13). Así, el aula se convierte en un espacio de interacción y de comunicación entre el docente y el discente, donde el uso de la lengua permite la transmisión y el intercambio de la información. Ahora bien, se trata de un uso que se efectúa principalmente a

¹¹⁷ Entre los defensores de esta hipótesis podemos destacar a van Dijk (1977), Fairclough (1995) o Parker (1999).

través del canal oral y sirve tanto para transmitir conocimientos, como para expresar dudas u opiniones y organizar la clase. Al mismo tiempo, no hay que olvidar que, en el caso de la lengua segunda o extranjera, el propio idioma es materia de aprendizaje para el estudiante. De ahí la importancia del DO del profesor y la relación entre la oralidad, el discurso oral y el aula de L2/LE.

En general, el aula, a pesar de guardar alguna relación con el espacio exterior, es un contexto independiente al externo. Asimismo, según Martín Peris (1998:94) en el aula el profesor y el alumno actúan siguiendo unas pautas determinadas. Además, en este espacio se integran los procesos interactivos, de cognición lingüística y los procesos metacognitivos:

Contexto del aprendizaje instruido, espacio desde el que los agentes del proceso (alumnos y profesores en colaboración) regulan la totalidad del mismo, planificándolo, ejecutándolo y evaluándolo. Constituye una realidad pluridimensional, en la que los discentes pueden acceder a una experiencia personal y colectiva, fructífera y significativa, de uso y aprendizaje de la segunda lengua. En ella se activan de forma integrada procesos de interacción lingüística (comunicación entre los alumnos y negociación del sentido), de cognición lingüística (comprensión, asimilación y retención de los elementos del sistema de la nueva lengua) y metacognitivos (dirección y evaluación del proceso de aprendizaje). (Martín Peris 1998: 94)

Del mismo modo que la clase está regida por un conjunto de normas, también el discurso o los discursos que se desarrollan en el aula siguen unas pautas específicas que lo definen. Por tanto, el discurso oral educativo del docente posee rasgos que lo caracterizan y que están relacionados con los diferentes agentes que intervienen en el proceso de la enseñanza y del aprendizaje. Esto es, con el profesor, el alumno, el mensaje, el canal, el código y el contexto de instrucción.

Para que se pueda mejorar el proceso educativo es necesario que se conozcan las posibilidades y las estrategias que el DO ofrece al docente, de modo que este pueda utilizarlo de manera adecuada como herramienta de enseñanza.

3. El discurso oral y el docente de lenguas segundas y extranjeras

En los últimos años, hemos asistido a un cambio en las metodologías y formas de impartir las clases y en las concepciones sobre los elementos que forman parte e influyen en el proceso de enseñanza/aprendizaje de las lenguas segundas o extranjeras. Las nuevas consideraciones sobre el papel y la función del profesor y el alumno, los materiales o la visión positiva del error y el uso de la corrección son algunos ejemplos de estos cambios.

En estas circunstancias, aparece también una nueva perspectiva que considera al profesor como alguien que se interesa por el alumno y el desarrollo del aprendizaje, lo que conduce, en muchos casos, a una reflexión sobre la forma en que se enseña y a una mayor implicación docente en el proceso de adquisición de segundas lenguas (ASL), que se refleja en los estudios en los que el profesor es sujeto de observación o auto observación.

En general, esto es lo que ocurre en los trabajos realizados bajo la perspectiva de la investigación en el aula, entre los que se encuentran los relacionados con el análisis de discurso del profesor. Este discurso se puede definir como el tipo concreto de habla dirigida a extranjeros dentro de un contexto académico o formal de enseñanza/aprendizaje. Se trata, normalmente, de un discurso adaptado al modelo de estudiantes, al nivel, a los objetivos y a los contenidos que se quiere transmitir (Pastor Cesteros 2003: 263).

Entre los agentes que intervienen en el discurso oral en el aula la figura del docente destaca, según Cros (2003), por ser quien gestiona el discurso y la acción educativa. Además, entre otras tareas, es quien transmite la información a los alumnos, regula la interacción, ayuda al discente para que pueda alcanzar sus objetivos, toma decisiones con respecto a los materiales y las actividades y favorece la eficacia comunicativa. Todas estas responsabilidades, junto con otras cualidades, como la capacidad de adaptación, le permiten estructurar y adecuar su discurso a lo que va sucediendo en el aula.

El profesor, como emisor del discurso oral, está influenciado por una serie de variables que afectan su actuación en el aula. Sánchez Pérez (2004: 143-149) señala ocho principales: la figura y el aspecto del profesor, su actitud, la organización y dirección de la clase, el liderazgo y el protagonismo que asume, la claridad en sus exposiciones, el refuerzo y la corrección, el entusiasmo y el humor.

En líneas generales, las variables principales que afectan al docente como emisor del discurso oral se pueden resumir en los puntos siguientes:

- Papel y la actitud del profesor ante la enseñanza de la lengua.
- Papel y la actitud del profesor ante los alumnos.
- Uso de los materiales de enseñanza.
- Conocimiento de los contenidos.
- Claridad expositiva.
- Organización en la estructuración del discurso.
- Organización en la estructuración de la clase.
- Adecuación del método de enseñanza.
- Relación con los estudiantes.
- Dominio y autodomínio en clase.
- Orientación y corrección.

Como consecuencia de lo que acabamos de exponer, sostenemos que existe la necesidad de que el profesor posea un conocimiento consciente de cómo se desarrolla su actuación en el aula. Para tal, es preciso que se proceda a la observación de los parámetros que afectan a las realizaciones docentes.

Por tanto, defendemos la autoreflexión como un medio para que el profesor tome conciencia sobre el modo en que lleva a cabo sus realizaciones orales y la manera en que podría mejorarlas para, de esta forma, rentabilizar las posibilidades que le ofrece este componente del proceso educativo. Además, Martín Peris (1998: 94) mantiene que elementos como el contexto o la intención comunicativa, junto con la participación y la cooperación, evitan que el docente emita un discurso poco adecuado a la realidad y mecánico.

Así pues, acudiendo a las herramientas que nos proporcionan líneas y modelos de investigación y de análisis de datos, como son el análisis del discurso y el análisis de la actuación, incentivamos al docente a la reflexión y la autoreflexión.

En este sentido, estudiosos como Coll y Derek (1996) reconocen la importancia del análisis del discurso educacional como medio para promover el aprendizaje eficaz:

[...] el análisis del discurso educacional, y más concretamente el habla de profesores y alumnos, es esencial para seguir avanzando hacia una mayor comprensión del porqué y cómo aprenden –o no aprenden– los alumnos y de por qué y cómo los profesores contribuyen a promover en mayor o menor medida ese aprendizaje. (Coll y Derek 1996: 1)

Ahora bien, para que se proceda a la observación del DO docente en el aula de L2/LE es necesario advertir que estamos ante un tipo de discurso que posee una estructura que lo caracteriza y que presenta particulares específicas que tienen que ver no solo con el docente, sino también con el contexto y el espacio en el que se desarrolla el transcurso educativo.

Así pues, a continuación, aludimos a algunas características propias del discurso oral del docente de L2/LE y su relación con el contexto y el espacio de aprendizaje.

4. Aspectos del discurso oral docente en el aula de lenguas segundas y extranjeras

Para establecer los aspectos del discurso oral del docente de L2/LE nos apoyamos en las características apuntadas por los trabajos realizados en el ámbito del habla para extranjeros (HE) y del discurso del profesor en el aula¹¹⁸.

Según la perspectiva de los estudios sobre el habla para extranjeros, desde el punto de vista gramatical, Larsen-Freeman y Long (1994: 109 y ss.) señalan los siguientes rasgos del discurso:

- Uso de expresiones más cortas.
- Uso oraciones sintácticamente menos complejas.
- Alteración del orden sintáctico.
- Evitar las excepciones a las reglas.
- Uso predominante de tiempos en presente.
- Uso predominante de las preguntas en lugar de las afirmaciones.

A nivel fónico los mismos autores apuntan:

- Recurso a pausas o acentos.
- Disminución de la velocidad.
- Disminución de la fluidez.

¹¹⁸ Entre las contribuciones de los estudios sobre el habla a extranjeros destacamos autores como Ellis (1985), Chaudron (1988) y Larsen-Freeman y Long (1994). Entre los estudios sobre el discurso del profesor en el aula atendemos a las aportaciones de Gonzales Argüello (2001), Cros (2003), Briz (2004), Sanz Pinyol (2005), Villalba (2005) y Calsamiglia y Tusón (2008).

- Ampliación de la extensión tonal.

Desde el punto de vista del léxico Larsen-Freeman y Long (1994: 109 y ss.) señalan que se hace una mayor selección del vocabulario y se restringe su utilización. Así como también es más restringido el recurso a unidades fraseológicas. En el discurso los cambios temáticos suelen ser más bruscos y en la interacción se aceptan las interrupciones y los cambios de tema.

Las características del HE que acabamos de señalar se han aplicado al discurso desarrollado en el aula de L2/LE. No obstante, el hecho de que el DO docente se restrinja al contexto de la clase supone ciertas diferencias y particulares que lo definen. En este sentido, Alcón (1993) sostiene que en el habla docente se suele recurrir a preguntas con carácter comunicativo y didáctico, aunque son más frecuentes las didácticas.

Las preguntas comunicativas sirven para obtener información desconocida por el profesor y las didácticas se usan para medir la comprensión del discente. También son usuales las preguntas de verificación, aclaración y comprensión. Además de las preguntas también se hace uso de afirmaciones, imperativos, modificaciones conversacionales y reformulaciones correctoras.

Algunas de las aportaciones de los estudios del discurso del profesor en el aula son resumidas por Briz (2004) de la siguiente manera:

- Existe una gramática de uso oral en la que aparecen realizaciones verbales y no verbales que escapan a la descripción gramatical.
- Parte de lo que se comunica va más allá de las palabras y del contexto lingüístico, por eso en ocasiones no coinciden los supuestos del hablar como transmisión de información y consecución de una meta.
- La interacción supone la presencia de otra persona que entiende e interpreta correctamente el mensaje según la situación en la que se da la comunicación.
- La adecuación comunicativa depende del contexto lingüístico y situacional, no únicamente de la gramaticalidad de la expresión.
- La negociación en la interacción supone estrategias verbales y no verbales que componen la actividad argumentativa y conversacional.
- La eficacia pragmática depende, a veces, de la eficacia social, de cómo se negocian en la interacción las actividades de imagen.
- La conversación está organizada en una serie de unidades internas (actos, intervenciones, intercambios y secuencias) y externas (turnos de habla).

Briz (2004: 219-220)

Por otro lado, existe un vínculo entre el DO del docente y el contexto en que este tiene lugar. Según Green (1983: 174-186), en el DO del profesor intervienen los elementos propios de la comunicación y otros elementos ajenos a ella. Así,

por ejemplo, el uso de elementos verbales y no verbales como animar, bromear, etc. puede modificar el entorno educativo.

En suma, teniendo en cuenta que los aspectos que caracterizan el DO del docente dependen de los elementos que conforman el acto comunicativo y el contexto, podemos afirmar que el DO del profesor en el aula de L2/LE se caracteriza por estar restringido al ámbito académico o escolar y porque el emisor y el receptor del DO comparten el mismo tiempo y espacio. Además, la codificación del DO del profesor se realiza por medio de sonidos y el uso de estrategias que intervienen en la producción del discurso ayuda a su comprensión. Asimismo, se trata de un discurso monogestionado y plurigestionado, en el que la interacción y negociación son factores imprescindibles.

Por lo que respecta a los rasgos gramaticales del DO del profesor hay que destacar la utilización de expresiones cortas, oraciones sintácticamente sencillas y de tiempos en presente. También son usuales las excepciones a las reglas, las preguntas didácticas y comunicativas; los modificadores conversacionales y las reformulaciones correctoras.

En cuanto a los rasgos fónicos se recurre en gran medida a pausas o acentos, se disminuye la velocidad y la fluidez y se aumenta la extensión tonal.

El léxico que se emplea es más reducido y su selección suele ser más rigurosa. Los temas presentados por el profesor son tratados de manera breve y simple.

En la interacción son usuales las interrupciones de la comunicación y los cambios de temas. Entre las estrategias que incentivan la interacción se destaca el uso de la repetición de lo expresado por el profesor y los alumnos; la reiteración de formas o contenidos; la expansión de los enunciados emitidos por los aprendices; la incentivación a la participación de los alumnos; las preguntas de comprobación, aclaración y comprensión y las referencias anafóricas.

5. Conclusiones

En el trabajo que ahora concluimos nos hemos referido al vínculo que se establece entre el discurso oral, el docente y el aula de lenguas segundas y extranjeras. Además, hemos señalado las características más relevantes del DO del docente de L2/LE.

La finalidad de esta presentación ha sido la de llamar la atención al lector sobre la importancia que adquiere el discurso oral del profesor en el proceso educativo. De este modo, atendiendo a los rasgos del DO descritos en este artículo, el profesor de L2/LE se encontraría en condiciones de poder observar y evaluar su desempeño en el aula.

Consideramos que la transmisión eficiente de conocimientos por parte del docente es fundamental para que se cumpla, de un modo eficaz, el objetivo último de la comunicación en el aula y del acto de la enseñanza y del aprendizaje. Esta transmisión de la información se realiza en su mayoría a través del canal oral. Por tanto, nos parece imprescindible que el docente sea consciente de los rasgos que caracterizan su DO y sea capaz de reflexionar sobre su actuación en el aula. De este modo, podrá hacer un diagnóstico del manejo de su discurso y podrá poner los medios adecuados para rentabilizar su actuación pedagógica.

Así pues, como consecuencia de todo lo expuesto podemos concluir que existe el vínculo entre la oralidad, el discurso oral, el profesor y el aula de L2/LE.

Si entendemos la oralidad como una condición que caracteriza al ser humano y que se define por la interacción con el interlocutor y entendemos el discurso como una forma de interacción social (van Dijk 1977), el DO puede entenderse como una actividad comunicativa dentro de la oralidad.

Ahora bien, todo discurso se desarrolla en ámbitos distintos y, concretamente, el DO del docente tiene lugar en el espacio educativo del aula. En este contexto específico la mayor parte de la información que recibe el alumno depende del docente y el modo en que transmite su mensaje. Por tanto, el uso que hace el profesor de la lengua es fundamental para el desarrollo de la lección escolar de L2/LE. En este sentido, la relación entre el docente, el aula y el discurso oral es evidente.

No obstante, los estudios sobre el habla a extranjeros y los análisis sobre el discurso del profesor en el aula han demostrado que el DO docente posee una serie de rasgos que lo caracterizan y lo diferencian de otros tipos de discursos. Es imprescindible, por tanto, que el docente conozca algunos de los rasgos fundamentales de su propio DO.

En suma, podemos asegurar que la eficacia de la transmisión de la información dada al discente, a través del discurso oral del docente, será mayor cuanto mejor sea el uso que el profesor hace de su discurso. Por este motivo, esperamos haber despertado la conciencia del docente a la realidad discursiva que se desarrolla en el aula. Esperamos haber incentivado a una reflexión futura sobre lo que hacemos como profesores con nuestro discurso oral. Esperamos, también, que el conocimiento de esta realidad nos ayude a comprender mejor el DO, que es el instrumento que día a día utilizamos como medio de comunicación en el aula.

6. Bibliografía

Abascal, M. D. (2004): *La teoría de la oralidad*, Málaga: Universidad de Málaga.

Alcón Soler, E. (1993): *Análisis del discurso en contexto académico: la interacción como estrategia de adquisición de la L2*. Tesis doctoral, Valencia: Universitat de València.

Alcón Soler, E. (2002): *Bases lingüísticas y metodológicas para la enseñanza de la lengua inglesa*, Castellò de la Plana: Universitat Jaume I.

Avedaño, F. (2006): "Comprensión y producción de textos orales en el aula", F. Avedaño y N. Desinano (eds), *Didáctica de las Ciencias del Lenguaje. Enseñar Ciencias del Lenguaje. Enseñar a enseñar Ciencias del Lenguaje*, Rosario: Homo Sapiens, pp. 3-18.

Aznar Juan, M. L. (2012): *El discurso oral del profesor portugués de español como lengua extranjera*, Tesis doctoral, Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares.

Briz Gómez, A. (2004): "Aportaciones del análisis del discurso oral", I. Santos Gargallo y J. Sánchez Lobato (coords.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/Lengua extranjera (LE)*, Madrid: Sgel, pp. 219-242.

- Brown, G. y Yule, G., (2005): *Análisis del discurso*, Madrid: Visor.
- Bruner, J. (1997): *La educación puerta de la cultura*, Madrid: Visor.
- Calsamiglia Blancafort, H. (1994): “El estudio del discurso oral”, *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 12, pp.18-28.
- Calsamiglia Blancafort, H. y Tusón Valls, A. (2008): *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*, Barcelona: Ariel.
- Cazden, C. (1991): *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*, Barcelona: Paidós.
- Coll, C. y Derek E., (eds.) (1996): *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula. Aproximaciones al discurso educacional*, Madrid: Fundación infancia y aprendizaje, pp. 53-73.
- Cros Alavedra, A. (1990): *Aspectes del discurs acadèmic oral: estratègies comunicatives de la primera classe d'un curs*, Tesis doctoral, Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Cros Alavedra, A. (2003): *Convencer en classe: argumentación y discurso docente*, Barcelona: Ariel.
- Chaudron, C. (1988): *Second language classroom: research in on teaching and learning*, Cambridge: University Press.
- Ellis, R. (1984): *Classroom second language development*, Oxford: Pergamon.
- Ellis, R. (1985): *Understanding second language acquisition*, Oxford: Oxford University Press.
- Fairclough, N. (1995): *Media Discourse*, London: Edward Arnold.
- González Argüello, M. V. (2001): *Modificaciones en el discurso del profesor de español como lengua extranjera*, Tesis doctoral, Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Green, J. (1983): “Exploring classroom discourse: Linguistic perspectives on teaching learning-processes”, *Educational Psychologist*, 18, pp. 180-199.
- Halliday, M. A. K. (1992): *Spoken and written language*, Oxford: University Press.
- Larsen-Freeman, D. (ed.) (1980): *Discourse analysis in second language research*, Rowley Mass.: Newbury House.
- Larsen-Freeman, D. y Long, H. M. (1994): *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*, Madrid: Gredos. Martín de la Fuente (2006).
- Martín Peris (1998): “El profesor de lenguas: papel y funciones”, A. Mendoza Fillola (coord.), *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*, Barcelona: Horsori, pp.87-100.
- Mehan, H. (1979): *Learning lessons*, Cambridge: Harvard University Press.
- Monsonyi, E. (1990): “La oralidad”, *Anuario para el rescate de la tradición oral de América Latina y El Caribe*, 2, pp. 5-19.

- Ong, W. J. (2004): *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*, México: Fondo de cultura económico.
- Parker, I. (1999): *Critical Textwork. An Introduction to Varieties of Discourse and Analysis*, Buckingham: Open University Press.
- Pastor Cesteros, S. (2003): “El habla para extranjeros: su papel en el aprendizaje de segundas lenguas”, *RESLA*, 16, pp. 251-271.
- Pedro Ribeiro, E. (1982): *O discurso na aula. Uma análise sociolinguística da prática escolar*, Lisboa: Edições Rolim.
- Salaberri Ramiro, M^a. S. (1997): *El discurso del profesor en el aula y su relación con las tareas de aprendizaje*, Tesis Doctoral, Almería: Universidad de Almería, Departamento de Filología Inglesa.
- Salaberri Ramiro, M^a. S. (1999b): “Rasgos del discurso del profesor en el aula como mediador en la realización de tareas de aprendizaje”, M^a. S. Salaberri Ramiro (ed.), *Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras*, Almería: Universidad de Almería, pp. 182-246.
- Salaberri Ramiro, M^a. S. (ed.) (1999a): *Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras*, Almería: Universidad de Almería.
- Sánchez Pérez, A. (2004): *Enseñanza y aprendizaje en la clase de idiomas*, Madrid: Sgel.
- Sanz Pinyol, G. (2005): *Comunicació efectiva a l'aula: tècniques d'expressió oral per a docents*, Barcelona: Graó.
- Sinclair, J. M. C. y Coulthard, R. M. (1978): *Towards an Analysis of Discourse. The English used by teachers and pupils*. London: Oxford University Press.
- Van Dijk, T. (1977): “Context and Cognition. Knowledge frames and speech act comprehension”, *Journal of Pragmatics* 1, pp. 211-232.
- Vázquez, G. (2006): “Un análisis del discurso académico español como contribución a la movilidad estudiantil europea”, Escofet, A., de Jonge, B., van Hoofft, A., Jauregi, K., Robisco, J. y Ruiz, M. (eds.), *Actas del III Congreso Internacional de español para fines específicos (CIEFE)*, Utrecht: Secretaria Generala Técnica del Ministerio de Educación y Ciencia. [En línea] disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/03/cvc_ciefe_03_0013.pdf [Fecha de consulta: 14 de noviembre de 2013].
- Vázquez, G. (coord.) (2001): *El discurso académico oral. Guía didáctica para la comprensión auditiva y visual de clases magistrales*, Madrid: Edinumen.
- Vilà i Santasusana, M. y Castellà Lindon, J. M. (2005): “La lengua oral formal: características lingüísticas y discursivas”, M. Vilà i Santasusana (coord.), *El discurso oral formal: contenidos de aprendizaje y secuencias*, Barcelona: Graó, pp. 25-36.
- Villalba Martínez, F. (2005): “El discurso expositivo del profesor en contextos escolares”, *Forma*, 10, pp. 33-75.

El aprendizaje invisible en la enseñanza de E/LE

Asunción Serrano Rodríguez

Instituto de Letras e Ciências Humanas – Universidade do Minho

Resumen

La presente comunicación se plantea un doble objetivo; en primer lugar, dar a conocer los principios que sustentan la llamada “educación expandida” o “aprendizaje invisible” (Cobo y Moravec, 2011) y sus aplicaciones en la enseñanza del español como lengua extranjera.

El aprendizaje invisible es un protoparadigma que aborda la tecnología como una herramienta pragmática, con un uso intencionado, como puente que conecta saberes y cuyo objeto es mejorar la experiencia humana en sí. Esta nueva ecología de la educación, defiende que cuando los alumnos cuentan con un conjunto básico de competencias informáticas, el uso de las TIC desarrolla su capacidad de resolver, explorar, colaborar y experimentar creativamente. Es decir, el aprendizaje invisible contribuye a la adquisición y transferencia de conocimientos tácitos, en las habilidades blandas o *social skills* (Reimers, 2009) y en las llamadas “competencias para el siglo XXI” (UNESCO, 1997).

Como segundo objetivo, se pretende lanzar una reflexión sobre las implicaciones que la aplicación de este protoparadigma pueden conllevar en la enseñanza de ELE a partir de una experiencia práctica desarrollada en la *Universidade do Minho*.

Introducción

La presente comunicación parte de dos imágenes, más concretamente, de dos fotogramas del archiconocido vídeo del antropólogo norteamericano Wesch “*A vision of students today*”¹¹⁹, en que una joven estudiante universitaria muestra un cartel vaticinando que probablemente, al final de sus estudios, trabajará en un empleo que hoy todavía no existe.

Dicho vídeo, ya convertido en un clásico para especialistas, profesionales y docentes que desarrollan su actividad en el ámbito universitario, nos obliga a compartir una cuestión planteada por Moravec et al. (2013:12):

en un mundo consumido por la incerteza, expuesto a un cambio social y tecnológico, a ritmo exponencialmente acelerado, que exige mayor creatividad e innovación ¿cómo podremos asegurar nuestro éxito personal como individuos, el de nuestra comunidad y el de nuestro planeta a través de la enseñanza?

¹¹⁹ Welsch, M. (2007): *A vision of students today*. Disponible en: <http://www.youtube.com/watch?v=dGCJ46vyR9o>. Consultado el 10/10/2013.

Como docente de ELE de una universidad pública, me he visto obligada a plantearme repetidamente, una respuesta a esta cuestión desde el ámbito específico de nuestra disciplina, y confieso, que en no pocas ocasiones, me ha restado horas de sueño, principalmente a principios de curso, a la hora de crear programas, seleccionar contenidos, definir objetivos y sobre todo, a la hora de replantear el sistema de evaluación.

De las metodologías postcomunicativas a la sociedad postindustrial o 3.0

Desde que en 1997, Baralo propusiera la creación de una didáctica específica para ELE y tras la publicación en 2002 y 2007 respectivamente, de los dos documentos de referencia para la enseñanza y aprendizaje como el MCER- Marco Común Europeo de Referencia para Las Lenguas y del nuevo PCIC- Plan Curricular del Instituto Cervantes, muchos hemos sido los docentes que hemos emprendido un viaje formativo, a través de cursos, seminarios, jornadas y congresos, o de nuestra propia labor investigativa, impelidos por la búsqueda de la metodología ideal, del enfoque más acertado, de los materiales más actuales y académicamente más rentables.

En la conferencia inaugural del XXIV Congreso Internacional ASELE, (2013), la misma autora, nos introduce el concepto de postmétodo, tras haber reiterado (2010:138) la evidencia de que *ninguna metodología es la ideal para todos los alumnos ya que, cuando las analizamos en relación con un grupo concreto, a todas las podemos encontrar puntos fuertes y puntos débiles*. Y nos alerta además, que *desde una perspectiva postcomunicativa, el aprendizaje de una lengua se entiende como un proceso de adaptación a diversos contextos, ámbitos y motivaciones así como de adopción de las prácticas didácticas más adecuadas*.

Pues bien, entendiendo como decía Baralo (20120), los enfoques postcomunicativos *como nuevos caminos que buscan aportar soluciones metodológicas apropiadas a las diferentes necesidades y situaciones de aprendizaje de una lengua nueva*, me presento a este V Congreso del Español en Portugal, para dar a conocer una experiencia didáctica desarrollada en el marco de un nuevo protoparadigma que tras años de búsqueda, me ha permitido desarrollar mi propia concepción de la lengua y de la enseñanza de ELE.

El protoparadigma del “aprendizaje invisible”

El aprendizaje invisible es una propuesta conceptual que surge como resultado de varios años de investigación y que procura integrar diversos enfoques en relación con un nuevo paradigma de aprendizaje y desarrollo del capital humano, especialmente relevante en el marco del siglo XXI. Este enfoque toma en cuenta el impacto de los avances tecnológicos y las transformaciones de la educación formal, no formal e informal, además de aquellos meta-espacios intermedios. Bajo este enfoque se busca explorar un panorama de opciones para la creación de futuros relevantes para la educación actual. Aprendizaje invisible no pretende proponer una teoría como tal, sino una meta-teoría capaz de integrar diferentes ideas y perspectivas. Por ello ha sido descrito como un protoparadigma, que se encuentra en fase beta y en plena etapa de construcción. Cobo y Moravec (2011)

El concepto de “invisibilidad” de las tecnologías no es nuevo. En *El Ordenador Invisible* (Gros, 2000), se indaga acerca de cómo integrar la tecnología en la educación y en la formación, y se propone dejar de hablar de máquinas y programas para pasar a evaluar si realmente éstos nos permiten una mejora de la calidad de enseñanza.

Tal como los alumnos vaticinaban en el vídeo de Wesch, Cobo y Moravec (2011), prevén *que*:

el progreso tecnológico de un futuro próximo desencadene periodos de transformación capaces de desafiar la imaginación de hoy. Así pues estos autores consideran que la educación actual demanda profesores y estudiantes que desarrollen habilidades propias de un agente del conocimiento, capaces de administrar, crear, traducir y exportar distintas fuentes de información en diversos formatos y para distintos públicos y contextos.

Es decir, lo que ellos denominan como agente del conocimiento *o knowmad*.

El aprendizaje invisible, también designado por Cobo y Moravec (2001):

como nueva ecología de la educación, defiende que cuando los alumnos cuentan con un conjunto básico de competencias informáticas, el uso de las TIC desarrolla su capacidad de resolver, explorar, colaborar y experimentar creativamente.

Al revisitar la historia de las metodologías en la enseñanza de las lenguas extranjeras, observamos que desde la gramática-traducción hasta los enfoques comunicativos, se ha producido un cambio que ha partido de la enseñanza de la lengua como sistema, hacia la enseñanza de la lengua bajo el paradigma de los usuarios. Es decir, la enseñanza de LE, se ha ido fijando cada vez más las personas, considerando, en palabras de Vez Jeremías (2009), a los usuarios como locutores sociales que poseen valores como individuos y como ciudadanos.

Observamos entonces, que el protoparadigma del aprendizaje invisible, viene al encuentro de las últimas metodologías comunicativas centradas en el individuo. Al centrarnos en el usuario y no sólo en el sistema, estamos yendo hacia una confluencia de lo que el PCIC define como objetivos generales (y su triple perspectiva como aprendiente autónomo, hablante multicultural y agente social), y los específicos, en el desarrollo de la competencia comunicativa y respectivas subcompetencias, lingüística, sociolingüística y pragmática.

Expertos en desarrollo y evaluación de competencias en la educación superior como Blanco (2008), coinciden en destacar la importancia de la creatividad al aportar al alumno un valor añadido para que su talento fluya (2008:128-140), ahora bien, esto implica arriesgar, tolerar ciertas dosis de imperfección Vez Jeremías (2009), y utilizar la flexibilidad como palabra clave en innovación educativa (Cebrián, 2007).

Si según el paradigma del aprendizaje invisible, las *e-skills*, contribuyen, como se dijo previamente, a desarrollar su capacidad de resolver, explorar, colaborar y experimentar creativamente, eso significa que al llevar las TIC, aunque de forma invisible, a la clase de ELE, nos estaremos centrando en el individuo, haciendo fluir su talento, mediante el uso del soporte digital que mejor se adapte a su tipo de inteligencia (Gardner, 2001) y de su estilo de aprendizaje.

Sobre el concepto de “serendipia” y la creatividad

Este mismo autor, (2001:126) afirma que el concepto de inteligencia y de creatividad coinciden en que ambas permiten resolver problemas o crear productos, pero la creatividad, se diferencia porque además, permite plantear nuevas cuestiones inesperadas.

Cuando en clase de ELE se promueve la creatividad, se están abriendo las puertas a la *serendipia*, un término que aún no figura en el diccionario de la RAE, pero que en el de el Diccionario de Merriam-Webster (apud Cobo y Moravec, 2011) se describe como la facultad o fenómeno de encontrar cosas valiosas o agradables sin haberlas buscado y que Oliveira (2010) considera, como una forma especial de creatividad, que aglutina persistencia, inteligencia y sentido de la observación.

La experiencia desarrollada en la Universidade do Minho

Durante el año lectivo 2012/2013, desarrollé una experiencia didáctica bajo el protoparadigma del aprendizaje invisible, en dos asignaturas de nivel B2 y B2+, contempladas en la Licenciatura de *Línguas e Literaturas Europeias, del Instituto de Letras e Ciências Humanas* de la *Universidade do Minho*.

La experiencia se centró en dar a conocer a los alumnos, de forma integrada e invisible, en la normal impartición de la asignatura, una serie de aplicaciones gratuitas, con un uso escalonado de dificultad, disponibles en la WEB 2.0, de tal manera que los alumnos pudieran ampliar y recrear los contenidos programáticos, partiendo de una autonomía crítica (Masterman in Area Moreira, 2009), plasmándolos en un trabajo en soporte digital, que debería ser enviado a la plataforma virtual facilitada a la comunidad educativa por dicha institución de enseñanza.

Entre las aplicaciones trabajadas, podemos citar herramientas de *vodcasting*, de *podcasting*, de edición de audio y vídeo automáticos, de trabajo colaborativo ubicuo, como la *wiki*, y de autoedición, como el *ebook*, o libro digital, entre otras.

A su vez, en el momento de presentar el sistema de evaluación de las asignaturas, se informaba que éste dejaba de contemplar las tradicionales pruebas de evaluación personales, basadas el conocimiento declarativo, para centrarse exclusivamente en la participación activa en clase y en la realización de los trabajos, según una detallada serie de instrucciones y según una transparente serie de criterios de evaluación de cada uno de ellos.

Desde un primer momento, tanto en el espacio de la clase, como a través de correos electrónicos o en las tutorías personalizadas, hubo un número considerable de alumnos, que manifestaron una cierta sorpresa y resistencia a este nuevo, para ellos, enfoque didáctico y a esta nueva programación de las asignaturas. Ante esta situación, se optó por una cierta flexibilidad, que permitiera a quien así lo solicitara, realizar una evaluación tradicional, basada en exámenes, o en la realización de los trabajos bajo el formato Word. Sólo una alumna, de un grupo de 70 alumnos, prefirió realizar un examen final.

En las primeras clases, se puso de manifiesto, el diferente grado de alfabetización digital de los estudiantes; situación que se fue superando de forma gradual a través del aprendizaje informal: con la simple presentación de los trabajos realizados por aquellos alumnos que habían logrado utilizar una nueva aplicación, se convertían en maestros para quienes presentaban dudas o dificultades.

El adecuado uso de las diferentes aplicaciones digitales recomendadas en clase, pasó a incluirse como uno de los criterios de evaluación a ser evaluado en cada trabajo.

Este grado de dificultad técnica añadida, dejó de ser considerado un factor de resistencia en el momento en que los alumnos exponían públicamente sus trabajos y reconocían que nunca antes hubieran imaginado ser capaces de hacer un trabajo de forma autónoma con tal calidad técnica a nivel visual y conceptual.

A partir del momento en que la mayoría del grupo demostró ser autónomo a la hora de trabajar con las herramientas propuestas, el soporte de los trabajos, y la aplicación digital a utilizar para su confección, pasó a ser de opción libre y se vivieron tanto en clase, como en la plataforma virtual y en la wiki, auténticos momentos “serendípicos”.

A final de curso, los alumnos realizaron un trabajo final, en el que deberían ampliar su tema favorito de los contenidos programáticos, eligiendo el formato y la aplicación de forma libre.

Los alumnos opinan y hablan de sus competencias emergentes

A final de curso, se administró un cuestionario de autoevaluación, centrado en el grado de dominio de los contenidos programáticos, en la participación en clase y en el trabajo en grupo, al final del cual, se dejó una ventana en blanco, para que los alumnos realizaran los comentarios, críticas, o propuestas de mejora que consideraran pertinentes.

La práctica totalidad de los alumnos, rellenaron dicha ventana, realizando en numerosos casos una profunda reflexión metacognitiva que abordaba todos los elementos que inciden en la programación de una asignatura, desde el enfoque adoptado, la selección de los contenidos, la metodología, los materiales, el sistema de evaluación, la impartición de las clases y el trato al alumno.

Como prueba documental, presento a continuación una selección de afirmaciones vertidas por los alumnos en el citado cuestionario:

“[...] Al final, sin duda, aprendí mucho con todas las tareas. Aunque algunas veces no haya de inmediato comprendido su utilidad, la verdad es que, mientras las hacía, comprendía el viaje por el mundo del conocimiento, por donde la profesora nos llevaba [...]”.

Alumno 1

“[...] me gustaría destacar que las clases superaron mis expectativas iniciales. Al principio no comprendí la exigencia creativa inherente a los trabajos, pero rápidamente me di cuenta de que estaba efectivamente aprendiendo no sólo los contenidos, sino también otras competencias [...]”

Alumno 2

“[...] aunque al inicio dudé de mi capacidad para aprender el temario a través de los trabajos [...] al final comprobé que he aprendido más de este modo que a través del estudio tradicional puesto que la investigación necesaria para hacerlos me ayudó a consolidar lo aprendido considero también muy útil en el futuro el haberme lanzado a usar herramientas web que desconocía [...]”

Alumno 3

“[...] me gustaría destacar el dinamismo de la profesora al usar las evaluaciones informales, que nos ha permitido desarrollar talentos naturales en los cuales nos hemos sentido más fuertes [...] resalto aún la forma divertida de hacer que utilicemos programas informáticos que nos serán útiles en nuestra vida profesional [...]”

Alumno 4

“[...] sólo quería comentar que tengo pena de no tener en otras asignaturas, clases tan interactivas a nivel informático y a nivel profesor-alumno...eso para mí, merece un gran destaque porque me cautivó a venir siempre con un gran interés a las clases [...]”

Según estos comentarios, se observa que los propios alumnos son conscientes de haber desarrollado una serie de competencias, cuya utilidad reconocen de cara a su futuro académico y profesional, pero que sin embargo, no consiguen identificar.

Es decir, la aplicación del aprendizaje invisible en la clase de ELE, contribuye al desarrollo de una serie de competencias emergentes, a nivel técnico, social, creativo y disruptivo, tal como se deduce de la siguiente afirmación de Moravec *et al.* (2013):

Todos tenemos la sensación de que se están desarrollando habilidades propias del siglo XXI, y que muchas de ellas no las podemos siquiera describir.

Conclusiones

La enseñanza de ELE bajo el paradigma del aprendizaje invisible en el marco de la enseñanza superior reglada es posible y puede promover experiencias de aprendizaje únicas, con lugar a la serendipia, tanto para el alumno, como para el profesor.

A pesar de una cierta resistencia inicial, manifestada por los alumnos en cuanto al sistema de trabajo en clase, al uso de nuevas aplicaciones de la WEB 2.0, a nuevas dinámicas de grupo presenciales o virtuales, y al sistema de evaluación, centrado en la autonomía crítica, la creatividad y en el pensamiento disruptivo, los aprendientes que fueron objeto de este estudio, valoraron de forma positiva la experiencia realizada.

La evaluación centrada en tareas y proyectos con un componente colaborativo, ubicuo, social y desarrollados en un soporte digital, cuestiona los sistemas actuales de evaluación, todavía basados en preceptos como la obsesión por la medición y la exclusión, típicos de la sociedad industrial y no de la sociedad del conocimiento.

El uso invisible de las TIC y los aprendizajes invisibles implícitos en este enfoque, contribuyen a toda una serie de competencias emergentes, entre ellas las llamadas *e-skills* (Moravec 2013), que son consideradas como útiles de cara a un futuro próximo, aunque debe profundizarse en su posterior estudio y definición.

En definitiva, como afirma Cebrian (2007), *la mera introducción de las TIC no cambiará la enseñanza, si no posee un proyecto intencional y deliberado de cambio, si no planteamos cambios en las prácticas pedagógicas y si no damos una oportunidad para preguntarnos qué pueden aportar las tecnologías a este cambio.*

Bibliografía

- AREA MOREIRA, M. (2009): Introducción a la tecnología educativa. Disponible en: <http://manarea.webs.ull.es/wp-content/uploads/2010/06/ebookte.pdf>. Consultado el 10/10/2013.
- BARALO, M. (2007): *Los modelos, los currículos, los enfoques y los métodos: ¿por qué no la didáctica de e/le?* In VIII Congreso ASELE. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/08/08_0131.pdf. Consultado el 10/10/2013.
- BARALO, M. y S. ESTAIRE (2010): *Tendencias metodológicas postcomunicativas* en Abelló, Ehlers y. Quintana (eds.) Escenarios bilingües: el contacto de Lenguas en el Individuo y la Sociedad. Bern: Peter Lang.
- BLANCO, A. (2009). Desarrollo y evaluación de competencias en Educación Superior. Madrid: Narcea.
- CEBRIÁN, M. (2007). Enseñanza virtual para la innovación universitaria. Madrid: Narcea.
- COBO, C., & MORAVEC, J. W. (2011). Aprendizaje invisible: Hacia una nueva ecología de la educación. Barcelona: Laboratori de Mitjans Interactius / Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona. (Under Creative Commons license.)
- GARDNER, H. (2001) La inteligencia reformulada. Paidós, Barcelona.
- GROS SALVAT, B. (2000): El ordenador invisible. Barcelona: Gedisa.
- GROS, B. (2012). *Retos y tendencias sobre el futuro de la investigación acerca del aprendizaje con tecnologías digitales*. In Revista de Educación a Distancia. Nº 32. Disponible en: <http://um.es/ead/read/32>.
- MORAVEC, J. W., COBO, C., Besselink, T., Hartkamp, C., Spinder, P., De Bree, E., Stokman, B., et al. (2013). *Knowmad Society*. (J. W. Moravec, Ed.) (Previewed.). Minneapolis: Education Futures.
- OLIVEIRA, L. (2010) Entre o *Cutting Edge* e o *Bidonville*: Uma Reflexão sobre *elearning* na Universidade, in SILVA, J. L. [et. al.], orgs. – “Actas do Congresso Ibérico Ensino Superior em Mudança: tensões e possibilidades, Braga, 2010.” Braga: CIED, Universidade do Minho, pp. 157-166.
- SANZ DE ACEDO, M. L. (2010) *Competencias cognitivas en educación superior*. Madrid. Narcea.
- SIELOFF, S. (edit.) (2008) *Mediating Discourse Online*. Amsterdam: John Benjamins B. V.
- VEZ JEREMÍAS, J. M. (2009): Educación lingüística y cultural para una ciudadanía diversa y diferente; en *Cultura y Educación*, 2009, 21 (4), 469-483.
- ZAPATA-ROS, M (2013): La evaluación en el nuevo paradigma de la educación en la Sociedad Postindustrial del Conocimiento. (Pendiente de publicación).

Las relaciones literarias en el espacio peninsular en las primeras décadas del siglo XX: contribución al estado de la cuestión

Carlos Pazos Justo

Universidade do Minho, Grupo Galabra (USC)

Resumen: Además de explicitar cómo entiendo el *estado de la cuestión* y su importancia en la investigación en el ámbito de las Ciencias Humanas, me propongo contribuir a la descripción y delimitación de las líneas de fuerza (ideas, reglas, etc.) que nutren el saber acumulado sobre las relaciones literarias en el espacio cultural ibérico en las primeras décadas del siglo XX.

Palabras clave: estado de la cuestión, relaciones literarias, relaciones culturales.

En las páginas siguientes pretendo formular algunas reflexiones metodológicas sobre la importancia y utilidad del estudio del *estado de la cuestión* en la investigación en Ciencias Humanas, concretamente en trabajos centrados en los estudios literarios o de la cultura. En general, las siguientes consideraciones se enmarcan en mi proyecto de doctorado recientemente leído en la Universidade do Minho (*Relações culturais intersistémicas no espaço ibérico: O caso da trajetória de Alfredo Guisado (1910-1930)*)¹²⁰ y, a su vez, en un conjunto de aportaciones del Grupo Galabra (<http://www.grupogalabra.com>) dirigido en la Universidade de Santiago de Compostela por el Prof. Elias Torres. En la segunda parte de este trabajo preliminar, expondré algunas de las que considero líneas de fuerza del saber acumulado sobre las relaciones literarias/culturales en el espacio ibérico en las primeras décadas del siglo XX.

5 reflexiones alrededor del *estado de la cuestión*

Entre otros, los principales trabajos que nutren este apartado son: Torres 2004 y 2012, Samartim 2010 y 2012, y sobre todo, Martínez 2012.

1. **Utilidad y confiabilidad.** En primer lugar, frente a la cada vez más evidente pérdida de centralidad de la literatura y, consecuentemente, de los estudios literarios, en crisis para muchos (cfr., por ejemplo, Goulart 2001 o Amaral 2004), parece del todo necesario revisar algunos de los presupuestos metodológicos de los citados estudios. Por otra parte, la emergencia de la cultura como objeto de estudio, plantea igualmente la necesidad de repensar objetivos y, especialmente, la *utilidad* de nuestras investigaciones; será inútil en el futuro formular proyectos de investigación (fundamental o aplicada) que no se interroguen acerca de la pertinencia y del beneficio que aportan a la(s) comunidad(es) a la(s) que están vinculados. Asimismo, frente a determinadas inercias presentes en los estudios literarios (cfr. Torres 2012), urge reconsiderar también el rigor y la fiabilidad de nuestros trabajos, adoptando nuevas estrategias y metodologías de análisis, apostando, por ejemplo, por el recurso a bases de datos, corpus y etc..

¹²⁰ Inscrito en Ciencias de la Cultura, especialidad en Cultura Española, fue dirigido por el Prof. Elias Torres y el Prof. Xaquín Núñez.

2. Frente a un aparente proceso de desprestigio de algunas de las ramas de las Ciencias Humanas, y estoy pensando concretamente en los estudios literarios, una de las vías posibles para paliar los evidentes efectos perversos será inevitablemente **homologar nuestra investigación** (estrategias, métodos, procedimientos, criterios y sistemas de evaluación, prácticas investigadoras, etc.) **al de otras áreas** cuyas trayectorias científicas presenten, *grosso modo*, resultados positivos. Como afirma Itamar Even-Zohar:

No hay ninguna técnica literaria, entendida en términos de ley gobernante para cierto material, descrita por los estudiosos de la literatura, que sea exclusivamente literaria, no hay un solo principio textual que lo sea. Asimismo, la literatura como institución no se comporta de manera diferente de cualquier otra institución socialmente establecida (Even-Zohar 2007: 70).

Una propuesta como esta, lejos significar un fracaso o desnaturalización de los estudios literarios o de la cultura, contribuiría a su afirmación, sobre todo en relación a la utilidad y confiabilidad ya mencionadas.

3. Entiendo que dedicar una atención amplia al **estado de la cuestión** contribuye determinadamente a la consecución de la referida *confiabilidad*. Como trabajo previo, antes de crear conocimiento nuevo, es necesario conocer y evaluar las líneas de fuerza del saber considerado indispensable y reproducido por la historiografía literaria u otras.

4. Adoptando la distinción de Roberto Samartim (2012) y Cristina Martínez (2012) entre **conocimiento construido** y **estado de la cuestión**, además de profundizar en cuestiones como la *reflexividad*, defendida por el sociólogo francés Pierre Bourdieu, el trabajo previo de investigación incrementa notablemente las posibilidades de crear conocimiento realmente nuevo y útil. Estas dos nociones, en la exposición de Martínez Tejero, pretenden distinguir:

entre a informação conhecida ('o que sabemos') e, doutra, a estrutura interna desse saber ('como e por quê o sabemos'), isto é, pretende-se pôr de relevo e incorporar a importância, mais além dos próprios resultados, do percurso na elaboração do saber, com o fim de explicitar a sua arquitetura (métodos de selecção e arrumação), agencialidade (quem e para quem), função (para quê), reprodução (maior ou menor aceitação dos critérios em uso), etc.; elementos estes nem sempre visibilizados nos próprios discursos ou atendidos nas elaborações críticas realizadas sobre eles. É possível sintetizar os dois itens manejados com a seguinte metáfora visual: o conhecimento construído corresponderia ao processo, o caminho para a edificação dum determinado saber, entanto o estado da questão seria a conclusão ou o ponto de chegada (Martínez 2012: 26).

5. Por último, cabe considerar la necesidad de recurrir a procedimientos como los aquí apuntados a partir de **grupos de investigación** fuertes, bien estructurados y con suficientes recursos, especialmente humanos; abordar estas cuestiones desde lógicas de trabajo individual, tendencia habitual en las Ciencias Humanas, no parece la opción más aconsejable, convirtiéndose, en la práctica, en uno de los *déficits de investigación* más evidentes.

Las relaciones las relaciones literarias/culturales: apuntes para el estado de la cuestión

A continuación, activando lo mencionado más arriba, expongo algunas de las que considero las líneas de fuerza de las relaciones literarias/culturales en el espacio ibérico durante las primeras décadas del siglo XX.

Una de las ideas más centrales en la bibliografía consultada¹²¹ es la de un supuesto **conocimiento insuficiente** acerca del asunto en análisis; así por ejemplo, para Xaquín Núñez, sobre los “estudios comparativos ibéricos”:

predominan las zonas de penumbra pese a los intentos por despejar el sinuoso panorama de las relaciones entre los sistemas literarios portugués y español que se ha realizado en los últimos años. Por ello, al carecer de una recomposición amplia que enmarque el mapa de relaciones ibéricas existentes, no resultan fáciles las comparativas que en ese ámbito se realizan entre autores u obras concretas (Núñez 2011: 119).

Este escaso conocimiento acumulado tendría su origen, según varias propuestas, en el *tradicional desinterés* que esta materia ha despertado en los diversos campos de estudios o, desde la perspectiva de Arturo Casas:

Los desajustes [...] entre los sistemas literarios ibéricos que han contado con respaldo de un estado y los que no sólo no lo han tenido sino que, además, han sufrido las consecuencias de las políticas homogeneizadoras del Estado español en el marco lingüístico-cultural a lo largo de varios siglos conforman una de las razones que contribuyen a explicar algunas de las reticencias hoy palmarias ante un ejercicio histórico-comparado normalizado en el marco ibérico, experimentadas tanto por agentes de los sistemas consolidados —el portugués y el español— como por los que toman parte en los otros tres [...] A este respecto, merecería atención, por lo representativo, el silencio al que se ha visto sometida tanto en Portugal como en España la figura de Fidelino de Figueiredo, autor en 1931 del libro *Pyrene. Ponto de vista para uma introdução à História comparada das literaturas portuguesa e espanhola* (Casas 2003: 79-80; cursivas en el original).

Paradójicamente, esta idea convive en numerosas ocasiones con el **renovado interés** que las relaciones literarias/culturales experimentan en distintas partes. Panorámicamente, es posible identificar una creciente atención verificable en los varios estudios publicados desde el año 2000; entre otros: Abuín y Tarrío 2004, Dasilva 2006 y 2008, Magalhães 2007 y 2007a, Abuín y Domínguez 2010, Sáez y Gaspar 2010 o Lafarga, Pegenaute y Gallén 2010.

La mayor atención que las relaciones en foco han suscitado deben bastante al **fenómeno Pessoa**, por lo menos en relación a la presencia portuguesa en el sistema literario español; en este sentido, Ángel Crespo no dudaba en afirmar

la verdad es que [...] es a Fernando Pessoa – o más bien a su obra- a quien se ha de considerar como la sombra protectora del entendimiento que, de unos años a esta parte, ha empezado a producirse y – lo que no es menos importantes- a proclamarse entre el arte y, sobre todo, entre la literatura de España y de Portugal (1990: 371-372; cursivas en el original).

Muchos de los trabajos consultados substantivan la existencia de **limitaciones** para el ejercicio comparatista en el espacio ibérico, como es el caso de Mario J. Valdés: “el obstáculo más obvio, es la tendencia de la historiografía cultural de reducir y, hasta donde se pueda, homogeneizar la heterogeneidad de la península. Hay por lo menos diez zonas distintas de producción de cultura literaria” (Valdés 2004: 17). A partir sobre todo de las contribuciones de Arturo Casas

¹²¹ Aquí y más abajo, explicito las referencias bibliográficas utilizadas sólo cuando entiendo que es indispensable; en el futuro, esperamos poder ampliar este trabajo de acercamiento.

(2003)¹²², es posible entender el saber acumulado en foco como marcado por una **tensión** entre una **lógica analítica multipolar vs. bipolar**, atendiendo a la presencia/ausencia de sistemas hegemónicos (español y portugués) y/o sistemas emergentes (catalán, gallego y vasco, en general) en los estudios analizados. En función de los datos manejados, podemos apreciar que la orientación analítica bipolar (i) es la más extendida y/o productiva, (ii) promueve una concepción de las relaciones literarias/culturales en el espacio ibérico fundamentada en sistemas consolidados y, por consiguiente, (iii) secundariza el papel de los sistemas emergentes.

Por último, parece casi una idea consensual entender estas relaciones en función de la **centralidad de los intermediarios**, como es el caso del hispanista y lusitanista francés Daniel-Henri Pageaux (2010: 367):

sobre el telón de fondo de relaciones a veces inexistentes o envueltas, en tiempos más o menos remotos, en la indiferencia, la iniciativa personal irrumpe como la manifestación más directa a la par que evidente de un diálogo entre dos culturas, de una interculturalidad que, en un primer nivel, podemos llamar mediación. Y por lo tanto hemos de fijarnos en una tipología de intermediarios o de *medianeiros* [...] Es el nivel de las amistades literarias e intelectuales, de los encuentros, de las afinidades que la literatura comparada no puede olvidar, sin confundirlas con meros datos biográficos (itálico no original).

Con notable éxito, Antonio Sáez, introduciendo relevantes matices, defiende la importancia de los que denomina *corredores de fondo*: “Muchas de las relaciones establecidas entre los escritores y las literaturas de Portugal y España en este tiempo entre el Modernismo y la Vanguardia están protagonizadas por autores que no forman hoy parte del canon de nuestras literaturas” (Sáez 2007: 125).

Bibliografía

ABUÍN González, Anxo & TARRÍO Varela, Anxo (eds.) (2004): *Bases metodológicas para unha historia comparada das literaturas da península Ibérica*, Santiago de Compostela, Servizo de Publicacións e Intercambio Científico da Universidade de Santiago de Compostela.

ABUÍN Gonzalez Anxo & DOMÍNGUEZ César (eds.) (2010): *A comparative history of literatures in the Iberian Peninsula*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishing Company,

¹²² Según A. Casas: Se reconocerá que el trasfondo descrito y las inercias históricas a él asociadas juegan en contra de cualquier proyecto histórico-comparado que aspire a dar cuenta de lo común y de lo diverso entre las literaturas y los polisistemas literarios de la Península Ibérica abstrayéndose de esa realidad conflictiva. No resultaría admisible hoy por hoy un planteamiento que obviase la complejidad de la convivencia política e intercultural entre las naciones ibéricas y sus sistemas literarios, o ya entre los nacionalismos concurrentes en un mismo marco histórico y sus respectivas postulaciones sobre la identidad/alteridad en el espacio peninsular. Estas se han manifestado a veces con un sesgo tan militante que han inducido (e inducen) incluso la negación de *lo otro*, al punto que las alteridades silenciadas entran así de modo obligado en una invisibilidad o imperceptibilidad institucional y repertorial que tiene una inmediata incidencia en la recepción y el mercado [...] Quizás por eso mismo algunas de las iniciativas para emprender esa clase de proyectos hayan partido del exterior (Casas 2003: 83-84; cursivas en el original).

- AMARAL, Fernando Pinto do (2004): “Ensinar literatura hoje” in Carlos Mendes de Sousa & Rita Patrício (orgs.): *Largo mundo alumiado. Estudos em homenagem a Vitor Aguiar e Silva*, vol. 1, Braga, Centro de Estudos Humanísticos, Universidade do Minho, pp. 343-355.
- CASAS, Arturo (2003): “Sistema interliterario y planificación historiográfica a propósito del espacio geocultural ibérico” in *Interlitteraria*, 8: 68-97 (<http://web.usc.es/~tlcasas/docs/IL8.htm>, [última consulta, 28/01/09]).
- CRESPON, Ángel (1990): “Epílogo” in César Antonio Molina: *Sobre el iberismo y otros escritos de literatura portuguesa*, Madrid, Akal, pp. 371-375.
- DASILVA, Xosé Manuel (2006): *Babel ibérico. Antología de textos críticos sobre la literatura portuguesa traducida en España*, Vigo, Servizo de Publicacións da Universidade de Vigo.
- _____ (2008): *Babel ibérico. Antología de textos críticos sobre a literatura espanhola traduzida em Portugal*, Vigo, Servizo de Publicacións da Universidade de Vigo.
- EVEN-ZOHAR, Itamar (2007), *Polisistemas de cultura*, Universidad de Tel Aviv: Cátedra de Semiótica, TelAviv (accesible em: <http://www.tau.ac.il/~itamarez/works/books/index.html> [última consulta, 27/05/2013]).
- GOULART, Rosa Maria (2001): *Literatura e Teoria da Literatura em Tempo de Crise*, Braga, Angelus Novus.
- LAFARGA, Francisco, PEGENAUTE, Luis y GALLÉN, Enric (eds.) (2010): *Relaciones literarias en el ámbito hispánico: traducción, literatura y cultura. Interacciones entre las literaturas ibéricas*, vol. 3, Bern, Pete Lang SA.
- MAGALHÃES, Gabriel (coord.) (2007): *RELIPES. Relações linguísticas e literárias entre Portugal e Espanha desde o início de século até a actualidade*, Covilhã/Salamanca, UBI/Celya [actas de los congresos RELIPES I y II].
- _____ (ed.) (2007a): *Actas do Congresso RELIPES III*, Covilhã/Salamanca, UBI/Celya.
- MARTÍNEZ Tejero, Cristina (2012): “Reflexividade e canonização do conhecimento. Processos de construção e conceitos para a análise do saber hegemónico” in Eunice Ribeiro (org.): *Modernidades comparadas. Estudos Literários / Estudos Culturais Revisitados*, Braga, Centro de Estudos Humanísticos / Humus, pp. 21-32.
- PAGEAUX, Daniel-Henri (2010): “La Península Ibérica como espacio intercultural: el diálogo intercultural” in Francisco Lafarga, Luis Pegenaute & Enric Gallén (eds.): *Relaciones literarias en el ámbito hispánico: traducción, literatura y cultura. Interacciones entre las literaturas ibéricas*, vol. 3, Bern, Pete Lang SA, pp. 365-381.
- SÁEZ Delgado, Antonio (2007): “La edad de oro, la época de plata y el esplendor de bronce. El continuum de la modernidad y la vanguardia (1901-1935)” in Gabriel Magalhães (coord.): *RELIPES. Relações linguísticas e literárias entre Portugal e Espanha desde o início de século*, Covilhã/Salamanca, UBI/Celya, pp. 125-170.

- _____ e GASPAR, Luis Manuel (eds.) (2010): *Suroeste. Relaciones literarias y artísticas entre España y Portugal (1890-1936) / Relações literárias e artísticas entre Portugal e Espanha (1890-1936)*, 2 vols. Badajoz, Museo Extremeño e Iberoamericano de Arte Contemporáneo / Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales.
- SAMARTIM, Roberto López-Iglésias (2010): *O Processo de Construção do Sistema Literário Galego entre o Franquismo e a Transição (1974-1978): Margens, relações, estrutura e estratégias de planificação cultural*, Universidade de Santiago de Compostela (accesible en: http://dspace.usc.es/bitstream/10347/2858/1/9788498874549_content.pdf [última consulta, 27/06/2013]) [Tesis doctoral].
- _____ (2012): “A Construção do Conhecimento pola Historiografía Literária dum Sistema Deficitário (o caso galego para 1974-1978)” in *Veredas*, 16: 177-210.
- TORRES Feijó, Elias J. (2004): “Contributos sobre o objecto de estudo e metodologia sistémica. Sistemas literários e literaturas nacionais” in Anxo Abuín González & Anxo Tarrío Varela (eds.): *Bases metodolóxicas para unha historia comparada das literaturas da península Ibérica*, Santiago de Compostela, Servizo de Publicacións e Intercambio Científico da Universidade de Santiago de Compostela, pp. 423-444.
- _____ (2012): “Reorientação dos estudos literários para a aplicabilidade e a transferència: da feitiçaria para a medicina e os capitais em jogo”, accesible en: <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/IIICILLIJ/Trabalhos/Palestras/feijo.pdf> [conferencia].
- VALDÉS, Mario J. (2004): “Cómo se hace una historia literaria comparada: algunas observaciones teóricas” in Anxo Abuín González & Anxo Tarrío Varela: *Bases metodolóxicas para unha historia comparada das literaturas da península Ibérica*, Santiago de Compostela, Servizo de Publicacións e Intercambio Científico da Universidade de Santiago de Compostela, pp. 11-19.

¿Es el modo interrogativo un universal lingüístico?: análisis de algunas lenguas tonales y entonativas

Emmanuel Rojas Benítez - Universidade da Beira Interior (Covilhã)

1. Introducción

Solo unos segundos conversando con discentes sinohablantes y lusohablantes son suficientes para darnos cuenta de la gran importancia que tiene el estudio de los distintos modos oracionales en una clase de E/LE. En particular, el modo interrogativo, ya que es uno de los más complicados a la hora de estudiar español.

Por otro lado, somos conscientes de que conocer una lengua equivale a poseer la competencia comunicativa; sin embargo, es muy frecuente que el estudiante extranjero, en la interacción oral con el hablante nativo, no alcance el éxito comunicativo. Sufren esta falta de fluidez y naturalidad comunicativa, incluso observamos esta falta en los alumnos con niveles más avanzados y con un comprobado dominio de las reglas gramaticales. Esto se debe a que la gramaticalidad de los enunciados no garantiza la adecuación comunicativa de las producciones. Para que la comunicación sea efectiva hace falta, además, que el extranjero sea capaz de aplicar las diferentes curvas entonativas a los enunciados que emita. En nuestro caso, como ya hemos dicho anteriormente, nos centraremos en los enunciados interrogativos, por ser estos los que más problemas conlleva a los discentes sinohablantes y lusohablantes. Disminuyendo estos problemas, se mejora de manera sustancial la competencia comunicativa de nuestros alumnos.

Pero, ¿cómo podemos mejorar los problemas a los que hacemos referencia? La solución está en que el docente conozca la procedencia del alumno y las particularidades de la lengua materna de éste, puesto que no en todas las lenguas se realiza la oración interrogativa de la misma manera. Además, también debemos hacernos una pregunta: ¿podemos hablar de la existencia del modo interrogativo en todas las lenguas? Comprobémoslo.

2. El concepto de *modo oracional*

El concepto de *modo oracional* (también *modalidad*) aparece en algunas de las gramáticas del español contemporáneo de manera difusa. Habitualmente se relaciona con el *modus*, entendido como la actitud subjetiva del hablante con respecto al contenido, lo que sirve de criterio para establecer una taxonomía de oraciones (*Esbozo*, 1986: 353). Articulado desde una perspectiva que incluye un criterio no sólo morfológico sino también semántico, Gili Gaya (1985: 40) menciona igualmente el *modus* y especifica como criterio de clasificación la calidad psicológica del juicio. Aunque en ambas gramáticas se emplea *modus* como actitud del hablante, no se desarrolla la modalidad como fenómeno.

2.1. Las oraciones interrogativas en español

Corresponde fundamentalmente a las oraciones que expresan una pregunta tanto de manera directa —reconocibles por los signos de interrogación— o indirecta —preguntas hechas a través de un verbo introductor—. Para los estudiantes

suele ser muy fácil reconocer las primeras por los signos interrogativos. Sin embargo, hay que tener en cuenta que en las indirectas no se utilizan estos signos. Por tanto, tendremos que reconocer estas sentencias por otros medios.

En concreto, se llaman interrogativas a las oraciones o cláusulas usadas para preguntar buscando una respuesta verbal del interlocutor (Suazo, 2002: 55). Tradicionalmente, en español, se clasifican en totales y parciales. Las totales son las que generalmente tienen como respuesta sí/no, como por ejemplo: «¿Usted sueña con frecuencia?» (G. García Márquez, *El coronel no tiene quien le escriba*). Ellas son casi idénticas a un enunciado declarativo; la única diferencia es la entonación con que el hablante emite el enunciado (Escandell, 1999). Las parciales piden información sobre alguna pieza de información —usualmente contenida en un sintagma— dentro de una situación de hechos. Por ejemplo: «¿Qué esperabas?» (G. García Márquez, *Cien años de soledad*).

También Escandell (1999) hablaba de interrogativas disyuntivas. Un ejemplo de disyuntiva: “¿vienes ahora o pasamos a buscarte más tarde?”. La formulación misma de la interrogación propone una alternativa, es decir, ofrece un conjunto específico de posibilidades del que se espera que sea extraída la respuesta.

Por otro lado, para recoger todas estas clasificaciones, también se habla de cláusulas interrogativas directas e indirectas. En la interrogativa directa, se pregunta directamente sobre el contenido global de la oración («¿Ha venido Pedro?»), la respuesta siempre será sí o no) o sobre un determinado miembro oracional («¿Dónde pongo el libro?», «¿Quién ha venido?», «¿Qué quieres?», introducidas por pronombres o adverbios interrogativos; la respuesta nunca será sí o no). Llevan los signos de interrogación al principio y al final de la pregunta.

En la interrogativa indirecta, la pregunta se introduce haciéndola depender de un verbo de «lengua» o «entendimiento» (decir, preguntar, manifestar, saber...), sin necesidad de los signos de interrogación. Toda interrogativa directa se puede transformar en interrogativa indirecta, y viceversa: «No sé si ha venido Pedro», «dime dónde pongo el libro», «no sé quién ha venido», «explícame qué quieres». Por tanto, podemos afirmar que, en español, todas las oraciones que van acompañadas de signos de interrogación son directas.

Figura 1. Clasificación de las cláusulas interrogativas¹²³

LAS CLÁUSULAS INTERROGATIVAS		
INTERROGATIVAS INDIRECTAS	INTERROGATIVAS DIRECTAS	
Me preguntó que... Preguntó que si... No sé si... Pregúntale que si...	¿Ha venido Juan?	TOTALES
	¿Tú crees que yo estoy loco?	PARCIALES
	¿Qué ha pasado? ¿Dónde ha estado?	
	¿Vienes ahora o pasamos a buscarte más tarde?	DISYUNTIVAS

Además, no hay que olvidar que las diferentes oraciones interrogativas en español son pronunciadas por sus hablantes con una curva entonativa determinada, dependiendo de la intención comunicativa de éste. Así, podemos encontrar con

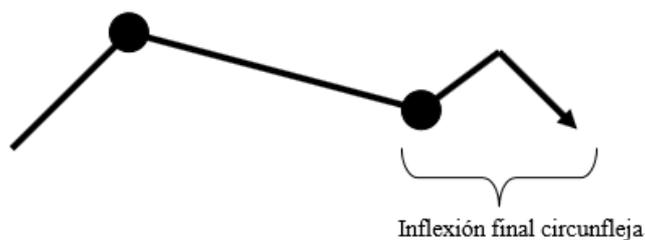
¹²³ Fuente: Pedrino, recuperado el 15 de junio de 2013, de <http://juampedrino.com/Gramatica/Gramatica%200540.htm>

el esquema entonativo circunflejo, entonación uniformemente ascendente, entonación en anticadencia en las parciales y el esquema entonativo de las cláusulas interrogativas disyuntivas.

2.1.1. Esquema entonativo circunflejo

Suele describirse como un esquema fundamentalmente por una subida constante, seguida inmediatamente de un marcado descenso, aunque también el inicio parece arrancar de un nivel algo más alto que el que caracteriza a las oraciones enunciativas. La subida y el descenso dibujan un esquema característicamente ‘circunflejo’, que constituye la imagen especular de la entonación descendente-ascendente de las interrogativas totales.

Figura 2. Esquema entonativo circunflejo

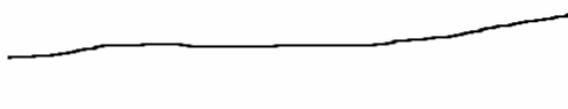


Fuente: Cantero (2007). Los círculos indican los segmentos tonales tónicos inicial y final.

2.1.2. Entonación uniformemente ascendente

La entonación uniformemente ascendente es la que se utiliza con preferencia en las llamadas ‘interrogativas informativas’, aquellas por medio de las cuales el emisor no demanda información, sino que la ofrece. Por ejemplo: «¿sabes que mañana iré al parque acuático de Santa Cruz de Tenerife?»

Figura 3. Esquema de entonación uniformemente ascendente

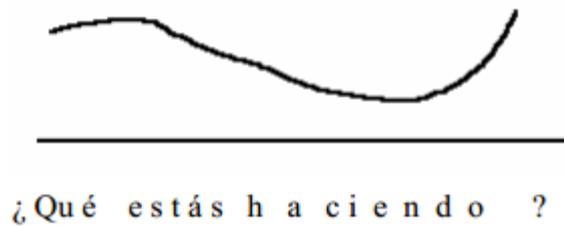


Fuente: Escandell (1999: 24)

2.1.3. Entonación en anticadencia en las parciales

Existe una tendencia —reciente y común a todos los dialectos del español— a trasladar el esquema melódico típico de las interrogativas totales a las parciales, y emitirlas con una entonación con final descendente-ascendente.

Figura 4. Esquema de entonación en anticadencia en las parciales

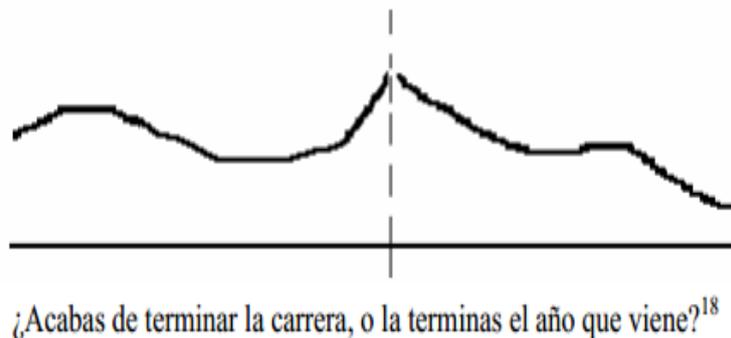


Fuente: Escandell (1999: 26)

2.1.4. Esquema entonativo de las cláusulas interrogativas disyuntivas

En este caso, la primera parte es ascendente y la segunda es descendente.

Figura 5. Esquema de entonación de las oraciones interrogativas disyuntivas



Fuente: Escandell (1999: 13)

2.2. Las oraciones interrogativas en portugués

En el caso del portugués, observamos que hay ciertas semejanzas con el español a la hora de realizar una clasificación de las oraciones interrogativas en esta lengua. De todas formas, existen diferencias, las cuales van a ser tratadas a continuación a través de un breve esquema sobre los diferentes tipos de interrogativas existente en la lengua portuguesa.

Siguiendo la *Gramática da Língua Portuguesa* de Mateus et al. (1989: 237-247), en portugués se puede hablar de *interrogativas globais* —totales—, cuya respuesta será sí o no; *interrogativas parciais* (parciales) *simples* o *múltiplas*, en la que se incluye la subclase de las interrogativas de “eco”; *interrogativas “tag”*.

Las *interrogativas globais* son formuladas con el objetivo de obtener una respuesta afirmativa o negativa. En este tipo de interrogativas el foco de la interrogación incide sobre un argumento o sobre la propia relación de predicación. Veamos algunos casos:

- Interrogativas focalizadas: «A Inês vai a Lisboa amanhã».

- Interrogativas con expresiones adverbiales: «Vais a Lisboa de comboio».
- Interrogativas con cuantificadores: «Estiveste em Lisboa muito tempo?».

También se puede recurrir a la siguiente expresión, la cual nos sirve para enfatizar: «A Lisboa é que a Inês vai amanhã?».

Por otro lado, hay que destacar que la citada gramática portuguesa incluye, a diferencia de los gramáticos españoles, las interrogativas disyuntivas dentro de las interrogativas totales.

- Un interrogativa alternativa —disyuntiva— está compuesta por una disyunción de proposiciones, en la que una de ellas constituye la respuesta: «compraste bolos ou encomendaste fruta?».

Las *interrogativas parciais* se caracterizan por la presencia de palabras o morfemas interrogativos, o sea, por pronombres, adjetivos o adverbios interrogativos. Por ejemplo: «por que demoraste tanto?».

Además, También nos podemos encontrar con las interrogativas “tag”: «vocês não se lembram, não é verdade?», «Vocês não se lembram, pois não?».

En cuanto a la entonación de las oraciones interrogativas por parte de los hablantes de portugués podemos destacar cinco curvas entonativas diferentes:

- 1) Ascendente. La parte final presenta un nivel más alto que la parte inicial.



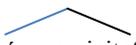
Não é assim?

- 2) Descendente. La parte final presenta un nivel más bajo que la parte inicial.



Que que eu tenho aqui?

- 3) Ascendente-descendente. La parte final presenta un nivel más bajo que la parte inicial y tiene una parte intermedia de nivel más alto que el inicial.



Qual é o seu jeito?

- 4) Descendente-ascendente. La parte final presenta un nivel más alto que las partes iniciales e intermedias.



Todo mundo já fez?

- 5) Plano. Ninguna parte presenta una alteración de nivel.



Negativo igual a quanto?

2.3. Las oraciones interrogativas en chino mandarín¹²⁴

El chino mandarín no tiene letras y por tanto tampoco alfabeto; es decir, no hay una representación gráfica equivalente a las letras de otros idiomas. En esta lengua existen ideogramas o caracteres que representan significados de manera gráfica, a los cuales corresponden también un sonido —una sílaba—.

Teniendo en cuenta lo dicho anteriormente, hay que decir que a pesar de las grandes diferencias que hay entre las lenguas entonativas y las tonales, el chino mandarín posee también el modo interrogativo al igual que el español y el español. También hay que señalar que los sinohablantes utilizan el signo de interrogación al final de la pregunta, por lo que es fácil reconocer una cláusula interrogativa en un texto. El problema residirá cuando estemos interesados en interactuar con un chino comunicándonos a través del lenguaje hablado, ya que estos hablantes, al regirse por tonos, no precisan de elevar la intensidad de una parte de la oración para avisar que van a emitir una pregunta. Los sinohablantes utilizan una serie de partículas para que el receptor del mensaje sepa que se está realizando una pregunta. Por ejemplo, con una partícula interrogativa final, mayormente /ma/, cuyo valor es equiparable al de *do* en inglés. Otro tipo relevante para este artículo son las preguntas X-no-X, que se construyen mediante una proposición afirmativa seguida de la correspondiente versión negativa, p. ej., /nǐ jàu pú jàu/ (¿quieres?), literalmente, *tú querer no querer*, que con frecuencia traducen los alumnos como ¿quieres o no?, construcción que en determinados contextos puede sonar, sin pretenderlo, un tanto agresiva.

2.4. Otras lenguas

En otras lenguas como el alemán, se marca la interrogación invirtiendo el orden del sujeto y el verbo: «Hast du Zeit? Ja, ich habe Zeit» —¿Tienes tiempo? Sí, tengo tiempo—. E incluso, recordando al chino mandarín, el alemán utiliza las siguientes partículas para avisar que se va a producir una pregunta:

- a) Pronombres interrogativos: *wer, was* y *welcher*.
- b) Adverbios interrogativos: *wann, warum, wieso, wie, wo*, etc.

También en ruso tenemos presente el modo interrogativo. Hay dos formas de formular preguntas en ruso, por medio de una forma interrogativa o por una oración interrogativa. Es interesante destacar que el ruso también hace uso de las partículas para formar una cláusula interrogativa. Por ejemplo: «*учишься ли ты в школе?*» —¿estudias tú en la escuela?—.

En inglés, Una forma de la oración interrogativa consiste de una [oración declarativa](#) seguida por un signo de interrogación. En la comunicación verbal, la sílaba final de la última palabra de una pregunta se pronuncia con una entonación ascendente. Por ejemplo: «*the computer is not working?*» —¿el ordenador no está funcionando?—.

¹²⁴ Según Cortés (1998: 67-134).

Por otro lado, el japonés, aunque hay varias oraciones interrogativas que tienen representación en *kanji*, es más común que se escriban en *hiragana*. Además, una misma interrogativa puede ser traducida de diferentes formas al español, por esto es importante comprender el uso de cada una de las cláusulas interrogativas, y no simplemente traducirla, porque así se reduce considerablemente el riesgo de cometer errores. Además, hay que tener en cuenta que en japonés, las preguntas que terminan en *ka* no requieren del signo de interrogación, más bien se les debe agregar el punto japonés (。). Por ejemplo:

«何をしているのですか。»

Nani o shite iru no desu ka.

—¿Qué estás haciendo?—

2.5. ¿Es el modo interrogativo un universal lingüístico¹²⁵?

Como hemos podido comprobar, es una tarea casi imposible encontrar una lengua que no posea en su gramática el modo interrogativo. Es por ello que muchos autores consideraron a este modo como un universal lingüístico. Hemos de decir que se ha debatido mucho al respecto. Podemos citar, por ejemplo, a Moreno Cabrera, el cual afirmaba en su obra *Introducción a la lingüística: enfoque tipológico y universalista* (1997: 190) que el modo interrogativo era un universal lingüístico. Poco tiempo después, Grande Alija empieza a cuestionar la opinión de todos los gramáticos que aceptaban el carácter universal de algunos modos oracionales. Dicho autor venía a recriminar a estos gramáticos que se considerase como válida la idea de que existiera una plantilla de la declaración, la interrogación y la exhortación, la cual se pudiera aplicar al análisis de cualquier lengua. Defendía su postura con las siguientes palabras:

Tenemos que asumir que toda lengua dispone de medios formales apropiados para marcar de un modo muy general la intencionalidad comunicativa de un enunciado. Lo que nos parece discutible es que se quiera convertir el modelo que tiene en cuenta tres posibilidades: la declaración, la interrogación y la exhortación en una plantilla que se puede aplicar al análisis de cualquier lengua. Se puede admitir que hay una considerable tendencia a distinguir esas tres modalidades. Otra cosa diferente es que sean universales. (Grande Alija, 1998: 439)

Pero, lo cierto es que la mayoría de lenguas en el mundo producen cláusulas interrogativas. Todas ellas, claro está, con unas características determinadas y adaptadas a las necesidades comunicativas de los hablantes.

¹²⁵ “Un universal lingüístico es un determinado rasgo o fenómeno que se encuentra presente en todas las lenguas o, al menos, en una gran parte de ellas. El estudio de los universales lingüísticos conforma una rama de la lingüística teórica, complementaria de la que estudia la tipología de las lenguas, es decir, la que estudia los rasgos que las diferencian entre sí.” Recuperado el 20 de julio de 2013, de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/universal.htm

3. Conclusiones

A lo largo de este artículo hemos intentado responder a la siguiente pregunta: ¿es el modo interrogativo un universal lingüístico? Dicho estudio lo tuvimos que realizar a través del análisis de algunas de las lenguas más importantes en el mundo —español, portugués, chino mandarín, ruso, inglés, alemán y japonés—.

Como ya advertimos, la respuesta a dicha pregunta era difícil de obtener, puesto que ni los propios gramáticos se han puesto de acuerdo al respecto. Algunos se decantan por la opción de considerar el modo interrogativo un universal lingüístico y otros critican la posición de estos últimos. A pesar de ello, lo que sí podemos dejar claro es que gran parte de las lenguas del mundo, con sus características propias, poseen diferentes recursos para producir enunciados interrogativos. Ya solo dependerá del gramático al que consultemos para decantarnos por considerar el modo interrogativo un universal lingüístico o no.

4. Bibliografía

CANTERO, F. J. (2007). «Patrones melódicos del español en habla espontánea», M. González et al. (eds.): III Congreso de Fonética Experimental, Santiago de Compostela, Xunta de Galicia, pp. 181-194.

CENTRO VIRTUAL CERVANTES (s/f). *Diccionario clave de términos clave E/LE*. Recuperado el 20 de julio de 2013, de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/universal.htm.

CORTÉS, M. (1998). “Percepción y adquisición de la entonación española por parte de hablantes nativos de chino”. *Estudios de Fonética Experimental*, IX. pp. 67-134.

ESCANDELL-VIDAL, V. (1999). “Los enunciados interrogativos. Aspectos semánticos y pragmáticos”. En Bosque, I. y Demonte, V. (eds.). *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. Madrid. Real Academia Española (Colección Nebrija y Bello) / Espasa, vol. 3, cap. 61. pp. 3929-3991.

GARCÍA MÁRQUEZ, G. (1993). *El coronel no tiene quien le escriba*. Barcelona. Compactos Anagrama.

——— (1967). *Cien años de soledad*. Buenos Aires. Editorial Sudamericana.

GILI GAYA, S. (1985): *Curso superior de sintaxis española*. Barcelona. Pág. 40.

GRANDE ALIJA, F.J. (1998). *Las modalidades de la enunciación*. Servicio de publicaciones de la Universidad de León. 1997. Pág. 439.

MATEUS, M. H. M.; BRITO, A. M.; DUARTE, I.; FARIA, I. H.; FROTA, S.; MATOS, G.; OLIVEIRA, F.; VIGÁRIO, M.; VILLALVA, A. (2003): *Gramática da Língua Portuguesa*. Edição revista e aumentada. Lisboa. Editorial Caminho.

MORENO CABRERA, J.C. (1997): *Introducción a la lingüística. Enfoque tipológico y universalista*. Síntesis. Madrid. Pág. 190.

PEDRINO, J. (s/f). *Oraciones interrogativas*. Recuperado el 15 de junio de 2013, de <http://juampedrino.com/Gramatica/Gramatica%200540.htm>

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1986). *Esbozo para una nueva gramática de la lengua española*. Madrid. España Calpe. Pág. 353.

SUAZO, G. (2002). *Nueva ortografía práctica*. Colección Autoaprendizaje. Madrid. EDAF.

Actividades para la clase de ELE con Lección de Moodle
Marta Saracho Arnáiz
Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto

Introducción

La Plataforma Moodle es un Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA) que se ha convertido en un instrumento común en cualquier Centro de Enseñanza Básica, Secundaria o de Enseñanza Superior. Podemos decir que es un recurso tecnológico que ofrece a profesores y alumnos de diversas áreas la posibilidad de utilizar medios de enseñanza-aprendizaje nuevos, más acordes con los gustos de los jóvenes de nuestra sociedad actual. En nuestro caso, para la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras (LE) y, en concreto, del español (ELE).

El hecho de haberse extendido la Plataforma Digital en los centros educativos nos indica la importancia que se confiere en nuestros días a las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en el proceso de enseñanza-aprendizaje, un aspecto mencionado en los documentos marco de educación y en concreto para las LE¹²⁶, que hoy todos reconocemos.

Nuestros jóvenes en las escuelas y en las universidades son, en su mayoría, nativos digitales y esto puede crear una barrera en la que en el otro lado se encuentran unos profesores que no se atreven a utilizar las tecnologías digitales y que poco a poco se van distanciando de sus alumnos en la manera de entender los modos de aprendizaje. Utilizar las TIC para la enseñanza requiere por parte de los docentes una práctica que lleva tiempo, pero que aproxima a los profesores del lenguaje y de los gustos de nuestros alumnos.

En este trabajo presentamos dos actividades construidas con la actividad Lección de Moodle para la clase de Español Lengua Extranjera (ELE). Así, proponemos una tipología de actividad, lección, para realizar comprensión lectora, en el primer caso y para la enseñanza-aprendizaje de fraseología, en el segundo. Queremos demostrar las ventajas de la actividad lección de Moodle con diferentes tipos de contenidos y de actividades de lengua.

La actividad Lección de la Plataforma Moodle la podemos realizar de manera presencial, integrada en otras actividades de la clase, pero también se podrá utilizar en su modalidad de e-learning, como trabajo autónomo de los alumnos. Las posibilidades que ofrece la actividad y su complejidad¹²⁷ nos permiten poderla emplear para trabajar diferentes objetivos de enseñanza-aprendizaje.

Lección de Moodle y sus características

Lección es una actividad de las varias posibles en el entorno virtual de Moodle. Esto quiere decir que presenta unas características propias que la hacen particularmente interesante desde nuestro punto de vista. Se presenta por páginas y en cada una de ellas aparece la información escrita, imágenes o vídeo. Cada página concluye con una pregunta que podrá responder el alumno de varias maneras, es decir, tiene que elegir. El alumno salta de página automáticamente siempre

¹²⁶ Marco Común de Referencia para las Lenguas y Plan Curricular del Instituto Cervantes.

¹²⁷ Requiere una planificación y un poco de práctica.

que haya contestado correctamente a su pregunta. Si lo hace incorrectamente, recibe retroalimentación y vuelve a atrás. El profesor podrá optar a la hora de elaborar la actividad encaminar al alumno a otra página diferente.

Se trata de una actividad interactiva en la que el alumno tiene que tomar decisiones que van a influir en la continuación de la actividad. Este va superando preguntas o no, y al hacerlo, va saltando a nuevas páginas, retrocediendo o volviendo al inicio, según la corrección de las respuestas y lo que haya dispuesto el profesor al crearla¹²⁸. Además, la actividad lección de Moodle permite introducir texto, imágenes, vídeo, enlaces a otras páginas, etc. lo que la hacen muy versátil a diferentes contenidos de enseñanza-aprendizaje. Por otro lado, también podemos elegir entre varios tipos de preguntas y respuestas para la configuración del ejercicio y variarlas. Otra de sus características es que podemos dar retroalimentación al alumno cuando elige una respuesta, sea correcta o no, en cuyo caso es todavía más importante.

A pesar de que con Lección de Moodle podemos construir actividades complejas, nuestra intención es, por un lado, crear materiales motivadores y nuevos y por otro, que sean de fácil construcción y manejo para el profesor¹²⁹.

Lectura de un texto con Lección

La primera actividad, como ya hemos dicho, es de lectura de un texto y su comprensión. Los objetivos específicos en este caso fueron repasar de los tiempos del pasado, en particular el Pretérito Indefinido. La actividad se realizó en un curso intensivo B2.1.

Muchas veces ocurre que los textos extensos en una lengua extranjera pueden resultar pesados o aburridos para el alumno y estos acaban por no leerlos hasta el final o perder información importante. Con esta actividad el alumno mantiene despierto el interés y sabe que si no está suficientemente atento, más tarde no podrá responder a la pregunta o preguntas que se le formulan y no podrá avanzar en la actividad.

Esta actividad se realizó en versión 2.1 de Moodle (julio 2011), pero mostraremos algunos pasos de la nueva versión 2.5.1 (julio 2013) por cuestiones prácticas..

El tema propuesto para la clase era “Las Nuevas Tecnologías” y esta actividad, como ya hemos referido, se basaba en información escritas en forma de texto que los alumnos debían leer y comprender.

¹²⁸ Basada en la metodología educativa del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)

¹²⁹ <http://docs.moodle.org/all/es/Lecciones>

<http://www.youtube.com/watch?v=ELxahe585S0>

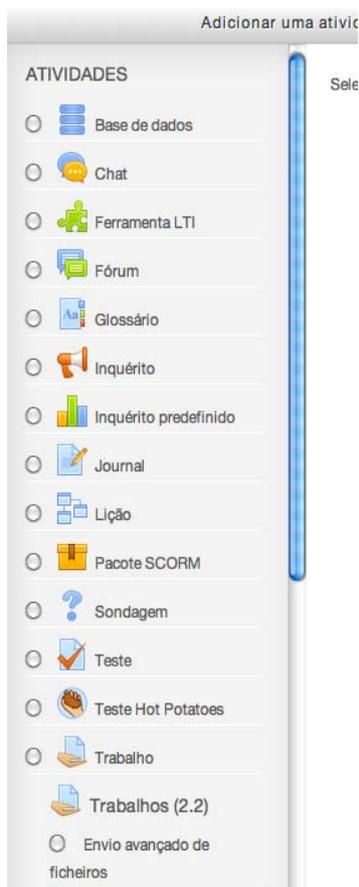


Figura 1 – Actividades Moodle– Lección (Lição)

La actividad lección, como ya hemos referido, se compone de páginas que finalizan con una pregunta. Esta pregunta debe ser superada con éxito por el alumno, ya que de lo contrario, no avanzará de página. El número de páginas lo establece el profesor que crea la actividad, según el criterio que sea más adecuado. En nuestro caso, identificamos en el texto partes o segmentos informativos que no fuesen excesivamente largos.

Una vez abierta la actividad Lección de Moodle la configuramos y le ponemos título. En este caso fue *¿Sabes quién fue...?* (ver Figura 2).

Nuevas Tecnologías



Macintosh

#VEDI@LL.COM

¿Sabes quién fue...?

Figura 2 – Actividad ¿Sabes quién fue...?

En la primera página de la actividad realizamos un precalentamiento al tema introduciendo una imagen significativa y una pregunta de elección múltiple que hace referencia a conocimientos generales sobre la marca de ordenadores Apple (ver Figura 3).

¿Te dice algo esta imagen?



Es un dibujo muy conocido

Es el logotipo de una importante empresa de ordenadores

Es una paleta de colores

Es el logo de Microsoft

Figura 3 – Página primera

La segunda página se destinó a despertar el interés de los alumnos. Presentamos un vídeo sobre la vida del creador de Apple seguido de una única pregunta sobre su interés por el tema de respuesta dirigida (ver Figura 4).

Manzana es Appel en inglés

¿Te interesa este tema?

¿Quieres saber más?



Sí, me interesa mucho el mundo de la informática y de los ordenadores

Figura 4 – Página 2- Vídeo

Como ya se dijo, el alumno va pasando páginas, según vaya respondiendo a las preguntas de manera adecuada. En la página 3 de nuestra Lección comienza el texto. La biografía del creador de Apple nos parece una historia interesante, actual y motivadora para los alumnos. Para dar más coherencia y sentido a la actividad, colocamos imágenes significativas en cada página.

Steve Jobs

Nació en 1955 en California, Estados Unidos. Fue el creador del primer ordenador personal (el Apple I) y fundador de Apple Computer, probablemente la empresa más innovadora del sector, ya que lo convirtió en uno de los más influyentes de la vertiginosa escalada tecnológica en que aún vive el mundo actual, contribuyendo decisivamente a la popularización de la informática. Sus ideas visionarias en el campo de los ordenadores personales, la música digital o la telefonía móvil revolucionaron los mercados y los hábitos de millones de personas durante más de cuatro décadas.

Steve Jobs terminó el bachiller en el instituto Homestead de Mountain View e ingresó en la Reed College en Portland, una Universidad de Oregón, pero abandonó los estudios universitarios un semestre más tarde.



Figura 5 – Página 3 – Inicio del texto

En esa época coqueteó con las drogas y se interesó por la filosofía y la contracultura, llegando a viajar a la India en busca de iluminación espiritual.

¿Cómo era Steve Jobs de joven?

Era un joven que se drogaba

Era un chico inquieto y se movía en varios ambientes

No sabía muy bien qué hacer

Figura 6 – Pregunta de la página 3

El sistema genera la posibilidad de colocar las respuestas posibles en botones o en cajas, como se observa en la figura 6 y en la 9. El número de respuestas de elección múltiple puede variar a lo largo de la actividad, siendo necesario indicar en las configuraciones iniciales el número máximo.

No se trata de plantear al alumno preguntas muy difíciles, sino de que este mantenga su atención enfocada en la lectura y la comprensión del texto (ver figura 7), objetivo fundamental de la actividad.



Responde ahora - El ordenador Macintosh introdujo bastantes innovaciones, como...

una pantalla un ratón un interactuador

Figura 7 – Página 5

La manera de presentar el texto unido a una imagen nos parece muy importante, ya que sabemos el poder que tienen las imágenes para otorgar significados (ver Figura 8).



Entretanto, Apple decaía tras el lanzamiento de los ordenadores compatibles IBM equipados con el sistema operativo Windows, de Microsoft, que según varios expertos se inspiró en el Macintosh de Apple. La enemistad entre Steve Jobs y Bill Gates, dos personalidades contrapuestas, fue el tema de una película televisiva titulada *Piratas de Silicon Valley*, producida en 1998 por la cadena TNT.

Existía una gran rivalidad entre...

Jobs y Gates

Jobs y Berners

Jobs y Lucas

Figura 8 – Página 7

En 1998 volvió a dar la vuelta al mercado informático con el lanzamiento del **iMac**, un PC compacto integrado en el monitor, que además de su diseño vanguardista estaba preparado para navegar en Internet. Su éxito de ventas colocó a Apple nuevamente entre los cinco mayores fabricantes de ordenadores personales de EEUU, con una revalorización de sus acciones del 50%. Nuevas versiones del iMac, con mayor potencia y cada vez más sofisticadas prestaciones y diseño, seguirían apareciendo en los años siguientes, con gran aceptación entre su legión de usuarios incondicionales.



¿Qué traía el modelo iMac de novedoso?

- Más potencia
- La posibilidad de acceder a Internet

Figura 9 - Página 8



Con su creatividad intacta, todavía en 2010 Steve Jobs sorprendió al mundo con un innovador producto, el iPad, un híbrido de tablet PC y teléfono móvil cuya segunda versión, el iPad 2, presentaría en marzo de 2011, en una de sus últimas apariciones en público.

Steve Jobs muere el 5 de octubre de 2011 en Palo Alto, California.

El iPhone que lanza Jobs es ...

- una pantalla táctil
- Un híbrido para usar Internet
- Un teléfono móvil inteligente

Figura 10 – Página 9

El sistema además nos permite, como dijimos, ofrecer retroalimentación al alumno en cada respuesta dada, tanto en las incorrectas para corregir, como en las correctas para ampliar o aclarar algún aspecto.

¿Qué traía el modelo iMac de novedoso?

Su respuesta : La posibilidad de acceder a Internet

¡Correcto!

Continuar

Figura 11 – Retroalimentación

¿Sabes quién fue...?

Previsualizar

Edición

Informes

Calificar ensayos

Enhorabuena, ha llegado al final de la lección

Curso Intensivo de Espanhol B2.2 [Ver calificaciones](#)

Figura 12 – Página final

Cuando el alumno llega al final, la página final se lo indica (ver Figura 12). La actividad Lección puede estar limitada a un tiempo determinado, evalúa automáticamente y guarda la evaluación.

¿Sabes quién fue...?	Total del curso
-	-
75,00	75,00
50,00	50,00
-	-
100,00	100,00
50,00	50,00
100,00	100,00
50,00	50,00
50,00	50,00
66,67	66,67
50,00	50,00
50,00	50,00
50,00	50,00
50,00	50,00
61,81	61,81

Figura 13 – Evaluación de la actividad

Enseñanza-aprendizaje de fraseología con una actividad de Lección

En el segundo caso, utilizamos la Lección de Moodle para enseñar contenidos fraseológicos, en concreto, somatismos¹³⁰. Esta actividad estaba integrada en una clase cuyo contenido de lengua era locuciones con partes del cuerpo. La clase era de ELE B2. Utilizamos la lección para trabajar la forma de la locución y su significado, así como el contexto de uso del fraseologismo.

El sistema de páginas se mantiene, pero ahora le aplicamos otra funcionalidad. La actividad se titula “Construye con expresiones” en el Módulo “En un abrir y cerrar de ojos” de la Plataforma Moodle.

En un abrir y cerrar de ojos

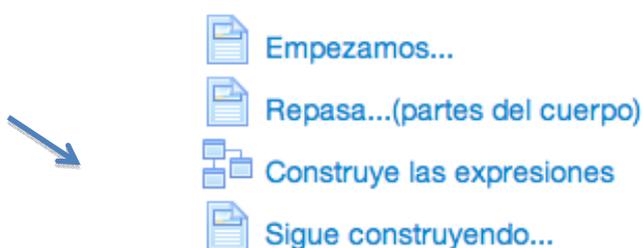


Figura 14 – Actividad Construye las expresiones

Son once fraseologismos que se desarrollan en tres páginas cada uno, según una secuencia didáctica. También se incluyen ejercicios de repaso y de relación que cumplen la función de romper el ritmo de las secuencias.

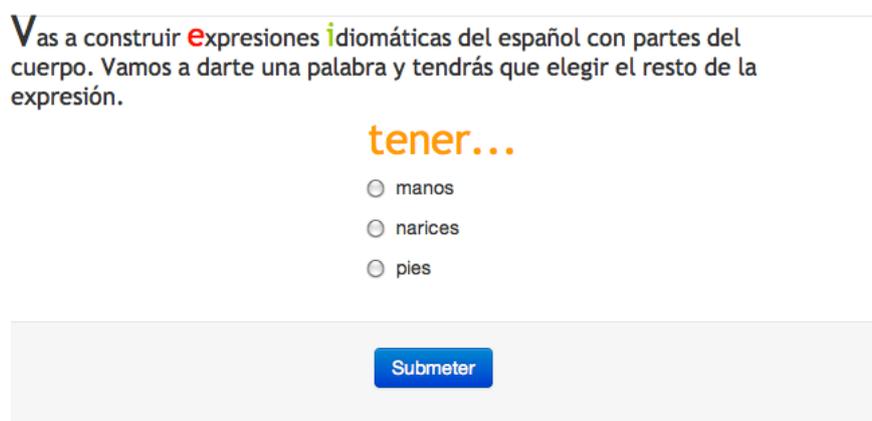


Figura 15 – Tener narices 1

La secuencia de tres páginas tiene un objetivo de enseñanza: hacer que el alumno se fije en la forma de la expresión (Figura 15), que comprenda su significado (Figura 16) y que la contextualice (Figura 18).

¹³⁰ Fraseologismos con nombres de una parte del cuerpo humano.

Tener narices se dice cuando queremos demostrar...



- Que algo nos indigna o nos resulta bastante molesto
- Que estamos hartos

Submeter

Figura 16 – Tener narices 2

A *sua resposta* : Que algo nos indigna o nos resulta bastante molesto
Correcto. ¡Ojo! La expresión "hay que tener narices" hace referencia a una persona que es atrevida o valiente.

Continuar

Figura 17 – Retroalimentación de ampliación

Fijate en la situación y aplica la expresión idiomática que más convenga

Has dejado el coche bien aparcado en la calle en la zona de parquímetros, con un ticket de una hora. Al llegar a buscar el coche tienes una multa. Has sobrepasado la hora límite en 5 minutos. Claro que te sienta muy mal. En ese momento dices:

(Reacción)

- ¡Está por las nubes!
- ¡Esto tiene narices!
- Ojos que no ven, corazón que no siente...

Submit

Figura 18 – Contextualización de “Tener narices”

Las preguntas que genera la actividad pueden ser de tipología variada. La Figura 19, por ejemplo, presenta una página que concluye con un ejercicio de emparejar (tipo de pregunta), pero hay otros tipos (Ver Figura 20).

Forma las parejas correctas...



Le contó la verdad sin ocultar nada

Habla con muchos tacos

Es una cotilla

Figura 19 – Pregunta de tipo emparejar

Sé de qué pie cojea

¿Utilizaremos esta expresión en el siguiente caso?

Se ha cobrado todo hasta el último céntimo, hasta un café que nos tomamos un día después de comer.

Sí

No.

Figura 20 – Pregunta de sí/no

A sua resposta : Correcto. En efecto, la debilidad de esa persona es la tacañería.
Correcto. En efecto, la debilidad de esa persona es la tacañería.

Figura 21 – Retroalimentación con refuerzo

Mi mejor amiga me ha hecho esperarle una hora en la calle

Juanjo le dijo que iba muy mal vestido para la ceremonia

No quiere ir a hacer los recados que le han pedido. Se pasa el día en el sofá

No tiene dinero y se ha comprado un coche carísimo.

Se pone a hablar de ideas de izquierda con mi padre

¡Esto tiene narices!

No tiene pelos en la lengua

Claro, ya sé de qué pie cojea.

No tiene dos dedos de frente

Mete la pata siempre

Figura 22 – Pregunta de repaso

A pontuação em curso so e apresentada aos alunos. Para testar a pontuação em curso, entre como aluno.

Ahora ya sabes algunas **expresiones** del español con **partes del cuerpo**.

¿Cómo crees que son estas expresiones por su forma?

¿Variables, Fijas o Idiomáticas? (responde sólo con una palabra)

A sua resposta

Submit

Figura 23 – Pregunta de reflexión sobre la lengua

Las preguntas de repaso y reflexión se pueden construir como páginas. Podemos hacer que el alumno reflexione sobre estructuras que ya no son locuciones (Ver Figura 24).

A pontuação em curso só é apresentada aos alunos. Para testar a pontu:

Tomar es un verbo que va con...

- un helado
- el pelo
- una inyección
- el tren

Submit

Figura 24 – Verbo tomar y las palabras que la seleccionan

Seguimos con

Tomar el pelo



A cuál de estas dos frases la aplicarías:

a) A pesar de que nos invitó a tomar un helado, luego se volvió atrás.

b) Pagamos las entradas más caras, pero cuando entramos en el teatro, ya estaban ocupadas.

- b)
 a)

Submit

Figura 25 – Contextualización: tomar el pelo

Las imágenes nos ayudan a trabajar el doble sentido que presentan las locuciones (ojo al parche) y a separar el sentido literal del figurado (ver figura 26).

A pontuação em curso só é apresentada aos alunos. Para testar a pontuação em ci

¡Ojo al parche!

Curiosa expresión que parece provenir de ¡Oído al parche!

Pero, ¿qué es un parche? ¿Es esto un parche?



© Can Stock Photo - csp9790656

- No
 Sí

Submit

Figura 26 – Ojo al parche

Finalmente, el profesor tiene siempre a su disposición el sistema de evaluación automático que puede accionar con la puntuación que desee al principio de la actividad, en las configuraciones (Ver Figura 27). El sistema genera estadísticas que son de utilidad a la hora de evaluar la rentabilidad de la actividad.

[Ver todas as notas da disciplina](#)

Nome(s)	Tentativas	Melhor nota
Campos, Ana	<input type="checkbox"/> 66.67% sexta-feira, 17 Maio 2013, 10:58, (10 minutos 55 segundos) <input type="checkbox"/> Incompleta terça-feira, 28 Maio 2013, 21:09	66.67%
Ferreira, Ana Teresa	<input type="checkbox"/> 60% sexta-feira, 17 Maio 2013, 10:58, (10 minutos 6 segundos)	60%
Marques, Luísa	<input type="checkbox"/> 66.67% sexta-feira, 17 Maio 2013, 10:58, (10 minutos 24 segundos) <input type="checkbox"/> Incompleta sexta-feira, 17 Maio 2013, 11:14	66.67%
Martins, Bárbara	<input type="checkbox"/> 70% sexta-feira, 17 Maio 2013, 10:58, (10 minutos 3 segundos)	70%
Martins, Clara	<input type="checkbox"/> 60.71% sexta-feira, 17 Maio 2013, 10:58, (10 minutos 15 segundos)	60.71%
Mendes, Fernanda	<input type="checkbox"/> 77.78% sexta-feira, 17 Maio 2013, 10:58, (11 minutos 49 segundos) <input type="checkbox"/> 83.87% sexta-feira, 17 Maio 2013, 11:12, (9 minutos 49 segundos)	83.87%
Rego, Ana	<input type="checkbox"/> 83.87% sexta-feira, 17 Maio 2013, 11:10, (5 minutos 35 segundos) <input type="checkbox"/> 96.55% sexta-feira, 17 Maio 2013, 11:56, (1 segundo)	96.55%
Sá, Beatriz	<input type="checkbox"/> 60% sexta-feira, 17 Maio 2013, 10:58, (agora) <input type="checkbox"/> Incompleta sexta-feira, 17 Maio 2013, 10:58	60%
Santos, Diana	<input type="checkbox"/> 73.68% sexta-feira, 17 Maio 2013, 10:58, (10 minutos 2 segundos)	73.68%
Saracho (aluno), Marta	<input type="checkbox"/> 90% segunda-feira, 6 Maio 2013, 10:06, (10 minutos 13 segundos) <input type="checkbox"/> Incompleta segunda-feira, 6 Maio 2013, 16:14	90%
Silva, Cátia	<input type="checkbox"/> 83.33% sexta-feira, 17 Maio 2013, 10:58, (10 minutos 27 segundos) <input type="checkbox"/> 93.33% sexta-feira, 17 Maio 2013, 11:13, (agora)	93.33%

Estatísticas da lição

Pontuação média	Tempo médio	Melhor nota	Nota mais baixa	Tempo máximo	Tempo mínimo
76,18%	7 minutos 50 segundos	96.55%	60%	11 minutos 49 segundos	Incompleta

Figura 27 – Sistema automático de evaluación y estadística

Conclusiones

La actividad Lección de Moodle es aconsejable para la clase de ELE por los siguientes aspectos:

- Se puede adaptar a contenidos diversos (simples y complejos).
- Los alumnos la perciben como motivadora (supone una secuencia de retos)
- Se puede variar y se presenta como nueva.
- Es rentable desde el punto de vista de enseñanza-aprendizaje.
- Facilita la evaluación del alumno y la de la propia actividad.

No obstante, es necesario seguir investigando sobre este tipo de actividad y su combinación con otras de la Plataforma Moodle.

Bibliografía y webgrafía

Cruz Hernández, Oscar Arturo, Crear Lecciones en Moodle, vídeo de YouTube:

<http://www.youtube.com/watch?v=P3aLvObYvSE>

Fernández F., Blanes, M^o J., Botana Gómez, J. (2012), Lección Moodle 2, Área de Innovación Tecnológica Educativa, Universidad de Alicante, disponible en:

<http://ssyf.ua.es/en/formacion/documentos/cursos-programados/2012/especifica/novedades-moodle-2/curso-moodle-2-leccion.pdf>

Lição – Introdução, Universidade Federal do Rio de Janeiro (2013), disponible en: <http://ava.ufrj.br/index.php/guia-para-professores/licao>

Marques Graells, P. (1998), Usos Educativos de Internet (El Tercer Mundo), Universidad Autónoma de Barcelona, disponible en <http://peremarques.pangea.org/usosred2.htm>

Marques Graells, P. (2007, revisión de 2013), La Web 2.0 y sus aplicaciones didácticas, Facultad de Educación de la UAB, disponible en <http://www.peremarques.net/web20.htm>

Santillán Campos, F. (2006), El aprendizaje Basado en Problemas como propuesta educativa para las disciplinas económicas y sociales apoyadas en el b-learning, in Revista Iberoamericana de Educación. Universidad de Guadalajara, México. Disponible en: http://campus.usal.es/~ofeees/NUEVAS_METODOLOGIAS/ABP/1460Santillan%5B1%5D.pdf

Saracho, M. (2011). *Laberintos Digitales para la enseñanza-aprendizaje de Falsos Amigos del Español y del Portugués*. XXII Congreso Internacional de ASELE (Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera), “La Red y sus aplicaciones en la enseñanza del español como lengua extranjera”. Universidad de Valladolid. Actas del XXII Congreso Internacional de ASELE.

Tutoriales de Moodle – Generalidades Lección, disponible en: <http://docs.moodle.org/all/es/Lecciones>

Vicerrectoría Académica y del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (2005), *El Aprendizaje Basado en Problemas como técnica didáctica*. México.

*Manuais escolares de Espanhol Língua Estrangeira: uma visão estereotipada?*¹³¹

Helena Vasconcelos

Escola Básica 2/3 Gualdim Pais - Tomar

Parte I: enquadramento teórico

1. O ensino da cultura na aula de Língua Estrangeira: o encontro com a Interculturalidade

Para que o ensino de uma língua estrangeira (LE) seja bem-sucedido, deve facultar ao aluno conhecimentos que o capacitem para comunicar de forma eficiente. A eficácia da comunicação numa nova língua depende não apenas da aquisição de competências linguísticas, mas também da aquisição de comportamentos socioculturais que envolvam uma conduta adequada em determinados contextos. De facto, um enunciado correto em termos gramaticais, lexicais e fonéticos pode ser incompreendido, ou inclusivamente mal interpretado, se não forem considerados os parâmetros socioculturais da situação concreta de comunicação. Desta forma, corrobora-se a opinião de Audigier de que “*apprendre une langue, c’est aussi apprendre une culture (...)*” (AUDIGIER, 1998: 13). Se o ensino de uma LE do ponto de vista estritamente gramatical é, grosso modo, um processo objetivo, o mesmo não pode afirmar-se em relação ao ensino da cultura, dada a complexidade e extensão que caracterizam o termo.

Das várias definições do conceito *cultura* (cf. GUILLÉN DÍAZ, 2004: 839-840; SOLER-ESPIAUBA, 2009: 218), a que serve de base para a realização deste estudo é a definição de cultura proferida na 43.^a Conferência Internacional de Educação (Genebra, 14-19 de setembro de 1992): “La cultura de un país no se refiere solo a la cultura culta, comprende igualmente una cultura popular. No se resume a la herencia, sino que se enriquece y desarrolla tanto por la creatividad como por la memoria (...).” (GUILLÉN-DÍAZ, 2004: 841). Do excerto apresentado destacam-se as expressões “*cultura culta*” e “*cultura popular*” que correspondem à distinção feita por Lourdes Miquel, 1992, citada por Soler-Espiauba (2009: 217), entre “Cultura com maiúscula” e “cultura com minúscula”. Para o âmbito do ensino-aprendizagem de uma LE é particularmente relevante este último “tipo” de cultura, já que o seu conhecimento serve “para entender”, “para interactivar”, “para descodificar”, “para comunicar” e “para poder desenvolver-se em un nuevo terreno, regido por nuevos códigos” (SOLER-ESPIAUBA, 2009: 218).

Dois aspetos fundamentais da dita “cultura com minúscula” são a comunicação e a interação, que nas décadas de 80 e 90, instituíram um marco assinalável na Didática da Língua Estrangeira: a partir de então, o ensino da cultura já não era feito através de exercícios de carácter hermenêutico, mas sim na preparação do aluno para um eventual contacto real com o estrangeiro, com o Outro. A interculturalidade passa, então, a fazer parte integrante da Didática da Língua Estrangeira, tendo o professor o papel de estimular os seus alunos para a aquisição de uma competência intercultural que lhes permita uma interação bem-sucedida com os nativos da língua que estão a aprender, em que a alteridade seja encarada como uma oportunidade de mútuo enriquecimento pessoal e cultural. Deste modo, reforça-se o papel da escola enquanto formadora de indivíduos construtores de uma sociedade aberta, inclusiva e universal, através da compreensão e consequente conhecimento do Outro, centrando-se na diversidade e não na diferença (ABDALLAH-PRETCEILLE, 2006 :80).

¹³¹Estudo realizado no âmbito do relatório de estágio intitulado *Estereótipos Culturais em manuais escolares de ELE nível A2 do 3.º CEB* (VASCONCELOS, 2012)

A nível pedagógico, o professor de Língua Estrangeira pode, e deve, desenvolver estratégias de cariz intercultural que incentivem a abertura e recetividade face ao Outro. Neste sentido, Abdallah-Preteille (1986) propõe como possibilidades para uma abordagem intercultural na aula de LE um trabalho baseado na procura de estereótipos em manuais escolares, na análise da imagem de determinado indivíduo ou grupo na literatura ou nos *mass media*. Sugere igualmente a realização de atividades relacionadas com as auto e hetero-imagens que deve ser levado a cabo desde uma perspetiva diacrónica e sincrónica, verificando se alguns estereótipos permitem a justificação de um comportamento relativamente à forma como olhamos o Outro. Também Jandt (1995) indica várias propostas didáticas, tal como a procura e reflexão sobre adágios populares que façam referência ao estrangeiro. Especificamente direcionadas para o desenvolvimento da interculturalidade na aula de Espanhol, entre outros, encontram-se os de Lorenzo-Zamorano (2004), que propõe exercícios de contrastes culturais; Soler-Espiauba (2009), que aborda a situação da mulher na estrutura familiar atual e a relação dos espanhóis com o tempo; Moriano (2010), que trabalha a questão dos estereótipos entre Espanha e Portugal na imprensa; mais recentemente, Cerqueira (2012), que desenvolve uma proposta de trabalho com os materiais audiovisuais autênticos; Marques (2012), que aborda as imagens do espanhol em alunos do ensino secundário; Jordão (2012), que trabalha a interculturalidade através das tribos urbanas; Martins (2012), que propõe atividades relacionadas com as expressões idiomáticas; e Vasconcelos (2012), que desenvolve um estudo de análise de estereótipos em manuais escolares de Espanhol.

Através das estratégias referentes ao conceito de interculturalidade, o professor pretende, então, que os alunos conheçam os outros e os aceitem, valorizando e assimilando o verdadeiro significado do prefixo “inter”: eliminação de barreiras, reciprocidade e verdadeira solidariedade (ABDALLAH-PRETCEILLE, 1986). Deste modo, o docente assume o seu papel de educador, formando e desenvolvendo no aluno a capacidade de se “outrificar”, tornando-o mais tolerante, evitando a criação ou manutenção de estereótipos.

2. O estereótipo e o seu papel na aula de Língua Estrangeira.

O olhar não esclarecido e desinformado face ao Outro pode conduzir ao surgimento ou manutenção de estereótipos relativos a determinados indivíduos ou grupos.

Segundo Amossy, o estereótipo é “l’image préfabriquée, toujours semblable à elle-même, que la collectivité fait monotonement circuler dans les esprits et les textes. (...) ses contours et ses contenus ne sont pas déterminés clairement (...)” (1991:21). Da leitura do excerto, a característica que particulariza o estereótipo é a falta de rigor (“*ses contours et ses contenus ne sont pas déterminés clairement*”). Desta forma, a ideia contida no estereótipo não reflete a realidade, já que é uma imagem imprecisa, prefabricada e ficcionada da própria realidade, que assenta num discurso que prima pela ausência de procedimentos cognitivos.

Uma outra característica deste conceito é assinalada por Pickering: “[Stereotype] is also a form of power, a power over how others are thought about which operates through spoken and written discourse.” (2004:21). O poder veiculado pelo estereótipo está relacionado com a tendência egocêntrica que o indivíduo possui para se ter a si e ao grupo a que pertence como medida de comparação face aos outros, superiorizando-se ao julgar os outros inferiores. A inferiorização é, na realidade, a particularidade do estereótipo que mais se difunde “nous utilisons le stéréotype dévalorisant” (DE CARLO, 1998:86).

Todavia, o estereótipo não tem por que ter este pendor mais negativo relacionado com a desvalorização do outro, como se verifica ao compreender as suas várias funções elencadas por Belmonte Talero:

- Função utilitária: são usados para explicar o mundo que nos rodeia, para descrever diferenças entre os grupos e prever a forma de atuação dos outros;
- Identificação social e ajuste: encerram o sentido de pertença a determinado grupo por oposição à não pertença a outros;
- Manutenção da autoestima: pode ser usado como defesa da imagem que outros projetam nos indivíduos;
- Redução da complexidade: dada a vasta e complexa realidade social, os estereótipos funcionam como uma rápida categorização;
- Preenchimento de lacunas: simplificam a tarefa de conhecer pessoas e saber como devem ser tratadas. (2004: 376-377)

Conclui-se que, na generalidade, a função primeira do estereótipo é a da simplificação, através da categorização, de uma realidade demasiado abrangente e complexa. Desta forma, os indivíduos adotam uma série de atitudes a que recorrem quando se deparam com a novidade que o Outro representa, dando uma ideia de que o conhecem.

Assumindo que o estereótipo faz parte integrante da sociedade e que a categorização de indivíduos é uma atividade natural do ser humano (DE CARLO, 1998: 85), este conceito está sempre subjacente na aula de Língua Estrangeira. Visto que a escola é encarada como um agente de socialização, poderá ser precisamente este o contexto a partir do qual se dará início a uma abordagem pedagógica intercultural em que o estereótipo tenha a função de potencializar o diálogo entre culturas. Assim, o professor de Língua Estrangeira poderá servir-se da presença do estereótipo como ponto de partida para a aprendizagem da cultura na aula e incluí-lo no processo reflexivo que iniciará com os seus alunos.

2.1 A construção do estereótipo: o lugar do manual

Como referido, a necessidade da abordagem do diálogo intercultural na aula de LE surge, frequentemente, a partir das imagens estereotipadas que os alunos possuem do país estrangeiro, da sua gente e da sua cultura. Muitas são as fontes por onde se veiculam os estereótipos como “a família, o grupo de pares, a escola, os mass media e a publicidade” (BABO, 1997, citada por CHAVES, 2004: 115-116).

No âmbito da escola, o manual escolar é um dos meios pelo qual os aprendentes vão construindo a ideia do país e da língua que estudam. Visto que é um material que quase nenhum professor dispensa, é conveniente que se proceda a uma análise crítica deste material, tal como defende Alarcão: “Realmente não posso conceber um professor (...) que não leia criticamente o manual” (2001:25).

Do centralismo protagonizado pelo livro surgem vantagens, como o seguimento do Programa para a disciplina ou a orientação relativamente à progressão gramatical e lexical; mas também inconvenientes, como a imposição de um determinado método ou a apresentação de uma moldura bastante fragmentada da cultura estrangeira, tantas vezes favorável a uma visão estereotipada da mesma (SOLER-ESPIAUBA, 2009; GUILLÉN DÍAZ, 2004; LORENZO-ZAMORANO, 2004; LLUCH-BALAGUER, 2003; SERCU, 2000). Efetivamente, da bibliografia consultada sobre

avaliação de manuais de língua estrangeira existem duas lacunas que são indicadas por quase todos os autores: a fragmentação dos conteúdos culturais e a inexistência de atividades que promovam a interculturalidade (BELMONTE TALERO, 2004; RISAGER, 1990; WANDEL, 2003, PUREN, 2008; BYRAM, 1990 e LORENZO-ZAMORANO, 2004). Particularizando a questão para os manuais de Espanhol Língua Estrangeira, a interculturalidade é, igualmente, a grande ausência sentida: “(...) los libros de texto españoles no son apropiados para la educación intercultural” (BESALÚ, citado por LORENZO-ZAMORANO, 2004:3). Continua o investigador, a justificar a sua afirmação: “(...) abundan los estereotipos y escasean las explicaciones históricas (...)” (*idem*).

Perante este panorama, o professor deve assumir o seu papel de informador e conduzir os alunos a um conhecimento mais genuíno e real do outro, desconstruindo preconceitos e aproximando culturas, sem, no entanto, desprover o Outro do seu direito à alteridade. Neste sentido, Wulf afirma: “Aujourd’hui il importe plus que jamais d’admettre les particularités des diverses cultures et de les laisser s’épanouir.” (1999: 5). Assim, os exercícios de desconstrução dos estereótipos referentes à língua e cultura estrangeiras devem, naturalmente, ser realizados, não com o intuito de querer transformar o *outro* num *semelhante*, mas de iniciar um processo de busca de identidade despoletado pela presença daquele que é diferente. De facto, como seria possível o autoconhecimento se o Outro não estivesse do lado de lá do espelho?

2.2 Espanha e os espanhóis vistos pelos portugueses: estereótipos mais comuns

Apesar de Espanha ser o único país com que Portugal faz fronteira, as relações ibéricas têm sido ao longo dos tempos marcadas por uma relação na qual predomina a desconfiança, como aliás denotam os aforismos populares “Favores desses me fazem os espanhóis” ou “De Espanha, nem bom vento, nem bom casamento”. Esta atitude é justificada do ponto de vista diacrónico por Sánchez Gómez, citado por Moriano: “(...) históricamente, gobiernos y súbditos portugueses han visto a España como un vecino grandullón y violento, deseoso de engullir en sus fauces a las tierras lusas” (2010: 65). Relembre-se a este respeito que é possível que o período filipino em Portugal (1580-1640) tenha deixado marcas, ainda que subtis, indeléveis, perpetuadas na memória das gerações, que se repercutem numa atitude de desconfiança. A potencial junção entre os dois países, a famosa conceção de *Iberismo*, é uma ideia que ressurge apenas em “contextos de inestabilidad política o de grave crisis de valores” (SÁNCHEZ GÓMEZ, citado por MORIANO, 2010: 58), como, aliás, os que presentemente se vivem.

Passando para a esfera cultural, há vozes, tanto do lado português como espanhol, que consideram o intercâmbio cultural muito escasso. Fernando Dacosta afirma que “(...) en Portugal no hay programas españoles en la televisión por cable, no hay casi cine español, ni se leen escritores españoles.” (TORRE NÚÑEZ, 2005: 67). Por seu turno, Martín de Blás exprime a sua preocupação relativamente à dificuldade em encontrar livros portugueses em Espanha e vice-versa (TORRE NÚÑEZ, 2005: 69).

Focando de seguida para o contexto escolar, provavelmente não serão estes os estereótipos que povoam o imaginário dos alunos do 3.º Ciclo do Ensino Básico, porque a economia e a literatura não constituem os interesses da maioria dos discentes.

Ainda que, na realidade portuguesa, o espanhol seja uma língua com uma imagem bastante positiva, porque é considerada “bonita”, “útil” e “fácil”, segundo o estudo levado a cabo por Simões & Araújo e Sá (2006), circulam na sociedade vários estereótipos referentes a Espanha e aos espanhóis. Entre os mais conhecidos destacam-se os seguintes: a prática sistemática da sesta (SOLER-ESPIAUBA, 2009: 222) a paelha (LORENZO-ZAMORANO, 2004: 13; MELO, ARAÚJO E SÁ & PINTO, 2005: 59; SOLER-ESPIAUBA, 2009: 222) e a tortilha como pratos que se comem todos os dias, as touradas como passatempo preferido (LORENZO-ZAMORANO, 2004: 13; SOLER-ESPIAUBA, 2009: 222), o flamenco (GÓMEZ-ULLATE, citado por MORIANO, 2010: 64; MELO, ARAÚJO E SÁ & PINTO, 2005: 59; Soler-Espiuba, 2009: 222), as castanholas (MELO, ARAÚJO E SÁ & PINTO, 2005: 59) e o toureiro (LORENZO-ZAMORANO, 2004:13) como símbolos inquestionáveis e a pouca aptidão dos espanhóis para as línguas estrangeiras (MELO, ARAÚJO E SÁ & PINTO, 2005: 60; MORIANO, 2005: 117, 125).

De seguida, irá proceder-se à análise de alguns dos estereótipos mencionados.

Parte II: Análise de alguns estereótipos culturais em manuais de Espanhol Língua Estrangeira

1. Questões de investigação e objetivos

Agarrando o repto lançado por Alarcão (*cf.* p. 3) apresenta-se de seguida uma proposta de análise de alguns conteúdos culturais em dois manuais de Espanhol Língua Estrangeira, guiada pelas seguintes questões de investigação: i) Existem estereótipos culturais nos manuais de ELE? Se sim, que formas assumem?; ii) Há diferenças relativamente ao contexto em que surgem os estereótipos nos manuais?; iii) De que forma a presença de estereótipos pode afetar o processo ensino-aprendizagem?

Com o propósito de responder a estas questões, e porque a investigação é ela própria “uma tentativa sistemática de atribuição de respostas às questões” (TUCKMAN, 2000: 5), estabeleceram-se os seguintes objetivos: verificar a existência de estereótipos nos manuais observados; identificar os estereótipos mais frequentes; indicar possíveis diferenças no contexto em que surgem os estereótipos nos dois manuais; refletir em que medida os estereótipos influenciam o processo ensino-aprendizagem.

2. Metodologia

A metodologia que pareceu mais indicada para dar resposta às questões de investigação expostas e atender aos objetivos delineados situa-se nos paradigmas da investigação quantitativa e qualitativa. Quantitativa, porque serão contabilizadas as ocorrências das categorias que se especificarão adiante. Qualitativa, porque se procederá a uma interpretação dos “sentidos e significados, patentes ou ocultos” (CHIZZOTTI, 2006: 115) nos textos (código linguístico: CL), imagens (código icónico: CI) e número de ocorrências de determinada categoria ou subcategoria, que “podem ser apreendidos por um leitor que interpreta a mensagem contida nele [no texto]” (*ibidem*). De referir que há consciência de que numa análise de tipo qualitativo há uma margem de subjetividade, inevitável e intrínseca ao processo interpretativo, mas que se encara como uma “subjetividade plausível” que parte de dados objetivos (RITA, 2006: 74).

2.1 Instrumentos e procedimentos de recolha de dados

Para dar início à recolha de dados foi elaborado um sistema categorial definido, na sua grande maioria, de forma apriorística, isto é, sem conhecimento de que estavam presentes nos manuais. Esta forma de categorização pareceu a mais adequada ao âmbito deste trabalho, já que permite uma maior objetividade e, conseqüentemente, uma menor dispersão na análise. Por outro lado, devido à prática letiva, já se conhecia bastante bem o manual *Español 2 - nível Elemental II* da Porto Editora e esse conhecimento foi considerado, pois seria muito difícil ignorá-lo. Contudo, não se crê que a experiência de utilização do manual tenha tornado a análise menos válida.

Grande parte da categorização que de seguida se apresenta teve como referência tanto os estereótipos indicados no enquadramento teórico, como os mais comuns veiculados na sociedade portuguesa. Para o estabelecimento das categorias (“símbolos e objetos representativos”, “caraterísticas” e “hábitos quotidianos”) seguiram-se algumas das sugestões propostas por Paricio Tato (2005: 142-143). Relativamente às subcategorias, a sua fonte já é mais variada: “paelha” (LORENZO-ZAMORANO, 2004: 13; SOLER-ESPIAUBA, 2009: 222; MELO, ARAÚJO E SÁ & PINTO, 2005: 59), “os espanhóis adoram touradas” (SOLER-ESPIAUBA, 2009: 222), “os espanhóis traduzem tudo, não sabem falar línguas” (MORIANO, 2005: 117, 125, MELO, ARAÚJO E SÁ & PINTO, 2005: 60), a “sesta” (SOLER-ESPIAUBA, 2009: 222). A subcategoria “touro” foi a única criada com base no conhecimento do manual, mas que se pensa fazer parte dos estereótipos mais comuns que circulam na sociedade portuguesa.¹³²

No que diz respeito ao processo de recolha dos dados, procedeu-se a várias leituras dos manuais e dos materiais acompanhantes, de modo a inserir o número de ocorrências exato de determinada categoria numa tabela de registos. As categorias “caraterísticas” e “hábitos quotidianos”, por se fazer uma análise mais qualitativa das mesmas, não terão uma tabela associada. Este tipo de análise foi realizado com base nas notas que se iam tomando à medida que se faziam as leituras dos manuais.

Para a recolha de dados foram considerados os textos escritos, os textos orais, as propostas de atividades dirigidas aos alunos, incluindo os enunciados e ilustrações quando consideradas pertinentes.

2.2 Instrumento de análise

O instrumento de análise dos dados consistiu numa tabela de registos para cada categoria, com exceção das mencionadas. Quando considerado pertinente, com os resultados obtidos foram elaborados gráficos que permitissem uma melhor leitura e conseqüente interpretação.

¹³² De assinalar que neste estudo apresenta-se apenas parte das categorias e subcategorias analisadas no âmbito do relatório de estágio intitulado *Estereótipos Culturais em manuais escolares de ELE nível A2 do 3.º CEB* (VASCONCELOS, 2012). Além das aqui referidas, foram igualmente estudadas as categorias “nacionalidades”, “países”, “cidades”, “género”, “nomes próprios”, “personalidades” e “hábitos quotidianos”; quanto às subcategorias, foram analisadas as seguintes: “castanholas”, “tortilha”, “toureiro”, “flamenco” e “bar”.

2.3 Corpus

Os manuais que integram o *corpus* deste estudo são os dois manuais de Espanhol Língua Estrangeira com mais adoções nas escolas do regime público com 3.º Ciclo do Ensino Básico do concelho de Aveiro, no ano letivo de 2011-2012.¹³³ Após o contacto por via telefónica com todas as escolas com as características supramencionadas, 87 no total, verificou-se que 37 tinham a disciplina de espanhol no 8.º ano de escolaridade e desse número, 12 adotaram um manual de uma editora espanhola e as restantes 25 adotaram o manual da editora portuguesa, *Español 2 - nível Elemental II* da Porto Editora. O segundo manual escolhido para figurar neste estudo foi, naturalmente, o livro espanhol mais adotado nas escolas, *Club Prisma A2 – Método de Español para Jóvenes*, da Edinumen, ainda que o seu número seja bastante reduzido: é utilizado em apenas 6 escolas.

Passando à apresentação dos manuais, ambos os livros dos alunos se encontram estruturados em 12 unidades, sendo que o manual da Edinumen apresenta dois blocos de revisão de conteúdos, depois das unidades 5 e 10, que não estão contabilizadas no total de unidades. Os dois livros integram um esquema, em forma de grelha, onde estão os dados relativos à organização de cada unidade didática, com indicação do título de cada uma delas, dos conteúdos funcionais, gramaticais, léxicos e culturais, no caso do livro espanhol. De referir que ambos os manuais têm umas páginas finais reservadas a um glossário. O manual português apresenta uma série de palavras e expressões registadas em espanhol, com o significado correspondente em português. O manual espanhol apresenta no fim um minidicionário em que recolhe o significado de uma série de palavras em francês, italiano, alemão, português e inglês. Os manuais também possuem um apêndice gramatical, que no caso do manual português se encontra no livro de exercícios e no espanhol está inserido no manual do aluno.

Relativamente aos materiais acompanhantes, parecem muito similares. A grande diferença reside no material destinado ao professor. No livro da Porto Editora, o *libro del profesor*, composto por 32 páginas, apresenta unicamente as soluções dos exercícios do manual do aluno e as transcrições dos exercícios de audição. Esporadicamente dá alguma orientação relativa à realização de determinado exercício. O *Prisma del profesor* é composto por 143 páginas e, além dos conteúdos apresentados pelo manual português, oferece fichas fotocopiáveis, com a respetiva correção, e transparências.

Uma vez que se entende que o manual é considerado um todo, em termos de apresentação de resultados encontrar-se-ão as siglas MP para “manual português”, que inclui o livro do aluno (MPLA) e o livro de exercícios (MPLE), e ME para “manual espanhol”, que inclui o livro do aluno (MELA), o livro de exercícios (MELE) e o livro do professor (MELP).

Em termos de análise, retirando os índices, glossários e soluções de exercícios, no caso do MP, o texto validado para análise é de 199 páginas e no ME é de 279, o que perfaz um total de 478 páginas analisadas.

¹³³ Uma vez que para o presente ano letivo não houve lugar à adoção de manuais para a disciplina de Espanhol para o 8.º ano de escolaridade, os dados apresentados deverão, *grosso modo*, representar, com bastante fidelidade, a realidade escolar atual.

3. Análise e discussão de dados

3.1 Símbolos e objetos representativos

Tal como anteriormente referido, as subcategorias para a análise deste tema surgem das leituras em que se referem os estereótipos mais comuns relativamente a Espanha e do conhecimento prévio do MP. Neste estudo tomaram-se os objetos com maior número de ocorrências, a “paelha” e o “touro”, cuja distribuição de seguida se apresenta:

Livro Símbolos	MP					ME						
	MPLA		MPLE		Total	MELA		MELE		MELP		Total
	CI	CL	CI	CL		CI	CL	CI	CL	CI	CL	
Paelha	1	1	-	-	2	-	5	2	1	-	2	10
Touro	1	6	-	-	7	-	-	1	-	-	-	1

Tabela 1. Registo de ocorrências de símbolos e objetos representativos de Espanha com maior número de registos nos manuais.

3.1.1 Paelha

Da análise da tabela conclui-se que é no ME que “paelha” é mais vezes referida, tanto a nível linguístico, 8 ocorrências, como a nível icónico, 2 ocorrências. É interessante verificar que, com exceção de 2, todas as ocorrências deste prato estão associadas a 4 situações específicas: integrado no contexto das *Fallas* de Valência (situação A), mencionado por estrangeiros no contexto das *Fallas* (situação B), associado a uma região específica (situação C) e mencionado por estrangeiros, associado a uma região específica (situação D). Vejam-se, então, exemplos para cada um dos contextos apresentados.

Situação A¹³⁴

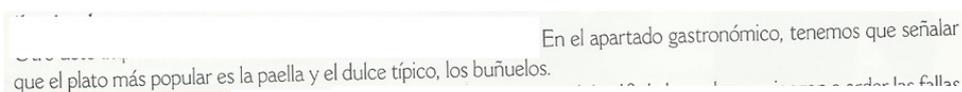


Figura 1. Exemplo do MELA: 63.

Situação B

¹³⁴ Para facilitar a interpretação de algumas figuras, nesta e noutras categorias, foi introduzida uma linha vermelha nos textos e/ou uma seta amarela nas imagens.

Pepa Paola es italiana y con frecuencia viene a pasar estos días de fiesta a Valencia. Nos cuenta que esta vez es diferente porque viene acompañada de toda su familia. Dice que le encanta el ruido en las calles, los fuegos artificiales; además puede comer rica paella que es su comida favorita. Paola está segura de que esta no

Figura 2. Exemplo do MELA: 65.

Situación C

- | | | |
|-------------------|---|---|
| 1. Fallas. | • | • a. <u>Comida típica de la Comunidad Valenciana.</u> |
| 2. Fallera Mayor. | • | • b. Figuras de cartón piedra que se construyen sobre un esqueleto de madera, pueden llegar a medir 20 metros y representan personajes de actualidad. |
| 3. <u>Paella.</u> | • | |

Figura 3. Exemplo do MELA: 64.

Situación D



Figura 4. Exemplo do MELE: 21.

Veja-se de que forma surgem as ocorrências deste símbolo no MP.



Figura 5. Exemplo do MELA: 8.

El plato típico que se hace con arroz y mariscos es la...

P
A
E
L
L
A

Figura 6. Exemplo do MPLA: 9 e MPLP: 3.

As referências à paelha no MP fazem parte do mesmo exercício. O desenho apresentado integra a alínea a de um exercício cujo enunciado é “¿Conoces a los españoles?”. A ocorrência no código linguístico, figura 6, faz parte da alínea b do mesmo exercício, em que os alunos teriam de resolver um crucigrama com palavras dadas na alínea anterior. Dos

exemplos dados cabe dizer que, quanto à representação linguística, a frase exibida não associa nenhuma área geográfica ao “*plato típico*” e, como tal, é lícito inferir-se que se trata de um prato típico de toda a Espanha. Efetivamente, esta ideia é corroborada pela presença da ilustração da paelha na gravura em que, como referido anteriormente, se apresentam os espanhóis aos alunos. Assim, parece ser transmitida a ideia de que a paelha é o prato mais comum e, por isso, o mais representativo da gastronomia espanhola.

Veja-se de seguida as ocorrências do termo “touro”.

3.1.2 Touro

Apesar da grande divergência no que respeita às ocorrências do termo “touro” em ambos os manuais, 7 no manual português e 1 no manual espanhol, a diferença maior reside no contexto em que surgem, como se observa nos exemplos que se seguem.

2. Como ya sabes, los toros y las corridas forman parte de la cultura española. Lee las expresiones que aparecen a continuación y a cada una hazle corresponder su respectiva explicación.

<p>a. <input type="checkbox"/> Aquello fue una corrida de toros.</p> <p>b. <input type="checkbox"/> Hasta el rabo todo es toro.</p> <p>c. <input type="checkbox"/> Huyendo del toro, cayó en el arroyo.</p> <p>d. <input type="checkbox"/> El que torea al toro, tiene que aguantar la cornada.</p> <p>e. <input type="checkbox"/> Ver los toros desde la barrera, eso lo hace cualquiera.</p>	<p>1. A veces queriendo huir de un peligro se cae en otro mayor.</p> <p>2. El que se expone a riesgos tiene que asumir las consecuencias.</p> <p>3. Participar en los acontecimientos desde fuera, sin implicarse directamente. Sintiendo protegido, cualquiera puede ser valentón.</p> <p>4. Algo que pasó entre mucha confusión, desorganización.</p> <p>5. Hay que tener firmeza para terminar las tareas empezadas, teniendo en cuenta que, hasta el final, pueden surgir imprevistos.</p>
--	--

Figura 7. Exemplo do MPLA: 9.



Figura 8. Exemplo do MPLA: 8.

“Mi herman
(Llegar) a Bi
as en la ciud
Familia, Las
tar) de tod
(cog
muy
a un chico
rar) una pae
tes de la ciu
(quedarse) e
partido de l
(irse) a An
ciudades n

Figura 9. Exemplo do MELE: 18.

Os exemplos recolhidos relativos à presença de “touro” no código linguístico, encontrados apenas no MP, estão num exercício em que o aluno faz corresponder cada expressão idiomática à sua explicação. É interessante determo-nos na primeira frase do enunciado deste exercício e nas duas partes que a compõem. Na primeira “*Como ya sabes (...)*” está a assumir-se que o que será referido na segunda parte é do conhecimento geral dos alunos, ou seja, que “*los toros y las corridas forman parte de la cultura española*”. Esta ideia é reforçada com a integração da imagem do touro na ilustração do exercício anteriormente referido que suporta a pergunta “*¿Conoces a los españoles?*”. Ao atentar na figura 9, verifica-se que o contexto em que surge a única referência a este objeto no ME é diferente. A imagem do touro aparece na T-shirt de uma menina francesa que relata as férias que passou em Espanha. Realmente, a T-shirt que enverga assemelha-se bastante às típicas T-shirts que os turistas trazem de “*recuerdo*” dos locais que visitam. Assim, o touro parece assumir uma função relacionada com o folclore.

3.2 Características

Com esta categoria pretende analisar-se como são apresentados os espanhóis nos manuais, tendo por base dois dos estereótipos mais comum anteriormente identificados: “os espanhóis adoram touradas” e “os espanhóis não sabem falar línguas estrangeiras”.

3.2.1 Os espanhóis adoram touradas

Atendendo a que se registaram no MP referências a “touro” e “toureiro”, é natural que também existisse às touradas. De facto, registaram-se no total 4 ocorrências desta atividade no código linguístico, 1 no MP e 3 no ME.

1. Una de sus aficiones son las..

C	O	R	R	I	D	A	S
---	---	---	---	---	---	---	---

Figura 10. Exemplo do MPLA: 9.



Figura 11. Exemplo do MELE: 17.

4. les _____ (pedir) un autógrafo y se _____ (hacer) una foto con ellos. Nicole no _____ (decir) nada, pero la corrida le _____ (parecer) un espectáculo muy desagradable.

Figura 12. Exemplo do MELE: 27.

Otro acto importante son las corridas de toros todas las tardes. En e

Figura 13. Exemplo do MELA: 63.

A frase apresentada na figura 10 integra o mesmo exercício já referido na página anterior. Nela afirma-se que um dos grandes interesses dos espanhóis são as touradas. Salvo esta referência, não há mais registos desta atividade no MP. Analisando os exemplos do ME, na primeira imagem a tourada surge como uma atividade a realizar por David, um estudante estrangeiro. Note-se que, enquanto o comentário que tece em relação às touradas é neutro, “*¡Ser una experiencia única!*”¹³⁵, o mesmo não acontece com o comentário de Nicole, como se verifica na imagem seguinte. Diz a estudante que “*(...) la corrida le pareció un espectáculo muy desagradable*”, que é nitidamente negativo, tal como se verifica pelo adjetivo “*desagradable*”. Quanto à última referência às touradas, esta surge no mesmo texto referido na página 10 (imagem 1), cujo tema são as *Fallas* de Valência. Esta atividade aparece, então, associada a um evento social bastante específico. Comparando os exemplos de ambos os livros, constata-se uma diferença evidente. Se no exemplo do manual português é feita uma generalização “*Una de sus [de los españoles]...aficciones...*”, que terá por base a preferência de uma maioria, como qualquer generalização, já no manual espanhol as referências à tourada surgem na voz de estrangeiros ou no âmbito de uma festividade, ou seja, as ocorrências de touradas aparecem num contexto bastante particular.

3.2.2 “Os espanhóis traduzem tudo, não sabem falar línguas estrangeiras”

Esta é uma das características com que mais alunos concordaram no questionário realizado por Moriano (2010). Da ideia apresentada de que “[*Los españoles*] lo traducen todo: ejemplo “*las piedras rolantes*”, por “*Rolling Stones*” (Moriano, 2010: 117), em 42 alunos do nível A2.2, 10 estão de acordo com ela e, de 21 alunos do nível B2.2, 5 também concordam. Relacionado com esta ideia está o estereótipo de que os espanhóis não sabem falar línguas estrangeiras, tão conhecido entre os portugueses, tal como se refere no estudo de Melo, Araújo e Sá, & Pinto (2005). Veja-se, então, o que é referido nos manuais a respeito desta característica.

Yo me llamo Amélie y vengo de Francia. Tengo 19 años y soy estudiante. Casi siempre entiendo a los españoles. Sin embargo, cuando estoy hablando con ancianos es más difícil porque, como no saben si

der lo que dicen, les pido que hablen más despacio. Por otro lado, creo que los españoles no saben hablar en inglés porque tanto el cine como la televisión están doblados al español y el resultado es que se hace muy difícil la comunicación en ese idioma.

Además, pienso que en España hay un desprecio hacia la gente que pronuncia las palabras extranjeras tal como se pronuncian en su idioma original, por eso las traducen siempre.

Figura 14. Exemplo do MPLP: 4¹³⁶.

Me di por vencido. Acepté que el portugués era un idioma difícil. De ahí en adelante, Norma me mostró todas las diferencias que existen entre palabras
20 homófonas de los dos idiomas.

Era demasiado. Pedí permiso para no volver nunca a clases de portugués, el idioma más difícil del mundo.

Ernesto Samper Pizzano, Daniel Samper Pisano, in *Cambio* 16, n.º 1132 (adaptado)

Figura 15. Exemplo do MPLA: 26.

¹³⁵ O erro gramatical presente na frase é propositado, pois no enunciado do exercício os alunos são solicitados a transformar as frases utilizando o *pretérito indefinido*.

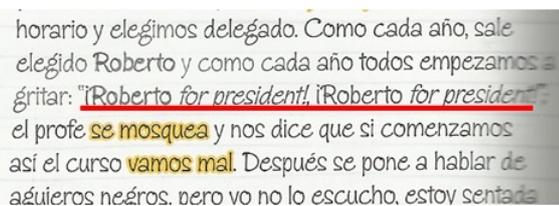
¹³⁶ O destaque a negrito pertence ao texto original.

O primeiro exemplo do MP espelha bem a relação existente entre não saber falar línguas estrangeiras, neste caso o inglês, e a tradução. Na verdade, essa relação pode ser entendida de uma perspectiva bidirecional: não sabem falar inglês e, por isso, traduzem tudo ou, porque traduzem tudo, não sabem falar inglês. No parágrafo seguinte, a personagem parece revelar a sua posição em relação ao caráter dual relacionado com o desconhecimento de línguas e a tradução. Diz, então, que os espanhóis traduzem “*siempre*” as palavras estrangeiras porque “*en España hay un desprecio hacia la gente que pronuncia las palabras extranjeras tal como se pronuncian en su idioma original.*” Do excerto transcrito, destaca-se a palavra “*desprecio*” pela conotação forte e negativa que a ela está associada. É interessante referir que este texto aparece no MPLA com lacunas nas formas verbais, que os alunos são solicitados a completar e, posteriormente, não é pedido nenhum tipo de reflexão sobre o seu conteúdo nem é dada nenhuma sugestão nesse sentido no manual do professor. Note-se que no enunciado do exercício pode ler-se que o texto escrito por Amélie é “*para una revista de español*”, portanto assume-se que seria lida por outros estudantes aprendentes da língua.

O fragmento do texto que se apresenta na figura 15 refere igualmente a relação de uma pessoa com a língua estrangeira. No entanto, pela leitura do excerto verifica-se que em nada se assemelha à situação anteriormente descrita por Amélie, que entendia quase sempre os espanhóis. No caso agora apresentado, há uma mudança de papéis e o aprendente passa a ser um falante espanhol e a língua o português, que denomina “*idioma difícil*”. O estudante aparenta ter, realmente, bastantes dificuldades com a língua portuguesa a tal ponto de considerar que a sua aprendizagem “*era demasiado*”, o que o leva a desistir do seu estudo: “*Pedí permiso para no volver nunca a clases de portugués(...)*”. O advérbio “*nunca*”, aliado à superlativação da dificuldade da língua “*(...) el idioma más difícil del mundo*”, são bastante sintomáticos do obstáculo que a língua estrangeira significa para este estudante espanhol.

Embora os exemplos analisados tenham um tema em comum, reportam duas situações bastante diferentes. É interessante reparar que, dos 5 estrangeiros referidos no MP que tecem algum comentário em relação à língua estrangeira, o último exemplo estudado é o único onde é descrita a dificuldade. Curiosamente, é o único indivíduo espanhol e, claro, refere-se a uma língua que não é a sua, mas que é, no entanto, próxima dela. Os restantes são uma portuguesa que afirma “*(...) normalmente entiendo a los españoles cuando hablan*” (MPLP: 4), um americano que diz literalmente o mesmo que Amélie, “*Casi siempre entiendo a los españoles cuando hablan*” (MPLP: 4) e um estudante português que não tece nenhum comentário relativamente à língua espanhola, mas que a estuda há 5 anos (MPLA: 100).

No manual espanhol não foram encontradas ocorrências em que se referissem quaisquer dificuldades por parte dos espanhóis em relação às línguas estrangeiras. Aliás, é curioso notar que no primeiro texto do manual do aluno se lê o seguinte relativamente à eleição do delegado de turma:



horario y elegimos delegado. Como cada año, sale elegido Roberto y como cada año todos empezamos a gritar: “¡Roberto for president!, ¡Roberto for president!”. el profé se mosquea y nos dice que si comenzamos así el curso vamos mal. Después se pone a hablar de aúieros neéros. nero vo no lo escucho, estov sentada

Figura 16. Exemplo do MELA: 8.

Como se observa, a reação à eleição do colega é feita em inglês, “¡Roberto for president!”, de forma espontânea.

Outra informação relevante é a rotina apresentada por uma estudante universitária, na p. 49 do MELP, em que se pode ler “En un día normal, cuando no hay exámenes, a las seis o a las siete de la tarde me voy a mi clase de Idiomas.”

Verifica-se, assim, que no ME não só não é referida a característica em estudo, como se descreve uma realidade que se assemelha à portuguesa: os alunos a proferirem pequenas expressões em inglês e a aprenderem línguas.

4. Hábitos quotidianos

Com esta categoria pretende verificar-se de que modo os manuais analisados fazem referência ao hábito da “sesta”, que também constitui um dos estereótipos referentes à cultura espanhola, tal como anteriormente referido.

4.1 A sesta

A prática da sesta é um dos estereótipos relacionados com a cultura espanhola mais conhecidos, tal como referido na primeira parte deste estudo.

Procedendo-se à comparação do registo de ocorrências deste assunto, no ME encontram-se 3 ocorrências, 2 no código linguístico e 1 no icónico, e no MP registam-se 4 ocorrências, todas no código linguístico. De referir que no ME os registos encontrados fazem parte do mesmo exercício, ao passo que no MP pertencem a exercícios diferentes. Veja-se, então, de que forma é apresentado este hábito nos manuais, começando pelo ME.

Como referido, no manual espanhol registaram-se 3 ocorrências relativas ao tema, que surgem no âmbito de um exercício de compreensão auditiva em que os alunos ouvem uma canção e, de uma lista dada, selecionam algumas palavras que escutem. A canção não tem fonte, como tal, assume-se que é um original dos autores do manual. O excerto mais relevante é o seguinte, sendo a linha vermelha um acrescento para facilitar a observação:

Las tardes eran tranquilas en el pueblo:
la gente dormía la siesta, descansaba feliz.
las horas pasaban muy despacio,
y a la sombra de un limonero jugaba yo.

1.7. Escucha la canción y marca las palabras que oigas.

<input type="checkbox"/> la fuente	<input type="checkbox"/> las moscas	<input type="checkbox"/> el sur	<input type="checkbox"/> el silencio
<input type="checkbox"/> el limonero	<input type="checkbox"/> las estrellas	<input type="checkbox"/> el sol	
<input type="checkbox"/> el mar	<input type="checkbox"/> el verano	<input type="checkbox"/> el mercado	
<input type="checkbox"/> el calor	<input type="checkbox"/> el pueblo	<input type="checkbox"/> <u>la siesta</u>	

Figura 17. Exemplo do MELP: 154 e do MELA: 71.

A canção da qual faz parte este fragmento tem como tema as recordações da infância, por isso se justifica que a imagem que ilustra a “siesta” seja de uma criança. Contudo, é importante notar que no texto, o sujeito que “dormía la siesta” não é apenas quem está a recordar a sua infância, mas é o coletivo “la gente”. Pela primeira estrofe sabe-se que a personagem

passava fêrias na Andaluzia: “*Recuerdos de mi infancia en un pequeño patio andaluz, / era verano y hacía mucho calor (...)*”. Desta forma, o costume da sesta surge circunscrito a uma determinada área geográfica e numa estação do ano específica. Por um lado, a particularização espaço-temporal para a prática deste costume não o generaliza e assim não se transmite a ideia de que é um hábito comum em toda a Espanha, matizando-se o estereótipo de que todos os espanhóis dormem a sesta. No entanto, ao diferenciar e particularizar aquela área específica, a sesta passa a ser encarada como uma característica identitária andaluza, prevalecendo o estereótipo, apenas é sectorizado. Pode, assim, ser veiculada a ideia de que os andaluzes são “outros” com um comportamento diferentes dos demais.

Relativamente ao MP, as ocorrências à prática da sesta são as seguintes:

A.

3. Por la tarde, los españoles suelen dormir la... S I E S T A

Figura 18. Exemplo do MPLA: 9 e do MPLP: 3.

B.

f. Los españoles _____ (dormir) la siesta.

Figura 19. Exemplo do MPLA: 10.

C.

Al contrario de lo que piensan muchas personas de otros países, no es común que la gente se acueste a dormir la siesta después de la comida.

Figura 20. Exemplo do MPLP: 25.

D.

b. _____ Madrid se sitúa a 650 metros sobre el nivel del mar, hace mucho calor en verano, _____ los españoles tienen el hábito de dormir la siesta, sobre todo en esa estación. si como por eso

Figura 21. Exemplo do MPLA: 106.

Da leitura dos excertos, destaca-se o exemplo C, porque, se por um lado se refere a sesta como um estereótipo comum para “*muchas personas de otros países*”, por outro desconstrói-o quando se afirma “ (...) *no es común que la gente se acueste a dormir la siesta después de la comida.*” Esta afirmação integra um exercício de compreensão auditiva em que os alunos ouvem um texto onde se abordam alguns costumes do povo espanhol. Posteriormente, preenchem uma tabela onde devem apontar as principais diferenças entre o povo espanhol e o português relativamente a determinados costumes, como o horário das refeições, o ócio durante a semana, os temas de conversa, as formas de tratamento e as características. É um exercício com potencial do ponto de vista intercultural. No entanto, relativamente ao costume da sesta, não é dada relevância à desconstrução do estereótipo, uma vez que não é mencionado nas soluções do tema “caraterísticas” nem é referida qualquer nota a este respeito no manual do professor nem no do aluno. Aliás, como se observa da leitura dos exemplos A, B e D, a ideia transmitida e repetida é precisamente a de que os espanhóis costumam dormir a sesta. A frase

D é a que mais estimula a reflexão. Este exemplo integra um exercício em que os alunos têm de formar frases selecionando o conector subordinante mais adequado das opções dadas. As frases têm como assunto a cidade de Madrid. Diz o seguinte: “(...) [en Madrid] hace mucho calor en verano, por eso, los españoles tienen el hábito de dormir la siesta (...)”. Mais uma vez, procede-se a uma generalização, mas com uma particularidade: toma-se Madrid como referência para todos os espanhóis, transmitindo-se, ainda que involuntariamente, um centralismo.

Terminada a análise dos tópicos propostos, verifica-se que existe uma diferença na forma como surgem em ambos os manuais. Assim, no MP são mais frequentes as generalizações, supondo um conhecimento prévio dos alunos relativamente a um símbolo, objeto ou característica, partilhado por vários indivíduos. Por outro lado, no ME as referências às categorias e subcategorias mencionadas surgem contextualizadas e delimitadas.

Conclusões

A questão basilar que presidiu a este trabalho foi a de perceber se nos manuais estudados existiam estereótipos culturais. Da análise apresentada, a resposta é, naturalmente, sim, os estereótipos estão presentes em ambos os manuais, mas os contextos em que surgem são diferentes. Retome-se o exemplo da subcategoria “sesta”, que, como verificado, no MP surge como uma generalização, “*los españoles duermen la siesta*” (MPLA: 10), no ME já aparece contextualizada num espaço geográfico específico, Andaluzia, numa época do ano específica, o verão (MELA: 71). A nível do código icónico, também se verifica que há uma contextualização diferente. Recorde-se o exemplo do símbolo “touro”, com apenas uma ocorrência icónica em cada manual, que no MP surge associado à pergunta “¿Conoces a los españoles?” (MPLA: 8) e no ME aparece estampado na T-shirt de uma menina francesa que relata as suas férias passadas em Espanha. Efetivamente, é comum verificar que no ME o estereótipo surge no mesmo contexto em que surge o estrangeiro: a grande maioria das ocorrências à “paelha” ou às “touradas” provém da voz dos estrangeiros que “habitam” o manual. Assim, parece existir a ideia de que no ME os estereótipos referentes a Espanha e aos espanhóis são projetados na visão que o Outro tem do país, dos seus costumes e das suas gentes.

Apesar de se considerar que a contextualização do estereótipo é importante, eles estão presentes nos manuais analisados e certamente estarão presentes noutros, já que, os estereótipos são, efetivamente, inevitáveis. Assumindo a inevitabilidade do estereótipo como algo incontornável, é pertinente refletir na última questão que guiou este trabalho em que se interrogava de que forma a presença de estereótipos nos manuais pode afetar o processo ensino-aprendizagem. Uma possível resposta é, depende da forma como o professor os encara na sua prática pedagógica. A presença do estereótipo *per se*, não parece ser problemática. O que pode sê-lo é a ignorância ou o não reconhecimento da sua presença por parte do professor e/ou dos alunos. Ainda que o manual transmita estereótipos e não proponha atividades que os desconstruam, o professor é responsável pela sua prática letiva e pode fazer da “falha” do manual uma mais-valia para o seu ensino ao não ignorar o estereótipo, mas questioná-lo, saber a opinião dos seus alunos, refletir e conhecer a sua própria opinião sobre ele. Assim, o manual pode ser encarado como um potenciador do diálogo, do diálogo intercultural, desde que os estereótipos que neles se encontram sirvam de pretexto para encetar esse mesmo diálogo. É, pois, necessário que o professor se autonomize em relação ao manual que deve ser encarado como (mais) um instrumento pedagógico facilitador de aprendizagens.

Concluindo o estudo sobre os manuais escolares e estereotípiã, espera-se terem-se deixado algumas pistas que sirvam de output para o repensar da *praxis* pedagógica e que potencializem uma pedagogia intercultural, partindo dos conteúdos culturais dos manuais, ainda que à primeira vista pareçam pouco adequados. Efetivamente, se é verdade que não existem manuais verdadeiramente bons, não parece ser menos verdade que também não existem manuais verdadeiramente maus. Efetivamente, o valor do manual depende, em grande medida, da mão que o folheia e utiliza. Assim, este material pode ser moldado consoante as necessidades de professores e alunos.

Manuais analisados :

- Equipo prisma, (2009) *Prisma - Continúa, nivel A2*. Madrid: Edinumen.
- Pino Morgádez, M. et al. (2009) *Español 2 Nivel elemental II*. Porto: Porto Editora.

Bibliografia:

- Abdallah-Preteuille, M. (2006). L'interculturel comme paradigme pour penser le divers. In Bizarro, R. (Ed.) *Como abordar...a escola e a diversidade cultural. Multiculturalismo, Interculturalismo e Educação* (pp. 77-87). Porto: Porto Editora.
- Abdallah-Preteuille M. (1986). *Vers une pédagogie interculturelle*, Paris: Sorbonne.
- Alarcão, I. (2001). Professor- investigador. Que sentido? Que formação? In Bártoło Campos (Ed.) *Formação profissional de professores no ensino superior* (pp. 21-30). Porto: Porto Editora.
- Amossy, R. (1991). *Les idées reçues. Sémiologie des stéréotypes*. Paris: Nathan.
- Audigier, F. (1998). *Concepts de base et compétences clé de l'éducation à la citoyenneté démocratique*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Babo, A. (1998). Desenvolvimento linguístico e educação intercultural, Porto (documento policopiado de uma comunicação de 26/05/1998).
- Belmonte Talero, G. (2004). The use of stereotypes in the foreign language classroom. In Anthony Barker (Ed.) *O poder e a persistência dos estereótipos* (pp. 375-385). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Byram, M. (1990). Teaching language and culture. In Buttjes, D. & Byram, M (Ed.) *Mediating languages and cultures: towards an intercultural theory of foreign language education* (pp. 17-30). Cleveland: Multilingual Matters.

- Cerqueira, S. (2012). *Materiais audiovisuais autênticos - Suporte para a cultura em ELE*. Relatório de Estágio. Universidade de Aveiro.
- Chaves, R. B. (2004). *Os estereótipos culturais no ensino/aprendizagem do Francês Língua Estrangeira no 1º ciclo do ensino básico*. Tese de Mestrado. Universidade de Aveiro.
- Chizzotti, A. (2006). *Pesquisa qualitativa em ciências sociais e humanas*. Petrópolis: Vozes.
- De Carlo, M. (1998) *L'interculturel*. Paris: CLE International.
- Guillén Díaz, C. (2004). Los contenidos culturales. In Sánchez Lobato, J. & Santos Gargallo, I. (Ed.), *Vademécum para la formación de Profesores. Enseñar español como segunda Lengua (L2)/Lengua extranjera (LE)*, pp.835-851. Madrid: SGEL.
- Jandt, F.E. (1995). *Intercultural communication: an introduction*. Thousand Oaks: Sage.
- Jordão, D. (2012). *Uma abordagem intercultural na aula de ELE através das tribos urbanas*. Relatório de Estágio. Universidade de Aveiro.
- Lluch Balaguer, X. (2003). Multiculturalidad: invisible en los libros de texto. *Cuadernos de Pedagogía* 328 octubre, 82-86.
- Lorenzo-Zamorano, S. (2004). Hacia la plasmación de la pedagogía intercultural en la Enseñanza de E/LE: superando estereotipos. *Aulaintercultural*, 1-16. Disponível em http://www.aulaintercultural.org/article.php?id_article=163
- Marques, T. (2012). *Imagens do espanhol em alunos do ensino secundário*. Relatório de Estágio. Universidade de Aveiro.
- Martins, P. (2012). *Expressões idiomáticas: contributo para uma consciência intercultural*. Relatório de Estágio. Universidade de Aveiro.
- Melo, S., Araújo e Sá, H., Pinto, S. (2005). Entre romanofilia e romanofobia: um estudo com estudantes universitários portugueses. In Andrade, A. I. & Araújo e Sá, H. (Ed), *Cadernos do Lale, Série Reflexões 1, Educação em Línguas em contexto escolar: da intervenção à reflexão* pp. 39-62. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Moriano, B. (2010). *El uso de la prensa en el aula de ELE: una aproximación cultural entre España y Portugal*. Tese de Mestrado. Universidad Antonio de Nebrija.

- Paricio Tato, S. (2005). La dimensión cultural en los libros de texto de lenguas extranjeras: pautas para su análisis. *Glosas didácticas 15*, 133-144, disponível em <http://www.um.es/glosasdidacticas/GD15/gd15-13.pdf>
- Pickering, M. (2004). The inescapably social concept of stereotyping. In Barker, A. (Ed.) *O poder e a persistência dos estereótipos* (pp 21-32). Aveiro. Universidade de Aveiro.
- Puren, C. (2008). Del enfoque comunicativo a la perspectiva de la acción y de lo intercultural a lo cultural. In Sanz Carrerizo, A. (Ed.) *Interculturals/Translitteraturas* (pp.253-278). Madrid: Arcos/Libros.
- Risager, K. (1990). Cultural References in European textbooks: an evaluation of recent tendencies. In Buttjes, D. e Byram, M (Ed.) *Mediating languages and cultures: towards an intercultural theory of foreign language education* (pp.181-192). Cleveland: Multilingual Matters.
- Rita, A. (2005). *Programas e manuais de Francês Língua Estrangeira: contributos para o Plurilinguismo*. Tese de mestrado. Universidade de Aveiro.
- Sánchez Gómez, L.A., (1997). Españoles y portugueses: la visión del otro. *Anales del Museo Nacional de Antropología*, 4, 141-156.
- Sercu, L. (2005). *Foreign language teachers and intercultural competence an international investigation*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Soler-Espiauba, D. (2009). Los contenidos culturales en la enseñanza del español 2/L. *XI Jornadas de estudios de Lingüística. Investigaciones lingüísticas en el siglo XXI – Actas*. (pp. 215-248). Alicante. Universidad de Alicante.
- Torre Núñez, A. (2005). Miradas cruzadas. Estereotipos entre españoles y portugueses. In Carcedo, D. & Valdemar, A. (Ed) *Ágora, el Debate Peninsular* (pp. 61-84). Mérida: Gabinete de Iniciativas Transfronterizas.
- Tuckman, M. (2000). *Manual de investigação em educação: como conceber e realizar o processo de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vasconcelos, M.H. (2012). *Estereótipos culturais em manuais escolares de ELE nível A2 do 3.º CEB*. Relatório de Estágio. Universidade de Aveiro.
- Wandel, R. (2003). Teaching India in the EFL-Classroom: A Cultural or an Intercultural Approach. In Byram M. & Grundy P. (Ed) *Context and Culture in language teaching and learning* (pp. 72-80). Cleveland: Multilingual Matters.
- Wulf, C. (1999). L'Autre. In Hess, R. & Wulf C. (Ed.) *Parcours, passages et paradoxes de l'interculturel* (pp. 1-27). Paris: Anthropos.

TALLERES

**Actividades prácticas y estrategias para la enseñanza del español en turismo.
Una propuesta didáctica: ruta turística de un día para un grupo de 10 turistas jubilados
en una ciudad portuguesa**

Carmen Vila Cardona – UBI / ESTH, IPG

María Clara Ramos da Fonseca – IPN (Cd. De México) / ESTH, IPG

El español del turismo se enmarca dentro del estudio de las llamadas lenguas de especialidad. Estas lenguas se definen pragmáticamente por el tema, los usuarios y las situaciones comunicativas en las que se utiliza dicha lengua.

El fenómeno del turismo tiene una incidencia de tipo económico. Como fuente importante de ingresos y de tipo social, como vehículo de intercambio de hábitos y pautas sociales, que fomenta un mayor conocimiento entre los pueblos.

Estos factores convierten al turismo en una disciplina técnico científica estrechamente ligada con otras disciplinas y saberes científicos dándole un carácter interdisciplinar y multidisciplinar.

El español de turismo se sitúa entre las lenguas de temática intermedia, considerándose como especializada. Proponemos la siguiente división de léxico para cualquier subconjunto especializado:

- Léxico común, que comparte todos los hablantes
- Léxico especializado, aprendido, adquirido.
- Léxico banalizado o/y compartido.

El Marco común de referencia europeo enmarca el español del turismo en el ámbito profesional, abarcando todo lo relativo a las actividades y las relaciones de una persona en el ejercicio de su profesión.

La enseñanza del español del turismo

La lengua es un instrumento –un vehículo- de comunicación que nos permite transmitir no sólo el significado de las cosas –el qué-, sino también el cómo y sobre todo a quién.

En el ámbito del español con fines específicos, el español del turismo adquiere especial relevancia en lo que se refiere al léxico, en la elección de los temas gramaticales y la forma de abordarlos, y en la importancia de la adecuación al contexto y en tener presente que viajar es una forma de entrar en nuevas culturas.

Según Powell (1978:3): No existe mejor puente entre personas, ideas, ideologías, culturas que viajar. Ello puede alimentar la comprensión dentro de un país y entre países.

Que el español para el turismo no constituye un lenguaje específico ya que se nutre de otros muchos campos.

Gabré (1993: 137) confirma esto y dice: las lenguas de especialidad se distinguen de la lengua común cuando cualquiera de estos elementos se aleja de las características generales: temática, características específicas de los interlocutores, características específicas de la situación comunicativa, función comunicativa, canal de transmisión.

1. Análisis de necesidades

Para realizarlo deberemos tener en cuenta lo siguiente: público al que nos dirigimos, quién estudia español; dónde y cómo (canal) va a poner en práctica el español adquirido, sector turístico específico; necesidades de comunicación, especificidad de la lengua.

1.1. La importancia de las personas

Quién estudia español turístico	Características que debe reunir	Público con el que se relaciona
Edad Lengua Materna Otros idiomas hablados Conocimientos previos Otros intereses	Capacidad de reacción Flexibilidad, cortesía y firmeza Crear un clima dinamizador y de cohesión de grupo Capacidad de transmitir tranquilidad (tono, vocabulario, etc.) Sentido del humor	Gente joven Personas jubiladas Personas de muy diferente nivel cultural Hombres y mujeres de negocios Público mixto, mestizo, minorías étnicas, etc. Familias con niños y niñas

El buen resultado de un viaje no depende de una persona, sino de la coordinación y profesionalidad de un equipo. Los estudiantes de turismo, tienen unos intereses bastante precisos que no coinciden con quienes han optado por prepararse para la traducción, la enseñanza o la informática, por ejemplo. De ahí la importancia de programar actividades para el aula que potencien esta habilidad y que no siempre aparece mencionada en los manuales de fines específicos, se podrían hacer fichas como la siguiente:

Unos clientes han presentado las siguientes reclamaciones. Reaccione / elabore respuestas.
En nuestro hotel las horas de desayuno son entre 7 y 10 de la mañana. Cuando llegamos a las 09:45 no había bastante queso en la bandeja correspondiente.
En nuestro hotel de cuatro estrellas apareció una cucaracha en el cuarto de baño. Vamos a presentar una denuncia por insalubridad.
El guía no era puntual.

1.2. La importancia de los sectores para el desarrollo de las actividades

Sectores	Destrezas que van a desarrollar
En un hotel	Comprensión auditiva y expresión oral
En una agencia de viajes	Comprensión auditiva y expresión oral; expresión escrita y comprensión lectora.
En comercios	Comprensión auditiva y expresión oral
Como acompañante de grupos	Comprensión auditiva y expresión oral
Como guía profesional	Comprensión auditiva y expresión oral
En congresos	Comprensión auditiva y expresión oral

No será lo mismo enseñar a un/a guía que a un/a camarero/a. Desglosemos pues, la especificidad:

- profesionales que trabajan en establecimientos hoteleros;
- expendedores/as de billetes;
- guías turísticos profesionales o guías acompañantes;
- agentes de viajes;
- dependientes/as de tiendas y restaurantes;
- azafatas de congresos;
- otras profesiones relacionadas.

La observación cuidadosa de para qué, con quién, dónde y cuándo se va a ejercitar el español, determinará el análisis de las necesidades.

1.3. La especificidad de la lengua

Cabré (1993:138) dice: La opción que parece más atinada para definir operativamente los lenguajes especializados debe combinar el criterio temático con otros criterios y condiciones de tipo pragmático, como el tipo de situación y los usuarios.

La constante necesidad de actuar que tienen quienes a esto se dedican hace que primen los casos prácticos, para que nuestra aula se convierta en un lugar de experimentación de su trabajo futuro e implique la interacción permanente.

Algunos escenarios:

- el aeropuerto al recibir a los clientes;
- el mostrador para obtener o cambiar billetes;
- cualquiera de los servicios ofrecidos por el hotel;
- la cafetería o el restaurante;
- la agencia de viajes, en directo o por teléfono;
- los comercios y demás profesiones del sector;
- todo servicio profesional directa o indirectamente relacionado con las necesidades de cualquier persona en tránsito: servicios médicos, policiales, jurídicos, etcétera.

Es importante resolver casos prácticos, la mediación sería:

- a su llegada al aeropuerto de destino, el cliente se encuentra sin maletas;
- por motivos de salud o familiares, el cliente debe regresar antes de lo previsto.

En cada una de esas situaciones conflictivas, el papel del agente turístico será el de mediador.

2. Características del lenguaje turístico

El lenguaje turístico puede servir de recursos coloquiales para acercar un producto al público al que va destinado.

Tendremos el resumen de las características del discurso: unas veces persuasivo; otras, expresivo; otras, divulgativo. En la siguiente tabla analizaremos el sector que se refiere al tema utilizado por nosotros en la actividad propuesta en el aula.

Sector	Funciones comunicativa; Contenidos lingüísticos	Contenidos léxicos y de registro	Contenidos Pragmalingüísticos	Contenidos culturales
Guías de Turismo	Saludar y despedir, informar, explicar, recomendar, advertir, evitar el estrés cultural. Contenidos lingüísticos propios de esas funciones.	Registro adecuado a las características del grupo; léxico de la descripción de lugares, monumentos, horarios, precios, etc.	Contribuir a la concordia dentro del grupo, evitar términos y fórmulas que refuercen prejuicios, mostrar atención e interés por todos, etc.	Manejar conocimientos sobre las diferentes culturas de miembros del grupo para evitar choques.

Si nos centramos en los/as guías, observaremos que mantienen una comunicación más seguida y cuantitativamente más extensa con los clientes y en ella destaca la expresión oral.

Características morfosintácticas:

- uso del imperativo afirmativo o negativo para llamar la atención de los clientes;
- uso del presente histórico para acercar los acontecimientos al cliente;
- uso de las preposiciones, sobre todo en descripciones de lugares y monumentos;
- uso del condicional para sugerir, aconsejar;
- uso del indefinido para situar hechos en el tiempo;
- uso del presente de subjuntivo en expresiones de deseo;
- uso de las perífrasis, sobre todo ir a + infinitivo.

Áreas léxicas necesarias:

- las relacionadas con la descripción de lugares y monumentos; por lo tanto habrá que recurrir a la ayuda de la geografía y el arte;
- las relacionadas con horarios, fechas y números dentro del ámbito de las monedas, el cambio y los precios;
- las relacionadas con la gastronomía de una región;
- las relacionadas con el clima.

3. Metodología

El método o enfoque es una forma organizada de llevar a cabo el acto docente de intervención y práctica en el aula.

Es en un campo como éste donde el enfoque comunicativo resulta más eficaz. El alumnado de turismo se pregunta poco por los porqués de la lengua, quiere instrumentos de actuación inmediata. Dentro de nuestras actuaciones metodológicas podemos sugerir:

1. Poner en relación los conocimientos previos del alumnado –su región, sus costumbres con lo que se le va a enseñar;
2. Centrarse en situaciones concretas con sus recursos adecuados;
3. Valerse de dramatizaciones o simulaciones, tanto para la práctica oral como para la escrita;
4. Primar el aprender haciendo;
5. Integrar destrezas destacándolas en función del sector en el que vaya a trabajar;
6. Trabajar la gramática y el vocabulario en el contexto de las situaciones.

No olvidemos que el profesional del turismo, trabaje en el sector en el que trabaje, transmitirá sus propias opiniones, de manera involuntaria o inconsciente, a las personas con las que se interrelaciona, y lo hará utilizando para ello los recursos lingüísticos que le habremos ayudado a desarrollar en la clase de español.

4. Las destrezas

Las destrezas estarán integradas, puesto que hemos optado por el enfoque comunicativo. Visualicemos cuáles destacan en nuestro sector y con qué fin:

Sector	Destrezas que van a desarrollar	Con qué fin
Guía profesional	Comprensión auditiva y expresión oral.	Saludar y despedir, informar, explicar características de lugares y monumentos, sugerir compras, evitar el estrés cultural.

Obtener la competencia oral para las siguientes funciones:

- Saludar, acoger y despedir a los clientes;
- Reaccionar ante actitudes agresivas o poco amigables;
- Informar y aconsejar sobre posibles actividades;
- Informar sobre precios, horarios, fechas;
- Informar sobre situación de monumentos, hospitales, correos, etcétera;
- Reaccionar ante protestas y transformar el posible conflicto;
- Agradecer muestras de gratitud;
- Transmitir mensajes telefónicos;
- Describir hoteles, lugares;
- Justificar la elección de ciudades/monumentos en la elaboración de un circuito cultural;
- Convencer para vender/comprar/participar;
- Argumentar a favor o en contra de una postura generalizada.

Obtener la competencia escrita a varios niveles:

- Escritos breves;
- Rellenar fichas;
- Escribir notas;
- Escribir notas a partir de mensajes telefónicos;
- Escritos largos;
- Redactar faxes/e-mails/cartas de petición de servicios;
- Contestar cartas de reclamaciones;
- Redactar cartas de reclamaciones;
- Elaboración de contenidos;
- Programas para grupos;
- Circuitos culturales;
- Incentivos;
- Congresos;
- Informes.

Conclusiones

El español para el turismo es una denominación demasiado amplia con la que nos vemos obligados a abarcar subsectores, algunos de los cuales representan una especialización en sí mismos. La aproximación metodológica y didáctica:

- Viene dada por una necesidad de interactuar en casi todos los sectores;
- Implica trabajar con documentos reales y programar actividades de simulación o dramatizaciones que sirvan de ensayo a los aprendices;
- Supone un análisis de la lengua que va más allá de la gramática;
- Exige una programación específica por sectores concretos, como hemos especificado a la hora de hablar de las destrezas;
- Tiene en cuenta la heterogeneidad de los grupos turísticos.

Podemos decir que el turismo tradicional puede convertirse en una forma de contacto intercultural que contribuya a la eliminación de prejuicios; los alumnos deberán ser preparados para ser competentes, no solo en los conocimientos lingüísticos, artísticos, históricos, sino también deben ser mediadores interculturales.

Bibliografía

- Varone, Roberto. Turismo Responsable, Propuesta Didáctica para las escuelas. Torino CISV 2002.
- Vigón Artos, Secundino. Lingüística aplicada al Turismo. Universidad do Minho.
- Nieto Callén, Eloísa. Revista Frecuencia L “Reflexiones sobre el español en el Turismo”. Universidad de Salamanca. 2006.
- Calvi, Maria Vittoria. El Español del Turismo: Problemas Didácticos. Universidad de Milán. 2005.
- Moreno García, Concha y Tuts Martina. La Enseñanza del Español del Turismo. 2005.

Nuevos proyectos para la enseñanza del español

Dolores Pevida Llamazares y Ángela Quirós Colubi
Profesoras ELE/2



Siguiendo la metodología de enseñanza por tareas y el enfoque comunicativo, creamos una cooperativa en el aula intensiva de inmersión lingüística, cuyos objetivos principales son el aprendizaje del español como 2ª Lengua y la integración de un alumnado multicultural en nuestra sociedad. Los alumnos proceden de distintos continentes y tienen lenguas maternas diferentes. Están escolarizados en centros públicos de Educación Secundaria y parten de un nivel A0 de conocimiento del español. A lo largo de dos trimestres, seguimos los pasos para la consecución de la tarea final, la creación de una empresa cooperativa que elabora y vende productos creados por todos los alumnos del aula.

Población destinataria

Nuestra cooperativa se crea en el contexto del Aula de Inmersión Lingüística del IES Pando e IES La Magdalena de Asturias, cuyo alumnado está formado por chicos y chicas de diferentes nacionalidades, edades y niveles educativos que presentan como característica común el desconocimiento del idioma español en el momento de incorporarse al sistema educativo asturiano en el nivel de Secundaria Obligatoria. Se trata de una cooperativa escolar en la que hemos de hacer primar los aspectos de consecución de objetivos educativos y adquisición de competencias básicas.

Objetivos y competencias

Los objetivos se centran en:

- aprender español.
- integrar al alumnado en el entorno escolar y social.
- familiarizarlo con el currículo educativo.
- estimular la iniciativa emprendedora.

De acuerdo con ellos, la idea de formar una cooperativa nos parece muy adecuada para abordarla en el contexto de nuestra aula con un tipo de alumnado que puede requerir en muchas ocasiones satisfacer necesidades emprendedoras, orientarse sobre la inserción en el mundo laboral e integrarse en una nueva sociedad. Todo ello a través de la enseñanza del español como segunda lengua, objetivo prioritario e inminente, que se ve enriquecido con el aprendizaje de una serie de contenidos que favorecen y potencian las habilidades sociales fundamentales para su integración.

La creación de una empresa cooperativa en nuestra aula ofrece un marco muy interesante para desarrollar los *objetivos educativos*, especialmente la adquisición de las competencias básicas. Consideramos necesario destacar su contribución al desarrollo de las siguientes:

COMPETENCIA LINGÜÍSTICA, reforzando la capacidad comunicativa general y concediendo un carácter muy funcional a todo lo que el alumnado tiene que aprender. Hacer cosas con la lengua en contextos reales de comunicación es una de las aportaciones más valiosas del proyecto en este campo.

COMPETENCIA MATEMÁTICA, aplicando los procesos de cálculo para solucionar problemas reales de contabilidad coherentes con sus necesidades: registrar gastos e ingresos de la cooperativa en el libro contable, comprobar que el dinero disponible coincide con el saldo anotado, calcular los costes de fabricación de los productos, marcar el precio final de los artículos, manejar el dinero durante la venta, cuantificar los beneficios obtenidos por la empresa...

COMPETENCIA DIGITAL, por el uso de las Tic en el aula, bien sea a través del procesador de textos, la búsqueda de información en Internet o la incorporación al blog del aula de la realización de algunas de las tareas conducentes a la creación de la empresa.

COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA, aceptando y practicando normas de convivencia acordes con los valores democráticos. La cooperativa escolar supone una excelente oportunidad para la implicación de los alumnos y alumnas en un proceso de negociación permanente donde la reflexión, la toma de decisiones conjunta, la colaboración para alcanzar un objetivo común, el compartir recursos o la capacidad de aprender unos de otros fomentan actitudes fundamentales en su desarrollo como ciudadanos y ciudadanas.

AUTONOMÍA E INICIATIVA PERSONAL, CAPACIDADES EMPRENDEDORAS, transformando las ideas en acciones: me propongo un objetivo, lo planifico y lo llevo a cabo. Estas son tareas que constituyen el núcleo de la cultura emprendedora y que junto con la adquisición de habilidades lingüísticas contribuyen al desarrollo de la iniciativa personal y a la regulación de la propia actividad con progresiva autonomía.



Desarrollo: estructura organizativa, fases y proceso de constitución

Una cooperativa en la escuela supone poner de relieve todos aquellos aspectos de composición, de organización del trabajo, de rendimientos, de metas comunes de que dispone la empresa al servicio del proceso de enseñanza/aprendizaje. De ahí que la constitución de una sociedad cooperativa en el aula nos ayude a generar en el alumnado un espíritu

colaborador, de autonomía personal, necesaria en la formación básica de nuestro alumnado. El proceso de constitución se dividiría en las siguientes fases:

- *Preparamos una presentación en power point* con la idea de aprender qué es una empresa y con las claves de una empresa cooperativa. Elaboramos un vocabulario específico y básico en torno al concepto de empresa y desarrollamos algunas actividades para familiarizar al alumnado con este vocabulario.
- *Realizamos actividades y dinámicas de grupo* que fomentan la cooperación como por ejemplo “Los cuadrados quebrados” y “El equipo de Manuel”.
- *Adaptamos materiales* que nos parecen aprovechables y exportables de otros contextos educativos: alumnado con necesidades de aprendizaje, grupos con necesidad de refuerzo educativo, alumnado con dificultades lingüísticas... porque facilitan el acceso de los alumnos y alumnas a unos documentos con los que puedan gestionar la organización de su cooperativa: el Acta de Constitución y los Estatutos de la Cooperativa.
- *Elegimos el nombre de la cooperativa y el logotipo que la va a representar.* Pensamos, buscamos y revisamos nombres y logotipos de otras empresas conocidas, trabajamos los juegos de palabras y los significados implícitos. Posteriormente, en gran grupo, cada participante hace las propuestas que le parecen adecuadas y finalmente votamos entre los que son más afines a nuestras características.
- *Definimos los cargos necesarios* que se necesitan en la empresa: Presidente, Secretario, y Tesorero, a partir de una dinámica de gran grupo en clase. Por consenso decidimos que un Responsable de Materiales y un Responsable de Marketing favorecería el desarrollo de nuestro trabajo, nos facilitaría el acercamiento al mercado y nos ayudaría a planificar nuestras actuaciones para organizar la participación en el Mercado al que asistiríamos al final de curso. Llevamos un *libro de socios* que gestionan el presidente y el secretario. El tesorero de la cooperativa lleva un *libro de cuentas y registro de facturas*. Todos estos registros han sido diseñados en clase por el alumnado con el apoyo del profesorado.

A continuación, transcribimos cómo los alumnos definieron alguno de los cargos que habían elegido:

“NUESTRA PRESIDENTA: habla bien español, es guapa, confiamos en ella, nos da tranquilidad, somos sus amigas, no se enfada fácilmente, sonríe mucho, es inteligente, es lista, nos gusta que nos represente, es educada, estudia mucho, no es mentirosa.”

“NUESTRA RESPONSABLE DE MATERIALES: es guapa, es amable y simpática, es inteligente, es ordenada, le gustan las matemáticas, confiamos en ella, es divertida, se ríe mucho, somos amigas, le gusta cooperar, es trabajadora, a veces se enfada un poco, escribe bien, le gusta leer y cantar.”

NUESTRO SECRETARIO: es simpático, le gustan las matemáticas, habla bastante español, hará bien las tareas de secretario, confiamos en él, es responsable, es educado, es buen compañero, es inteligente, es guapo.”

- *Elaboramos un documento en el que quedan reflejadas las funciones y las obligaciones de cada cargo.* Conocer las obligaciones de cada uno es algo fundamental y prioritario en la organización de un grupo humano. Además trabajamos las cualidades que son positivas para asumir con éxito cada uno de los cargos. Es también un

momento adecuado para trabajar en clase contenidos lingüísticos relacionados con la descripción de las personas y de su psicología, la autoestima de los participantes, la responsabilidad, el trabajo en equipo y las habilidades necesarias para los debates y para la toma de decisiones conjuntas.

En palabras del alumnado las funciones y obligaciones del presidente son:

“El presidente tiene que ser: inteligente, educado, amable, tiene que saber hablar, simpática y tiene que hablar mucho español.”

• **SECRETARIO O SECRETARIA**

- Debe ayudar al Presidente
- Debe ser cuidadoso y ordenado
- Debe ser cooperativo
- Debe escribir bien
- Debe hablar bien español
- Debe saber organizar el horario de trabajo
- Tiene que estar pendiente del trabajo

• Este es NUESTRO SECRETARIO
ALEX LESKOVYCH



• **MARKETING Y PUBLICIDAD**

- Debe ser creativo
- Debe dibujar bien
- Debe tener ideas originales

Esta es NUESTRA RESPONSABLE DE MARKETING Y PUBLICIDAD

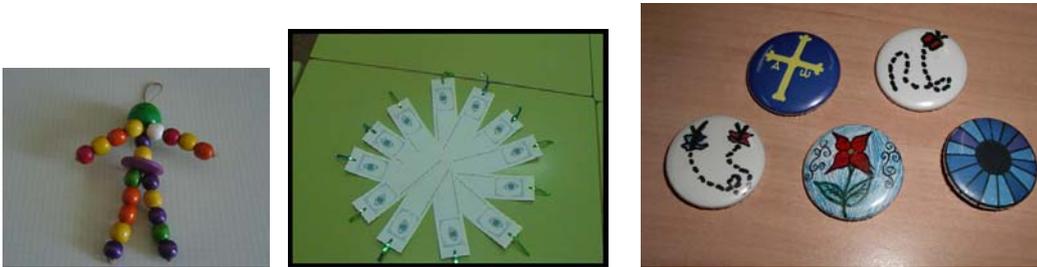
JANIS VICTÓRIA



- *Preparamos una fase de campaña electoral para la elección de los cargos directivos de la Empresa.* Los alumnos y las alumnas prepararon una exposición oral con objeto de convencer y persuadir a sus compañeros y compañeras de sus cualidades para representar a la cooperativa en los cargos que se precisaba elegir. Estas intervenciones fueron grabadas en vídeo y visionadas después con el objetivo de realizar propuestas de mejora. Esto supone un ejercicio muy interesante de comunicación que resulta significativo para el alumnado porque responde a una necesidad real del momento en que nos encontramos organizando la cooperativa en el Aula de Inmersión.
- *Elegimos, por votación, los cargos directivos.* Más allá del objetivo concreto de elegir los cargos representativos de nuestra cooperativa, el valor educativo de este momento es muy importante en el contexto escolar en el que nos encontramos: subsanar deficiencias conceptuales en alumnado procedente de países en los que las prácticas democráticas no siempre son habituales y realizar el proceso de votación completo con el fin de que el alumnado se familiarice con elementos importantes de la democracia.
- *Elección del producto.* ¿Qué productos podemos ofrecer? Analizamos en gran grupo las habilidades de los participantes, sus gustos y preferencias. Es importante realizar con el alumnado reflexiones sobre la inversión que podemos hacer, sobre el mercado donde vamos a vender los productos y sobre aspectos empresariales en general. La planificación del profesorado en este campo es necesaria para orientar al alumnado y asesorarles sobre las diferentes posibilidades a nuestro alcance.

Algunos ejemplos de los productos que hemos fabricado en los últimos años son: chapas con diseños originales que nos identifican, productos de elaboración artesanal que responden a habilidades de alguno de los alumnos como

pulseras trenzadas de colores, llaveros de la suerte, broches, marcapáginas, imanes realizados manualmente con piezas plásticas de colores haciendo formas diferentes según el gusto de cada artesano. Cada pieza, por tanto, es única y diferente a las demás.



- *La fabricación.* La fabricación es una fase más dentro de la cooperativa. Nuestra cooperativa está centrada en una producción artesanal que nos permita diferenciarnos de cualquier otro producto realizado de manera industrial. En el proceso de fabricación destacaremos dos aspectos fundamentales: el manejo de materias primas y herramientas y la organización de los equipos de trabajo. Es muy importante conceder autonomía al alumnado. Debemos aprovechar los conocimientos y las habilidades de determinados participantes para apoyar a aquellos otros que tengan mayores carencias o desconozcan la técnica de fabricación. Es una fase que promueve una fuerte cohesión en el grupo y es importante que en los equipos de trabajo todos se sientan responsables del producto final.



- *Financiación.* El alumnado ha participado en la compra de los materiales, todos han realizado una aportación inicial a la empresa de 5€, y han sugerido materiales novedosos con el apoyo de las profesoras, porque nuestro alumnado desconoce nuestro tejido comercial y es importante para nosotros abaratar costes en los gastos iniciales de adquisición de materias primas. Una vez realizada la *aportación económica inicial* hacemos un estudio económico y un presupuesto de gasto para la adquisición de materias primas para la fabricación de nuestros productos. A la luz de este informe, la Cooperativa, amparada por un acuerdo suscrito entre Valnalón y una entidad bancaria, solicita un *préstamo bancario* de 100€. El alumnado preparó toda la documentación requerida. y concertamos una entrevista en una de las sucursales de la entidad bancaria. Acudimos a la cita y los alumnos solicitan y se formaliza el préstamo, con el compromiso de devolver el dinero la primera semana del mes de junio.
- *Plan de producción.* Estipulamos unos tiempos dentro del horario de clase, siempre los mismos, destinados a la fabricación. Las instalaciones utilizadas fueron las del I.E.S. y nuestra aula de clase.

- El *precio de los productos* lo definimos como la cantidad de dinero que un consumidor paga por adquirir un producto. La actividad de fijar los precios es muy relevante: es una actividad que realizamos en clase atendiendo al coste de fabricación y al beneficio.
- *Se redacta y firma el Acta de Constitución.*
- *Se consensuan y redactan los Estatutos de la Cooperativa.* Hemos trabajado la elaboración de los estatutos a partir de las normas de clase y del Instituto. Así el alumnado se da cuenta de la necesidad de que en todo grupo de personas ha de haber unas normas de funcionamiento, con el objeto de fomentar actitudes que favorezcan la actividad de la empresa y el logro de los objetivos comunes.

Estos son los estatutos del curso 2012/2013:

“1º Colaborar. 2º Trabajar juntos. 3º Todos hablamos español. 4º Hablar despacio y en voz alta. 5º No se puede coger el dinero. 6º No se puede vender con distintos precios. 7º No podemos olvidarnos de ser majos. 8º Atender a los clientes de una manera educada. 9º Hacer publicidad. 10º Cuando acabe el mercado hay que recogerlo todo.”

- *Plan de comercialización y marketing.* Trabajamos en colaboración con Valnalón (Ciudad Industrial Valle del Nalón, S.A.U.) dependiente de la Consejería de Industria y Empleo dedicada desde 1987 a la promoción y dinamización empresarial de una cuenca minera y siderúrgica en retroceso. En 1992 comenzaron a crear y diseñar “la cadena de Formación de Emprendedores” con el objetivo de promover la cultura emprendedora en los más jóvenes. En este marco de proyectos educativos introducidos en la Escuela, organizamos y desarrollamos nuestro proyecto para la enseñanza del español lengua extranjera. Nos proponen la organización de un *Mercado para final de curso* que se ubicarán en el Paseo del Parque o en la Plaza del Ayuntamiento de la ciudad. Los clientes potenciales son los transeúntes de la ciudad que se encuentran con el Mercado, los compañeros y compañeras de los alumnos y alumnas que constituyen la cooperativa, sus profesores y profesoras y el entorno más cercano del alumnado que habitualmente acude al mercado.



- En la *planificación y ejecución de la publicidad* contamos con la intervención del departamento de Artes Gráficas, que ejecuta nuestras ideas. Esto facilita una mayor relación entre los profesores y favorece la integración de nuestro alumnado en la vida escolar. La publicidad se hará en el propio mercado: creamos eslóganes y repartiremos folletos. Dispondremos también de un “hombre anuncio” que pasará la publicidad de nuestros productos.
- *Diseñamos el punto de venta*, tarea importante para atraer a nuestros clientes y para *diferenciarnos de la competencia*. Somos de muchas nacionalidades y muchas lenguas y daremos la bienvenida en muchos idiomas. Utilizaremos listas de precios con mucho apoyo visual por si nos encontramos con clientes que lo necesitan. Utilizaremos una tela vistosa para cubrir nuestro puesto. Distribuiremos nuestros productos en pequeñas cestas de mimbre y en cada cesta colocaremos una banderola con una foto del producto, su nombre y su precio. Tendremos nuestros productos colgados en una cuerda a lo largo del puesto y a la altura de los ojos de los clientes cuando miren para nosotros y nosotras. Además colocaremos un muestrario de chapas en un corcho situado verticalmente en un lado del puesto.
- *La venta*. Esta fase es fundamental para un Aula de Inmersión Lingüística: *la comunicación, la interacción con el cliente*, la necesidad de hacerse entender, el proceso de información, la necesidad de persuadir y aconsejar, e incluso la de atender reclamaciones sobre un producto. Nos organizamos a través de *equipos de trabajo* y por turnos. Nos identificaremos como miembros de la Cooperativa porque llevaremos una chapa con el logo y una ficha con nuestro nombre pinchados en nuestras solapas.



- *El reparto de los beneficios*. Una vez finalizado el mercado, hacemos cuentas. Del dinero obtenido se resta la cantidad necesaria para devolver el préstamo a una entidad bancaria, devolver la aportación inicial a cada alumno y cubrir todos los gastos que se hayan generado en la compra de materias primas. El resto del dinero lo consideramos “beneficios”. De esos beneficios donamos un 10% a una ONG y con el resto del dinero organizamos una actividad de ocio que refuerce el sentimiento de grupo y que nos permita el disfrute y conocimiento medioambiental de nuestro entorno.

Metodología

La propuesta que presentamos está diseñada de acuerdo con los principios metodológicos del Marco Común Europeo de Referencia para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras (MCER).

El Marco Común Europeo de Referencia establece que la lengua es un instrumento de acción que nos permite realizar las más diversas tareas en distintos contextos, lo que significa enseñar a usar la lengua en una situación real en la que hacemos algo. En nuestro proyecto aprendemos español con el propósito de realizar una tarea final: la creación de una cooperativa.

La empresa cooperativa no debe ser un fin en sí mismo, pero debe constituirse en un ámbito de aprendizaje, donde lo educativo (la enseñanza de la EL2) adquiera sentido en un marco de trabajo conjunto que permita el encuentro y la interacción a partir de la participación de sus integrantes, la apertura a la comunidad, el afianzamiento del desarrollo curricular y su transferencia a la vida cotidiana.

Por ello es fundamental el desarrollo de tres ámbitos: el comunitario, el educativo y el organizacional, desde una perspectiva integradora e inclusiva.

- El ámbito comunitario en el que los integrantes pueden interactuar, elemento indispensable en la enseñanza de la EL2: el MCER considera a los hablantes como agentes sociales que interactúan unos con otros y con su entorno. Este ámbito comunitario facilita la integración, permitiendo además desarrollar en los estudiantes habilidades personales y ciudadanas.
- El ámbito educativo aúna acciones pedagógicas ejecutadas en la escuela y fuera del contexto escolar, lo que favorece su autonomía en el aprendizaje.
- El ámbito de la organización sustenta, apoya, conecta y facilita el andamiaje necesario para que se desarrollen los ámbitos comunitario y educativo, en entornos inclusivos, de convivencia de la diversidad.

En el aprendizaje de la lengua es muy importante ofrecer al alumnado modelos de lengua que les permitan identificar, adquirir y hacer propias situaciones de comunicación que les van a facilitar progresar en su aprendizaje cada día. Actividades en las que se presentan entornos reales, en las que se nos pide abordar una tarea que nos exige, además de trabajar la competencia lingüística al ir aprendiendo la lengua nueva, poner en marcha competencias sociales, competencias matemáticas y digitales, entre otras.

Promover actitudes colaborativas entre iguales y más aún consolidar conductas y actitudes de cooperación tiene que constituir para nosotros un objetivo irrenunciable, si queremos hacer del Aula un entorno en el que todos podamos expresarnos sin temor y donde la interacción entre autóctonos y extranjeros resulte una realidad cotidiana y enriquecedora.

Una de las bases sólidas de la atención a la diversidad es la teoría de las inteligencias múltiples. La inteligencia trabaja en íntima relación con la memoria, pero al aprendizaje también se llega por medio de otros procesos: visuales, auditivos, táctiles, motores, emocionales... Emplear metodologías diversas posibilita que cada alumno o alumna aprenda de acuerdo con su estilo cognitivo y desarrolle diferentes estrategias de aprendizaje. El ritmo de aprendizaje en la L2 puede variar mucho de un alumno o alumna a otra, de un estilo de aprendizaje a otro y en general será más lento cuanto más edad tenga el alumno o la alumna.

Dentro de los aprendizajes fundamentales no podemos olvidarnos de aprender a ser en convivencia con los otros, para lo cual se hacen imprescindibles la inteligencia interpersonal y la inteligencia intrapersonal. La primera implica saber

ponerse en lugar del otro, trabajar en equipos cooperativos, percibir los estados de ánimo de los demás. La segunda se refiere a la capacidad para tener una imagen ajustada a uno mismo y saber regular la propia conducta.

Otro aspecto a valorar dentro de lo metodológico es el plurilingüismo: habitualmente nos encontramos en nuestra aula con alumnado extranjero que a su edad ya habrá entrado en contacto con otras lenguas, que pueden constituir un puente en el aprendizaje del alfabeto y del sistema fonológico del español. Desde nuestra perspectiva de profesora de lenguas, el plurilingüismo es un elemento enriquecedor y un instrumento para el aprendizaje.

Como última reflexión en lo que se refiere a aspectos metodológicos de la enseñanza de segundas lenguas, queremos destacar la importancia de lo afectivo. Es la lengua materna la que nos facilita y nos clarifica los intereses, las necesidades de nuestro alumnado, sus logros, sus sentimientos, sus miedos, sus expectativas, pero la relación afectiva que el alumno o la alumna mantenga con la lengua de acogida, con el español L2, es fundamental para la adquisición y aprendizaje de la lengua. Hemos de favorecer una aceptación por parte de nuestros alumnos del español como L2, como una realidad social, escolar y cultural, a la vez que hemos de acoger las culturas de nuestro alumnado como un rasgo propio de la sociedad actual.

Criterios y rocedimientos de evaluación

Evaluaremos la cooperativa escolar para satisfacer las expectativas puestas en nuestro trabajo de grupo y para proponer ideas y mejoras para el futuro. Realizaremos ante todo una evaluación formativa. Disponemos de una herramienta potente de evaluación: el mercado. Esta herramienta permite valorar la competencia comunicativa eficazmente.

¿Qué evaluar?

Lo que aprendemos: habilidades sociales, contenidos propios del proyecto, estrategias de aprendizaje: cómo aprender.

Cómo lo aprendemos: colaborando, realizando algo con sentido y significado para todos, reconociendo el valor del resultado de la colaboración.

Lo que pretendemos: aprender más y mejor, saber solucionar problemas en grupo, saber cómo se aprende y cuáles son los caminos más apropiados para hacerlo.

Criterios de evaluación:

1	Planificar y desarrollar trabajos, proyectos e iniciativas personales y profesionales individualmente y en equipo, y actuar con espíritu emprendedor para alcanzar los objetivos previstos.
2	Reconocer y discriminar críticamente los tipos y formas actuales de la empresa, sus funciones y el papel que desempeña en el desarrollo y bienestar social.
3	Identificar actitudes de discriminación en el ámbito laboral y demostrar responsabilidad, seriedad y comportamientos éticos en el desempeño del trabajo, así como mostrar predisposición a implicarse en proyectos orientados al bienestar social y colectivo.

4	Interpretar y transmitir mensajes en una lengua extranjera o en una segunda lengua y utilizar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación como herramientas de uso habitual.
5	Descubrir e identificar las capacidades y potencialidades propias y las características del entorno sociolaboral, para establecer objetivos personales y profesionales de futuro.

Conclusiones

Hacer cosas con la lengua en contextos reales de comunicación nos permite cumplir nuestros objetivos para el aprendizaje de EL2.: aprender la lengua de manera natural e inconsciente, de una forma similar a como adquirimos la lengua materna. Teniendo en cuenta la diversidad del alumnado, con distintas lenguas maternas, con distintos grados de escolarización, incluso sin escolarización previa, nuestros proyectos de enseñanza de español necesitan vías no tan académicas como se dan en otros contextos de enseñanza de lenguas. Este proyecto supone una excelente oportunidad para la implicación del alumnado en los procesos de aprendizaje, utilizando la negociación, la colaboración, la reflexión y la toma de decisiones.

En el ámbito social, este tipo de proyectos fomenta la participación en una actividad que implica a otros agentes externos a la Escuela: la interacción en el Ayuntamiento, en la entidad bancaria, en el mercado, lo que propicia que este alumnado tenga una imagen más positiva de la sociedad de acogida. Sin olvidar la importancia de fomentar actitudes emprendedoras que se pueden trasladar más allá de los límites del aula: me propongo un objetivo, lo planifico y lo llevo a cabo.



Bibliografía

MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS, ENSEÑANZA, APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN. <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>

COELHO, Elisabeth. (2006): *Enseñar y aprender en escuelas multiculturales. Una aproximación integrada*, Barcelona: Cuadernos de Educación e interculturalidad. I.C.E.

DÍAZ-AGUADO, María José (2006): *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Pirámide. Madrid.

GARDNER, H. (2012): *La inteligencia reformulada: las inteligencias múltiples en el siglo xx*. Paidós ibérica. Madrid.

GARDNER, H. (2005): *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Paidós ibérica. Madrid.

INSTITUTO CERVANTES (2006, 2007): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español, A1-A2*. Instituto Cervantes. Biblioteca Nueva. Madrid.

JOHNSON, David., Roger JOHNSON, Edythe HOLUBEC, (1999): *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós. Buenos Aires.

MORALES, Luis. (2006): *La integración lingüística del alumnado inmigrante. Propuestas para el aprendizaje cooperativo*. Cuadernos de Educación intercultural. Catarata. Madrid.

PEVIDA, D., QUIRÓS, A, (2013): *Emprender y cooperar en una lengua nueva*. Hifer editores. Oviedo. Disponible en: www.elsastredeloslibros.es

PUJOLÀS, Pere. (2008): *9 ideas clave. El aprendizaje cooperativo*. Grao. Barcelona.

¿Enseñar lengua coloquial? Eso está chupado, está en las revistas.

Elba Suárez Fuentes

Universidade de Évora / Universidad de Oviedo

Introducción

Como profesores de lengua extranjera todos hemos escuchado y leído cientos de veces sobre la necesidad de utilizar materiales auténticos en nuestras clases. La cercanía física de Portugal a España y la absorción cultural que caracteriza a Portugal siempre han propiciado el contacto de los portugueses con la televisión y la radio españolas, (al menos en la zona fronteriza del Alentejo) pero, al igual que sucede con Internet, los estudiantes no tienen acceso al español “real” y por tanto, no lo “aprovechan”, absorben y aprenden.

En este taller utilizamos revistas publicadas en España (algunas de las cuales se pueden comprar en Portugal) de diferente temática para poder ajustarlas a diferentes colectivos. Lo único que tienen en común estas revistas aparte de su lugar de publicación es que en ellas se utiliza un español más coloquial, en algunas a lo largo de toda la revista y en otras sólo en algunas secciones.

El taller se divide en dos partes: en la primera, utilizo un ejemplo de unas páginas de una revista para sugerir actividades y presentar una unidad didáctica; en la segunda, pondremos a disposición de los asistentes en pequeños grupos o parejas diferentes revistas para que las analicen y realicen diferentes actividades que los lleven a esbozar una posible unidad didáctica sobre lenguaje coloquial.

Antecedentes

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER; Consejo de Europa 2001:116) dedica un apartado a la competencia sociolingüística dentro del cual se encuentran las expresiones de sabiduría popular (entre ellos: refranes, modismos y expresiones variadas) y los diferentes registros. En ese mismo apartado (Consejo de Europa 2001:117) se señala la dificultad de enseñar el uso de los registros alejados del registro neutro y la importancia de hacerlo correctamente para evitar que los alumnos puedan verse en una situación comprometida.

Asimismo, dentro del enfoque comunicativo o del enfoque por tareas encontramos multitud de llamamientos a la utilización de materiales auténticos, por citar algunos: Richard & Roges (2001:170) “many proponents of Communicative Language Teaching have advocated the use of “authentic,” “from-life” materials in the classroom. These might include language-based realia, such as signs, magazines, advertisements, and newspapers, or graphic and visual sources around which communicative activities can be built, such as maps, pictures, symbols, graphs and charts.”; Morales Martínez (en Montoya Ramírez 2005:163): “hacer de la clase un espacio real para el desarrollo de un acto comunicativo auténtico, de deja de ser un poco contradictorio. No obstante, la Enseñanza Comunicativa Mediante Tareas nació de esa idea”; Mochón Roda (2005:2): “Las implicaciones afectivas (Arnold 2003) que poseen los materiales auténticos para la formación y adquisición de la competencia intercultural (Sercu 2001:254-271) [...] En resumen, [...]”

os aconsejaría incluir materiales reales que acerquen y actualicen la realidad hispana a los alumnos más lejanos. Los realia rompen con la monotonía”.

Parte I: El modelo

Con la lectura del anexo I tomado de la revista *Nuevo Vale* pedimos a los asistentes al taller que lean el artículo y a continuación respondan a las siguientes cuestiones:

¿A qué público se dirige?

¿Por qué?

¿Qué tipo de lenguaje utiliza?

¿Lo utilizaríais en una clase? ¿de qué tipo? ¿en qué nivel? ¿cuándo?

Y la pregunta más importante: ¿Cómo? ¿Cómo se podría aplicar ese artículo a una clase?

A continuación presentamos nuestro modelo de unidad didáctica (**ver anexo II**) con ese material:

Primero, se hace una actividad para repasar el vocabulario que ya conocen sobre la descripción física y el carácter cuya preparación puede ser enviada como tarea en la clase anterior. Dicha actividad es un “minuto de oro” en el que los alumnos hablen durante un minuto sobre una persona que conozcan.

Tras la distribución del material leemos el título, la entradilla y el párrafo de introducción y les planteamos unas cuestiones generales sobre el texto: a quién creen que va dirigido y por qué lo creen, en qué registro está escrito, etc.

A continuación, dividimos la clase en parejas o en pequeños grupos y les asignamos un modelo de chico a cada grupo. Tras una lectura individual tienen que hacer una puesta en común en el grupo señalando las expresiones y palabras coloquiales e intentar averiguar su significado. Tienen que ser capaces al menos de asignar una connotación positiva o negativa a la expresión. Y de ahí pasamos a unos ejercicios que consisten en calificar como positivos o negativos algunos adjetivos, buscar expresiones relacionadas con la caza y la pescar y relacionar la expresión "ir de + adjetivo" con su significado.

Después de leer y de corregir las actividades mi propuesta es que en los mismos grupos reescriban su modelo utilizando palabras y expresiones en un registro más acorde al español estándar al que están acostumbrados. Aquí es donde nuestra ayuda será muy importante puesto que el cambio de registro es algo nuevo para ellos, en el anexo III se puede consultar una lista de expresiones del texto y su significado así como la solución a los ejercicios.

En la puesta en común, yo propongo que los miembros de los grupos vayan rotando y dando a conocer la versión de su texto mientras que reciben las versiones de los textos de los otros grupos de manos de los propios estudiantes.

La tarea final consta de un nuevo minuto de oro, pero esta vez con un lenguaje más coloquial. Yo dejaría a elección de los estudiantes describir a la misma persona que en el minuto de oro inicial.

Y por último una evaluación que responda a preguntas sobre el artículo y la forma de presentar el vocabulario: ¿les ha gustado?, ¿han aprendido?, ¿les gustaría seguir aprendiendo vocabulario de esta forma?, ¿creen que es necesario aprender este tipo de expresiones en las clase?, ¿de qué otras formas se podría estudiar?

Parte II: el turno de los asistentes

A continuación se divide a los asistentes al taller en grupos o parejas y se les entregan diferentes revistas (ver bibliografía) para que las ojeen y decidan, primero, si la utilizarían en su clase y en caso afirmativo, en qué tipo de aula y de alumnos, qué partes de la revista utilizarían, y cómo. Es decir, deben proponer una actividad con lenguaje coloquial con material auténtico en forma de revista.. Esta parte del taller finaliza con una puesta en común de las diferentes actividades propuestas por los grupos.

Conclusión

Para concluir el taller haremos una evaluación entre los asistentes sobre su valoración general del taller, sobre la enseñanza de la lengua coloquial en el aula y el uso de revistas para ese fin así como la viabilidad de proyectos semejantes.

Chicos



Tipos de chicos que no puedes dejar escapar

Este año no vas a perder el tiempo y vas a fijarte en los chicos que te convienen, en los que valen la pena, en los que no te darán disgustos y te tratarán como a ti te gusta. Identifícalos y pon rumbo hacia ellos. Lo que salga de eso, llegará a buen puerto.





Muchas veces creemos que tenemos mala suerte en el amor, pero seguramente lo que tenemos es mal ojo a la hora de fijarnos en un chico. Ha llegado el momento de fijar un objetivo que valga la pena: conocer a chicos interesantes. Este año, no puedes perderte los siguientes ejemplares: ¡Buena cacería!!

El simpático

Una sonrisa sincera será el anzuelo, porque no hay nada más seductor que alguien que está de buen rollo y lo proyecta. Si encima es guapo o atractivo, la sonrisa será de ensueño. Busca ese imán, porque demuestra que tiene una buena actitud ante la vida. Ten en cuenta que él buscará lo mismo, así que al principio, que lo que os una sean las risas y los chistes en común.

34 **NUEVO vale**

A medida que avance el buen rollo, con la broma se pueden ir colando comentarios con segundas intenciones que siempre ayudarán a que la cosa se vaya calentando un poco.

FALSOS MODELOS: No lo confundas con el chistoso, que es el que tiene que ser el centro de atención y se pasa el día haciendo chistes para que todo el mundo esté pendiente de él.

El protector

Habitualmente lo distinguirás porque es grandote y te entran ganas de abrazarle. En un principio parece que todo sea muy dulce y que se quede así, sin dar el salto a algo que tenga más que ver con la pasión que con el cariño. Sin embargo, ten paciencia. Este tipo de chicos son mucho más sensuales de lo que imaginas. Mentalízate de que hay amores que surgen de inmediato y otros que se van creando poco a poco. Y ése es el tipo de amor que te va a ofrecer



este chico. Pero cuando lo pruebes, ya no querrás otra cosa. Su nobleza te seducirá y él ya no querrá proteger a ninguna otra.

FALSOS MODELOS: No te dejes llevar por esos chicos que parecen muy protectores, pero que en el fondo son muy vulnerables y buscan una nueva mamá. Si empieza con el cuento del victimismo, es que te has equivocado de chico. Corre sin mirar atrás.

El intelectual

Tiene una conversación increíble y a veces puede hacerte sentir insegura. ¡Sabe tanto! ¿Se dará cuenta de que tú sientes miedo a que piense que no estás a la altura? Olvídate de eso. Este chico no pierde el tiempo y si está contigo, es porque le interesa cómo piensas y lo que dices. Puede mirar el escote o el trasero de una chica, pero no aguanta cinco minutos de conversación ni con Miss Mundo, si no le aporta algo. No te quedes callada, da tu opinión sobre lo que te dice y aprende un poco de lo que te explica, porque te valdrá la pena.

Pero cuando lo pruebes, ya no querrás otra cosa. Su nobleza te seducirá y él ya no querrá proteger a ninguna otra.

FALSOS MODELOS: No te dejes llevar por esos chicos que parecen muy protectores, pero que en el fondo son muy vulnerables y buscan una nueva mamá. Si empieza con el cuento del victimismo, es que te has equivocado de chico. Corre sin mirar atrás.

El guapo

Las razones son obvias: ¿a quién no le gusta un chico que esté bueno? Pero la clave para ser feliz con un monumento a la belleza es que él no se lo crea. Hay chicos guapos que no lo saben o que le dan poca importancia. Los hombres, entre ellos, no se arreglan ni se dicen lo que les sienta bien o mal. Eso hace que tampoco





Fishbone



co tengan conciencia de si uno es más guapo que otro. Lo seducirás comportándote con normalidad y no como si hubieras visto una aparición o le tuvieras que rendir pleitesía a su belleza. Y pregúntale por sus intereses, por lo que le gusta, por lo que le hace soñar. Esos son los puntos en común que te harán avanzar hacia él.

FALSOS MODELOS: El creído, que sabe que está bueno y va de guaperas por la vida. De hecho, necesita pensar que es seductor porque si no no tiene forma de sentirse seguro de sí mismo. Si busca quien le suba la autoestima tonteando un poco para después dejarte plantada, ¡qué sea otra!

El seguro de sí mismo

La seguridad, en un hombre, es sexy. Cuando ves a alguien que sabe moverse en todo tipo de situaciones, que tiene claros sus objetivos y prioridades y que apuesta por lo que le importa, es difícil resistirse.

Este chico te hará sentir muy bien, te tratará como una reina y se encargará de solucionar todos los problemas que tengas. Pero, al tanto, desde el principio debes establecer una relación de igual a igual. Es muy cómodo que acabe haciéndote de papi, pero eso no es bueno para ninguno de los dos. Así pues, demuéstrale que tú también tienes carácter y que sabes lo que quieres –sin ser demasiado inflexible– y lo tendrás a tus pies.

FALSOS MODELOS: El mandón. Éste, en verdad, no es que tenga claras las cosas es que es un caprichoso que quiere que todos bailen al son de su música. Fíjate en los gustos o los planes que proponga; si cambian de repente, no es el hombre seguro y encantador que te mereces.

El misterioso

Siempre da morbo alguien que nos enseña sus cartas poco a poco y que las va descubriendo a medida que pasa el tiempo. Lo que tienes que tener bien claro es que no está jugando de farol.



Un chico así está acostumbrado a que quieran saber más de él. Haz lo mismo. Juega con tus cartas y no reveles todo de buenas a primeras. Haz que lo vaya descubriendo poco a poco.

Pero ten en cuenta que este juego tiene una fecha de caducidad, si se alarga demasiado es que quizá no haya nada detrás de la cortina de humo. Es muy divertido tener una aventura de este tipo y tal vez puedes conocer a un chico realmente interesante, pero el juego es un medio, no una finalidad.

FALSOS MODELOS: El castigador que se cree que es lo más y todas se vuelven locas por él. Si ves que alardea demasiado de sus historias, desconfía. Si es un auténtico misterioso, no te dará tanta información de ese tipo.

El tímido

No te fijarás en él de buenas a primeras, pero en cuánto pongas su mirada

en la suya, ya no la podrás separar. Necesita confianza para irse abriendo. Es una ostra que guarda una perla dentro, pero cuesta llegar a ella. Es un reto que vale la pena.

Ve poco a poco, dale confianza, vigila con tus comentarios para que no dé marcha atrás. Llegará un momento en que todo se normalizará, él saldrá del cascarón y el esfuerzo te compensará muchísimo.

FALSOS MODELOS: El victimita eternamente deprimido. Si se pasa todo el día hablando de sus problemas, no es que sea tímido, es que es un negativo que sólo conseguirá arrastrarte al lado oscuro de la vida.

El amigo

A veces, el chico ideal, está más cerca de lo que imaginas. Lo que sucede es que es difícil cambiar el chip y convertir una relación de amistad en algo más. Además, siempre queda el miedo de que la relación no funcione y pierdas un novio y un compañero.

Si quieres forzar un poco la situación, introduce temas un poco sexuales, pero sin hablar de otros chicos en concreto o de cosas específicas que hayas hecho con otro. Pregúntale su opinión sobre algunos temas más sexuales, como quien quiere saber qué opinan los chicos de esto o de aquello. Y di, también, cosas sensuales que a ti te gusten. Así caldearás el ambiente.

Lo mejor es empezar de forma desenfadada, déjandote llevar por lo que pase y sin pedirle más a la historia. Si la pasión funciona y el cariño está ahí, la cosa irá viento en popa.

FALSOS MODELOS: El baboso. En verdad nunca quiso ser tu amigo, pero vio que una chica le hacía caso y pensó que tenía que conseguir algo más. Eso creará situaciones bastante incómodas que te puedes ahorrar perfectamente poniendo los puntos sobre las íes.



Anexo II

Expresiones coloquiales y carácter. Propuesta de aprendizaje desde un artículo de la revista *Nuevo Vale*

Nivel: B1 - B2

Objetivos: Mejora de la comprensión lectora y de la expresión oral y escrita, ampliación de vocabulario, concienciar a los alumnos de la existencia de diferentes registros, adquisición de léxico coloquial y familiar, describir a una persona con léxico coloquial y familiar.

Contenidos: Lenguaje coloquial y familiar sobre el carácter de las personas.

Culturales: Los cambios de registro, prototipos de personas.

Temporalización: Aproximadamente 60 minutos.

Material: Revista *Nuevo Vale* (03/01/2009). Poner a disposición de los alumnos el anexo I. Conocer el Anexo III

1- Introducción: Como ejercicio introductorio para repasar y poner en común el vocabulario ya conocido sobre este tema (estudiado en cursos o semestres anteriores) proponemos la preparación de un “minuto de oro” describiendo a un familiar. Puede pedirse a los alumnos que sea algo espontáneo o pedirles que lo preparen como tarea en la clase anterior. El objetivo es que hablen durante un minuto sobre una persona de su entorno.

2- El texto. Para realizar esta actividad son necesarias las páginas 34 y 35 de la revista, en la que se encuentra un artículo titulado: “Tipos de chicos que no puedes dejar escapar”. (Ver Anexo I). En conjunto, leeremos la entradilla y el primer párrafo y plantearemos a la clase las siguientes preguntas:

- a) ¿A qué público se dirige?, ¿por qué?
- b) ¿Qué tipo de lenguaje utiliza?, ¿lo habías oído antes?
- c) ¿Qué expresiones y palabras que no conocías hay?

Tras explicar el significado de las expresiones y palabras desconocidas, dividiremos la clase en parejas o grupos pequeños y les asignaremos un modelo a cada uno. Harán dos lecturas de sus epígrafes: primero, una individual para comprobar que comprenden a grandes rasgos y otra en común con su grupo. Deberán señalar las expresiones y palabras coloquiales e intentar averiguar su significado, al menos deberían poder clasificar las expresiones siguiendo el modelo del ejercicio 1.

Una vez hayan terminado, harán los ejercicios siguientes:

- d)- Las siguientes expresiones sirven para describir a las personas. Clasifícalas según su connotación:

chistoso, grandote, ermitaño, marchoso, pedante, monumento a la belleza, creído, guaperas, mandón, caprichoso, baboso.

Positivas

Negativas

e)- En el texto hay una expresión que significa “pensar que uno mismo es...” ¿Cuál es?

f)- ¿Qué palabras relacionadas con la caza y la pesca se utilizan en la primera columna?

3- Después de leer el texto.

1) En parejas o grupos pequeños deberán reescribir su apartado en un registro más cercano al español estándar al que están acostumbrados. Aquí la asistencia del profesor será muy importante puesto que es un tipo de ejercicio al que no están acostumbrados.

2) Se hará una puesta en común para toda la clase. Mi propuesta es que los miembros del grupo vayan rotando y dando a conocer la versión de su texto mientras que reciben las versiones de los textos de los otros grupos de manos de los propios estudiantes.

3) Como tarea final y para que apliquen lo que han aprendido, proponemos un nuevo "minuto de oro" (pueden describir a la misma persona que al inicio de la clase o describir a una diferente) pero esta vez con vocabulario coloquial.

4) Breve puesta en común entre los alumnos y el profesor sobre el artículo y la forma de presentar el vocabulario: ¿les ha gustado? ¿han aprendido? ¿les gustaría seguir aprendiendo vocabulario de esta forma? ¿creen que es necesario aprender este tipo de expresiones en la clase? ¿de qué otras formas se podría estudiar?

Anexo III

Solucionario:

Preguntas:

a) Se dirige a quinceañeras más o menos. Respuesta variada: vocabulario, habla de chicos, conocen la revista...

b) Utiliza un lenguaje coloquial y familiar.

c) Respuesta libre.

Ejercicios:

1- Positivas: grandote, monumento a la belleza.

Negativas: ermitaño, pedante, creído, guaperas, mandón, caprichoso, baboso.

Ambas: chistoso, marchoso.

2- Ir de + adjetivo: aparece varias veces: "va de guaperas", "va de listo",

3- ejemplar, ¡buena cacería!, anzuelo,

Expresión del texto

valer la pena:
poner rumbo:
llegar a buen puerto:
tener mal ojo:
ser el anzuelo:
estar de buen rollo:
dar el salto:
empezar con el cuento:
lanzarse al ruedo:
estar bueno:
ver una aparición:
rendir pleitesía:
dejar plantada
saber moverse en todo tipo de situación:
tratar como una reina:
estar al tanto:
hacer de papi:
tener a tus pies:
querer que todos bailen al son de su música:
dar morbo:
enseñar las cartas:
jugar de farol:
revelar de buenas a primeras:
tener fecha de caducidad:
ser lo más:
volverse loco por alguien:
alardear:
irse abriendo:
dar marcha atrás:
salir del cascarón:
arrastrarte al lado oscuro de la vida:
cambiar el chip:
empezar de forma desenfadada:
dejarse llevar:
ir viento en popa:
ahorrarse algo:
poner los puntos sobre las íes:

Expresión estándar

merecer
dirigirse
conseguir algo
escoger mal
atraer a alguien hacia algo
estar de buen humor
cambiar de estado
inventar historias
atreverse
ser atractivo físicamente
sorprenderse
mostrar respeto y/o agradecimiento
abandonar
saber qué hacer,
tratar bien
estar enterado
sobreprometer,
tener a tu disposición,
querer que todos hagan lo que una persona quiere,
despertar la atracción,
ser sincero/mostrarse tal como es,
fingir que se es o se tiene más de la realidad,
revelar nada más conocerse,
tener un final marcado,
ser muy importante,
enamorarse perdidamente,
presumir,
mostrar su carácter poco a poco,
cambiar de opinión,
dejar el estado de aislamiento,
deprimirte,
cambiar la mentalidad,
empezar sin inhibiciones,
no actuar ni tomar decisiones,
ir bien,
evitar algo,
puntualizar

Bibliografía

Consejo de Europa (2001): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación – Instituto Cervantes – Editorial Anaya, [en línea]. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>. (10/12/2012)

Mochón Roda A. (2005): “Los materiales reales en la formación y docencia del profesorado para la enseñanza de la lengua y cultura española” en Actas del “I Congreso Internacional. El Español, lengua del futuro”. Disponible en http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Numeros%20Especiales/2005_ESP_05_ActasFIAPE/Comunicaciones/2005_ESP_05_34Mochon.pdf?documentId=0901e72b80e4d5be (06/06/2013)

Morales Martínez A. (2005): “Estudio comparativo de dos enfoques claramente diferenciados: Español 2000 y Gente 2” en Montoya Ramírez M. I., [de.] (2005) *Enseñanza de la lengua y la cultura españolas a extranjeros*, Granada, Editorial Universidad de Granada.

Richard, Jack and Theodore Rogers. (2001): *Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge. Cambridge University Press.

Listado de revistas utilizadas en el taller:

Nuevo Vale (Nº1535 03/01/09)

Bravo (Nº444)

Cosmopolitan (Diciembre 2012)

El Jueves (Nº1858 2 al 8 de enero de 2013)

Marca Motor (Nº 110 Diciembre 2012)

Pronto (Nº 2128 16/02/2013; Nº2142 25/05/2013)

Runners World (Nº 121 Marzo 2012)

Presentación de materiales didácticos de ELE para pizarra digital
Carmen Gonzalo López
Escuela Oficial de Idiomas de Valencia

Introducción

Desde diferentes ángulos se viene insistiendo en que si estamos rodeados de avances tecnológicos en nuestra vida diaria no parece lógico que mantengamos las aulas cerradas a esas innovaciones. Yo no soy de los que piensan que tengo que modernizarme utilizando las últimas novedades tecnológicas en la clase, sino que espero a sentir la necesidad de hacer algo, y después intento averiguar cómo puedo conseguirlo. A veces, como es este el caso, he visto que la pizarra digital interactiva me facilitaba hacer lo que siempre me ha interesado: elaborar mis propios materiales didácticos. Y hasta qué grado se pueden mejorar es lo que espero mostrarles en este taller.

El presente taller se dirige principalmente a los profesores que, aparte de utilizar los materiales proporcionados por las editoriales, tienen el placer, o la necesidad, de elaborar material propio, ya sea en exclusiva o como complemento a los libros de texto.

Por un lado, el *software* de la pizarra digital permite no solo un diseño de las actividades más atractivo gracias a la multitud de herramientas que pone a nuestra disposición, desde la selección de fuentes, tamaños y colores de letra que resulten cómodos y atractivos de ver y leer, hasta la incorporación de gráficos, fotos o cualquier otro elemento visual que añada un mayor interés al documento con el que nos encontremos trabajando, incluida la animación de objetos, o el recurso a los diferentes elementos que contiene la galería. Pero, sobre todo, permite personalizar más los temas que se tratan, hacer que los alumnos se sientan más involucrados, que las actividades los incluyan como agentes sociales (aspecto este en el que tanta insistencia pone el MCRL y, posteriormente, el PCIC).

Pero sin duda la combinación de pizarra digital más conexión a Internet es lo que de verdad enriquece sobremanera este medio tecnológico en nuestra modalidad de enseñanza: lo convierte en una ventana abierta de par en par hacia el mundo exterior, hacia usos genuinos de la lengua y experiencias lingüísticas reales. Ya no hay necesidad de llevar a clase aparatos tales como reproductores de DVD o CD, grabadoras de vídeo o sonido, televisores, retroproyectores, etc. El ordenador con conexión a Internet integra y ejerce todas esas funciones.

Y abrir la puerta al mundo exterior puede significar tanto hacer una visita virtual a un museo determinado como realizar un encuentro por videoconferencia con una clase de estudiantes de otro país (precisamente ese es uno de los objetivos que se propone en uno de los trabajos que mostraremos); se puede tener acceso inmediato a miles de recursos educativos o a las mismas redes sociales de alumnos y profesores. Cualquier acción imaginable disponible desde el teclado de un ordenador puede ser llevada al aula para ser compartida y manipulada desde una pantalla de gran tamaño.

Otro aspecto importante es que en clase usando la pizarra podemos subir ejercicios elaborados por los alumnos, que previamente han enviado por correo electrónico o subido a la *web* o plataforma del centro, y hacer una corrección o

ejemplificación conjunta. No olvidemos que gracias al *software* de la pizarra podemos importar nuestros archivos *word*, *pdf* o *power point* y trabajar sobre ellos, subrayando, sobrescribiendo, recortando, copiando, ampliando, etc.

Y por último, y nada desdeñable, es la posibilidad de guardar no solo el material preparado de antemano, sino también el generado en la clase. Material que puede ser modificado o mejorado para adaptarlo a otro tipo de alumnado u otras circunstancias. También se pueden adoptar actividades provenientes de terceras personas y hacer modificaciones para ajustarlas a las necesidades concretas.

Como he mencionado anteriormente una de las posibilidades más interesantes, desde mi punto de vista, del uso de la pizarra digital es la elaboración de materiales.

En el taller se presentan tres trabajos: una unidad didáctica, *Busco hermano*, y dos actividades para potenciar principalmente la comprensión y expresión oral, *Madrid, hace cien años* y *Nómadas*. Todos los trabajos han sido elaborados con el *software* Notebook 10 para ser utilizados en un aula con pizarra digital Smart (aunque si se carece de este tipo de pizarra también se podrían utilizar en un aula dotada de ordenador, con el *software* Notebook instalado, conexión a Internet, proyector, altavoces, pizarra de tipo Veleda y un ratón inalámbrico).

1. Busco hermano

Esta unidad didáctica tiene como objetivo principal (tarea final, si se prefiere) iniciar el proceso para establecer un hermanamiento electrónico con uno o más centros de Europa, a través del programa europeo eTwinning, para desarrollar proyectos en común usando las TICs.



Fig. 1

La unidad se ha ideado para el nivel B2/C1 y se desarrolla a lo largo de treinta y una páginas concentradas en tres grandes secuencias. La primera de ellas (páginas 1-4) sirve de introducción. Se parte de la idea de hermanamiento entre ciudades o pueblos y se comenta –en un texto de Wikipedia al que se accede desde un vínculo en la misma página) el origen y finalidad de este tipo de intercambios. Para ello se muestran algunos ejemplos reales y lo que se pudo conseguir gracias a ellos (Fig. 2 y 3)

3 de 34

¿Qué tienen en común estas ciudades?

¿Los ciudadanos de Edimburgo con los **segovianos**?
 ¿Los **vieneses** con los **moscovitas**?
 ¿Los de Estambul con los **venecianos**?

Ejercicios **Gentil**

Descúbrelo aquí → **El hermanamiento de ciudades**

Fig. 2

7 de 34

Escucha lo que piensa Barbara, toma notas y responde a las preguntas

¿Dónde vivía y adónde fue?
 ¿Cuándo fue y para qué?
 ¿Por qué precisamente a esa ciudad del Mediterráneo?
 ¿Qué hizo ahí?
 ¿Para qué le sirvió su estancia?
 ¿Qué pasó en la celebración del 30 aniversario?

Ej. 1 CE Bofetada hermandad.doc
 Ej. 2 EO/EE Intercambios
 Ej. 3 CE La experiencia Erasmus.doc

Ejercicios

¿Respuestas?

Fig. 3

En la figura 2 se puede apreciar, arriba, a la derecha, que aparece una pestaña extraíble que contiene un vínculo a otra página del mismo archivo. Es un ejercicio para practicar algunos gentilicios no demasiado corrientes. Cada profesor/a puede decidir el momento oportuno para realizar el ejercicio. El ejercicio se ha elaborado gracias a la herramienta ‘tabla’ y ‘sombra de celda’.

GENTILICIOS

¿Sabes cómo se llaman los habitantes de estos lugares?

Honduras	Cádiz	Cuenca	Guatemala	Lisboa
1. hondureño/a	1. cacereño/a	1. cuenquino/a	1. guatemalteco/a	1. lisboense
2. hondurino/a	2. gaditano/a	2. conquense	2. guatemaltino/a	2. lisboreño/a
3. hondurés/esa	3. cadireño/a	3. cuencano/a	3. guatemaltés/esa	3. lisboeta

Haz click en las cajas para comprobar tus respuestas

- Busca ahora gentilicios de otros lugares que terminen con estos sufijos

-ano/a		-és/esa	
-eño/a		-ta	
-ino/a		-ense	

Fig. 4

Con la herramienta 'sombra de pantalla' se puede ocultar la zona que interese.

También la página mostrada en la figura 3 contiene varios vínculos: haciendo clic en la foto se oye un archivo de audio; un clic en el botón de *Respuestas* permite comprobar las mismas; por último en la etiqueta que se extrae a la izquierda hay tres tipos de prácticas: dos ejercicios de comprensión escrita de diferente nivel de dificultad y con diferentes objetivos (ver Fig. 5) y una práctica de expresión oral y escrita (Fig. 6).

• Lee el siguiente artículo aparecido en el periódico *El Mundo* (5/8/2008).

Si lo necesitas, consulta el diccionario de la RAE (clic en el icono)

• Completa después los huecos con los verbos en el tiempo del pasado adecuado. Comprueba tus respuestas con el artículo original :

<http://www.elmundo.es/elmundo/2008/08/05/valencia/1217924003.html>



LA PRENSA DE LA CIUDAD ALEMANA, INDIGNADA
'Bofetada' a la hermandad con Maguncia

Ningún responsable del Ayuntamiento acudió a un acto homenaje en la ciudad alemana. El acto en Maguncia coincidió con el congreso de los populares en Valencia. El PSPV lamenta que se dejen morir las relaciones culturales y en investigación.

Andalucía

Fig. 5

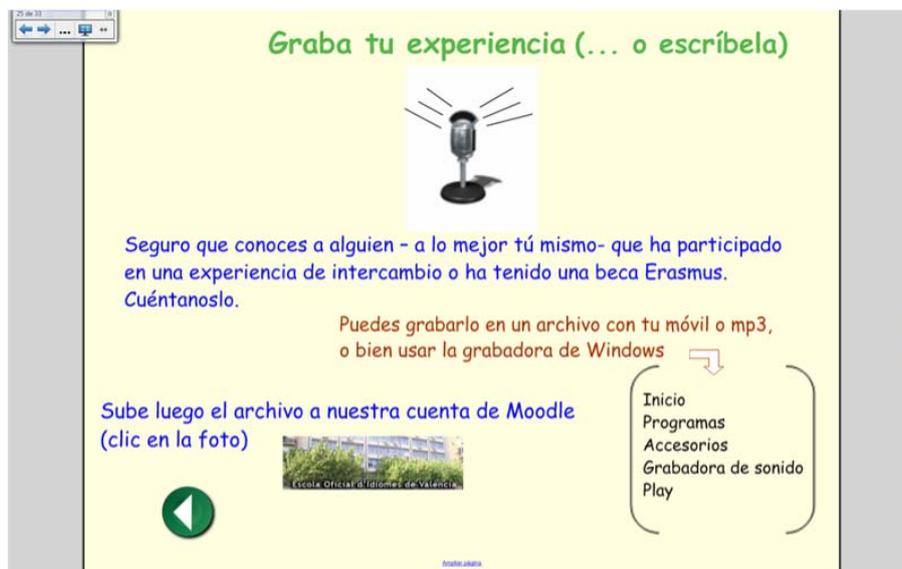


Fig. 6

Como se ve en la Fig. 5 hay un vínculo que abre directamente el Diccionario de la Real Academia Española sin tener que cerrar ninguna otra página para su consulta.

La segunda secuencia abarca las páginas de la 5 a la 9. En ella se hace la presentación del programa europeo eTwinning mediante la lectura de dos textos de la *web* de Programas europeos (www.oapee.es) (sobre los que los alumnos pueden remarcar los detalles que consideren más interesantes) y a través del vídeo-entrevista a una profesora (Fig. 7).



Fig. 7

Como se ve en el *pos it* hay un vínculo a un esquema de repaso de las oraciones condicionales en *pdf* que está alojado como archivo adjunto dentro del mismo documento de la unidad. Con un rotulador podemos subrayar en el *pdf* lo que consideremos necesario o podemos añadir notas y comentarios.

En la última secuencia (páginas de la 10 a la 15), una vez conocido el programa de intercambio, el grupo intenta concretar qué tipo de socio puede ser el más conveniente. Para ello se muestran algunas de las fichas que profesores de diferentes países han colgado en el portal de eTwinning en busca de socio. Las fichas son 'objetos' y como tales pueden ser eliminados y sustituidos por otras fichas más actuales.

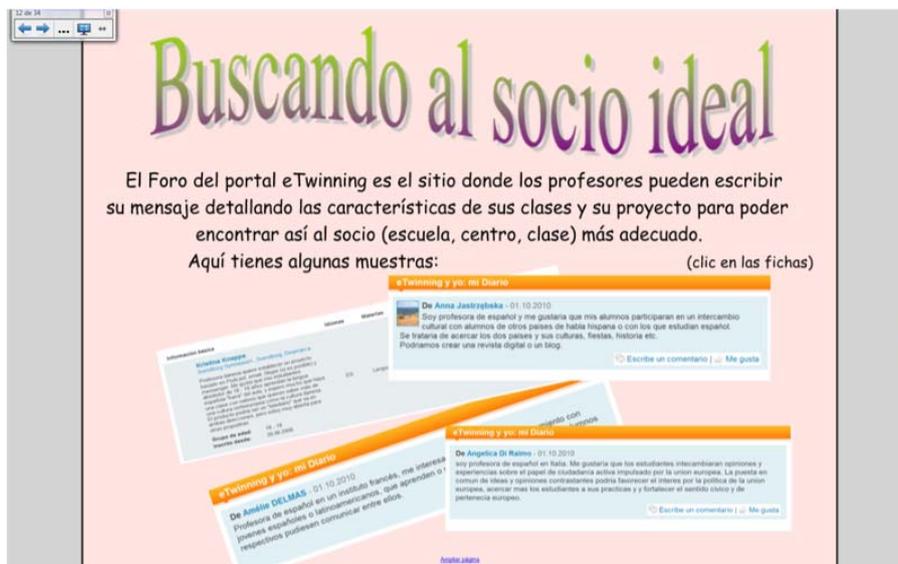


Fig. 8

Al leer las fichas se puede observar que la mayoría de los profesores que las redactaron tienen alumnos adolescentes, situación muy diferente de la que se puede encontrar en las aulas de una Escuela Oficial de Idiomas de España (el abanico de edades puede oscilar de los 16 a los 70 años, con alumnos de diferentes nacionalidades y culturas) por lo que es muy previsible que se planteen algunas dudas respecto al socio más adecuado. (Y este es un efecto buscado por la autora de este material, como se comprenderá enseguida). Y recordemos que el objetivo final de esta unidad didáctica es iniciar el proceso para establecer un hermanamiento electrónico desde la propia aula, que no sea el docente quien decida el tipo de socio, que esta idea surja de los intereses de los alumnos. Para ello se les pide (ver Fig. 9) que expresen su opinión al respecto. Es lo que hacen los alumnos de la foto que aparece en la página 11, donde diferentes personas opinan sobre el asunto (hay un archivo de sonido vinculado a la foto). Aquí cada profesor puede colocar la foto de su grupo o de un grupo de un curso anterior para captar mejor el interés.



Fig. 9

La mayoría se muestra reticente (este es el efecto buscado al que me refería anteriormente) y pone condiciones para participar en el intercambio (ver Fig. 10). Y en eso precisamente consiste la microtarea que la página plantea, convertir pegas en condiciones deslizando la frase de la derecha hacia el plano de la izquierda (Fig.11)



Fig. 10

Una vez oídas las pegas y condiciones que cada cual quiera plantear, se puede proceder a definir el tipo de socio más adecuado, como se ve en la siguiente página:

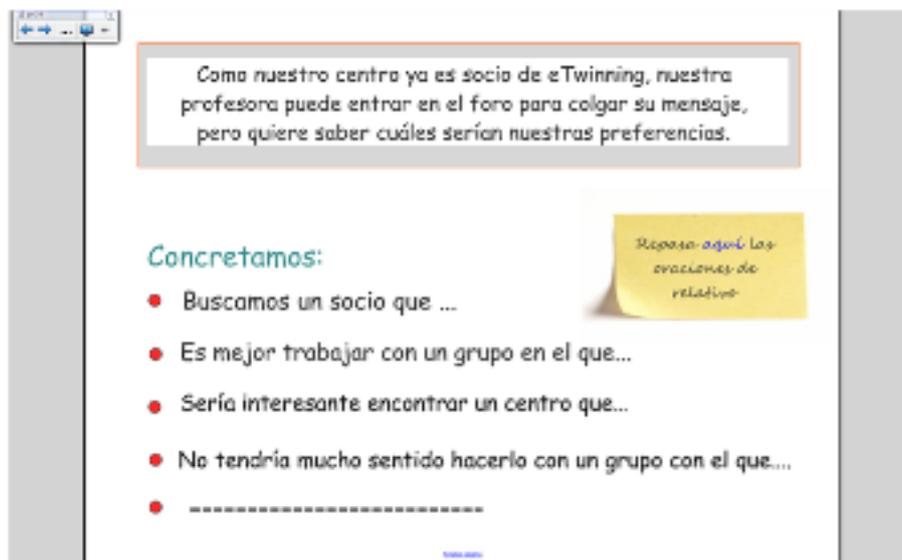


Fig.11

Y en la página que mostramos a continuación tenemos ya el modelo de ficha oficial que hemos de subir al portal de eTwinning en busca de socio:

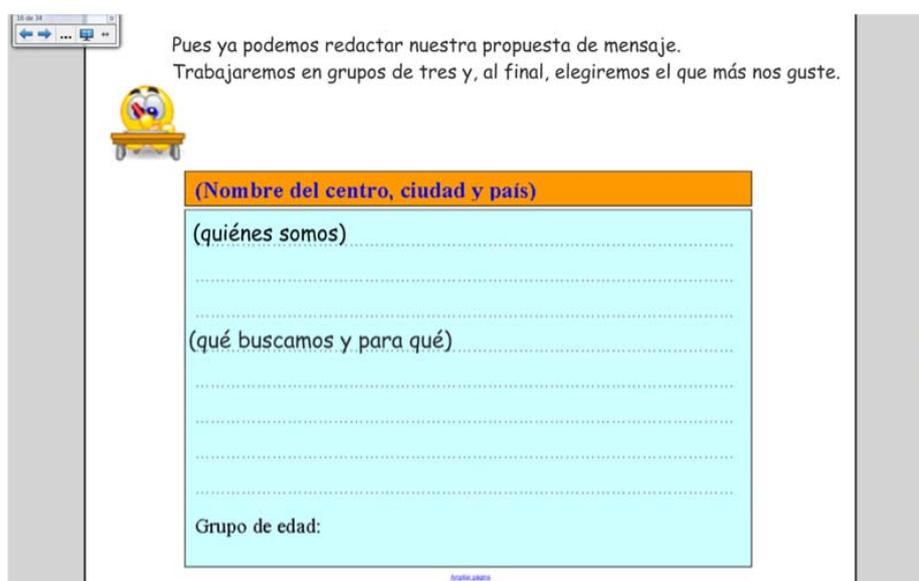


Fig.12

Y con esto termina la unidad, a la espera de recibir respuesta de algún centro o clase de ELE en cualquier país de Europa que forme parte del programa eTwinning.

Como se ha podido observar, a lo largo de la unidad se han ido practicando una serie de contenidos funcionales (relatar experiencias propias o ajenas, opinar, argumentar y contraargumentar) y lingüísticos (revisión y ampliación de los sufijos de los gentilicios; revisión de los tiempos del pasado; revisión y ampliación de la formación de oraciones condicionales y

de relativo), se han practicado las diferentes destrezas de comprensión y expresión, con conexión entre ellas, y todo ello con documentos reales (textos, audios, vídeos) de plena actualidad perfectamente integrados en un solo archivo.

Para tener una visión panorámica de las destrezas practicadas se incluye el siguiente índice por destrezas (cada miniatura de página es un vínculo a la página real):



Fig.13

2. Madrid, hace cien años

Esta actividad ha sido ideada para un nivel C1. Consta de seis páginas y tres archivos adjuntos (uno de audio en formato *vma*, otro de vídeo en *vmv*, y un *pdf* con la transcripción del audio).



Fig.14

El objetivo principal de la unidad es practicar la comprensión oral y ampliar la competencia cultural del alumno al facilitarle información sobre determinados momentos de la historia de una ciudad, en este caso la ciudad de Madrid,

además de incluir prácticas que permitan un mayor conocimiento de las herramientas que la pizarra digital interactiva pone a nuestra disposición.

Gracias a un vídeo del archivo de la Filmoteca Nacional se pueden conocer algunos lugares del Madrid de principios del siglo XX que después hay que situar en un plano de la ciudad (Figs. 15 y 16)



Fig.15



Fig.16

El vídeo al que se alude en la figura 16 (elaborado con la herramienta 'grabación de página') muestra a los alumnos cómo utilizar el rotulador de reconocimiento de formas de la pizarra y les capacita para que, posteriormente, elaboren una página con un plano de una ciudad que conozcan y tracen un recorrido por los que consideren lugares más interesantes de esa ciudad.

En la página siguiente se presenta un audio de la web de Radio Nacional de España (www.rtve.es/alacarta) sobre el metro de Madrid, desde la inauguración de su primera línea hasta nuestros días. Al audio se accede desde el icono del metro. Como orientación se muestran algunas imágenes que pueden facilitar la comprensión.



Fig.17

En la página de la figura 18 se plantea un ejercicio de comprensión oral. Al hacer clic en cada uno de los trenes estos se van desplazando (gracias a la herramienta ‘animación de objetos’) y descubren las respuestas.

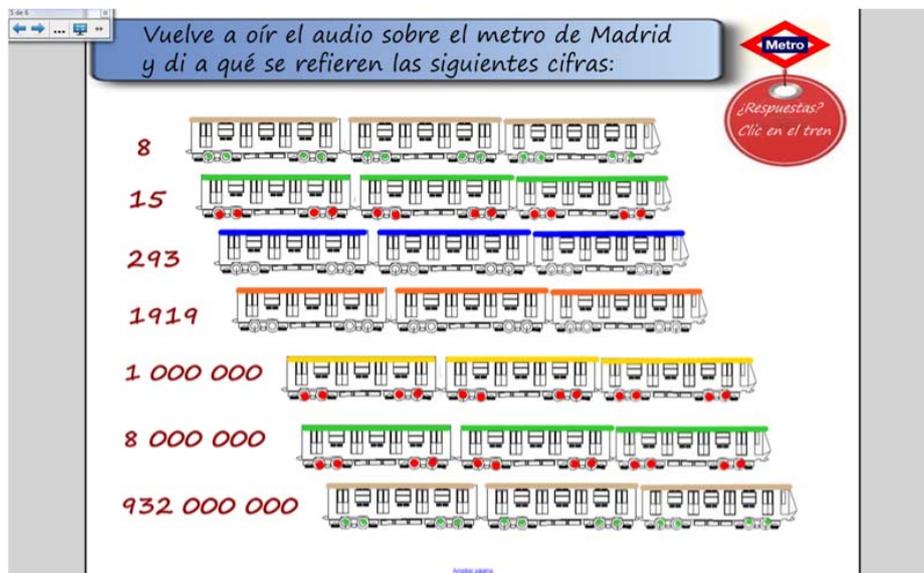


Fig.18

Esta actividad puede dar pie a animar a los alumnos a buscar en el archivo de RNE audios, vídeos u otro tipo de documentos acerca de la historia de nuestro país.

3. Nómadas

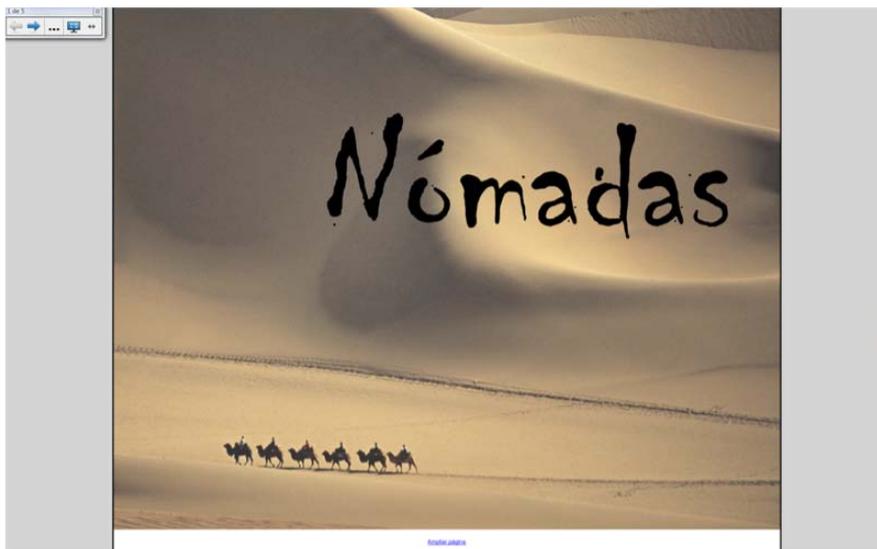


Fig.19

Esta actividad, que consta de seis páginas, está diseñada para un curso de nivel B1 y tiene como objetivo/tarea final que los alumnos participen en el concurso que el programa de RNE ‘Nómadas’ celebra entre sus oyentes, proponiéndoles dejar grabado en el contestador del programa el relato, en menos de un minuto, de su viaje favorito.

En la página 2 de la actividad (ver Fig. 20) se muestra una imagen, obtenida gracias a la herramienta ‘captura de pantalla’, de la página de inicio de la web del programa y se pide a los alumnos que busquen una información determinada. Sobre esa misma página se puede subrayar, aplicar la herramienta lupa, escribir a mano o con la herramienta teclado, etc. Se ha insertado en la página un reloj tomado de la galería de imágenes de Smart para poder controlar el tiempo del ejercicio.



Fig.20

A continuación, en las dos páginas siguientes (Fig. 21) se propone escuchar el relato que cinco viajeros diferentes han enviado al programa (audios cedidos gentilmente por el programa ‘Nómadas’ para la elaboración de esta actividad). Para las dos escuchas de los audios se proponen dos tipos de ejercicios: el primero sirve de orientación y el segundo es un ejercicio de opción múltiple.

Como has visto en su web, los oyentes también pueden participar en un pequeño concurso cantando un viaje en menos de un minuto. Escucha los relatos de cinco viajeros. ¿Adónde han ido de viaje?

1 2 3

4 5

Escucha otra vez a los viajeros y elige la opción que consideres correcta (a, b, c):

- Hacen referencia a algún tipo de comida:
 - a) el viajero 1
 - b) ningún viajero
 - c) los viajeros 1, 3 y 4
- Hacen referencia a la gente del lugar:
 - a) todos los viajeros
 - b) todos excepto al 1
 - c) los viajeros 3, 4, 5
- Hacen referencia a la duración del viaje:
 - a) viajeros 1 y 5
 - b) viajeros 1, 3, 4
 - c) ningún viajero
- Han ido con niños:
 - a) viajeros 3 y 5
 - b) sólo un viajero
 - c) viajeros 2, 3 y 5
- El contacto con la naturaleza es muy importante en su viaje:
 - a) viajeros 1, 4 y 5
 - b) viajeros 2, 3 y 4
 - c) viajeros 2, 3 y 5

Pregunta	1	2	3	4	5
Respuesta					

Fig.21

Por fin, en la penúltima página (Fig. 22) se muestra el audio con la intervención de un alumno del grupo que ha decidido participar en el concurso y se anima al resto a intentarlo también. Se ofrece el enlace a una *web* de ejercicios de ELE para repasar, si se considera necesario, las formas y uso de los tiempos del pasado.

Tú también puedes participar en el concurso. Solo tienes que grabar tu viaje en el contestador de Nómadas. Amine, tu compañero, ya ha participado. ¿Quieres oírlo?

Trucos para ganar

.. O puedes subir tu grabación a nuestra cuenta de Moodle para que lo oigan tus compañeros. Entre todos seleccionaremos el mejor relato.

Si lo necesitas puedes repasar *aquí* los tiempos del pasado?

[trabaja ahora](#)

Fig.22

Todos los archivos de Notebook permiten que la información que se presenta se vaya actualizando. Por ejemplo, después de la elaboración de la actividad *Nómadas* apareció en la *web* del programa una entrada con ‘trucos para ganar’ y pudimos incorporar el enlace sin ningún problema a nuestra actividad. O bastante tiempo después de publicar la unidad *Busco hermano* apareció en un periódico una noticia relacionada con el momento de crisis que vivimos y que conectaba directamente con la relación de hermanamiento de dos ciudades mencionadas en la unidad (vease Fig.3). Así es como aparece esa página ahora cuando la utilizamos en clase:

Fig. 23

Haciendo clic en el icono de ‘últimas noticias’ vamos directamente a la información más actualizada, la que se muestra en la Fig. 24:

Fig. 24

También podemos guardar las respuestas o las aportaciones de los diferentes alumnos. Por ejemplo, utilizando la página de la figura 11, añadimos página en blanco y activamos ‘visualización página doble’. En la página de la izquierda los alumnos pueden escribir a mano o con el teclado, y posteriormente guardamos su página en la galería.

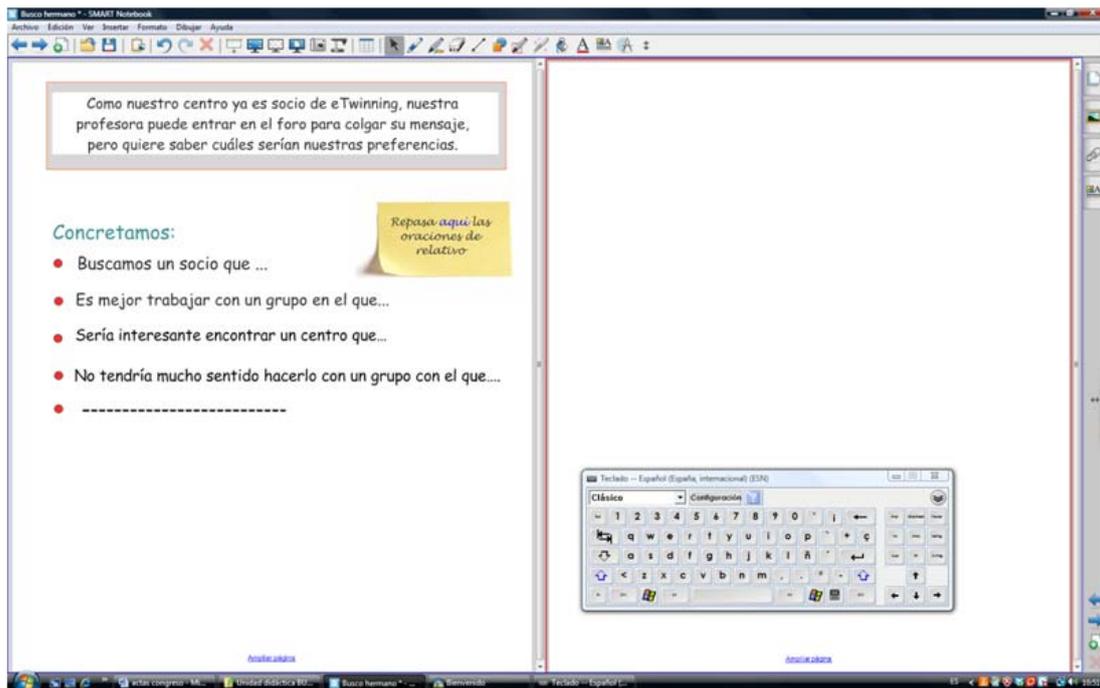


Fig. 25

Conclusiones

Usando la pizarra digital, especialmente todos los elementos que su software nos proporciona, podemos contribuir, por un lado, a la mejora evidente de los materiales que elaboramos, que en nada desmerecen de los que publican las diferentes editoriales, con la ventaja, además, de poder actualizar constantemente la información (algo que todos los profesores echamos en seguida de menos después de usar durante dos o tres años el mismo método). Podemos integrar en un solo medio y en un solo documento todos los archivos para los que antes precisábamos tener diferentes aparatos, con la consiguiente pérdida de tiempo que esto suponía. No obstante, hay que reconocer que se requiere una fase previa de aprendizaje, del mismo modo que hemos aprendido a utilizar todas las novedades técnicas que han ido apareciendo a lo largo de nuestra carrera de enseñantes.

Por otro lado, usar la pizarra digital nos permite ceder mucho más protagonismo a los alumnos, permitiéndoles y animándolos a elaborar materiales que pueden mostrar al resto de la clase, ya sea de manera individual o colaborativa. Una pizarra de este tipo con la imprescindible, diría yo, conexión a Internet permite que todos los alumnos puedan tomar parte activa en la corrección de ejercicios a la vez que progresan en su proceso de aprendizaje.

Y por último, no hay que desdeñar lo que supone de reciclaje tanto de nuestro propio trabajo como el de nuestros alumnos. Gracias a la pizarra podemos disponer de un banco inmenso de recursos a los que iremos añadiendo los que nosotros mismos vayamos creando.

Bibliografía consultada

http://cvc.cervantes.es/lengua/biblioteca_fraseologica/n2_gonzalez/solano_03.htm

<http://lapizarradigital.es/wp-content/manual-pizarra-digital.pdf> (hay referencia concreta al uso de la pizarra digital en una clase de ELE en las páginas 78-80)

<http://lapizarrainteractivaenelaula.blogspot.com.es/>

<http://www.todoele.net/encuentros/programa4.html> (recomiendo ver el vídeo de Javier Díaz Castromil ‘El aprendizaje cooperativo y las TIC: la Pizarra Digital Interactiva en la clase de ELE y L2’)

<https://www.youtube.com/watch?v=zaFIPsmzJR> (contiene tutoriales para aprender a usar la pizarra digital Smart)

<https://sites.google.com/site/cursocefirepizarradigital/enlaces-actividades> (banco de actividades en general)

<http://www.rutaele.es/> (con actividades para pizarra digital para los diferentes niveles. Es en esta revista donde se encuentran los trabajos expuestos en el taller)

Martín, D. ‘Actividades para pizarras digitales interactivas’ (SEGEL 2012)

La mayoría de las imágenes son de elaboración propia, excepto las siguientes:

Fig. 2: <https://maps.google.es/>

Fig. 14, 16 y 17: <http://www.urbanity.es/foro/urbanismo-mad/893-de-madrid-al-cielo-album-de-fotos-historicas-29.html>

Fig. 19: <http://ielmonvadeixardeserblau.wordpress.com/2013/03/20/el-secreto-del-desierto/>

Lo cultural a través de lo lúdico ¿lúdiCo, lúdico o lúdiko?

Marta Pazos Anido y Mónica Barros Lorenzo

Lectoras de la Faculdade de Letras – Universidade do Porto

Introducción

En los enfoques tradicionales y estructurales, el papel de la cultura en el aprendizaje de una lengua, cuando existía, se limitaba a la aparición de algunos elementos que transmitían una visión estereotipada y que se encontraban totalmente descontextualizados, sin ningún tipo de conexión con los objetivos lingüísticos. La llegada del enfoque comunicativo conlleva un cambio radical en el tratamiento de la cultura, pues se comienza a relacionar la lengua con el uso y surgen los conceptos de actuación y de adecuación, lo que supone una revolución en lo que se refiere a la visión de la lengua y el modo en que se debe enseñar. De esta manera, se pasa del concepto de competencia lingüística (en la que predominaba la corrección en la unidad “frase”) al de competencia comunicativa (unidad “discurso”), que además de la competencia lingüística engloba la competencia discursiva, estratégica y sociolingüística (Canale, 1983), a las que Van Ek (1986) añade la sociocultural y la social. En la sociocultural se concentran los elementos que aseguran la adecuación (informaciones, creencias, saberes, conocimientos, actuaciones, etc. socialmente pautados) en cualquier actuación comunicativa, haciéndola eficaz o ineficaz. En esta nueva perspectiva, en la que la intención del hablante y el contexto cobran especial relevancia, la idea de cultura se presenta como “una cultura de lo cotidiano” (es decir, de los elementos que influyen en el saber hacer cultural de los hablantes), como parte de la competencia comunicativa (necesaria para la actuación y adecuación lingüística –para el éxito comunicativo–) y estrechamente vinculada a la lengua (Miquel, 2004: 511-514).

Más recientemente, con el enfoque intercultural se pretende que el discente establezca relaciones entre su cultura y otras a partir del diálogo y del reconocimiento del otro, de forma que sea capaz de comprenderlas a partir de su propia perspectiva. De esta manera se busca que el alumno desarrolle la competencia comunicativa intercultural, un concepto más amplio que el de competencia sociocultural (Castro y Pueyo, 2003: 61), que hace referencia a “la capacidad para construir interrelaciones a partir de la afirmación de los referentes propios como condición para construir sentido en la comunicación, la cual necesita de la apertura a la comprensión de los otros” (Byram, 1995 en Guillén Díaz, 2004: 848).

1. La enseñanza de la cultura en el aula de ELE

Aunque actualmente es por todos aceptada la idea de que lengua y cultura son indisolubles y la encontramos como característica en las descripciones de la mayoría de manuales y cursos, la realidad no lo demuestra. A pesar de los esfuerzos de materiales publicados recientemente por presentar la cultura vinculada a la lengua (como algunos basados en el enfoque por tareas), todavía seguimos viendo materiales que no siguen este principio. Por un lado, en algunos manuales el contenido cultural se reduce a un apartado al final de la unidad didáctica cuyo aspecto cultural, en el mejor de los casos, se relaciona con el tema de la unidad (Alba Méndez, 2000 y Miquel, 2004) y no siempre contribuye a asegurar una comunicación efectiva interculturalmente; y por otro, cursos en los que un módulo o unas horas se dedican a “Cultura”. Por lo tanto, es evidente que esta “separación o aislamiento” del componente sociocultural no responde al tratamiento de la cultura que predicán los métodos y enfoques más actuales de la didáctica de lengua extranjera.

Por lo expuesto anteriormente y partiendo de la necesidad de llevar la cultura a nuestras clases, como docentes, nos cabe reflexionar sobre dos grandes interrogantes: qué cultura enseñar y cómo hacerlo. Por las características de este taller, no podremos detenernos en profundidad en estos dos puntos, por lo que nuestro objetivo es dar las pinceladas necesarias para apoyar teóricamente nuestra propuesta práctica presentada a continuación.

1.1. La cultura objeto de enseñanza/aprendizaje

A lo largo de la historia han surgido muchas definiciones del concepto de “cultura” que no vamos a reproducir en este trabajo, pero Miquel (2004) ha realizado un compendio muy interesante de aquellos aspectos en los que coinciden muchas definiciones de este término, sobre todo, de aquellas planteadas desde una visión antropológica o etnográfica. Esta autora (2004: 515) ha señalado ocho características sobre lo que se entiende por “cultura”:

- un sistema integrado, es decir, un todo;
- un código simbólico que acorta distancias y facilita la comunicación;
- es arbitraria, ya que es resultado de una convención;
- es compartida por los miembros de su comunidad;
- se aprende –o mejor, se adquiere– con el aprendizaje de la lengua (incluso puede ir más allá);
- es taxonómica, esto es, todos los miembros comparten las mismas categorías;
- se manifiesta en distintos niveles de conocimiento (explícitos e implícitos), por eso a veces es difícil de detectar;
- tiene una gran capacidad de adaptabilidad, con una parte cambiante que normalmente no llega al componente más esencial, al que la caracteriza.

La necesidad de tener en cuenta el componente cultural en el aprendizaje de una lengua extranjera es irrefutable si consideramos los postulados teóricos resumidos en el apartado anterior. Pero con lo diversa y rica que es la cultura hispana, ¿qué criterios sigue el profesor para determinar qué elementos elegir para llevarla al aula?

La conocida distinción realizada por Miquel y Sans en 1992 entre *Cultura con mayúscula*, *cultura con minúscula* (o *cultura a secas*) y *cultura con K* fue matizada años después por las propias autoras por ser susceptible de llevar a confusión: podría pensarse que la *Cultura con mayúscula* era más importante que las demás, cuando en realidad para ellas la *cultura a secas* es la principal y el punto de partida para acceder a las otras dos (Miquel y Sans 2004). Para ejemplificar esta clasificación, Miquel (2004:516-518) usa un símil que nos ayuda a comprender “las diferentes culturas”. Según esta metáfora, la cultura sería como la sección de un tronco de un árbol en la que la parte central (la que lo conforma) sería la cultura directamente relacionada con la lengua, denominada la *cultura esencial* (la *cultura a secas*); la cual se refiere al componente esencial, es decir, al conocimiento compartido por todos –el sustrato común– que permite hacer un uso efectivo y adecuado de la lengua. Alrededor de esta parte central, estaría la *cultura legitimada* (*Cultura con mayúscula*), que es más cambiante, que no perdura en el tiempo y que no siempre es compartida por todos los hablantes. Si bien es cierto, existen productos de la *cultura legitimada* que han traspasado ese anillo alrededor de la parte central para pasar a formar parte de ella y se han convertido en símbolos culturales; por ejemplo, para llevar al aula –señala Miquel– no nos interesa tanto la biografía ni la producción literaria de Cervantes, pero sí su nombre, el de los personajes de sus obras y la primera frase de *El Quijote*. Por último, Miquel (2004: 517) habla de *cultura epidérmica* que hace referencia a usos y costumbres que no son compartidos por todos los habitantes y que pueden cambiar a lo largo del tiempo.

Esta clasificación nos lleva a concluir que el tratamiento de una u otra cultura en clase no debe ser el mismo. Para empezar, la *cultura esencial*, indiscutiblemente, debe estar presente en el proceso de enseñanza-aprendizaje independientemente del nivel de que se trate. Por el contrario, la presencia y la elección de qué *cultura legitimada* llevaremos a clase dependerá de las necesidades de nuestros estudiantes, de sus conocimientos previos y de su nivel de formación (pueden conocer algunos datos de esta cultura, aunque no conozcan la lengua). Por último, la *cultura epidérmica* (la más alejada del centro del tronco) deberá incluirse en el proceso de enseñanza-aprendizaje en casos muy específicos y siempre teniendo en cuenta quiénes son nuestros estudiantes (la cultura adolescente, si tenemos un grupo de esa edad, etc.) (Miquel, 2004: 516-518).

Otros autores también han presentado diferentes clasificaciones de cultura, como Cerrolaza (1996 en Navarro, 2009), quien partiendo de los criterios de relevancia de los elementos culturales y su visibilidad en los intercambios comunicativos, habla de tres culturas y, aunque no coinciden en su denominación con las propuestas por Miquel, se pueden establecer símiles entre ambas. En primer lugar, la *cultura enciclopédica* que está más relacionada con lo consciente, lo estudiado; en segundo, la *cultura epidérmica*, que se sitúa más en el terreno de lo inconsciente (lo adquirido sobre pautas de comportamiento, las relaciones con otros, el concepto de buena educación, las normas sociales, la distancia interpersonal, el lenguaje no verbal, etc.); y, por último, la *cultura lingüística o pragmática*, que engloba los parámetros comunicativos culturales que activa inconscientemente una comunidad lingüística y cultural determinada y que forman su manera de expresarse (la cortesía, los turnos de palabra, la modestia, etc.). Galisson (1999,104-105 en Guillén Díaz, 2004: 841) también distingue entre *cultura culta*, entendida como la cultivada y enciclopédica (aprendida) y la *cultura popular*, relacionada con el saber hacer, saber estar y saber ser con los otros (adquirida y compartida por muchos en su dimensión comportamental).

En definitiva, está claro que la cultura que debemos enseñar es aquella compartida por la mayoría de los hablantes e íntimamente relacionada con la lengua (la *cultura a secas* o *cultura esencial*, siguiendo la terminología de Miquel), ya que puede afectar en mayor medida a un intercambio comunicativo y ser susceptible de crear malentendidos culturales. Los símbolos, las creencias, los modos de clasificación, las actuaciones y las presuposiciones son elementos culturales que, según Miquel (2004: 518-523) deberían analizarse en las diferentes culturas. No obstante, la falta de un estándar y de un corpus cultural, dificulta la selección que debemos hacer; veamos si los documentos oficiales, como el MCERL y el PCIC ayudan a los docentes en esta tarea.

1.1.1. El Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCERL) y el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)

a) El MCERL

Para usar la lengua y realizar acciones, los usuarios desarrollan una serie de competencias (conocimientos, destrezas y características individuales), tanto generales como comunicativas. Nos centraremos en aquellas que inciden en mayor medida en el aspecto cultural.

En primer lugar, las competencias generales no se relacionan directamente con la lengua, pero sí indirectamente y también con lo intercultural (2002: 9). Engloban (Consejo de Europa, 2002: 99-106):

- Los conocimientos (saber): el conocimiento del mundo, el sociocultural y la consciencia intercultural. El primero comprende, entre otros aspectos, lugares, instituciones, personas, acontecimientos, etc., es decir, el conocimiento factual relativo al país o países en que se habla el idioma (características geográficas, demográficas, políticas, etc.). El sociocultural hace referencia al conocimiento de la sociedad y de la cultura de la comunidad en la que se habla el idioma, esto es, a las características distintivas de una sociedad y aquellos aspectos que resultan importantes para la comunicación intercultural; por ejemplo: la vida diaria (las comidas, los transportes, el ocio, etc.), las condiciones de vida (vivienda, asistencia social, etc.), las relaciones personales, los valores, creencias y actitudes compartidos, el lenguaje corporal, las convenciones sociales y el comportamiento ritual en ciertas situaciones. Por último, la consciencia intercultural se centra en la relación entre el “mundo de origen” y “el mundo de la comunidad objeto de estudio” (similitudes y diferencias) y en la toma de conciencia del modo en que los demás ven a esta comunidad. Este conocimiento del mundo varía de un individuo a otro, puede ser específico de una cultura o ser más universal.

- Las destrezas y habilidades (saber hacer) que, además de las sociales, de la vida, profesionales y de ocio, incluyen las interculturales. Otras destrezas y habilidades que aparecen en este apartado son: relacionar la cultura de origen y la cultura extranjera, la sensibilidad cultural y la capacidad de identificar y utilizar estrategias para establecer contacto con otras personas de otras culturas, actuar como intermediario cultural (abordar los malentendidos interculturales) y la capacidad de superar relaciones estereotipadas (2002: 102).

- La competencia existencial (saber ser) que también afecta a la actividad comunicativa, ya que se refiere a los factores individuales relacionados con la personalidad y caracterizados por las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias, los estilos cognitivos y los tipos de personalidad. El desarrollo de una “personalidad intercultural” que contemple las actitudes y la toma de conciencia es una meta educativa importante.

- La capacidad de aprender (saber aprender), entendida como la capacidad de observar y de participar en nuevas experiencias e incorporar los nuevos conocimientos a los ya existentes, alterándolos cuando sea necesario. Para la parte cultural, resultan interesantes las destrezas de descubrimiento y análisis.

En segundo lugar, las competencias comunicativas, según el MCERL, “son las que posibilitan a una persona actuar utilizando específicamente medios lingüísticos” (2002: 9) e incluyen (Consejo de Europa 2002: 106:127):

- las competencias lingüísticas.

- la competencia sociolingüística que comprende el conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua: los marcadores lingüísticos de relaciones sociales, las normas de cortesía, las expresiones de la sabiduría popular, las diferencias de registro, el dialecto y el acento (2002: 116-119).

- las competencias pragmáticas.

b) El PCIC

En cuanto al PCIC, este establece tres dimensiones del alumno, siendo una de ellas la de hablante intercultural, por la que el alumno debe ser capaz de identificar elementos de la nueva cultura y establecer puentes entre las culturas conocidas y la cultura meta. Para desarrollar esta dimensión del alumno, el PCIC establece tres inventarios –transversales a los niveles comunes de referencia establecidos por el MCERL y clasificados en tres fases (aproximación, profundización y consolidación)– que incorporan aspectos que, aunque no son estrictamente lingüísticos, tienen relación directa con la lengua en su proyección comunicativa, pues abarcan conocimientos, habilidades y actitudes que forman la competencia intercultural:

- Los referentes culturales (2006: 513-545): conocimientos generales de los países hispanos (geografía física, gobierno y política, educación, medios de transporte, etc.), acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente de los países hispanos y productos y creaciones culturales que conforman el patrimonio cultural (literatura, música, cine, etc.). Los criterios para su elección y clasificación por fases los fijan el grado de universalidad y la accesibilidad de estos referentes.

- Los saberes y comportamientos socioculturales (2006: 547-595) hacen referencia al conocimiento, basado en la experiencia, sobre el modo de vida, los aspectos cotidianos, la identidad colectiva, las relaciones sociales, etc. que se dan en una determinada comunidad, en este caso, en la española (no hace referencia a los demás países hispanos). Este inventario se organiza alrededor de estos temas, clasificados en las diferentes fases partiendo del grado de necesidad de los mismos para las interacciones sociales: condiciones de vida y organización social (la vivienda, los medios de comunicación, etc.), relaciones interpersonales (en el ámbito personal, público y profesional) e identidad colectiva y estilo de vida (tradicición, religión, fiestas, etc.).

- Las habilidades y actitudes interculturales que se presentan “como una relación de procedimientos que, al ser activados de forma estratégica, permitirán al alumno aproximarse a otras culturas, y particularmente a las de España y los países hispanos, desde una perspectiva intercultural”. Se organizan en: configuración de una identidad plural, asimilación de los saberes culturales, interacción cultural y mediación cultural (2006: 595-619).

En definitiva, la propuesta de Miquel sobre los diferentes tipos de cultura, la clasificación de las competencias recogida en el MCERL y su enfoque intercultural y los inventarios presentados por el PCIC nos ofrecen aportaciones interesantes y criterios suficientes para decidir qué cultura enseñar en clase de ELE.

1.2. Objetivos y metodología en la enseñanza de la cultura

Como ya se ha mencionado, el objetivo de enseñar cultura es asegurarnos el éxito en los intercambios comunicativos y poder evitar (o superar) choques y malentendidos culturales que puedan poner en riesgo la efectividad de la comunicación e implicar la desmotivación del alumno por la lengua y la cultura que está estudiando. Partimos, por lo tanto, de que los contenidos lingüísticos y culturales deben enseñarse integrados (Alba Méndez, 2000:139,140; Miquel y Sans, 2004:11). Cabe mencionar que para el nativo los errores de competencia cultural tienen un impacto más fuerte que los estrictamente lingüísticos, puesto que pierde la paciencia y termina considerando a la persona un poco extraña por su actuación, sobre todo si estos se repiten y si quien los comete tiene una buena competencia lingüística. Por eso, es

necesario que el alumno tenga la mayor información posible para que, aunque decida no actuar como lo hacen los nativos, sepa en qué situaciones está transgrediendo la norma (Alba Méndez, 2000: 140).

La enseñanza de la cultura no es tarea fácil, sobre todo, en un contexto de no inmersión. Por lo tanto, es importante reflexionar sobre la metodología a adoptar, el tipo de actividades y los recursos necesarios para tal fin, con el objetivo de transmitir a los alumnos una visión correcta del componente cultural y evitar dar una imagen estereotipada o demasiado marcada socioculturalmente.

1.2.1. Metodología

En cuanto a la metodología, la mayoría de los autores, en sus trabajos más recientes, optan por el desarrollo de la interculturalidad para el tratamiento de los contenidos culturales (Miquel, 2004; Guillén Díaz, 2004; Qarmoudi, 2007), partiendo siempre de la necesidad de fomentar un aprender a aprender en los alumnos. Para ello, se recurre al descubrimiento y la descripción de los diversos elementos, es decir, a técnicas adecuadas para dotar a los aprendientes de una sensibilidad sociocultural que los haga autónomos para posteriores descubrimientos (Miquel, 2004: 518).

De acuerdo con los postulados anteriores y en palabras de Guillén Díaz (2004: 848):

“... debemos proceder en el aula siguiendo una *interrogación intercultural* orientada a desarrollar en el alumno:

- la sensibilización y conciencia de las diferencias culturales para la identificación, lo cual supone una sensibilización a la propia cultura y al funcionamiento de la sociedad en general;
- la interpretación y conocimiento de los elementos culturales para la apropiación, lo cual supone comparar, analizar y reflexionar sobre la propia cultura, al mismo tiempo que clasificar, categorizar, opinar y explicar las percepciones sobre los objetos culturales para elaborar y estructurar los significados;
- la comprensión, aceptación, respeto y valoración positiva de esas diferencias para la empatía.”

1.2.2. Recursos

Para desarrollar esta conciencia intercultural, es necesario que el alumno acceda a un corpus rico de materiales y documentos sociales del mundo hispano (Guillén Díaz, 2004: 848). Así, los recursos cobran especial relevancia, sobre todo, en un contexto de no inmersión, en el que los materiales auténticos se hacen indispensables (textos; pintura; medios de comunicación; materiales audiovisuales como escenas de películas, telenovelas, documentales, canciones; etc.) para llevar al aula comportamientos que los alumnos puedan descodificar y luego compararlos con los de su propia cultura. Esta selección de materiales y la combinación de los mismos requiere la constante investigación y actualización por parte del profesor (Ruiz San Emeterio, 2004: 10), así como un tratamiento lo más neutro posible que no desvalore ni exagere los aspectos positivos de las culturas en cuestión (Vellegal, 2009: 10).

1.2.3. Actividades

Además, a partir de estos recursos el profesor debe plantear actividades que fomenten la observación por parte del alumno de los contenidos culturales y “le permitan comportarse como un actor social en interacción”, para lo que tendrá

que realizar actividades de búsqueda, descubrimiento, análisis, comparación, reflexión, interpretación y descripción (Guillén Díaz, 2004: 848).

Otras actividades posibles propuestas por Miquel (2004: 518-528) para tratar el componente cultural en clase son, por un lado, aquellas basadas en el análisis y la interrelación de los diferentes elementos del componente cultural presentes en las interacciones comunicativas alrededor de un tema (símbolos, creencias, modos de clasificación, presuposiciones y actuaciones). Por otro, actividades basadas en el análisis de los errores comunicativos/pragmáticos, que pueden hacerse a partir de un análisis lingüístico riguroso o partiendo de unidades como los actos de habla y del contexto (lo consabido, lo presupuesto, lo compartido, el tema, etc.).

A su vez, Vellegal (2009: 8, 9) propone otro tipo de actividades más concretas como debates, comentarios, exposiciones por parte de los alumnos y actividades comunicativas para fomentar el desarrollo de las competencias lingüística y sociocultural, como juego de roles, cartas con gestos, juegos de preguntas y respuestas culturales, juegos con refranes y dichos, entrevistas con nativos, etc.

En todo caso, no solo es importante asegurarnos una gran variedad de actividades, sino que también es fundamental que en ellas primen diferentes aspectos (adaptado de Vaquero, 2008): hechos, valores, creencias, saberes y comportamientos culturales; reflexión sobre la validez de los estereotipos y prejuicios y cómo estos impiden llegar a un conocimiento auténtico de otras culturas; reflexión sobre la propia; fomento de la empatía y desarrollo de nuevos puntos de vista; integración de lengua y cultura o preparación del aprendiente para que sea capaz de ejercer de mediador intercultural, etc.

En definitiva, el componente cultural debe enseñarse integrado con los demás componentes a través de diferentes técnicas, recursos y actividades cuyo objetivo no es el de “camaleonizar” al aprendiente, puesto que en este nuevo modelo del hablante intercultural –y ya no del hablante nativo– el aprendiente es también representante de su cultura de origen. Como consecuencia, su fin último es fomentar una consciencia intercultural en el alumno proporcionándole las herramientas necesarias para que por él mismo pueda descubrir, analizar e interpretar los aspectos culturales necesarios para poder comunicarse eficazmente con los nativos de una lengua y cultura determinadas, partiendo del respeto y la tolerancia.

1.2.3.1. La enseñanza de la cultura a través de las actividades lúdicas

Una vez especificado qué cultura enseñar y cómo hacerlo y antes de presentar nuestra propuesta de actividades, pasamos a indicar que, además de comunicativas, hemos optado por que estas sean lúdicas por las numerosas posibilidades que permiten en la enseñanza de la cultura meta o C2. Por un lado, son actividades muy motivadoras por lo que, tal y como apunta Cortés Moreno, condicionan la atención y facilitan el aprendizaje además de crear un ambiente distendido en que los aprendientes comparten una auténtica experiencia de comunicación (2000: 84-85; 170). Por otro lado, su flexibilidad permite al alumno adquirir y explotar conocimientos culturales desde muy distintas perspectivas y aproximaciones.

Las actividades lúdicas son, como todas las actividades comunicativas, “actividades de aprendizaje concebidas para que los alumnos aprendan a comunicarse usando la lengua, teniendo en cuenta sus verdaderas necesidades e intereses” que ponen énfasis en su objetivo pragmático. Asimismo, se caracterizan, por seguir los siguientes principios generales

(aunque no todos están presentes en todas las actividades): trasvase de información, vacío de información, dependencia interna, retroalimentación y clarificación del contenido¹³⁷. Sin embargo, al ser lúdicas su objetivo primero no es la comunicación, sino jugar con el vocabulario, la gramática, la fonología, la grafía, la sintaxis, etc. (en nuestro caso con la cultura) además de servir como paso previo a las actividades posibilitadoras o tareas de aprendizaje (Moreno, 1997: 40). Esta autora señala, además, otras dos particularidades que las actividades lúdicas presuponen: la primera, que responden a un análisis de las necesidades comunicativas que se pretenden desarrollar en el aula y, la segunda, que tienen un objetivo fácilmente distinguible de un juego para pasar el rato (tal y como los juegos no didácticos).

Otras características inherentes a las actividades lúdicas son: la presencia significativa de elementos no lingüísticos; la introducción de un factor de diversión, misterio o incertidumbre; el ser capaces de provocar tensión o conflicto (en el sentido de que incorporen un elemento de competición pese a que para alcanzarlo puedan utilizarse estrategias colaborativas y puesto que todas las actividades lúdicas son competitivas); el ser susceptibles de repetición; y el ser opcionales y libres (en la medida en que el resto de las actividades propuestas en el aula lo son).

En cuanto al elemento lingüístico presente en estas actividades, su importancia estriba básicamente en su conexión con la función lúdica del lenguaje —integrada para Ynduráin dentro de la función poética y caracterizada por estar centrada básicamente en este— (en Fernández, 2010: 200). Esta función, aunque no sea primaria, sí es vital en la relación comunicativa pues la facilita de una manera especial: más emocional, interna, empática y tal vez más verdadera y profunda. Además, esto se da en todas las lenguas, pues todas poseen recursos para crear juegos, risa, diversión y placer a través de mecanismos propios pertenecientes a la función antes mencionada (Fernández 2010: 200-203).

1.2.3.2. Clasificación de actividades para trabajar la competencia intercultural

Existen diversas propuestas de clasificación de actividades para trabajar en el aula esta competencia. Destacamos la que realiza Iglesias, organizada en función de las distintas etapas en que se desarrolla: nivel inicial (negación y defensa); nivel intermedio (minimización y adaptación) y nivel avanzado (adaptación e integración). Además de las etapas, esta autora señala las distintas competencias culturales apropiadas para trabajar en clase y los temas de aprendizaje relacionados con la cultura que se podrían desarrollar en cada una de las fases anteriores (2003: 25-26).

Otra posibilidad de clasificación es según el tipo de actividades que trabajan la competencia intercultural. Aquí, apuntamos dos propuestas. En primer lugar, la de Castro y Pueyo, quienes hablan de actividades de observación; de identificación (implicando reconocimiento e inferencia); de comparación, de analogía y contraste con la propia cultura; de generación y verificación de hipótesis; y de interpretación de fenómenos culturales (2003: 63). En segundo lugar, la de Vaquero (adaptada a su vez de la de M^a del Pilar López García) que las clasifica en actividades de observación directa; para analizar el choque cultural; de presuposición; basadas en estereotipos; de comparación y contraste; de situación; e información (2008).

¹³⁷ En *Diccionario de términos clave de ELE* Pueyodel Centro Virtual Cervantes http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/activcomunicativa.htm

2. Propuestas de actividades

Teniendo en cuenta el marco teórico descrito anteriormente, se presentan a continuación diversas propuestas prácticas que pretenden desarrollar la competencia intercultural en los aprendientes. Para organizarlas, nos basamos en la tipología de Vaquero presentada en el último apartado, incluyendo únicamente actividades lúdicas.

2.1. Actividades de observación directa

Las actividades de observación directa tienen como finalidad determinar las diferentes concepciones que poseen los estudiantes antes y después de instalarse en la C2. Al llevarlas al aula debemos tener en cuenta que en contextos de no inmersión cobra mayor importancia la elección de materiales auténticos que representen con la mayor fidelidad posible la realidad que los alumnos no pueden observar fuera de clase. Además, es fundamental marcar objetivos específicos para ayudar al alumno en esta observación.

Para trabajar este punto proponemos la creación de un portfolio cultural en el que el aprendiente registre su punto de partida, las similitudes y diferencias con su propia cultura (o C1), sus concepciones y creencias, sus reflexiones sobre la C2 y, sobre todo, los cambios que se operan en estas últimas a lo largo de un determinado período.

En este punto, no debemos olvidar que la competencia cultural es individual, o lo que es lo mismo, que cada aprendiz construye su propia competencia cultural. Así, como docentes “más que proporcionar datos culturales, lo que tendríamos que hacer sería ofrecer pistas para que el aprendiz vaya encontrando su camino en el campo común de los datos culturales y lingüísticos” (Nauta, 1992: 12 en Rodríguez Abella, 2002: 6-7). Por ello, en la creación del portfolio propuesto, aconsejamos tener en cuenta las estrategias de adquisición y aprendizaje cultural propuestas por él: encontrar una manera propia de aprender, organizar la información cultural, ser creativo, crear oportunidades, aprender a vivir con incertidumbre, aprovechar los errores y buscar ayuda en el contexto. Aparte de estos aspectos Martín nos recuerda que las cualidades personales del aprendiente (la flexibilidad cultural, la orientación social, la disposición para comunicarse, la capacidad para la resolución, la paciencia, la sensibilidad intercultural, la tolerancia por las diferencias y el sentido del humor) influyen de manera determinante en el desarrollo de esta competencia (en Iglesias, 2003: 12).

2.2. Actividades para analizar el choque cultural

Las actividades utilizadas para analizar el choque cultural se usan como instrumento de desahogo y sirven para detectar actitudes negativas hacia la C2 como, por ejemplo, contar experiencias que hayan sorprendido a los aprendientes.

El choque cultural “es causado por la ansiedad que resulta de la pérdida de todo signo, símbolo o señal que conocemos para llevar a cabo la interacción social” y se caracteriza por los siguientes síntomas: tensión, clima de rechazo, desorientación, sensación de pérdida, sentimientos de sorpresa y sentimiento de impotencia. Además, según Oberg, se desarrolla a lo largo de las siguientes etapas: luna de miel (entusiasmo, fascinación, euforia y curiosidad por descubrir novedades), crisis (pérdida de autoestima al comprobar que la forma de comportarse no es adecuada), recuperación (superación de la fase anterior por el encuentro de formas para manejar las nuevas situaciones) y adaptación (disfrute de las experiencias que se viven) (Iglesias, 2003: 11-12).

Algunas de las actividades que proponemos para minimizar los efectos negativos que producen los choques culturales parten del trabajo con anécdotas cuyo eje son las diferencias culturales vividas o conocidas por los aprendientes. A partir de su puesta en común, se seleccionará la más divertida, la más sorprendente, la más desagradable o la más peligrosa. Como modelos para este tipo de actividades se recomienda trabajar con Historias de debajo de la luna (del Centro Virtual Cervantes)¹³⁸ o el trabajo con textos literarios como *La tesis de Nancy* de Ramón J. Sender, *Sin noticias de Gurb* de Eduardo Mendoza o *Los Papalagi* de Erich Scheumann.

También sugerimos actividades de vacío de información a partir de los datos proporcionados en tarjetas a los aprendientes. En dichas tarjetas la información, por ejemplo, puede estar dividida en categorías tales como: “Lo que he averiguado”/ “Lo que no sé”/...sobre distintos comportamientos socioculturales. A partir de los datos proporcionados los estudiantes tendrán que compartir la información de que disponen y buscar la que ignoran entre sus compañeros.

En este apartado es importante, además, estudiar el lenguaje no verbal. Para ello, proponemos el trabajo con diferentes diccionarios de gestos para analizar diferencias y similitudes entre la C1 y la C2.

2.3. Actividades basadas en estereotipos

Las actividades basadas en estereotipos (entendidos como categorización de personas o grupos socioculturales) tienen como principal objetivo eliminar las falsas imágenes que pueden derivar en malentendidos (Quarmoudi 2007).

Los estereotipos son resultado de una capacidad natural del hombre y como tal tienen efectos positivos e importantes para su supervivencia, como incrementar nuestro sentimiento de seguridad, ayudando, por ejemplo, a reducir el entorno complejo a un tamaño manejable y reflejar el proceso de abstracción permitiendo predecir la conducta apropiada y la no apropiada (Iglesias, 2013: 16). Sin embargo, debemos prestar especial atención a sus efectos negativos dado que cuando las categorías cognitivas están formadas, el pensamiento tiende a ser influido por estas. Para minimizarlos Iglesias propone una utilización creativa de los mismos, los denominados estereotipos dinámicos (por su capacidad de cambio) cuya característica principal es que son susceptibles de modificación en caso de que nuevas informaciones los contradigan.

Por todo lo expuesto, se deduce que es necesario llevar al aula el estereotipo con diferentes objetivos: desmontar aquellas realidades estereotipadas que ya poseen los alumnos para que no resulten un obstáculo a la hora de acceder a la C2 o trabajarlos (evitando reforzarlos) con la finalidad de conocer qué hay detrás de los mismos (ya que la mayoría de las veces siguen siendo desconocidos por los estudiantes) (Alba Méndez, 2000: 138).

Para trabajar este apartado sugerimos actividades de reflexión sobre las creencias y concepciones estereotipadas de otras culturas. Para ello consideramos fundamental comenzar por el análisis y la reflexión de cómo nos ven los otros, por qué y qué aspectos consideramos que no responden a nuestra realidad. Para llevarlo a la práctica puede recurrirse a artículos o *sketches* cómicos que ayuden a desmitificar sin herir sensibilidades.

¹³⁸ Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/luna/>

2.4. Actividades de comparación y contraste

Las actividades de comparación y contraste son muy útiles para exteriorizar lo que es igual, parecido o diferente entre la C1 y la C2 evitando siempre la exageración o caricaturización de la sociedad, así como la aparición de visiones subjetivas de las sociedades que se comparan.

Proponemos en este apartado trabajar con cuestionarios lúdicos sobre otras culturas que ayuden a promover la reflexión sobre las diferencias pero también sobre las semejanzas (aspecto que muchas veces queda en segundo plano) con la C1. También sugerimos la actividad denominada “subasta cultural” de afirmaciones (verdaderas y falsas) en la que los aprendientes pujarán por las que consideran verdaderas arriesgando un determinado presupuesto. El ganador de la subasta será el que mayor número de opciones correctas haya comprado.

2.5. Actividades de situación

Las actividades de situación consisten en la interpretación de determinados roles sociales observados.

Para trabajar este apartado proponemos actividades de análisis, comparación, contraste y dramatización de situaciones. En estas actividades no se espera que los aprendientes se comporten como nativos sino que respeten y comprendan los comportamientos culturales aprendidos. De entre las dramatizaciones realizadas en el aula se decidirá cuál es la más adecuada para cumplir un determinado propósito o cuál ejemplifica mejor una situación dada.

Otro tipo de actividades muy rentable aquí es el que desarrolla el papel del aprendiente como mediador intercultural. Puede llevarse a la práctica tras la presentación de un malentendido cultural (en un texto literario, audio, fragmento de película,...) pidiendo a los aprendientes que reproduzcan dicha situación introduciendo en esta un personaje más: el mediador que ayudará a evitar o solucionar malentendidos a partir de propuestas meditadas o explicaciones pertinentes.

2.6. Actividades de información

Las actividades de información son las más comunes en el aula y consisten básicamente en una exposición de temas monográficos relacionados con cualquier aspecto de la sociedad: historia, costumbres, geografía, música, cine, etc. a partir del cual se pueden proponer tareas de investigación o de otro tipo.

Para trabajarlas sugerimos actividades que supongan la realización de suposiciones o hipótesis (de forma imaginativa y creativa) que den respuesta a cuestiones culturales desconocidas por los aprendientes como por ejemplo el origen del nombre de países hispanoamericanos, el significado de refranes o frases hechas, explicaciones de determinados hechos históricos, biografías de personalidades, etc.

En este apartado puede incluirse también toda una gran variedad de juegos y concursos adaptados para la enseñanza de la cultural tal y como pueden ser el trivial, el tabú, ¿Quién quiere ser millonario?, Pasapalabra y un largo etcétera.

3. Conclusiones

Enseñar C2 a través de actividades lúdicas permite acercarnos a situaciones o actos de comunicación real. Además, la presencia de elementos afectivos (que ayudan a crear y mantener un ambiente relajado dentro de la clase al facilitar que

el alumno se desinhiba y olvide sus miedos y timideces) y de elementos cognitivos (que implican el conocimiento de la cultura meta o C2) convierten este tipo de actividades en una buena opción para llevar la cultura al aula.

Realizando este tipo de actividades para enseñar cultura pretendemos, por una parte, evitar que nuestros alumnos sufran malentendidos o se frustren por no poder comunicarse y, por otra, que superen la fase monocultural (en la que el alumno se mantiene siempre bajo el punto de vista de su propia cultura y todo lo interpreta a partir de esta) y que logren también la intercultural (donde el aprendiente está ya entre la cultura propia y la que estudia). Y aun aspirar al estadio transcultural en que se encuentre por encima de su cultura y la ajena y actúe como mediador de ellas con los principios fundamentales de cooperación y comunicación, haciéndolo de forma independiente de los conocimientos específicos recibidos desde esas culturas (Rico, 2008: 724).

Bibliografía

ALBA MÉNDEZ, A. (2000) La cultura española más allá de los tópicos en *¿Qué español enseñar? Norma y Variación Lingüísticas en la Enseñanza del Español a Extranjeros* (Org.), *Actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)* (pp.137-144). Universidad de Zaragoza. [En línea]: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0137.pdf.

CANALE, M. (1983) De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. En Llobera *et al.* (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 63-83). Madrid: Edelsa.

CASTRO, M^a. D. y PUEYO, S. (2003) El aula, mosaico de culturas. En *La interculturalidad en la enseñanza del español como segunda lengua/LE. Revista Carabela*, nº 54 (pp.5-28). Madrid: SGEL.

CONSEJO DE EUROPA (2002) *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. [En línea]: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf.

CORTÉS MORENO, M. (2000) *Guía para el profesor de idiomas. Didáctica del español y segundas lenguas*. Madrid: Colección Recursos, nº 25.

Centro virtual Cervantes (CVC). *Diccionario de términos clave de ELE*. [En línea]: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/activcomunicativa.htm

FERNÁNDEZ LÓPEZ, S. (2010) El desarrollo de la función lúdica en el aula. *MarcoELE*, 11. [En línea]: <http://marcoele.com/descargas/navas/09.fernandez.pdf>

GUILLÉN DÍAZ (2004) Los contenidos culturales. En *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp. 835-851). Madrid: SGEL.

IGLESIAS CASAL, I. (2003) Construyendo la competencia intercultural: sobre creencias, conocimientos y destrezas. En *La interculturalidad en la enseñanza del español como segunda lengua/LE. Revista Carabela*, nº 54 (pp.5-28). Madrid:

SGEL.

INSTITUTO CERVANTES. (2006) *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español* (PCIC). (Vol. II). Madrid: Instituto Cervantes - Biblioteca nueva.

QARMOUDI, L. (2007) ¿Cómo enseñar cultura para evitar los malentendidos y fomentar la interculturalidad? *Cuadernos de Rabat*, 19. [En línea]: <http://es.scribd.com/doc/16881965/Ensenar-cultura>

MIQUEL, L. (2004) La subcompetencia sociocultural. En *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp. 511-531). Madrid: SGEL.

MIQUEL, L. y SANS, N. (2004) El componente intercultural: un ingrediente más en las clases de lengua. *Redele*, nº 0. [En línea]: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_22Miquel.pdf?documentId=0901e72b80e0c8d9.

MORENO GARCÍA, C. (1997) Actividades lúdicas para practicar la gramática. En *Las actividades lúdicas en la enseñanza de ELE. Revista Carabela*, nº 41. (pp. 35-48). Madrid: SGEL.

MORENO GARCÍA, C. (2000) Conocerse para respetarse. Lengua y Cultura, ¿elementos integradores? [En línea]: <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/ele/moreno.html>

NAVARRO SERRANO, P. (2009) Cultura con ñe: Cultura, sociocultura e intercultura en la clase de ELE. *Tinkuy*, nº 11, Section d'études hispaniques, Université de Montréal. [En línea]: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3303892.pdf>.

RICO MARTÍN, A. M. (2008) El profesor de E/LE como agente hacia la transculturalidad en *El profesor de español LE/L2* (Org.), *Actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)* (pp.721-738). Universidad de Extremadura.

RODRÍGUEZ ABELLA, M^a. R. (2002) El componente cultural en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras en *La memoria de la lingue: la didattica e lo studio delle lingue della Pininsula ibérica in Italia* (Org.), *Atti del XXI Convegno AISPI*. Salamanca. [En línea]: http://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/la_memoria.htm

RUIZ SAN EMETERIO, M. E. (2004) Contenidos culturales en los métodos de ELE y en manuales de cultura y civilización española. *Redele* nº1 [En línea]: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_01/2004_redELE_1_12Ruiz.pdf?documentId=0901e72b80e068fd

VAQUERO, N. (2008) “El desarrollo de la competencia intercultural en el aula de ELE”. Máster de formación de profesores de ELE. UIMP-Instituto Cervantes.

VAN EK, J. (1986) *Objectives for Foreign Language Learning* (Vol I). Estrasburgo: Council of Europe.

VELLEGAL, A. M. (2009) ¿Qué enseñarle a nuestros alumnos para que no pasen por maleducados? El componente sociocultural en la clase de ELE. *MarcoELE*, nº 9. [En línea]: http://marcoele.com/descargas/enbrape/vellegal_sociocultural.pdf

La enseñanza del español a través de la publicidad

Celso Serrano Lucas

Lector “El Corte Inglés” en la Universidad de Lisboa

Introducción

La utilización de la publicidad en la clase de lenguas extranjeras (con el fin de trabajar no sólo la comprensión audiovisual, sino también las otras destrezas en el marco de una unidad didáctica que sepa integrarlas a todas ellas) presenta numerosas ventajas, entre las cuales podemos enumerar las siguientes:

- a) es un material auténtico
- b) es un documento breve y completo (al contrario de lo que ocurre con las películas, que presentan una duración mucho mayor, por lo que muchas veces se opta por trabajar únicamente con fragmentos de ellas)
- c) presenta en muchas ocasiones información cultural sobre el país del público al que va dirigida
- d) entre sus objetivos está el ser un material atractivo y llamativo
- e) en ocasiones es controvertida, lo cual puede dar lugar a interesantes intercambios de opiniones

Todos estos motivos convierten a la publicidad en un material extraordinariamente valioso para la enseñanza y el aprendizaje de idiomas, y en una fuente de recursos para trabajar, entre otros aspectos, el léxico, la gramática o el componente sociocultural.

Las actividades que presentamos a continuación, estructuradas sobre la base de un anuncio publicitario, son tan sólo un botón de muestra del enorme potencial didáctico que posee este tipo de documentos audiovisuales.

EJEMPLOS DE ACTIVIDADES

1. Una Navidad con Duro y con Blando

Los siguientes anuncios se pueden utilizar en el marco de una unidad didáctica dedicada al tema de la Navidad. En este caso, los alumnos deberán imaginar cuáles serán las distintas pautas de comportamiento de dos personajes en función de su personalidad. La particularidad reside en que esos dos personajes no son personas, sino dos turrone (producto típico de la Navidad española). Uno de ellos es el turrón de Alicante (que es duro) y el otro es el turrón de Jijona (que es blando). Esta diferencia de consistencia se verá reflejada en su personalidad.

Podemos darles a nuestros alumnos esta tabla y pedirles que imaginen cómo se comportarán estos dos turrone en las siguientes situaciones:

Blando es blando y Duro es muy duro. ¿Cómo crees que se comportarán cada uno de ellos en estas situaciones?

	DURO	BLANDO
Para felicitar el nuevo año		
Cuando hace -25°C y está nevando		
Cuando reciben un regalo		
Cuando tienen que elegir una película		
Cuando tienen que decorar el árbol de Navidad		

A continuación, proyectamos los anuncios para ver cuál ha sido el verdadero comportamiento de Duro y de Blando en estos casos:

<http://www.youtube.com/watch?v=Jp2kUSR8iNc>

<http://www.youtube.com/watch?v=nSPTuL17iSI>

<http://www.youtube.com/watch?v=2rK2Hv-lhSQ>

<http://www.youtube.com/watch?v=3DPGKf56cpc>

<http://www.youtube.com/watch?v=l37ZYXrNdSI>

Finalmente, podemos animar a nuestros alumnos a que imaginen en parejas otras situaciones en las que se puedan ver envueltos Blando y Duro, y que interpreten esos diálogos frente al resto de compañeros.

2. Todos tenemos corazoncito

Este anuncio presenta una sucesión de situaciones que suelen provocar emoción a numerosas personas:

<http://www.youtube.com/watch?v=yjRm9zBNHAs&feature=related>

Como podemos observar, la mayor parte del léxico de este anuncio pertenece al campo semántico de las emociones.

<i>lloramos</i>	<i>no podemos reprimir el llanto</i>
<i>nos toca la fibra sensible</i>	<i>nos emociona</i>
<i>se nos saltan las lágrimas</i>	<i>nos conmovemos profundamente</i>
<i>nos enternece</i>	<i>todos tenemos corazoncito</i>

Por este motivo, este anuncio puede ser idóneo para su utilización en una unidad didáctica que se centre en dicho campo semántico.

3. Sí me tocara, sí, si me tocara

Este anuncio presenta a diferentes personas que cuentan qué harían en caso de que les tocara la lotería.

<http://www.youtube.com/watch?v=WAdP6oqOHU4>

Podemos, por tanto, utilizar este anuncio para practicar las oraciones condicionales y la expresión de hipótesis.

Podríamos congelar la imagen de las personas que aparecen en el anuncio y preguntarles a nuestros alumnos cómo imaginan la vida de esas personas. Luego podemos pedirles que piensen qué harían esas personas si les tocara la lotería. A continuación, podemos proyectar el vídeo para que comprueben sus hipótesis.

Finalmente, podemos preguntarles qué es lo que harían ellos en caso de que les tocara la lotería.

Conclusión

Como hemos podido ver, la publicidad nos ofrece un material riquísimo y muy atractivo para nuestras clases de español. La brevedad de estos documentos, su temática variada y su aspecto llamativo, así como su facilidad de acceso (podemos encontrar miles de ellos en internet) los convierten en un material idóneo para la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera.

Bibliografía

Alonso Pantoja, M. L. y M. R. Guerra Infante (2008). “La publicidad en la clase de ELE”, *Desde Macondo*, 2, págs. 150-160. Disponible en http://www.desdemacondo.eu/documentos/AlonsoPantoja_GuerraInfante_2008.pdf

Bravo Bosch, M. C. (1995). “Lava más blanco, o la publicidad en clase de ELE”, *Actas del VI Congreso de ASELE*, págs. 79-88. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/06/06_0078.pdf

Serrano Lucas, C. (2012). “Mujeres y hombres y viceversa”, *Didactired* (Centro Virtual Cervantes) http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/junio_12/25062012.htm

Yagüe, A. (2007). *Dan que hablar. Actividades con anuncios de la tele para la clase de español*. Edinumen, Barcelona. CD-ROM

Lengua y cultura: un viaje de ida y vuelta

Mirta dos Santos Fernández

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Como en este artículo vamos a tratar de las imbricaciones y vínculos que se establecen entre la lengua y la cultura en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera, nos parece conveniente comenzar definiendo términos: ¿qué es la lengua? y, sobre todo, ¿qué entendemos por cultura?

Según la definición del *Diccionario de la Real Academia Española*¹³⁹, «lengua» es el sistema de comunicación humana y expresión verbal propio de un pueblo o nación o común a varios. Como segunda acepción, el DRAE identifica el término como un sistema lingüístico que se caracteriza por estar plenamente definido, por poseer un alto grado de nivelación y por ser vehículo de una cultura diferenciada. Así, observamos que en su misma definición, el término «lengua» guarda una estrecha relación con el concepto de «cultura».

Si bien la lengua es una realidad fácil de definir, debido a su sistematización y a la facilidad con que identificamos sus diversos componentes, no ocurre lo mismo con el vocablo «cultura», que encierra en sí mismo un sinfín de conceptos.

Tomando de nuevo el DRAE como referencia, cultura se define como el conjunto de actitudes, costumbres, comportamientos, hábitos sociales, modos de vida, *etcétera*, de los miembros de una sociedad.

Porte y Samovar (1994) aportan una definición aún más completa, si cabe, al considerar que cultura es «el depósito de conocimientos, experiencias, creencias, valores, actitudes, significados, jerarquías, religiones, nociones del tiempo, relaciones espaciales, etc., adquiridos por un grupo de personas en el curso de las generaciones a través del esfuerzo individual y de grupo».

Existen, asimismo, definiciones mucho más sintéticas, pero no por ello menos acertadas, como la que nos ofrece *El Roto*, caricaturista de *El País*, citado por Manuela Estévez Coto (2006): «cultura es lo que cada país llama a sus manías».

Lo cierto es que lengua y cultura conforman procesos paralelos en el marco de la historia. Parece evidente que la lengua integra el sistema cultural y las estructuras lingüísticas forman parte del conocimiento social transmitido y heredado de generación en generación. Además, algunas palabras y expresiones poseen una enorme carga cultural, como por ejemplo, los préstamos lingüísticos, el argot juvenil, los refranes, los modismos, etc.

Centrándonos ahora en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje del español lengua extranjera, a nosotros, docentes, se nos plantean muchos interrogantes:

- ¿Qué cultura y cuánta cultura tiene que aprender un alumno extranjero?
- ¿Qué tratamiento reciben los contenidos culturales en los manuales de ELE con los que trabajamos?
- ¿A los alumnos les gusta aprender cultura hispana?

¹³⁹ En adelante, DRAE.

- ¿A los profesores les gusta enseñarla?
- ¿Es un contenido que debe ser exclusivamente impartido por docentes nativos?
- ¿Qué contenidos culturales preferimos trabajar en nuestras clases?

A algunas de estas cuestiones trataremos de dar respuesta en las siguientes páginas.

Más que aprender cultura, el aprendiente de ELE debe ser competente desde el punto de vista sociocultural, entendiendo la competencia sociocultural como uno de los componentes que integran la competencia comunicativa, junto con la competencia lingüística, la sociolingüística, la discursiva y la estratégica. Según el *Diccionario de Términos en Clave de ELE* (2008), la competencia sociocultural hace referencia a la capacidad de una persona para utilizar una determinada lengua relacionando la actividad lingüística comunicativa con unos determinados marcos de conocimiento propios de una comunidad de habla. En ese sentido, el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (2002) se refiere al «conocimiento sociocultural» y dentro de este, establece las siguientes áreas de contenidos:

- ✓ La vida cotidiana
- ✓ Las condiciones de vida
- ✓ Las relaciones personales
- ✓ Los valores, creencias y actitudes
- ✓ El lenguaje corporal
- ✓ Las convenciones sociales

Por su parte, el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006), otro de los grandes documentos orientadores de la práctica lectiva en ELE, habla del «componente cultural» y lo subdivide en los siguientes inventarios:

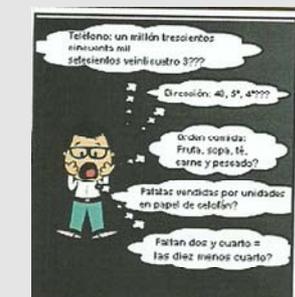
- ✓ Referentes culturales
- ✓ Saberes y comportamientos socioculturales
- ✓ Habilidades y actitudes interculturales

Los **referentes culturales** son conocimientos generales sobre los países hispanos, sobre acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente de esos países y sobre sus productos y creaciones culturales. Los **saberes y comportamientos socioculturales** incluyen las condiciones de vida y la organización social de esos países, las relaciones interpersonales, la identidad colectiva y el estilo de vida. Por último, las **habilidades y actitudes interculturales** se refieren a la configuración de una identidad plural, a la asimilación de saberes culturales, a la interacción y a la mediación cultural.

Pero, ¿por qué es tan importante la adquisición de la competencia cultural? Sobre todo para evitar el **choque cultural** que puede sentir un aprendiente cuando carece de este tipo de conocimiento. Veamos la siguiente historieta¹⁴⁰:

¹⁴⁰ Cómec de elaboración propia, basado en el artículo «El choque cultural: reflexiones y recursos para el trabajo en el aula» de Lourdes Miquel, publicado en el nº 45 de la revista *Carabela*, pp. 27-46.

LA HISTORIA DE GÚRBEZ



LA HISTORIA DE GÚRBEZ

LA HISTORIA DE GÚRBEZ



LA HISTORIA DE GÚRBEZ



Como podemos observar, Gúrbez no ha tenido ningún problema lingüístico durante su viaje, ya que poseía un buen dominio del idioma de Guiriland. Sin embargo, su competencia sociocultural era nula, de ahí que se haya visto envuelto en tantos malentendidos y haya terminado con una pésima imagen del país, habiendo dejado también una mala imagen de sí mismo y de los españoles en general.

El choque cultural, entendido como el conjunto de reacciones que puede llegar a experimentar un individuo al entrar en contacto por primera vez con una cultura diferente de la propia (*Diccionario de Términos en Clave de ELE*, 2008), presenta los siguientes síntomas:

- Tensión
- Clima de rechazo
- Desorientación
- Sensación de pérdida
- Sorpresa
- Sentimiento de impotencia

De entre sus consecuencias posibles, destacamos las siguientes:

- Formulación de juicios de valor negativos
- Generalización de las percepciones
- Surgimiento de estereotipos

Los estereotipos son imágenes o moldes sobre otras culturas compartidas por un grupo y muy arraigadas socialmente. Se trata de referentes muy importantes, aunque superficiales, para enfrentar la alteridad, lo que a menudo conduce a opiniones muy simplistas sobre un determinado país y sus habitantes. Lo cierto es que, contrariamente a lo que se pueda creer, el conocimiento del país no elimina el estereotipo, simplemente lo matiza en función de la experiencia personal que se tenga en la nueva cultura.

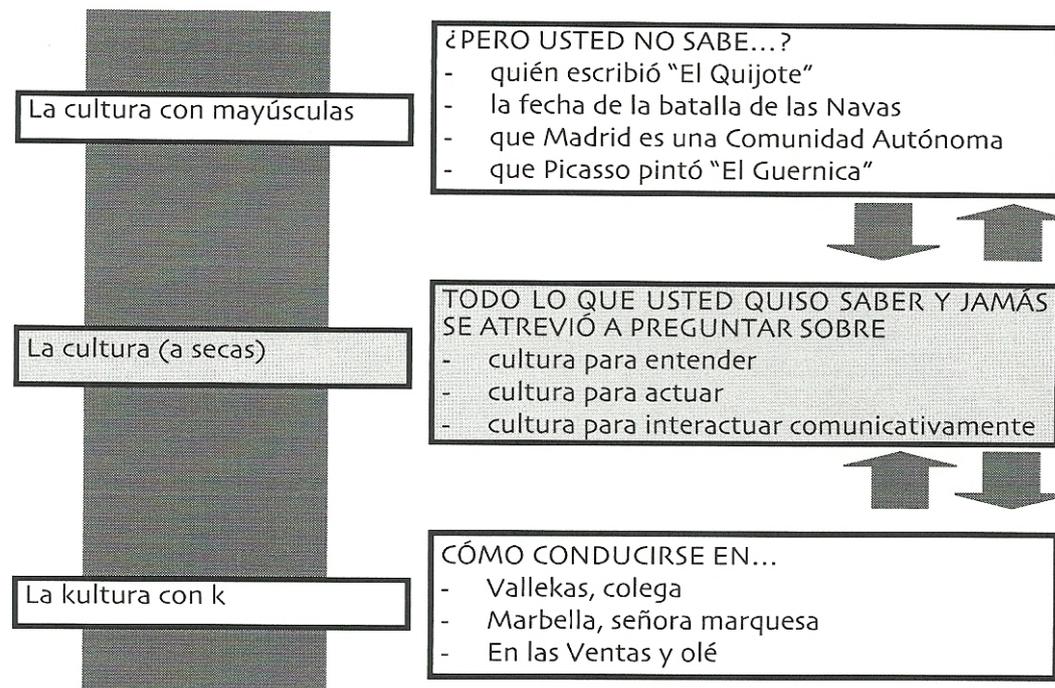
Como profesores de lenguas extranjeras, debemos buscar alternativas a los estereotipos, mostrando un gran respeto hacia todas las culturas y destacando siempre sus aspectos positivos.

Llegados a este punto, surge la gran cuestión: ¿qué cultura debemos enseñar en nuestras clases de lengua?

Lourdes Miquel y Neus Sans (2004) diferencian entre:

- **Cultura con mayúsculas:** cultura legitimada o saber literario, histórico, artístico, musical, etc.
- **cultura a secas:** el estándar cultural, todo lo compartido por los ciudadanos de una misma cultura, que se da por sobreentendido.
- **Kultura con k:** tipo de conocimiento que es utilizado en contextos determinados, como el argot de ciertos sectores de la población. No es compartido por toda la sociedad.

En la siguiente imagen, extraída del artículo «El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua» (2004) de las citadas autoras, podemos ver algunos ejemplos:



Ambas autoras parecen decantarse por la enseñanza de la cultura (a secas) en las clases de lengua española, sin descuidar los otros dos inventarios.

Así, aunque a priori podría pensarse que la cultura española y la portuguesa, ámbito geográfico en el que desarrollamos nuestra actividad profesional, no difieren demasiado en lo que concierne a la cultura (a secas), existen unos cuantos aspectos de la cultura compartida española que creemos que podrían extrañarle a un alumno portugués de ELE, como por ejemplo:

- El horario de las comidas
- El horario comercial
- Los hábitos en los restaurantes (primer plato, segundo plato...)
- La cultura del café (en España se toma menos y casi nunca solo)
- El orden de los apellidos (primero el del padre y después el de la madre)
- Ordenación en listas por orden alfabético del primer apellido y no del nombre propio
- La (casi) no existencia de nombres compuestos
- La forma de decir la hora («y cuarto, menos cuarto», y no «y quince, y cuarenta y cinco»)
- La celebración del cumpleaños y del santo
- La consideración de que el color amarillo trae mala suerte
- La costumbre de tirar de la oreja a un cumpleaños tantas veces como años cumpla
- El tapeo en los bares
- Etc.

Para concluir nuestro artículo, presentamos, a partir de la propuesta de César Chamorro et al. (2010), autores del manual *Todas las voces*, de Difusion, una serie de características que creemos que deben cumplir las actividades socioculturales que presentemos a nuestros alumnos:

1. MOSTRAR LA DIVERSIDAD CULTURAL:

- a) Dar información sobre distintos países de habla hispana y distintas regiones.
- b) Proponer temas de actualidad (no hacer sólo referencia al pasado) y poner énfasis en la evolución de la cultura.
- c) Dar cabida a varios aspectos de la cultura (con mayúscula, a secas, subcultura) para que los alumnos tengan distintos tipos de conocimiento sociocultural.
- d) Mostrar distintos puntos de vista sobre aspectos controvertidos.
- e) Tratar de superar los estereotipos

2. INSISTIR EN LA RELACIÓN ENTRE LENGUA Y CULTURA:

- a) En las actividades, poner énfasis en el tipo de lengua utilizado en cada tema (aprender lengua en un contexto cultural determinado).
- b) Proponer actividades comunicativas reales relacionadas con ese tema y que requieran el uso de la lengua aprendida.
- c) Realizar dos tipos de recorrido: lengua-cultura-lengua y cultura-lengua-cultura.

3. PLANTEAR UNA DIDÁCTICA INTERCULTURAL:

- a) Sugerir actividades de reflexión sobre los referentes culturales de los alumnos (mediante el contraste y la comparación).
- b) Plantear actividades que requieran un conocimiento intercultural para hacer las cosas.

4. FAVORECER EL CONTACTO CON EL MUNDO REAL Y ACTUAL:

- a) Proponer actividades de consulta en Internet para:
 - o Explorar y contrastar la información.
 - o Ampliar conocimientos sobre el asunto tratado.
- b) Proponer actividades susceptibles de ser utilizadas en pizarras digitales.

5. PROGRAMAR LA PRÁCTICA DE DISTINTAS DESTREZAS:

- a) Comprensión auditiva: propuestas de CD y DVD.

- b) Comprensión lectora (global, detallada, selectiva).
- c) Producción escrita.
- d) Expresión oral individual.
- e) Interacción oral.
- f) Integrar las destrezas siempre que sea posible.

Como colofón, presentamos algunos ejemplos de actividades de índole sociocultural, extraídos de la colección de materiales didácticos de ELE de la editorial SM, con la indicación de las características que cumplen, basándonos en la categorización que acabamos de enunciar:

Práctica de la expresión oral

7 ¿Qué representa la viñeta? La cuarta frase del formulario de adhesión trata sobre ello. ¿Qué alternativas hay para solucionar un conflicto? Coméntelo con su compañero.

MUY PERSONAL

8 Exponga su opinión o escepticismo ante la guerra u otros conflictos a partir de estas citas. Coméntelas con el grupo.

"De la paz se debe esperar todo, de la guerra nada más que desastre."
(SIMÓN BOLÍVAR)

"El pretexto para todas las guerras: conseguir la paz."
(JACINTO BENAVENTE)

"La violencia es el miedo a los ideales de los demás."
(MAHATMA GANDHI)

[No] Creo que... [No] Pienso que... [No] Me parece que... Dudo que...

65
sesenta y cinco

Ejercicios 1 - 4

Protagonistas, nivel B1, Libro del alumno, pág. 65, Madrid, SM.

Actividad de búsqueda en Internet para ampliar conocimientos



T A R E A F I N A L

Intercambio cultural en red

- 

Busque datos sobre su país o la región donde vive: lenguas, fiestas, cultura, tradiciones, etc. Redacte una historia en pasado relacionada con alguno de estos temas.
- 

Pónganlo en común con sus compañeros y participen en una red de intercambio cultural para estudiantes. ¿Qué sabían o pensaban de estos temas?
- 

Decidan qué quieren conseguir en esta red y en qué orden: intercambio de información cultural, música, chatear con otros estudiantes, etc.

Protagonistas, nivel B1, Libro del alumno, pág. 34, Madrid, SM.

Poner énfasis en el tipo de lengua utilizado en cada tema

A CONTINUACIÓN Unidad 1

Z o n a s | l i n g ü i s t i c a s | d e l | e s p a ñ o l

2. Casa, casita, casina, casuca, casica...

a) ¿Sabes que hay distintas terminaciones para formar el diminutivo en España según las zonas? Lee este texto y relaciona cada zona del mapa con la terminación correspondiente.

EL DIMINUTIVO

Como rasgo diferenciador, podemos hablar de las distintas terminaciones del diminutivo según las zonas. Aunque la terminación *-ito/-ita* es la más extendida, en otras regiones se emplean, además, otras. Por ejemplo *-in* es corriente en Asturias, *-ino* en Extremadura, *-iño* en Galicia y *-uco* en Cantabria. La terminación *-illo* se utiliza en Andalucía (sobre todo en Sevilla), *-ico* es común en Aragón, Navarra, Murcia, Almería y Granada; y *-ete* en Valencia y Cataluña.

-iño/-iña: 1	-ino/-ina:	-in/-ina:
-uco/-uca:	-ico/-ica:	-illo/-illa:
-ete/-eta:		



b) La palabra *bombilla* termina en *-illa*, pero, en este caso, ha perdido la idea de diminutivo, ¿puedes encontrar otras palabras españolas con esta característica? Por ejemplo, *castillo*.

3. Ahorita

a) Lee el siguiente mensaje de correo electrónico, ¿hay algo que te llame la atención?

b) Comenta con tu compañero por qué crees que esta persona usa diminutivos.

- idea de pequeño
- idea de ironía
- cariño
- compasión
- idea de enorme
- burla
- enfado
- amabilidad

Microsoft Outlook

Quereda Blanguita:

Gracias por responderme y por el apoyo a nuestro grupo y a los señores que tenemos.

Sin embargo, tengo que decirte dos cosas. El próximo viernes tenemos una "reuniónca" (seguro que no dura menos de tres horas), ¿te apetece que nos veamos después para tomar unas tapitas?

Beso.

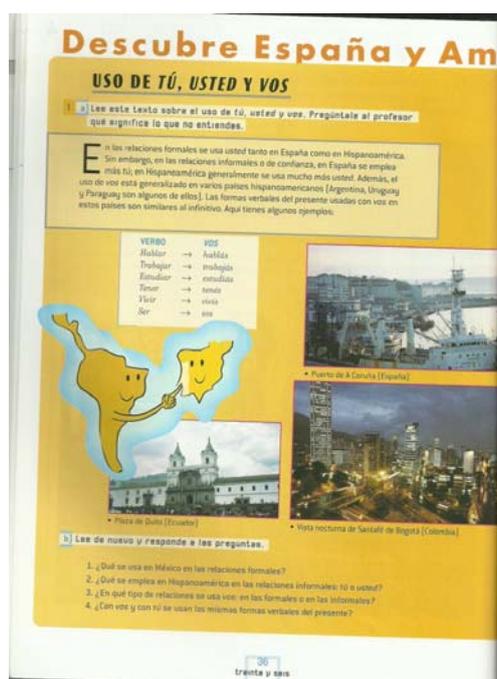
Clara

c) Escucha a unas personas que usan diminutivos y anota qué valor tienen en cada caso.

1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____

Redes, nivel 3, Libro del alumno, pág. 13, Madrid, SM

Dar cabida a varios aspectos de la cultura (cortesía)



Nuevo ELE, nivel inicial, Libro del alumno, pág. 36, Madrid, SM.

En definitiva, no resulta fácil separar la enseñanza de la lengua española de la cultura o culturas que le están asociadas, por lo que los docentes de ELE debemos apostar en dotar a nuestros aprendientes no sólo de conocimientos lingüísticos, sino también de habilidades socioculturales, a fin de que no se vean inmersos en situaciones de choque cultural que les puedan provocar rechazo hacia la cultura de la lengua meta. Para ello, las editoriales ponen a nuestra disposición un amplio abanico de actividades o podemos crear nuestros propios materiales socioculturales, teniendo en cuenta que deben ser atractivos, pero sobre todo significativos.

Bibliografía

BOROBIO, Virgilio (2008): *Nuevo ELE- Curso de Español para Extranjeros- Nivel Inicial 1*, Libro del alumno, Madrid, SM.

CHAMORRO CÉSAR *et ál.* (2010): «Desde la cultura a la lengua y desde la lengua a la cultura: itinerarios y propuestas», *Actas del XIX Encuentro Práctico de Profesores de ELE*, pp. 40-47, Barcelona, Difusion.

CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*, disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/

ESTÉVEZ COTO, Manuela y FERNÁNDEZ DE VALDERRAMA, Yolanda (2006): *El componente cultural en la clase de E/LE*, colección PAP (Programa de Autoformación y Perfeccionamiento del Profesorado), Madrid, Edelsa.

FERNÁNDEZ, Claudia (2010): «L@s un@S y l@s otr@s: estrategias de comunicación intercultural en el aula de ELE», *Actas del XIX Encuentro Práctico de Profesores de ELE*, pp. 33-38, Barcelona, Difusion.

- GARCÍA OLIVA, Carmen (2003): *Redes- Curso de Español para Extranjeros-Nivel 3*, Libro del alumno, Madrid, SM.
- INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/
- INSTITUTO CERVANTES (2008): *Diccionario de Términos en Clave de ELE*, disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/
- MIQUEL, Lourdes (1999): «El choque intercultural: reflexiones y recursos para el trabajo en el aula», en *Revista Carabela nº 45-Lengua y cultura en el aula de E/LE*, pp. 27-46, Madrid, Sgel.
- MIQUEL, Lourdes y SANS, Neus (2004): «El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua», en *Redele- Revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera*, disponible en <http://www.mecd.gob.es/redele/revistaRedEle/2004/primer.html>.
- PORTER, R.E. y SAMOVAR, L.A. (1994): «An introduction to intercultural communication», en L.A. Samovar y R.E. Porter, *Intercultural communication: a reader*, Belmont, Ca., Wadsworth Publishing Company.
- SÁNCHEZ LOBATO, Jesús (1999): «Lengua y cultura. La tradición cultural hispánica», en *Revista Carabela nº 45-Lengua y cultura en el aula de E/LE*, pp. 5-26, Madrid, Sgel.
- VV. AA. (1999): *Revista Carabela nº 45- Lengua y cultura en el aula de E/LE*, colección *Revista Carabela*, Madrid, Sgel.
- VV. AA. (2003): *Revista Carabela nº 54- La interculturalidad en la enseñanza de español como segunda lengua/lengua extranjera*, colección *Revista Carabela*, Madrid, Sgel.
- VV.AA. (2010): *Protagonistas- Nivel B1*, Libro del alumno, Madrid, SM.

El uso del texto literario en clase de ELE

Rebeca Martínez
Universidad de Aveiro

El papel del texto literario en los métodos de enseñanza

En los últimos tiempos la enseñanza de lenguas extranjeras ha experimentado una incesante evolución y con ella el papel de la literatura dentro de tal ámbito. Durante la segunda mitad del siglo XIX y la primera del XX, imperó la aplicación del llamado método tradicional o de gramática-traducción en cuya aplicación el texto literario resultaba esencial. Esta metodología lo consideraba como el modelo de lengua a seguir por argumento de autoridad y por ello se fundamentaba en su traducción. En la década de los 50 toman auge las teorías estructuralistas y el método tradicional, tras un siglo de hegemonía, se ve desplazado. El nuevo enfoque elimina el texto literario de su repertorio de materiales y se centra en el estudio de estructuras lingüísticas y catálogos léxicos. Además, esta novedosa técnica graduaba las programaciones en función de la complejidad de los elementos de estudio y consideraba el texto literario como un contenido incompatible con dicha sistematización. Este distanciamiento se mantiene asimismo en los años 70 y 80 con el apogeo de los modelos nocio-funcionales y el enfoque comunicativo, respectivamente, a consecuencia del persistente rechazo del método tradicional. No obstante, a lo largo de estas dos décadas, los textos literarios, principalmente los poéticos, comienzan a introducirse en algunos manuales de niveles avanzados. Se trata de una inclusión tímida y lacónica por ser considerados textos alejados de las situaciones propias de la vida cotidiana y por tanto de interés reducido resultando meros “toques de distinción cultural, generalmente atrincherados en alguna sección fija que cierra la unidad didáctica y que, en numerosas ocasiones, ni siquiera se ven acompañados de instrucciones para su explotación” (Acquaroni 2007: 50). Es en la década de los 90 cuando comienzan a plantearse las posibilidades de explotación de la literatura en la enseñanza de segundas lenguas y aunque en un primer momento su aprovechamiento no fue muy tangible en el ámbito de la enseñanza de ELE, con el paso de los años las propuestas han ido aumentando paulatinamente de manera que estos componentes están cada vez más integrados en los contenidos de las unidades didácticas de los manuales (Albadalejo 2007; Moyano n.d.).

Aprovechamiento del texto literario: ventajas e inconvenientes

Si en décadas pasadas se consideraba dudosa la conveniencia de la introducción del texto literario en la enseñanza de lenguas extranjeras, actualmente su utilidad resulta indiscutible. Las posibilidades de explotación y el alcance cultural de las mismas ponen de manifiesto las numerosas ventajas que el usufructo de este tipo de materiales permite en el aula. Siguiendo a Albadalejo (2007), Acquaroni (2007) y Jouini (2008) podemos señalar las principales. En primer lugar, quisiéramos subrayar el beneficio de trabajar con materiales auténticos, pertenecientes a la dimensión cultural real de la comunidad nativa de la lengua meta. Este tipo de producciones permite un acercamiento al uso verdadero de la lengua lo que ayuda a mejorar la destreza lingüística del aprendiz. Generalmente, el *input* de nuestros estudiantes se conforma a partir de nuestras aportaciones y de las del manual utilizado respondiendo, en la mayor parte de los casos, a situaciones tipificadas. Sin embargo, estas muestras reales facilitan la presentación de múltiples elementos –estructuras morfosintácticas, expresiones idiomáticas, campos semánticos, pautas de organización textual, etc.- que enriquecen notablemente su repertorio. No obstante, ese realismo resulta, a su vez, un arma de doble filo pues supone una dificultad añadida para la comprensión. Por este motivo, debe tenerse muy en cuenta la elección apropiada de los materiales en

función del nivel del alumnado así como el planteamiento de las actividades de comprensión debiendo mantener, en caso de ser necesario, un constante acompañamiento a lo largo de la explotación. En segundo lugar, y derivada de esta primera cualidad, cabe destacar la posibilidad de transmitir todos aquellos códigos sociales y de conducta propios de la comunidad a la que pertenece la lengua estudiada. La literatura siempre ha sido reflejo de costumbres, creencias y todo tipo de convenciones de comportamiento social, y su introducción en la clase nos proporciona la posibilidad no solo de intercalar todos estos valores culturales sino además de hacerlo de forma contextualizada y facilitando las relaciones de interculturalidad.

Otra importante ventaja del manejo de textos literarios remite al hecho de que este nos permite trabajar las cuatro destrezas comunicativas. Es evidente que la primera a la que se va a hacer frente es la comprensión lectora pero, como veremos más adelante en nuestras propuestas didácticas, es posible asociar muy diversos tipos de actividades que nos permitan abordar tanto la expresión oral y escrita tomando el texto como estímulo inicial así como otras en las que lo coordinemos con materiales de soporte audiovisual.

Por último, quisiéramos señalar el compromiso personal que en líneas generales adopta el estudiante respecto a la obra literaria. Aunque es cierto que la motivación ante la lectura puede resultar en algunos casos escasa, normalmente la atracción por el desarrollo de la trama argumental suele motivar a los estudiantes.

La selección de los materiales

Uno de los aspectos más importantes a los que el docente tiene que hacer frente en el momento de elaborar una propuesta didáctica para sus estudiantes es la selección de los materiales. Son muchos y muy diversos los criterios que podemos tener en cuenta para nuestra selección, sin embargo, tal y como advierte Jouini (2008: 155 y ss.) ante dicha decisión se nos plantean dos dificultades. Por un lado, el nivel lingüístico del texto y, por otro, el alcance del conocimiento enciclopédico necesario para comprenderlo. Por ello, para el autor “sean cuáles sean los criterios adoptados, los textos no deben sobrepasar la línea de competencia de los alumnos, tanto en contenido como en conocimientos lingüísticos, es decir, el grado de conocimiento de los alumnos del español y de su cultura”. Ambos aspectos son de vital importancia. El primero de ellos, para la comprensión de la forma en un sentido estrictamente lingüístico y el segundo, para el entendimiento del fondo. No debemos olvidar que en función del origen de los aprendices se puede producir un choque cultural que no permita la percepción del contenido intrínseco del texto. Con todo, estamos de acuerdo con el autor en que es fundamental dejar claro a nuestros estudiantes que “aunque no entiendan todas y cada una de las palabras del texto no significa que no sean capaces de entender el mensaje que encierra de manera global”.

Como advierten Jouini (2008) y Peramos et alii (2009), otro de los problemas que se nos plantea al elegir los materiales de trabajo se origina ante la posibilidad de escoger entre versiones originales y adaptadas. En líneas generales, los autores coinciden en que aunque el manejo de textos adaptados facilita la comprensión de las obras más antiguas y las no tan antiguas en el caso de estudiantes de niveles iniciales, esa adaptación supone no solo una desvirtuación del sentido original del texto sino también la pérdida del carácter de autenticidad por el que abogábamos en líneas anteriores encontrándonos, de esta forma, ante un texto, en realidad, artificial. Por estos motivos, en el presente trabajo nos inclinamos por la utilización de materiales originales.

Atendiendo a la variedad de criterios que podemos seguir en nuestra selección, Acquaroni (2007) plantea la siguiente clasificación. En primer lugar, establece los criterios pedagógicos que aluden directamente a los gustos personales del

grupo. En este caso el objetivo principal sería realizar un cuestionario sobre lo que leen, con qué frecuencia lo hacen o qué les gustaría leer, para una posterior reflexión sobre las preferencias de la mayoría. En segundo lugar, señala los criterios lingüísticos, pauta fundamental a la hora de seleccionar un fragmento o una obra completa con el fin de trabajar un determinado aspecto formal o sociocultural. En tercer lugar, determina los criterios didácticos que encierran las posibilidades de explotación que el texto nos puede ofrecer. En cuarto lugar, alude a los criterios temáticos, los cuales estarían más orientados a la reflexión de aspectos culturales e históricos. Y por último, hace referencia a lo que denomina como otros criterios en los que incluye por un lado, el criterio de autoridad a partir del cual seleccionaríamos las obras que tradicionalmente se consideran como de referencia dentro de nuestro acervo literario y por otro, los gustos y preferencias personales del docente.

Tipología de actividades

Las posibilidades de explotación didáctica de los textos literarios son muy variadas. Tal y como veremos a continuación, el inventario de actividades que podemos plantear resulta de lo más nutrido y diversificado pues como ya señalamos anteriormente nos permite abordar las cuatro destrezas comunicativas. Acquaroni (2007), Albadalejo (2007), Jouini (2008) y Moyano (n.d.) coinciden en su agrupación en tres grandes bloques.

En el primero de ellos se encuentran las actividades pertenecientes a la etapa de pre-lectura y contextualización cuyo objetivo es la motivación hacia la lectura, la familiarización con el tema del texto y la activación de los conocimientos previos de los alumnos. En este grupo, los autores plantean las siguientes iniciativas: a) presentación de esquemas de autores y obras pertenecientes a la literatura española e hispanoamericana con el fin de buscar similitudes con las de los países de los estudiantes y así originar una reflexión intercultural; b) reconstrucción de la biografía del autor a partir de una serie de fotografías, carteles, fechas y datos puntuales; c) formulación de hipótesis sobre el argumento, los personajes, el espacio, etc. tomando como estímulo bien la portada y el título de la obra, bien algunas palabras o frases clave que nosotros seleccionemos; d) reconstrucción del inicio del texto a partir de frases sueltas desordenadas.

El segundo grupo se corresponde con lo que Acquaroni (2007) ha denominado etapa de descubrimiento y comprensión¹⁴¹. En esta fase se busca mantener el interés del grupo sobre el texto y llevar a cabo las actividades de comprensión, interpretación y búsqueda de información detallada. Entre ellas podemos destacar: a) cuestionarios de comprensión temática y lingüística; b) búsquedas de información sobre la obra, el autor o el contexto histórico y cultural en el que la obra fue escrita; c) resúmenes de pasajes; d) ejercicios de léxico y huecos; e) aplicación de materiales audiovisuales relacionados con el texto tales como versiones cinematográficas, recitales poéticos o adaptaciones musicales; f) ejercicios de expresión creativa y producción textual.

En último lugar se encuentra la etapa de recapitulación en la que debemos consolidar y ampliar los contenidos abordados así como intentar que el estudiante tome conciencia del sentido unitario del texto. Para ello, se plantean actividades tales

¹⁴¹ En este segundo apartado y desde una perspectiva cognitiva, Jouini (2008) distingue entre preguntas de bajo y alto nivel. Las primeras responden a aquellas en las que el estudiante debe recuperar la información leída de forma más o menos literal empleando estrategias de localización y memorización de información de forma aislada. En el caso de las segundas, el aprendiz debe realizar operaciones mentales complejas entre las que se encuentran relacionar informaciones diferentes, aplicar conceptos a situaciones nuevas o efectuar razonamientos a través de la información estudiada. Se persigue, por tanto, la revisión y conexión de varias informaciones para poder construir una representación coherente del texto.

como: a) debates sobre los contenidos culturales presentados; b) comparación con otros textos fomentando las relaciones de intertextualidad; c) ejercicios de reescritura de la versión original adaptándola para una nueva audiencia o convirtiéndola en una obra teatral susceptible de representación.

Propuestas de explotación didáctica

A continuación, presentamos dos propuestas de explotación didáctica. La primera de ellas se desarrolla en torno a los poemas I, XXIX y XLIV de los *Proverbios y Cantares* de Antonio Machado y está dirigida a estudiantes del nivel A2 - Plataforma del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. La segunda se apoya en la novela de Gabriel García Márquez *Crónica de una muerte anunciada* y está orientada hacia usuarios independientes –nivel B1 - Umbral y B2 - Avanzado.

Propuesta 1. *Proverbios y Cantares en Campos de Castilla, Antonio Machado (1912)*

I	XXIX	XLIV
<i>Nunca perseguí la gloria</i>	<i>Caminante, son tus huellas</i>	<i>Todo pasa y todo queda;</i>
<i>ni dejar en la memoria</i>	<i>el camino y nada más;</i>	<i>pero lo nuestro es pasar,</i>
<i>de los hombres mi canción;</i>	<i>Caminante, no hay camino,</i>	<i>pasar haciendo caminos,</i>
<i>yo amo los mundos sutiles,</i>	<i>se hace camino al andar.</i>	<i>caminos sobre la mar.</i>
<i>ingrávidos y gentiles</i>	<i>Al andar se hace el camino,</i>	
<i>como pompas de jabón.</i>	<i>y al volver la vista atrás</i>	
<i>Me gusta verlos pintarse</i>	<i>se ve la senda que nunca</i>	
<i>de sol y grana, volar</i>	<i>se ha de volver a pisar.</i>	
<i>bajo el cielo azul, temblar</i>	<i>Caminante no hay camino</i>	
<i>súbitamente y quebrarse.</i>	<i>sino estelas en la mar.</i>	

A. Etapa de pre-lectura y contextualización

1. Reconstrucción de la biografía de Antonio Machado.

Ofrecemos a los estudiantes una lista con los acontecimientos más significativos de la trayectoria vital del autor con el fin de que los ordenen cronológicamente.

ANTONIO MACHADO (Sevilla, 1875 - Collioure, 1939)
• Pasó su infancia en Sevilla hasta que se trasladó a Madrid en 1883
• En París conoció al poeta nicaragüense Rubén Darío
• Se formó en la Institución de Libre Enseñanza
• Doctorado en Filosofía y Letras logró una cátedra en Segovia
• De vuelta a España entró en el ambiente literario de Juan Ramón Jiménez, Valle-Inclán y Unamuno
• En 1928 le nombraron miembro de la Real Academia Española
• En 1907 le concedieron una cátedra para enseñar francés en Soria

- Regresó a París para estudiar Filología
- Con el inicio de la Guerra Civil se trasladó a Barcelona con su familia
- En 1939 fue exiliado de España

Posteriormente los revisamos de forma plenaria y les preguntamos si conocen a los autores mencionados, si saben qué era la Institución de Libre Enseñanza y qué saben de la Guerra Civil española, dando lugar a la segunda actividad.

2. Contexto histórico e intelectual.

Para desarrollar más ampliamente la situación histórica e intelectual de la España de principios del siglo XX, añadimos a los datos de la actividad anterior otros nuevos y los acompañamos de algunas fotografías ilustrativas. Con este ejercicio, trataremos de presentar no solo los hechos puramente históricos sino también de explicar cómo estos determinaron la corriente de pensamiento de la Generación del 98.

Decadencia social.
Analfabetismo
Crisis industrial

Monarquía de Alfonso XIII

Desastre del 98
Pérdida de las últimas colonias americanas

Dictadura de Primo de Rivera 1923

Crisis intelectual
Renovación de ideales



3. Prosodia y pronunciación.

Para terminar esta primera etapa, les presentamos los tres poemas seleccionados y les pedimos que los lean en voz alta. Esta primera lectura constituye únicamente un ejercicio de dicción por lo que les pedimos que presten especial atención a los fonemas /b/, /s/ y /θ/¹⁴².

B. Etapa de descubrimiento y comprensión

1. Reflexión sobre el significado de las composiciones.

Tras una segunda lectura más reflexiva y una lluvia de ideas inicial sobre el significado de los poemas, les planteamos algunas cuestiones para comentar como:

- ¿Qué simboliza el *camino* del que habla Machado?

¹⁴² Hemos escogido estos fonemas porque las actividades están pensadas para estudiantes con el portugués como lengua materna.

- ¿Y el verso *se hace camino al andar*?
- ¿Cree el autor en el destino? ¿Por qué?
- ¿Cómo interpretas los versos siguientes?

*Al andar se hace camino,
y al volver la vista atrás
se ve la senda que nunca
se ha de volver a pisar*

- ¿Cuál de las siguientes paráfrasis te parece que recoge mejor el sentido de los poemas?
 - La vida no está escrita sino que uno la tiene que ir recorriendo y descubriendo
 - El paso del tiempo y la trayectoria de vida del ser humano
 - La vida y la muerte se producen en el mismo momento
 - Las decisiones del hombre determinan y marcan su trayectoria vital
- ¿Cómo resumirías tú la idea principal de los textos? Escribe una nueva paráfrasis con tu compañero. Luego votaremos la mejor.

2. Contenidos gramaticales.

Algunos de los versos de Machado nos pueden ser de utilidad para repasar o introducir ciertos contenidos gramaticales. Podemos aprovecharlos como estímulos iniciales y a partir de ellos realizar una explicación gramatical más extensa con actividades específicas.

- *pero LO nuestro es pasar* ⇒ uso del artículo determinado neutro
- *NUNCA PERSEGUÍ la gloria* ⇒ tiempos de pasado: perfecto vs. indefinido y sus respectivos marcadores temporales
- *ME GUSTA verlos pintarse* ⇒ verbo gustar
- *SE HACE camino al andar; SE VE la senda que nunca* ⇒ construcciones impersonales
- *SE HA DE VOLVER a pisar* ⇒ perífrasis modal obligativa
- *sino estelas en LA MAR* ⇒ sustantivos de género ambiguo

3. Contenidos léxico-semánticos.

Para trabajar el léxico de los poemas, les presentamos una lista de palabras y un inventario de imágenes para que las relacionen. A continuación, les pedimos que escriban una definición para cada una de las palabras¹⁴³.

Memoria
Pompa
Temblar
Huella
Senda
Estela



¹⁴³ Otra posibilidad sería entregarles unas tarjetas con el vocabulario que deseamos trabajar y proponerles el juego del “tabú”.

Quebrarse
Súbitamente



C. Etapa de recapitulación

1. Expresión creativa: competencia oral.

Les presentamos un vídeo en el que se recitan los poemas acompañados de una serie de imágenes. Después de verlo les preguntamos si les parece que las imágenes representan de forma adecuada el sentido de las composiciones, si cambiarían alguna y qué imágenes escogerían ellos.

<http://www.youtube.com/watch?v=w9KCTkPL74Y>

2. Comprensión auditiva.

Ahora les entregamos la letra incompleta de la versión musical que Joan Manuel Serrat hizo en homenaje Machado y les pedimos que la rellenen durante la audición¹⁴⁴.

Cantares, Joan Manuel Serrat

Ya hace algún _____, en ese lugar
donde hoy los bosques se visten de _____,
se oyó la voz de un _____ gritar:
caminante, no hay camino,
se hace camino al andar...
golpe a golpe, verso a verso.

Murió el poeta lejos del _____,
le cubre el polvo de un país _____.
Al _____ le vieron llorar,
caminante, no hay camino,
se hace camino al andar,
golpe a golpe, verso a verso.

Cuando el _____ no puede cantar,
cuando el poeta es un _____,
cuando de nada nos sirve _____,
caminante, no hay camino,
se hace camino al andar,
golpe a golpe, verso a verso.

3. Expresión creativa: competencia escrita.

Como actividad final, les pedimos que, agrupados en parejas, escriban ellos mismos un nuevo poema incluyendo algunos consejos para la vida y que, de forma análoga al vídeo que han visto, creen el suyo propio escogiendo diversas imágenes

¹⁴⁴ También podemos entregar junto con la letra las palabras que faltan separadas y desordenadas para que intenten colocarlas antes de realizar la audición.

que ilustren el contenido de su composición. Posteriormente, cada pareja presenta al resto de la clase su vídeo y hacen un concurso para escoger el mejor de todos.

Propuesta 2. *Crónica de una muerte anunciada*, Gabriel García Márquez (1981)

A. Etapa de pre-lectura y contextualización

1. Preguntas de motivación y toma de contacto.

En esta segunda propuesta, iniciamos la explotación haciendo algunas sobre los gustos literarios del grupo:

- ¿Os gusta leer? ¿Qué género literario preferís?
- ¿Preferís la novela corta o larga? ¿De qué tipo?
- ¿Leéis la prensa? ¿Qué noticias os interesan más?
- ¿Habéis leído alguna obra de narrativa española o hispanoamericana?
- ¿Qué autores y obras conocéis?

Esta puesta en común nos puede resultar útil posteriormente para agrupar a nuestros estudiantes en función de sus preferencias.

2. Presentación de la obra.

A continuación, les preguntamos si conocen a García Márquez y alguna de sus obras y les presentamos la portada de *Crónica de una muerte anunciada*. En el caso de que no conozcan el libro, hacemos una lluvia de ideas sobre el posible argumento. Si hay alguien que lo conozca, le pedimos que, tras las hipótesis, confirme las sospechas de sus compañeros o revele la trama correcta.

3. Texto literario vs. texto periodístico.

Seguidamente les presentamos dos textos: por un lado, un fragmento de la novela y por otro, una crónica periodística de un suceso¹⁴⁵ con el objetivo de que establezcan semejanzas y diferencias entre ambos.

Un matrimonio británico y su hija fueron hallados muertos a tiros en su vivienda de Mijas. Madre e hija estaban en una habitación tapadas con una manta, mientras que el cadáver del hombre se encontraba en el salón. La investigación mantiene abiertas todas las hipótesis, incluso que el varón matara a las dos mujeres y se quitara la vida¹⁴⁶.

[<http://www.farodevigo.es/sucesos/>]

El día en que lo iban a matar, Santiago Nasar se levantó a las 5.30 de la mañana para esperar el buque en que llegaba el obispo. [...] El abogado sustentó la tesis del

¹⁴⁵ Lo ideal sería que el tema del texto periodístico fuera lo más similar posible al de la novela.

¹⁴⁶ El texto que aquí presentamos no es más que una pequeña muestra, el presentado en clase debe ser mayor.

homicidio en legítima defensa del honor, que fue admitida por el tribunal de conciencia, y los gemelos declararon al final del juicio que hubieran vuelto a hacerlo mil veces por los mismos motivos. [...] Los estragos de los cuchillos fueron apenas un principio de la autopsia inclemente que el padre Carmen Amador se vio obligado a hacer por ausencia del doctor Dionisio Iguarán. «Fue como si hubiéramos vuelto a matarlo después de muerto -me dijo el antiguo párroco en su retiro de Calafell- (García Márquez 1981 [2001]: 6).

B. Etapa de descubrimiento y comprensión

1. Expresión creativa: la crónica periodística.

Retomamos la crónica periodística presentada en la actividad anterior para repasar el contraste entre los tiempos de pasado, la organización de la información y el empleo de marcadores y conectores textuales. Acto seguido, en parejas, deberán redactar una crónica de sucesos.

2. Caracterización de los personajes.

En segundo lugar, introducimos algunas estructuras básicas para expresar la opinión con indicativo y subjuntivo. Luego les mostramos algunos pasajes en los que se hable específicamente de alguno de los personajes y les preguntamos cómo se los imaginan y cómo piensan que puede ser su actuación en la obra.

Plácida Linero, su madre, [...] Tenía una reputación muy bien ganada de interprete certera de los sueños ajenos, siempre que se los contaran en ayunas, pero no había advertido ningún augurio aciago en esos dos sueños de su hijo (García Márquez 1981 [2001]: 6).

Bayardo San Román, el hombre que devolvió a la esposa, había venido por primera vez en agosto del año anterior: seis meses antes de la boda. Llegó en el buque semanal con unas alforjas guarnecidas de plata que hacían juego con las hebillas de la correa y las argollas de los botines (García Márquez 1981 [2001]: 14).

Ángela Vicario era la hija menor de una familia de recursos escasos. Ángela Vicario era la más bella de las cuatro, y mi madre decía que había nacido como las grandes reinas de la historia con el cordón umbilical enrollado en el cuello. Pero tenía un aire desamparado y una pobreza de espíritu que le auguraban un porvenir incierto (García Márquez 1981 [2001]: 16).

3. Entrevista a García Márquez.

Les presentamos el fragmento incompleto de una entrevista a García Márquez en la que habla sobre *Crónica* y tienen que completarlo con la audición.

Me recuerda el primer... el principio de Kafka, de la Metamorfosis. El día en que lo iban a matar Santiago Nasar se levantó a las 5.40 de la madrugada. Es decir, ahí no se te va el porque ya sabe que a ese hombre lo van a matar y él va a estar detrás de ese hasta que lo maten para ver dónde lo matan y cómo lo matan. Pero se me presentó el que cuando terminó el primer capítulo todavía no lo habían matado, y entonces me di cuenta que el lector iba a hacer lo que hubiera hecho yo, miro al final pa' ver si lo matan o no. Entonces puse que lo habían matado. Al final

del pone una línea, “¿qué pasó?” y dice “no, ya lo mataron”. ¿Qué sucede? Que en ese momento ya no va a mirar la última a ver si lo mataron si no que tiene que leerse el libro para saber cómo lo matan.

[http://www.youtube.com/watch?v=-Oh_sR3bKG4]

C. Etapa de recapitulación

1. Escritura creativa

Para la consolidación de contenidos, proponemos la redacción de un relato corto entre todo el grupo. Para ello, planteamos dos opciones argumentales: a) inventar una historia totalmente nueva acordando la trama, los personajes y las coordenadas de espacio y tiempo, entre todos los miembros de la clase; b) tomar como punto de partida una historia real sacada de una crónica de sucesos.

Para llevar a cabo el proceso de escritura de forma ordenada, dividiremos a los estudiantes en grupos de entre dos y cuatro personas en función del número total. A cada grupo se le asignará un capítulo de manera que quedará establecida una secuencia de escritura en la sucesión de acciones.

2. Debate

Para concluir, realizamos un debate oral sobre los temas más importantes de la obra: a) el honor y la deshonra familiar; b) el machismo y el papel de la mujer en la sociedad; c) la lealtad y la venganza. Queda a la libre elección del docente la adjudicación de roles predefinidos o la libertad de expresión.

Conclusiones

La utilización del texto literario en la enseñanza de lenguas extranjeras, y más concretamente en las clases de ELE, constituye, en la actualidad, una herramienta más entre las tantas que integran el repertorio empleado por los docentes. Sin embargo, para llegar hasta esta aceptación generalizada ha sido necesario recorrer un largo camino. Los métodos modernos surgidos durante la segunda mitad del siglo XX denegaron su aplicación dando muestra de su firme rechazo del hasta entonces imperante método tradicional de manera que no es hasta la última década cuando estos materiales comienzan a introducirse en los manuales de forma tímida y escueta. A partir de entonces hemos podido asistir a un paulatino proceso de expansión que llega a la culminación actual.

Como hemos visto a lo largo de este trabajo, son muchas y muy variadas las posibilidades de explotación de estas herramientas, que nos permiten cultivar las cuatro destrezas comunicativas. Lo hacemos, además, a partir de muestras de lengua auténticas lo que nos permite presentar a nuestros estudiantes un ejercicio lingüístico real facilitándonos la contextualización y el estudio de contenidos que de otra forma resultaría más costoso. Pero este abanico de posibilidades no se limita al ámbito puramente lingüístico sino que también alcanza la esfera histórica y cultural de nuestra sociedad pues el texto literario nos permite esbozar hitos históricos, costumbres, pautas de comportamiento, etc. propios de nuestra comunidad.

Bibliografía

- Acquaroni, R. (2007). *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza de español como LE/L2*. Madrid: Santillana Educación S.L.
- Albadalejo, M. D. (2007). “Cómo llevar la literatura al aula de ele: de la teoría a la práctica” en *MarcoELE, Revista de didáctica ELE*, 5: <http://marcoele.com/como-llevar-la-literatura-al-aula-de-ele-de-la-teoria-a-la-practica/>
- García Márquez, G. (1981 [2001]). *Crónica de una muerte anunciada*. Barcelona: Bibliotex SL.
- Jouini, K. (2008). “El texto literario en la clase de E/LE: Propuestas y modelos de uso” en *Didáctica. Lengua y Literatura*, 20, pp. 149-176: <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0808110149A/18965>
- Machado, A. (2008 [1912]). *Campos de Castilla*. Madrid: Cátedra.
- Moyano, J. C. (n.d.). *Reflexiones sobre el uso de la literatura en la clase de ELE*. http://dspace.wul.waseda.ac.jp/dspace/bitstream/2065/32788/1/KyoyoShogakuKenkyu_125_Lopez.pdf
- Peramos, N., Ruiz, M., y Leontaridi, E. (2009). “Los textos literarios en la clase de E/LE. Un mecanismo de enseñanza para el profesor, una motivación para el alumno” en *Actas II Jornadas de Formación de Profesorado de Español 09*: <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/81549/00820113012965.pdf?sequence=1>

Interacción estratégica: creación de escenarios para la enseñanza de español

Vanessa Hidalgo Martín

Lectora El Corte Inglés-Universidade do Minho

1. Introducción

La interacción estratégica es la puesta en práctica de lo que se ha venido llamando la enseñanza interactiva de la lengua. Este enfoque es un derivado del enfoque por tareas que fue diseñado por Robert di Prieto en el año 1987 y divulgado en su libro *Strategic Interaction Approach*. Lo que se pretende en este taller es hacer un acercamiento a este tipo de enfoque desde una perspectiva práctica para, después, interpretar de forma conjunta un escenario para poder experimentar la actividad en primera persona y poder diseñar escenarios que puedan ser llevados al aula.

La máxima ventaja de la *interacción estratégica* es que incrementa la fluidez de los estudiantes en la lengua meta. La base es la resolución de problemas similares a los que encontramos fuera del aula, en la vida cotidiana. Estos problemas constituyen el tipo de tarea base de este enfoque y son llamados *escenarios*.

Todos los que hemos vivido o trabajado en países donde no conocíamos el idioma hemos podido ser testigos de la eficacia de episodios dramáticos para el aprendizaje de la lengua. Nosotros, como profesores, debemos rentabilizar esos episodios que llevan intrínseca una tensión dramática y crearla en el aula para que nuestros estudiantes lleven a cabo actuaciones en la lengua meta.

2. Bases teóricas de la Interacción Estratégica

Podríamos esbozar, en líneas generales, seis características básicas que definen las bases fundamentales de este enfoque, siendo estas:

1. Los estudiantes tienen que interaccionar para conseguir sus *motivaciones secretas* que son las que desencadenan el discurso.
2. Los objetivos de un grupo de estudiantes y del otro son contrapuestos.
3. Ni la gramática ni los contenidos funcionales son el eje central de la programación: el eje serán las interacciones entre las estudiantes, debidamente graduadas.
4. Al igual que en el enfoque comunicativo, los alumnos son los responsables de su propio aprendizaje.
5. Las actuaciones deben estar contextualizadas de forma adecuada y ser significativas para los estudiantes.
6. Las explicaciones lingüísticas se hacen sobre los textos creados por los propios estudiantes.

Veamos, a continuación, un ejemplo de escenario:

Papel A

Vas a pasar la noche en el apartamento de un amigo mientras él está fuera. Por desgracia, has perdido la llave. Tu amigo te dijo que la vecina tenía una de repuesto. Teniendo en cuenta que la vecina no te conoce, ¿cómo vas a convencerla de que te dé la llave para entrar en el apartamento?

Papel B

Tu vecino se ha ido de viaje y te ha dejado una llave de repuesto de su apartamento para que riegues las macetas. Alguien viene a pedirte la llave. ¿Cómo vas a averiguar que dice la verdad? ¿Vas a darle la llave? Últimamente ha habido muchos robos en la vecindad.

(Escenario propuesto por Alonso Raya 1995: 210)

Muchos profesores están familiarizados con los llamados *role-play*. ¿Quién no ha ordenado en clase que dos alumnos recreen un diálogo entre un camarero y un cliente? Sin embargo, este tipo de juegos de rol está muchas veces descontextualizado y, asimismo, en muchas ocasiones elegimos roles como “médico y paciente” que son poco significativos para nuestros estudiantes: ¿realmente alguno de ellos se verá en la tesitura de tener que hablar como un médico alguna vez en su vida si es empresario?

Por eso, llegados a este punto nos gustaría marcar cuáles son las diferencias entre un escenario y un *role-play*.

JUEGO DE ROL	ESCENARIO
1. El papel a interpretar no tiene nada que ver con el estudiante, no resulta significativo para él (eres médico, por ejemplo).	1. El estudiante aunque representa a otra persona puede poner de manifiesto su voluntad, opinión y sentido común.
2. Al estudiante se le dice normalmente qué quiere hacer (quieres ir al cine pero tu padre no te deja).	2. A los estudiantes se les da una situación pero no se les dicen qué tienen que hacer ni qué tienen que decir.
3. Se usa la lengua meta para repasar estructuras y vocabulario aprendidos con anterioridad (las comidas en un restaurante).	3. Los aspectos a estudiar de la lengua meta se extraen de sus propias producciones.
4. Por lo general, todos los alumnos saben lo que otros tienen que decir y hacer.	4. La interacción contiene un alto grado de incertidumbre y tensión dramática.

Aclaradas las diferencias conviene aclarar que estos escenarios tienen tres fases bien diferenciadas:

1) *Ensayo*:

Los estudiantes son divididos en dos grupos y les es entregado su rol que en ningún momento será visto por el grupo contrario. Juntos tendrán que preparar estrategias y planes en la lengua meta para poder anticiparse a la actuación del grupo contrario. Durante esta fase podrán usar gramáticas, diccionarios y consultar al profesor pero las explicaciones serán breves ya que no es el momento para la reflexión sobre el uso de la lengua.

2) *Representación:*

Los estudiantes eligen a un representante de su grupo que será el que represente la situación y los demás estudiantes tendrán que realizar sus funciones para conseguir lo que su rol desea lograr. Podría decirse que es la puesta en escena del escenario.

3) *Puesta en común:*

El profesor dirige a todo el grupo hacia la reflexión sobre aspectos de la lengua que hayan sido relevantes durante la actuación.

Además de estas fases hay que tener en cuenta lo que nos parece fundamental para que un escenario pueda ser tal: las *motivaciones secretas*. Cada papel que forma parte del escenario tienen que tener una motivación secreta que requiere de la interacción con el otro papel para ser completada. Los mejores escenarios van a ser aquellos que se apoyan en una base común de datos compartida. El hecho de no conocer la motivación secreta del otro grupo hace que la tensión dramática se cree de forma natural y se vaya incrementando progresivamente. Lo inesperado hace de catalizador para la creación de estrategias por parte de los participantes que nunca revelan sus intenciones al otro.

3. Las fases de un escenario

a) **Ensayo**

El ensayo comienza tras haber sido repartidos los papeles y divididos los miembros del grupo. Se puede dejar que sean los estudiantes quienes elijan a sus compañeros pero siempre hemos de cuidar que el grupo no sobrepase los ocho miembros y que los miembros de grupos diferentes no interactúen durante esta fase.

Los beneficios de este trabajo en grupos son varios: por una parte, los estudiantes van a discutir sobre una preocupación que les es común y por eso el nivel de ansiedad se reducirá más que si se trabajara de forma individual. Por otro lado, tienen la libertad de expresar sus opiniones y hacer las preguntas que deseen y esto les resulta muy motivador. Como, por ahora, no han tenido que elegir representante (y este papel optamos porque se vaya cambiando) todos tienen el mismo protagonismo y trabajan de igual a igual. Además, el discurso de los estudiantes es más fluido y natural porque no se sienten dominados por la figura del profesor.

La duración del ensayo ha de ser aquella que los estudiantes necesiten para preparar sus estrategias, siempre y cuando no decaiga su interés.

Esta fase, al igual que el resto en los escenarios, es una fase de aprendizaje cooperativo. Cuando llevamos al aula este tipo de tareas podemos comprobar que los estudiantes se sienten seguros en la realización de las mismas. Los estudiantes sienten que son parte importante del grupo y que su contribución es esencial para ganar la “lucha” con el contrario. Todos los estudiantes tienen un interés común que es conseguir sus objetivos pero a la vez cada uno de ellos puede

manifestar su identidad personal y cultural. En lo que a aspectos de la lengua se refiere, trabajando de esta forma, los estudiantes se van a apoyar unos en otros, van a resolver sus propias cuestiones y esto va a desarrollar su autonomía como estudiantes de español.

Sin embargo, a los estudiantes les tiene que quedar claro que esta fase es igualmente importante y que no se trata de hacer un guion para luego interpretarlo. Los alumnos tienen cuatro tareas fundamentales:

- i. Entender el papel. Se puede optar por darle una copia a cada estudiante o dar solo una copia. Esto último es preferible porque así se aumenta la solidaridad del grupo al tener que escuchar al compañero que les va a decir algo que les interesa.
- ii. Considerar todas las posibles opciones que puede tener en su situación y anticipar las que pueden tener los compañeros.
- iii. Elegir al miembro del grupo que va a comenzar a actuar. Este papel puede cambiar durante la actuación.
- iv. Tomar la decisión de qué camino se tomará en la actuación.

El profesor, por su parte, tendrá las siguientes funciones:

- i. Observar la formación de los grupos y estar preparado por si no se produce el consenso entre los miembros. Es tarea del profesor observar este proceso y la comunicación tanto verbal como no verbal porque es ahí donde puede verse la soldadura de los nexos afectivos del grupo, tan importantes para el aprendizaje de lenguas.
- ii. Hacer sugerencias si vemos que el grupo está bloqueado. Si los estudiantes no saben cómo enfrentarse a la situación el profesor puede hacer algunas sugerencias para que a ellos les surjan otras ideas.
- iii. Preparar expresiones modelo en la lengua meta. Léxico y estructuras que puedan necesitar según el escenario planteado y que tengan intrínseco un valor estratégico para su actuación.
- iv. Dar las explicaciones que le sean pedidas pero de forma clara y breve. Esta fase se orienta hacia la actuación, habrá tiempo en la fase de puesta en común para profundizar más en las dudas de los estudiantes.

b) Actuación

Es importante matizar que las actuaciones fruto de los escenarios no están destinadas a ser puestas en escena ni vistas por una audiencia. El resultado de la actuación va a depender mucho de cómo los grupos han preparado sus papeles y de cómo adaptan sus planes conforme van sabiendo nuevas informaciones del otro papel. En cuanto al resto de estudiantes que no está participando en ese momento en la interacción, tiene que estar presenciando la interpretación con atención porque en cualquier momento el compañero que está actuando puede verse bloqueado y podrá:

- Pedir un cambio para ser relevado (pudiendo ser este cambio pedido por los miembros del grupo).
- Pedir tiempo muerto para que sus compañeros lo ayuden con nuevas estrategias.

Por tanto, podemos decir que los alumnos pueden tener y han de tener estos roles durante la fase de actuación:

- i. El artista, o sea, el representante del grupo.
- ii. Miembro de su grupo: dispuesto a ofrecer asesoramiento según las necesidades.
- iii. Espectadores: los alumnos componentes del otro grupo que se encuentran asesorando al compañero.

El papel del profesor en esta fase es el de director de orquesta y anotador de aspectos que puedan ser interesantes para comentar en la fase de puesta en común. Asimismo, el profesor establecerá el marco situando a todos los componentes de la clase en el espacio que, a partir de ese momento, se hará real y diciendo quiénes son los personajes, sirviendo así de presentación del escenario.

Se recomienda que el escenario dure entre 5 y 12 minutos. No obstante, si los estudiantes están muy motivados se puede alargar el tiempo hasta que ya no existan estrategias posibles. Todo dependerá del rendimiento de los estudiantes.

Lo que resulta muy recomendable es hacer grabaciones de los escenarios. De esta forma los estudiantes podrán volver a verse en la fase de puesta en común y analizar nuevos aspectos que hayan pasado desapercibidos durante la fase de interacción al tener esta una fuerte carga de tensión dramática. Se pueden grabar audios o vídeos, estos últimos más interesantes para poder analizar también el comportamiento y el lenguaje no verbal.

c) Puesta en común

En este punto tenemos que partir de la idea de que el análisis de la lengua se hace sobre las producciones de los propios alumnos. Lo que los alumnos han intentado producir en la lengua meta será el objeto de estudio. De esta forma el aprendizaje es mucho más significativo.

En el curso del ensayo y durante la representación los alumnos se plantean preguntas sobre aspectos léxicos y gramaticales. Realmente quieren conseguir sus objetivos e intentan ser lo más eficaces posibles en la interacción. Por eso, en la fase de puesta en común que será cuando el profesor les brinde la posibilidad de plantear las cuestiones, los alumnos aprenderán más que en una clase tradicional: preguntan porque quieren saber las respuestas. Tal vez pueda pensarse que no todos los aspectos importantes de la gramática van a salir a colación en este tipo de clases mediante el uso de escenarios. Es posible que en un escenario no aparezcan muchos aspectos gramaticales, pero el uso sucesivo de estas tareas en las aulas va a hacer que puedan verse todos los aspectos gramaticales que se necesitan cubrir en el currículo. De todas formas, si es imposible seguir clases con este tipo de enfoque los escenarios pueden ser una forma de complementar el programa.

Veamos a continuación algunas pautas para los profesores en la fase de puesta en común.

- i. Hay que priorizar la información que se quiere transmitir. Es mejor dejar a un lado errores que no sean significativos y centrarse en lo importante. Pero para hacerlo no debemos ir directamente a estas explicaciones. Las explicaciones tienen que salir a colación de la intervención en sí. ¿Han conseguido su objetivo? ¿Han funcionado sus estrategias? La conversación sobre el análisis de la lengua tiene que venir desde el fragor de la discusión sobre la escenificación, no del análisis en sí porque de esta forma seguimos manteniendo la importancia de la función sobre la forma.
- ii. Las cuestiones de forma deben enfocarse como correcciones que pueden hacer que su interacción sea más fructífera. Las explicaciones tienen que servir para edificar el uso de la lengua en el contexto de las actuaciones en directo. Es importante no señalar al estudiante que cometió el error.
- iii. Hay que animar a los estudiantes a tomar el control de la discusión. Si ellos toman el mando de la discusión van a poder desarrollar mejor su autonomía y el profesor se va a hacer eco de las necesidades lingüísticas del grupo de acuerdo con las preguntas que los alumnos van a ir formulando.

- iv. Ha de crearse un clima distendido: los estudiantes no tienen que sentir miedo ni sentirse amenazados al plantear sus preguntas. Esto rara vez va a ocurrir porque el trabajo con escenarios propicia la unión y la confianza entre los miembros del grupo.
- v. Se han de establecer vínculos con las sesiones anteriores. Si se ha producido algún error ya tratado en otra sesión de puesta en común se puede recordar e incitar a los estudiantes a que reflexionen sobre él y hagan memoria de su uso o forma. De esta forma, el profesor ayuda a los estudiantes a construir una gramática coherente en la lengua meta.
- vi. Debemos integrar todos los elementos de la lengua en las sesiones, tratarlos como el todo orgánico que es la lengua.
- vii. Para lograr la coherencia gramatical el profesor tiene que llevar un registro de los contenidos vistos en las sesiones.
- viii. Las explicaciones deben ser simples y directas. No debemos perdernos con la literatura gramatical. Debemos ser muy gráficos y proporcionar solo aquella materia que deje satisfecho al estudiante.

A veces nos encontramos estudiantes que tienen que tener pruebas materiales de lo que están aprendiendo. Por eso, se sugiere que los estudiantes tengan un cuaderno de registro de la lengua. En este cuaderno los estudiantes podrán satisfacer su deseo de tener apuntes de gramática. Esta tarea se hará durante la puesta en común. Además de poder hacer anotaciones que crean pertinentes se propone trabajar en cada escenario con un instrumento de este tipo.

Título del escenario:
Fecha:
1. Vocabulario y expresiones idiomáticas.
2. Gramática.
3. Funciones.
4. Aspectos socioculturales.
5. Pronunciación.
6. Otras cuestiones de interés para ti.

Con el fin de que estos registros sean tomados en serio, el profesor puede proponer un examen periódico que no tiene que ser un examen tradicional. Puede ser una reflexión porque lo que se espera es que cada registro sea del propio estudiante y sea un referente para su aprendizaje: en su registro podrá anotar todo lo que va aprendiendo. Él mismo se plantea las

dudas y anota las soluciones como entienda mejor. De esta forma el cuaderno resulta útil y es muy significativo para el estudiante. Además, es un *input* creado por él también fruto de su aprendizaje en la lengua meta.

4. **Recreación de escenarios: una propuesta práctica**

PAPEL A: ARANCHA

La semana pasada compraste un tostador en unos grandes almacenes pero al probarlo te diste cuenta de que no funciona correctamente. Hoy tienes un hueco de dos horas entre los dos turnos de trabajo y quieres aprovechar para hacer la devolución rápidamente. Lo único malo es que no sabes dónde pusiste el ticket de compra. Prepara tu encuentro con el vendedor.

PAPEL B: ROSA

Eres vendedora en la sección de pequeños electrodomésticos de unos grandes almacenes. Se te ha ordenado que tengas cuidado en las devoluciones ya que últimamente se están dando casos de clientes que devuelven electrodomésticos que han sido comprados en otros grandes almacenes. Prepárate a hacer frente a una persona que viene con una tostadora.

5. **Análisis de actividades**

Como ya se ha comentado anteriormente, es posible confundir este tipo de tareas con otro tipo de tareas que requieren un intercambio comunicativo por parte de los estudiantes y cierta dramatización. Sin embargo, queremos dejar constancia de la utilidad de los escenarios y de sus diferencias respecto a otras tareas de índole semejante. Para ello, se presentarán a continuación actividades extraídas de manuales de E/LE para que sean analizadas y así poder comprobar las ventajas del uso de escenarios en la enseñanza de español como lengua extranjera.

A. *Actividad 1*

En parejas, adopta uno de los papeles propuestos y defiende tu postura frente a la de tu compañero.

Papel 1

Usted ha abierto una franquicia de un famoso restaurante de comida rápida que representa un estilo de vida con el que se identifican los jóvenes. Ofrece menús a buen precio y ofrece trabajo a los estudiantes. Sus productos pasan todas las normas de calidad y está variando los menús para introducir ensaladas y bebidas sin gas.

El servicio es rápido y los clientes conocen los productos. Su restaurante es una apuesta cómoda y segura para el cansado viajero que no quiere arriesgarse con menús locales.

Papel 2

Usted considera que la comida rápida solo provoca enfermedades. Las multinacionales degradan el planeta con la cría intensiva de animales, queman los terrenos para producir pastos e incluyen alimentos transgénicos en sus menús.

Mediante campañas publicitarias se manipulan los gustos de los jóvenes incluyendo regalos en los menús infantiles. Igual que se lucha contra el tabaco se puede luchar contra el colesterol y las grasas, buscando una vida sana.

VV.AA. *Spanyol.hu*. Budapest: Holnap Kiado, 2003.

B. Actividad 2

En parejas, leed el siguiente diálogo y repetidlo en voz alta.

(En el hotel)

- ¿Tiene usted habitaciones?

- Sí, señor, tenemos todavía algunas libres. ¿Qué clase de habitación desea usted?

- Una habitación cómoda pero no demasiado cara.

- Tenemos una en el tercer piso, con vistas a la calle y cuarto de baño.

- Temo que sea demasiado cara. Prefiero una habitación tranquila que dé al jardín.

- En este caso le recomiendo a usted una habitación en el cuarto piso.

- Quisiera verla.

- Perfectamente. Desde luego, hay ascensor. Pase usted por aquí, señor.

- Sí, esta habitación me gusta. ¿Y el precio?

- Cuarenta pesetas al día, incluído el servicio.

- Bien, me quedo con esta. ¿Me hace el favor de decir al mozo que suba el equipaje?

- Sí, señor, enseguida. Si desea algo, llame usted a la camarera.

Király, R. *Spanyol Nyelvkönyv*. Budapest: Hetedik kiadás, 1974

C. Actividad 3

Blanca, después de mancharse su chaqueta nueva en el restaurante Comicalla, se compró otra en TARA'S MODA. Pero la mala suerte parecía que la acompañaba: solo se la había puesto una vez y se le descosió completamente por la espalda. También se compró un pantalón y a pesar de lavarlo en seco, encogió.

En parejas vais a elaborar y a representar el diálogo sostenido en esta situación. Podéis seguir estas indicaciones:

ALUMNO 1 – BLANCA
1. Saludo.
2. Explicas la razón de tu queja o reclamación. Estás muy enfadada.
3. Estás indignada y cada vez más nerviosa.
4. Explicas el buen uso que has dado a las prendas y exiges que te devuelvan el dinero.
5. No quieres otra prenda a cambio.
6. Le das el ticket e insistes en que te devuelvan el dinero.
7. Te despides y das las gracias con ironía.

ALUMNO 2 – DEPENDIENTE
1. Saludo.
2. Intentas tranquilizar a tu cliente.
3. Preguntas sobre el uso que se ha hecho de las prendas.
4. Prometes un cambio por otra prenda.
5. Pides el ticket de compra.
6. Argumentas que no puedes devolverle el dinero porque son artículos rebajados.
7. Te despides con tranquilidad.

VV.AA. *Actividades para el Marco común europeo, B2*. Madrid: EnClave ELE, 2007

D. Actividad 4

Con todos los platos apuntados, ya tenemos el menú del día de la clase. Ahora, un compañero va a ser el camarero. En la pizarra anotará lo que pedís. Podéis organizaros en mesas, como en un restaurante.

CAMARERO	CLIENTE
¿Qué desea/n?	De primero (quiero) sopa, y de segundo, pollo al horno.
¿Qué le/les pongo?	(Para beber), una cerveza, por favor.
¿Para beber?	Perdone, ¿qué hay/tienen de postre?
¿Alguna cosa de postre?	

VV.AA. *Aula Internacional I*. Barcelona: Difusión, 2006.

Para analizar estas actividades usaremos el siguiente instrumento:

Tipo de intercambio: ¿Para qué interactúan? ¿Cuál es el objetivo? ¿La interacción tiene un fin instrumental o interpersonal?
Negociación de significado: ¿Los estudiantes construyen el significado de la interacción de forma conjunta? ¿Siguen un plan prescrito o adaptan su plan mientras interactúan?
Tipo de producción lingüística: ¿Qué estructuras lingüísticas deberían usar los alumnos para interpretar el escenario? ¿Son previsibles los intercambios?
Implicación del aprendiz: ¿Permite la actividad que el alumno se implique personalmente? ¿Es una actividad motivadora?
Grado de contextualización: ¿se da suficiente información sobre el contexto?

6. Tipología de escenarios

Los escenarios vistos hasta ahora son escenarios convencionales pero existen otros tipos que se enumerarán a continuación.

a. *Escenario convencional*

Tomando como ejemplo el escenario de muestra extraído de Di Pietro (1987: 50) podemos observar como existen dos papeles que serán representados por un portavoz de cada grupo.

Papel A

Estás preparando un examen final muy difícil de la universidad que será mañana. Es de noche y tu amigo te llama para invitarte a su casa y charlar un rato. ¿Qué vas a hacer? ¿Vas a seguir estudiando? ¿Necesitas un descanso? Sabes que a tu amigo le encanta hablar y puede retenerte allí durante horas. El examen es importante porque si lo apruebas habrás terminado tu carrera.

Papel B

Es final de curso en la universidad y hoy es el cumpleaños de tu mejor amigo. Otros amigos y tú habéis organizado una fiesta sorpresa de cumpleaños para él. Sabes que tu amigo puede estar estudiando para su examen final pero te han encargado que seas tú el que lo llame y lo invites a tu casa, donde será la fiesta. Por supuesto, no se puede revelar el verdadero propósito de tu invitación.

Como vemos, en un escenario entran en juego los juicios de valor y la psicología de los estudiantes. Nunca se puede dar por sentado que el objetivo se va a conseguir: no hay nada establecido y la resolución va a depender íntegramente de la actuación improvisada aunque previamente preparada durante el ensayo en el que se habrán barajado distintas estrategias (qué hacer si el amigo insiste con la invitación, qué pasa si me plantea que tiene un problema y tenemos que hablar...). Son tantas las variables que no siempre el profesor va a poder anticiparlas. De hecho, nunca el mismo escenario se interpreta de la misma forma ya que las variables van a depender de la fase de ensayo, de cómo se sientan los estudiantes ese día y de su reacción una vez que empieza la fase de interpretación. Es justo esta variabilidad el punto fuerte del escenario como dispositivo pedagógico ya que va a permitir que los estudiantes se adapten a la lengua meta según sus propias preferencias.

b. Escenarios de papeles múltiples

Es posible que más de dos papeles se vean involucrados en un escenario si están unidos por un contexto si bien tienen razones distintas para establecer la interacción. La inclusión de un tercer papel solo como actor secundario no constituye un escenario de múltiples papeles. Los papeles tienen que estar interconectados pero han de tener distintas situaciones que resolver.

c. Escenarios de grupo

En los escenarios de grupo los estudiantes reaccionan a su manera dado el conjunto de circunstancias que los envuelven. Este tipo de escenario permite que cada alumno reaccione de forma particular ante una situación compartida por todos. El profesor tiene que actuar como desencadenador de la situación introduciendo el elemento clave de la situación.

d. Escenarios con final abierto

Al igual que la vida no es una serie de acontecimientos inconexos los escenarios no tienen por qué serlo. Algunas de las experiencias que nos ocurren en la vida real se llevan a cabo en varios episodios relacionados entre sí. En tales casos,

escogemos ciertas estrategias depende de lo que se ha compartido en las interacciones anteriores. Con los escenarios vamos a poder llevar esta realidad al aula y vamos a permitir a nuestros alumnos que tengan esta experiencia en español. En este tipo de escenarios tiene que haber al menos dos episodios pero no hay límite. Es decir, se plantea un primer escenario que va a tener continuidad en otro momento y que podrá ser de una forma u otra teniendo en cuenta las reacciones de la conversación anterior.

e. Escenarios basados en datos

En estos escenarios se les ofrece a los estudiantes una serie de datos que han de tener en cuenta para reaccionar de una forma u otra. Por ejemplo, uno de los roles es el de una persona que alquila un piso por un valor X. El otro rol es el de un joven que busca piso y al que le ha llamado la atención el piso del otro rol. Sin embargo, no puede pagar el precio.

7. Creación de escenarios

Cuando queremos usar este enfoque en nuestras clases nos preguntamos ¿de dónde extraemos los escenarios? Actualmente no contamos con ningún libro o manual con un repertorio de escenarios por eso tenemos que crearlos nosotros mismos. La pregunta es: ¿cómo podemos escribir un escenario? La clave es la imaginación.

Di Pietri (1987: 62-63) propone la invención de historias en torno a la gente que nos cruzamos diariamente por la calle, o esas otras personas que desconocemos pero vemos con frecuencia en un sitio concreto, de alguna forma, esas personas que comparten nuestra rutina desde el anonimato. Otra de las posibilidades que ofrece es pensar en sucesos o acontecimientos en los que podamos vernos envueltos, por ejemplo, la cancelación de un vuelo. Tras tener la historia lo que hay que hacer es buscar un perfil para los personajes que cobrarán vida en boca de nuestros estudiantes.

Sin embargo, no hace falta recurrir a la imaginación para crear escenarios. De hecho, los mejores escenarios son los que surgen de la vida real. ¿Quién no ha perdido un avión y ha luchado por ser compensado? ¿A quién no han multado en un transporte público de un país extranjero –o lo han intentado? Tenemos miles de historias que contar. Si nuestro repertorio de historias es reducido podemos recurrir a noticias de periódicos.

No obstante, el trabajo con escenarios puede ser aún más significativo. Podemos preguntarles a nuestros alumnos situaciones difíciles en su vida, ya sea en un país extranjero o en el suyo propio, situaciones en las que han tenido que interaccionar y usar la lengua para resolver un problema y ya tendremos un corpus excelente de escenarios.

8. Conclusiones

Enfoque comunicativo, enfoque orientado a la acción, materiales significativos, materiales reales, motivación, trabajo cooperativo...son términos que están presentes de forma continua en artículos especializados y conferencias, y que forman parte del día a día del profesor de E/LE. Sin embargo, llevar todos estos conceptos teóricos a la práctica puede resultar a veces complicado por unos u otros motivos. La interacción estratégica constituye, en este sentido, una metodología que aúna todos estos preceptos y que, de forma motivadora, permite el desarrollo de la competencia comunicativa de nuestros estudiantes en la lengua meta. La sencillez de su preparación, la implicación de los estudiantes, su motivación y la manera en la que forman parte de este proceso constituyen los pilares más fuertes de este enfoque haciendo de él una herramienta muy eficaz para el proceso de enseñanza-aprendizaje del español.

8. Bibliografía

ALONSO RAYA, R. (1990) “*Enseñanza Interactiva del español a través de escenarios. Aplicaciones didácticas*”. Asele. Actas II: 209-216.

DI PIETRO, R. (1987) *Strategic Interaction: Learning Languages through Scenarios*, New York: Cambridge.

EDMONSON, W. (1981) *Spoken Discourse: A Model for Analysis*. London: Longman.

PUJOLAS, P. (2008) *9 ideas clave: el aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Grao.

VV.AA. (2008) *Diccionario de términos clave de E/LE*. Martín Peris, E. (Coord.). Madrid: SGEL. Sociedad española de librería.

VYGOTSKY, L. (1978) *Mind in Society*, Cambridge: Harvard University Press.

PRESENTACIONES INSTITUCIONALES

“Retrátame el que quisiere. . . pero no me maltrate, que muchas veces suele caerse la paciencia cuando la cargan de injurias” (El Quijote, II. 59)

El ingenioso hidalgo Don Quijote de la mancha.
**Tercera parte. Capítulo 1: “Que trata de su universalidad
y de sus ilustraciones e imagería”**
Ángel María Sainz García
Consejero de Educación de la Embajada de España en Lisboa

¿Sabía Cervantes que estaba escribiendo una obra inmortal? Afirmarlo podría ser muy aventurado pero da la impresión de que debía ser muy consciente de que algo muy grande se estaba gestando y hasta es posible que intuyera que podría sobrepasar los límites de la expresión escrita. En el propio texto encontramos alusiones al acompañamiento iconográfico. Así, cuando en el episodio del vizcaíno se interrumpe la historia por la falta del texto, el segundo autor escribe que encontró en el mercado de Toledo los cartapacios con la continuación de la batalla y con el resto de la obra:

Estaba en el primer cartapacio pintada muy al natural la batalla de don Quijote con el vizcaíno, puestos en la misma postura que la historia cuenta.

Cierto es que aunque pintar se emplee como sinónimo de describir o de contar no lo es menos que la minuciosidad de los detalles nos sitúan ante una auténtica pintura textual. Es decir, Cervantes nos está indicando ya desde el principio que concebía la obra con acompañamiento de unas imágenes que, andando el tiempo, vendrían a hacerse realidad e ilustrarían el texto escrito. Porque fruto de lo que podríamos denominar constante incitación a lo visual de la obra y a la inmediatez e impacto de la imagen, el Quijote ha llegado a convertirse en una obra no siempre leída pero casi siempre vista.

Y no cabe duda de que el propio Cervantes, a través de su obra, les estaba mostrando el camino a los ilustradores. Recordemos las palabras de Don Quijote cuando Sancho lo apoda como el Caballero de la Triste Figura: *Y para que mejor me cuadre tal nombre, determino de hacer pintar, cuando haya lugar, en mi escudo, una muy triste figura.* Triste figura que, como sabemos, representará el principal motivo de inspiración de ilustradores y pintores. Con ellos, a través de ellos se ha logrado plasmar en imágenes, se ha hecho realidad en imágenes, lo que en la imaginación era una fantasía.

Recojamos ahora las palabras de Sancho aludiendo a la extraordinaria difusión que intuye se dará en imágenes a sus aventuras: *Yo apostaré que antes de mucho tiempo no ha de haber bodegón, venta ni mesón, o tienda de barbero, donde no ande pintada la historia de nuestras hazañas.* Sin duda que al lector del momento le habrán parecido mera fanfarronería sanchesca; hoy sabemos que son, en realidad, la manifestación de una profecía que se ha quedado extremadamente corta. Porque las *fazañas* del Quijote han sobrepasado el marco de las humildes posadas y han sido grabadas, pintadas y bordadas por los mejores artistas de cada época. Y han adornado y se exhiben en los mejores

palacios y museos del mundo. Baste recordar, a modo de ejemplo, el dormitorio de Pedro IV en el palacio de Queluz adornado con escenas de la vida de Don Quijote.



El salto cualitativo que va desde la mera ilustración al arte, del libro a palacios y a salones de la nobleza se abre paso de la mano de las traducciones en las más variadas y prestigiosas lenguas que ponen de moda la historia de nuestro héroe que ofrece a nobles y a aristócratas motivos más alegres y menos serios que los recurrentes mitológicos y bíblicos.

Y ya que hablamos de premoniciones, vayamos con la segunda. En el prólogo de la segunda parte el autor nos cuenta la fantasía de que conocidas por el emperador de China las hazañas de Don Quijote, quiere utilizarlo como manual de aprendizaje de español... Pues en manual no se ha convertido, pero sí en el máximo exponente y embajador de la lengua y de la literatura española en el mundo.

En esta exposición queremos ofrecer una pequeña muestra de la extraordinaria difusión de la obra y de la riqueza iconográfica que en torno a la figura de don Quijote se ha generado. Para ello hemos escogido algunos grabados de las ediciones ilustradas a lo largo del tiempo, una selección pinturas que recogen las diversas visiones que de su figura y hazañas nos han ofrecido afamados pintores, algunas muestras de su prestigio cultural y social palpable a través de las más variadas traducciones y versiones teatrales y musicales, y, por último, consolidada ya su fama y reconocido su carácter de mito cultural, su utilización publicitaria como imagen de la variopinta vida real, al margen ya del texto originario. Hemos traído, además, algunas valiosas ediciones ilustradas del siglo XIX y XX.

El texto primigenio titulado *El Ingenioso Hidalgo don Quixote de la Mancha* salió a la luz en 1605 y no contaba con ilustración alguna. Sólo aparecía en su portada el sello del editor, Juan de la Cuesta, acompañando a distintos textos con letras y tamaños diversos que nos informaban del destinatario de la obra (Duque de Béjar), situación legal del libro (con privilegio), año y el mecenas, es decir, a expensas del cual se realiza la edición: el librero del rey Francisco de Robles.



Portada de la 1ª edición del Quijote, Madrid, 1605

En la siguiente imagen vemos la portada de la primera edición de la *Segunda parte del ingenioso caballero don Quijote de la Mancha*, realizada en Madrid en 1615, editada por Juan de la Cuesta.



Portada de la 1ª edición de la Segunda parte del Quijote, Madrid, 1615

Aunque no podemos hablar aún de ilustraciones, las portadas de ediciones piratas realizadas en Aragón y Portugal utilizan ya imágenes habituales en los libros de caballerías, hecho que nos está indicando de manera directa la percepción que desde el primer momento se tiene del libro. En la exposición podemos apreciar las portadas de las primeras ediciones portuguesas realizadas en Lisboa en 1605, todas ellas piratas, con un caballero y su escudero que no parecen haber sido precisamente inspirados por don Quijote y Sancho. Efectivamente, no se trata de dibujos hechos exclusivamente para el libro de Cervantes, sino de tacos tipográficos que se utilizaban para otras obras, especialmente romances y novelas caballerescas. No queda duda del carácter fraudulento de estas dos ediciones puesto que como denunció el propio

Cervantes “*algunas personas en el dicho Reyno de Portugal han ympresso o quieren ympremir el dicho libro sin tener, como no tienen, para ello poder ni licencia mia, contraviniendo el dicho privilegio y facultad Real*”

EL INGENIOSO
HIDALGO DON
QVIXOTEDELA
Mancha.

Compuesto por Miguel de Cervantes
Saavedra.

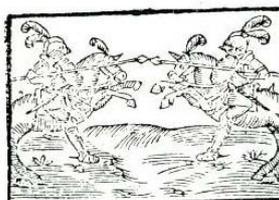


EM LISBOA.

Impresso com lisença do Santo Officio por Jorge
Rodríguez. Anno de 1605.

EL INGENIOSO
HIDALGO DON
QVIXOTE DE LA
Mancha.

Compuesto por Miguel de Cervantes
Saavedra.



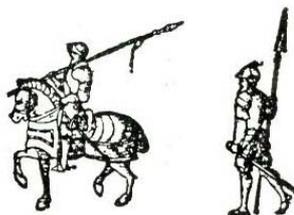
EM LISBOA.

Impresso com lisença do Santo Officio por Jorge
Rodríguez. Anno de 1605.

Primera y segunda Portadas de la Primera Parte del Quijote, ediciones fraudulentas de Lisboa, por Jorge Rodríguez, 1605.

EL INGENIO
SO HIDALGO DON
QVIXOTE DE LA
MANCHA.

Compuesto por Miguel de Cer
vantes Saavedra.

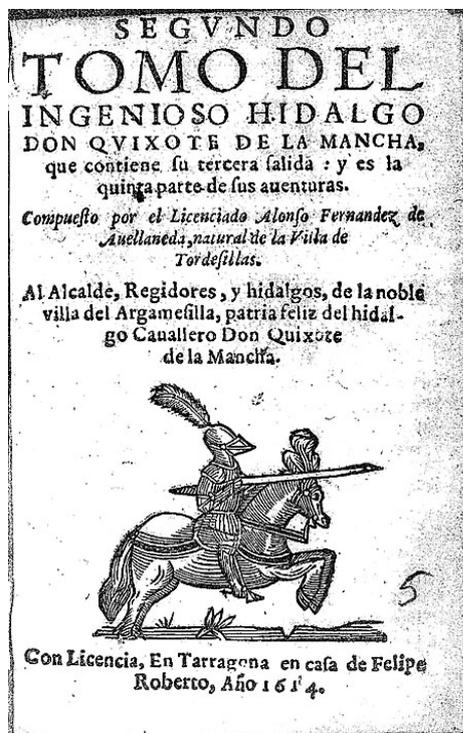


Con licencia de la S. Inquisicion.

EN LISBOA:
Impresso por Pedro Crasbeeck.
Año M. DCV.

Portada de la Primera Parte del Quijote, edición fraudulenta de Lisboa, por Pedro Crasbeeck, 1605.

También el Quijote apócrifo de Fernández de Avellaneda impreso en 1614 en Tarragona (reino de Aragón) llevará este mismo tipo de taco que nos encontraremos asimismo en las dos ediciones de Barcelona de la primera y segunda parte de 1617



Portada de la edición apócrifa del Quijote de Fernández de Avellaneda, Tarragona, 1614



Portadas de la Primera y Segunda Parte del Quijote, Barcelona, 1617

El punto de partida de lo que podemos considerar una ilustración específica para el libro lo encontramos en la traducción de la segunda parte editada en París en 1618, realizada por François de Rosset. Aquí ya aparece don Quijote y Sancho cabalgando, mientras a lo lejos se divisa un molino y lo que bien pudiera ser una venta. Esta primera imagen nos viene a señalar de un lado el protagonismo que adquiere Sancho, equiparable a su amo en plano y tamaño, con sombrero de plumas y espada al cinto, detalle este último que no se corresponde con la novela pues sabemos de su carácter pacífico y

medroso, y de otro la presencia de objetos simbólicos, como la bacía de barbero o los molinos de viento, que acompañarán a nuestros personajes en su constitución mitológica y que denotan, a su vez, el carácter risible y de entretenimiento que tenía el libro.

SECONDE PARTIE DE
L'HISTOIRE
DE L'INGENIEVX,
ET REDOVTABLE
Cheualier,
DON-QVICHOT
DE LA MANCHE.

Composée en Espagnol, Par D. Miguel de Cervantes, Saavedra.
Etraduicte fidelement en nostre Langue,
Par F. DE ROSSET.



A PARIS,
Chez le veuf IACQUES DV CLOV, & DENIS
MOREAV, rue S. Jacques, à la Salamandre.
M. D. C. XVIII
Avec Privilège au Roy.

FIGURE 1: Paris, 1618 (Heinrich, Vol II, p. 236)

Portada de la Segunda parte del Quijote, París, 1618



Ilustración de la Segunda parte del Quijote, París, 1618

Muchas serán las ediciones francesas del siglo XVII que repetirán esta lámina, al igual que lo hace la primera traducción inglesa de la primera y segunda parte realizada en 1620 por Tomás Shelton.

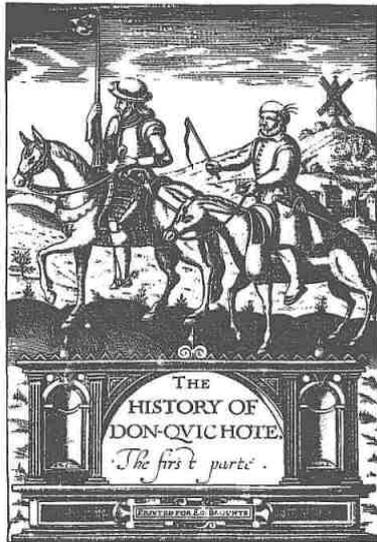


FIGURE 2: London, 1620, Part I, UNC Library



Portadas de la Primera y de la Segunda parte del Quijote, primera edición en inglés, Londres 1620

Poco a poco, a la vez que el libro se empieza a traducir a diversas lenguas (francés, inglés, holandés, alemán) van apareciendo los primeros grabados interiores. En todos ellos se hace especial hincapié en los aspectos más humorísticos o escatológicos, lo que nos da una idea de cómo fue percibido en sus inicios en las diversas sociedades europeas: un libro de caballerías de entretenimiento. De ello nos ilustra la anécdota que cuenta el sacerdote y biógrafo de Felipe III Baltasar Porreño en su libro de 1620 *“Dichos y hechos de don Felipe”*. Parece que el monarca, al escuchar las grandes risotadas de un joven que leía un libro, comentó: *Aquel estudiante o está fuera de sí o lee la historia de don Quijote.*

Llegados a mediados del siglo XVII, el triunfo del Quijote es extraordinario y entre público muy diverso. Las palabras del impresor Juan Mommart, editor del primer Quijote ilustrado en español, son elocuentes: *No se ha visto libro que más veces haya sudado en la estampa, haya ocupado oficiales ni haya dado de comer a más librereros; bastante prueba de que supo su autor darle el último punto de sazón para sabios e ignorantes, pequeños y grandes, mozos y viejos, estudiantes y soldados, guisando este plato al sabor del paladar de cada uno.*

La primera edición ilustrada de El Quijote se produce en holandés en 1657, traducida por Lambert, con 24 láminas y publicada por Jacobo Savery. De ella partió el estereotipo de personajes quijotescos que se repetirá y copiará en innumerables ocasiones.

El ya mencionado **Juan Mommart** realiza en 1662 en Bruselas la primera edición ilustrada en español para que *“no sólo los oídos sino también los ojos tengan la recreación de un buen rato y entretenido pasatiempo.* Sus láminas fueron en su mayor parte copiadas de la edición holandesa a la que se añadirán algunas firmadas por Bouttats. Y a partir de este momento, bien mediante copias o reelaboraciones de grabados anteriores, siguiendo este modelo iconográfico holandés, se inicia un proceso creciente que llegará a producir la sensación de que se trataba de un texto inconcebible sin la parte gráfica. Holanda, Francia, Gran Bretaña e Italia se sumarán a la imitación de este modelo.



Frontispicio de la primera edición ilustrada en español. Estampa anónima. Juan Mommarte, Bruselas, 1662



Lámina de Bouttats incorporada a la primera edición ilustrada en español. Juan Mommarte, Bruselas, 1662

Entre 1672 y 1673 se publicaron los dos volúmenes de la edición en castellano de los hermanos Verdussen. Se amplían ahora a 34 las ilustraciones gracias al grabador **Frederick Bouttats**. Los libros tuvieron una gran difusión en Flandes y en España gracias a sucesivas reediciones.



Portada y lámina de la edición de los hermanos Verdussen, Amberes, 1673

Llegamos a la primera edición ilustrada impresa en España, en 1674, a costa de María de Armenteros, con 34 grabados de Diego de Obregón quien basándose en el modelo iconográfico holandés, aporta mayor humor e introduce imágenes nuevas dentro del cuerpo del texto, abandonando así la rigidez de las láminas sueltas y adaptándose a una lectura más cómica y de entretenimiento, acorde con el público al que se destina.

Este cambio introduce lo que podríamos llamar un reparto editorial sobre el Quijote: de una parte tenemos las ediciones más elaboradas y de mayor calidad, procedentes de talleres flamencos (casi siempre relacionados con la familia de los Verdussen), en octavo, en dos tomos, con láminas aisladas, y de otra parte, las ediciones de peor calidad (*Quijote de surtido*) en cuarto, también en dos tomos, orientados a clases más populares y que a partir de esta fecha de 1676 con estampas, tacos xilográficos modifican su formato para poder adecuarse al interior de las páginas impresas.



Primera edición ilustrada de El Quijote impresa en España a costa de María Armenteros, con 34 grabados de Diego de Obregón. Madrid, 1674

En la imagen siguiente de Diego de Obregón comprobamos esta incidencia que señalábamos sobre aspectos escatológicos. Se trata de la Aventura de los Batanes en donde Sancho hace *lo que otro no podía hacer por él*



Aventura de los Batanes, lámina de Diego Obregón, edición de María Armenteros, Madrid, 1674

En Francia, para mayor comodidad de los lectores, se impone un nuevo formato para las ediciones populares: cuatro tomos, en octavo pequeño. Y de Francia pasará a España. Claro que esta disminución de tamaño, al amparo de su gran éxito editorial, irá también acompañada de disminución en calidad del papel y de las estampas. La obra se convierte en producto de consumo popular a costa de reproducciones copiadas y toscas.

VIDA Y HECHOS
DEL INGENIOSO CABALLERO
DON QUIXOTE
DE LA MANCHA.

COMPUESTA
POR MIGUEL DE CERVANTES
SAAVEDRA.

NUEVA EDICION:

*Repartida en quatro Tomos en octavo para la mayor
comodidad: corregida é ilustrada con quarenta
y quatro estampas.*

TOMO I.

DEDICADO AL MISMO D. QUIXOTE.



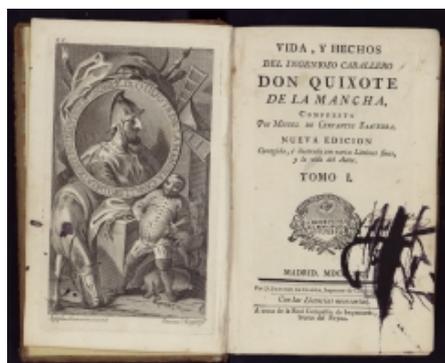
MADRID MDCLXXXII.

Por D. MANUEL MARTIN, calle de la Cruz,
donde se hallará.

Con las licencias necesarias.

Portada del Primer tomo de la edición de Manuel Martín, en cuatro tomos, 1782

La reacción culta española se ofrece en 1771 con una edición de **Joaquín Ibarra**. Los dibujos de José Camerón vuelven al punto de partida siguiendo el modelo de la mencionada edición holandesa.

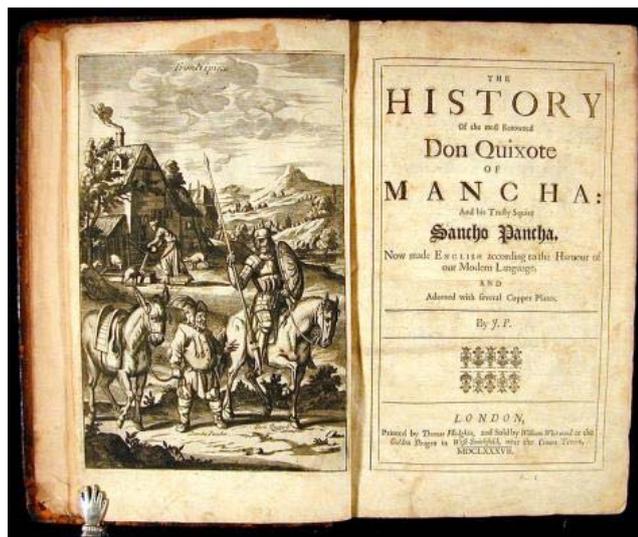


Edición de Joaquín Ibarra, Madrid, 1771



Grabados de Manuel Monfort, sobre dibujos de José Camerón, de la ilustración de la edición de Joaquín Ibarra, Madrid, 1771

La primera edición ilustrada en inglés impresa por Tomas Hodgkin data de 1687 y al igual que la madrileña de Joaquín Ibarra de 1771 sigue el modelo iconográfico holandés.



Frontispicio y portada de la edición en inglés de Tomas Hodgkin, Londres, 1687

Francia conoció y valoró enseguida la obra de Cervantes. La primera edición francesa de **César Oudin** ya data de 1614. Sobre su reconocimiento baste recordar la anécdota que cuenta el licenciado Márquez Torres, segundo censor de la segunda parte de El Quijote, en su escrito de aprobación incluido al principio de esta segunda parte: Con motivo de la comitiva desplazada a España para negociar la boda del rey Luis XIII con la princesa Ana de Austria, en su entrevista con el cardenal arzobispo de Toledo los caballeros franceses acompañantes del embajador, se interesaron por las novedades literarias con éxito en la corte de Madrid. Al escuchar el nombre de Cervantes mucho lo alabaron y *fueron tantos sus encarecimientos, que me ofrecí llevarles que viesan el autor d'ellas, que estimaron con mil demostraciones de vivos deseos. Preguntáronme muy por menor su edad, su profesión, calidad y cantidad. Halleme obligado a decir que era viejo, soldado, hidalgo y pobre, a que uno respondió estas formales palabras: "Pues, ¿a tal hombre no le tiene España muy rico y sustentado del erario público?". Acudió otro de aquellos caballeros con este pensamiento y con*

mucha agudeza, dijo: “Si necesidad le ha de obligar a escribir, plega a Dios que nunca tenga abundancia, para que con sus obras, siendo él pobre, haga rico a todo el mundo”.

Será precisamente Francia la que al margen del modelo holandés hará ingresar a don Quijote en el selecto club del artículo de lujo. Así las ventas se transformarán en palacios, los campos en jardines y don Quijote y Sancho en cortesanos. De la mano de **Charles Antoine Coppel** el Quijote se vinculará a la corte francesa. A él se deben una serie de cartones para la confección de tapices de temas quijotescos que adornaron múltiples palacios. Su éxito le llevó a confeccionar estampas sueltas que se pusieron a la venta en París en 1724.

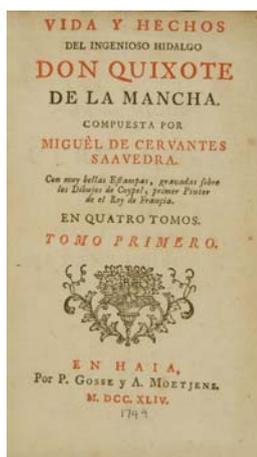


Don Quijote es armado caballero. Antoine Coppel, 1724



Aventura del yelmo de Manbrino. Charles Vandergucht (a partir de Coppel) (1725)

Estas estampas de Coppel, de gran tamaño, las utilizaron los mejores maestros del momento, para ilustrar numerosas ediciones de El Quijote. Así nos encontramos en 1744 con la primera edición en español que difundía las imágenes de Coppel.



Portada de la ed. de La Haya, en cuatro tomos, con estampas grabadas sobre los dibujos de Coppel, 1744

A estas alturas el Quijote había demostrado su éxito y su difusión tanto entre las clases populares como entre la más selecta de las noblezas. Con todo le faltaba un peldaño para alcanzar el triunfo total: nos estamos refiriendo a las ediciones de lujo. Esto va a ocurrir gracias al empeñamiento de un político inglés, Lord Carteret que empieza a gestar una empresa auténticamente quijotesca: un Quijote de lujo que ofreciera una lectura culta de la obra, alejada de las

carcajadas de España o de los aires cortesanos de Francia. Tal ocurre con la edición de Londres, en inglés, de 1738 en donde nos encontraremos con la más cuidada edición realizada hasta el momento, en cuatro tomos, con más de sesenta ilustraciones de gran formato y calidad editadas por los hermanos Tonson y debidas al pintor **John Vanderbank**. Los grabados muestran una gran sobriedad y sencillez en el dibujo que contrasta con el estilo de Coypel y muy alejados de la imaginería carnavalesca que tanto acompañaba a la obra. Además se abre con una biografía de Cervantes que, muy a contracorriente, defiende al autor como la más brillante pluma de la lengua española. Paradójicamente vemos como cuando en Castilla nuestro autor se refugia en lecturas populares, en el resto de Europa ingresa en lo que podríamos llamar selecto club del artículo de lujo. En el trasfondo de esta edición está la idea de ofrecer una edición del Quijote en consonancia con las ideas estéticas cercanas al neoclasicismo. Se trataba de proyectar una imagen que fuera más allá de los límites de la lectura humorística y convertirla en crítica a la mala literatura y defensa de un determinado modelo social. A partir de esta edición el texto se sitúa como elemento central en la lectura, digno de ser ilustrado por los mejores artistas y fruto de paladares exquisitos. Serán rechazables los frecuentes errores, las erratas constantes y la permanente manipulación del texto, alterando y sustituyendo fragmentos, poemas o capítulos a capricho de intereses partidistas o personales.



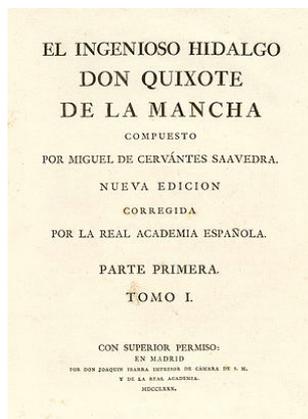
Edición en inglés de los hermanos Tonson, pinturas de John Vanderbank, Londres, 1738

Atrás quedan ya las imágenes flamencas que se impusieron en los siglos XVII y XVIII en las obras populares. Es ahora la versión inglesa la que se impone y el Quijote se convierte en un caballero de la corte del rey Juan II.

De Londres sale, pues, el Quijote revestido de autoridad. Poco a poco se ha ido convirtiendo en un libro canónico muy lejos ya de esa lectura cómica inicial que tanto contribuyó a su difusión durante el siglo XVII. Podemos decir también que estamos ante un momento en el que, aparte de valorarse, se anota y se explica su texto, todo muy acorde con el carácter racionalizador de esta centuria. No nos podemos olvidar que durante este siglo XVIII se produce el reconocimiento del grabado como una de las Bellas Artes. Serán numerosos los artistas de prestigio que se acercarán al Quijote. Por regla general son grabados que siguen la línea académica de reproducción fiel a las costumbres, paisajes e indumentaria de la época de don Quijote. Podemos encontrar, incluso, ediciones con páginas en blanco para que el lector pudiera incluir las ilustraciones que considerara más pertinentes.

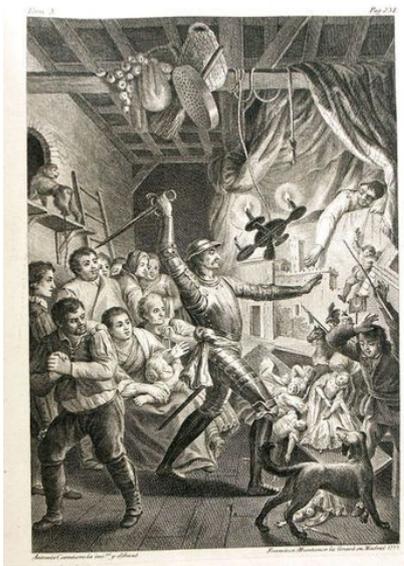
Las ediciones lujosas que hemos mencionado animaron a la RAE que en 1780 encargó a **Joaquín Ibarra** una edición que tuvo un carácter extraordinario, con treinta y una láminas de dibujantes distintos, de tono clásico, fidelidad al texto y

cuidada ambientación que se pretendía netamente española. Intención fundamental fue la de llevar al Quijote al ámbito espacial y temporal en el que fue creado, en contraposición con la imagen cortesana ofrecida en Inglaterra. Se trata, pues, de devolver la imagen del Quijote a su propio texto del que, consideraban los académicos, no debería haber salido.



Portada de la edición del Quijote que Ibarra realizó para la RAE en 1780,

Se abre ahora paso a una nueva visión de la obra bastante alejada ya de la mera lectura humorística. Recogemos aquí las palabras del marqués de Grimaldi en su informe sobre la extraordinaria edición ilustrada que realizó la RAE en el que señalaba la “*gloria del ingenio español, la defensa de la propiedad y energía del idioma castellano*” a la vez que serviría como “*impulso de la mayor perfección de nuestra imprenta*” y estímulo a “*la digna ocupación de los sobresalientes profesores de las artes*”.



Grabado en el que Don Quijote destruye los títeres del retablo de Maese Pedro, incluido en la edición del Quijote de Joaquín Ibarra de 1780 para la Real Academia Española

La intervención de la RAE será exhaustiva no sólo en la elección de los episodios, sino también en la minuciosidad de los detalles. Diremos como anécdota que el joven Goya recibió el encargo de ilustrar la aventura del rebuzno, y como demostración de esa fidelidad al texto, reproduzco las instrucciones precisas que recibió: *Se figurará en un campo un*

escuadrón de gente, unos a pie y algunos a caballo y todos armados con lanzas, ballestas, arcabuces, alabardas, picas y rodela, uno tendrá un tambor y otro una trompeta: se dexarán ver dos o tres estandartes, pero particularmente una blanca en la que estará pintado un burro rebuznando, y alrededor de él se pondrá estos versos: “No rebuznaron en balde el uno y el otro alcalde. En medio de este escuadrón estará Sancho sobre el rucio y don Quijote sobre Rocinante, armado con su lanza y adarga pero con la visera levantada. Sancho tendrá las manos puestas en las narices y la boca abierta en acción de rebuznar, y tras él estará uno de los del escuadrón a caballo dándole un fuerte palo por las espaldas. La acción de Sancho será mantenerse con la boca abierta, la una mano puesta en las narices, la otra en el aire, y el cuerpo ladeado como que va a caer del rucio, al modo de un hombre que, estando haciendo alguna cosa, le cogen descuidado y repentinamente le dan un golpe tan fuerte que le obliga a caer en el suelo con tanta prontitud y violencia que se conserva al caer casi la misma postura y acción que tenía al tiempo de recibir el golpe. Los que están junto a don Quijote, el cual estará en acción de salirse fuera del escuadrón y la lanza la tendrá de tal suerte que se conozca que quiso pelear con ella. Se ignoran las razones por las que esta ilustración no apareció en esta edición de la RAE que mencionamos, pero sí se incorporó a las sucesivas y numerosas ediciones y reediciones que se realizaron después.



Episodio del rebuzno, lámina de Goya incluida en la edición de la RAE.

El éxito de esta edición fue espectacular. Numerosas fueron las reediciones, también en ediciones más económicas

Los aires ilustrados irán ofreciendo cada vez más ediciones críticas y comentadas, con anotaciones a pie de página, estudios biográficos de Cervantes, explicación de expresiones o refranes, etc. Es destacable en este sentido la obra de Diego Clemencín, que dedicó toda su vida a aclarar, explicar, corregir hasta la extenuación, sin poder ver acabado su trabajo sobre *“la mejor de todas las novelas jamás escritas”*. De ella decía que *“ha dejado de ser, para las clases cultas, un libro de entretenimiento y de risa, tal y como se le vio nacer en Castilla a principios del siglo XVII y tal y como se leyó en todo el mundo en sus dos primeros siglos de difusión”*. Opinión ciertamente controvertida que ha hecho escuela y que todavía perdura en muchos manuales de historia de la literatura. En todo caso, muchas ediciones modernas siguen ilustrándose de los vastos conocimientos de Clemencín.



Retrato de Diego Clemencín

En el Siglo XIX, junto a esta imagen académica se abrirá paso también otra romántica que tiene sus precedentes en las ediciones inglesas, francesas y alemanas del siglo XVIII. Es decir, nos encontramos con dos Quijotes muy diversos, polos opuestos, dependiendo de la interpretación o visión que se realice. De un lado tendremos al Quijote moral, ejemplo de virtudes y de críticas a todo tipo de excesos. Es, como hemos dicho, el Quijote de **Clemencín**, el Quijote racional, explicado y comentado con notas a pie de página. De otro lado, el romántico, el de los excesos y las sombras, el de las alucinaciones dantescas, el ilustrado por **Doré**. ¡Qué lejos quedan aquellas imágenes apacibles de dos hombres cabalgando sobre campos tranquilos que veíamos en las ilustraciones inglesas de 1618!



Ilustración de Doré

Superada ya la etapa ilustrada se abre paso la visión no académica de las ilustraciones, de manera que el genio del artista aporta su particular visión de la historia. La desbordada fantasía, el idealismo más exaltado, el color local, el espíritu medieval hacen que “El Quijote” sea un constante incentivo para dibujantes e ilustradores de todas las nacionalidades. Por otra parte la modalidad por entregas en las que de manera obligada se incluía una ilustración produce el florecimiento de gran cantidad de ilustraciones.

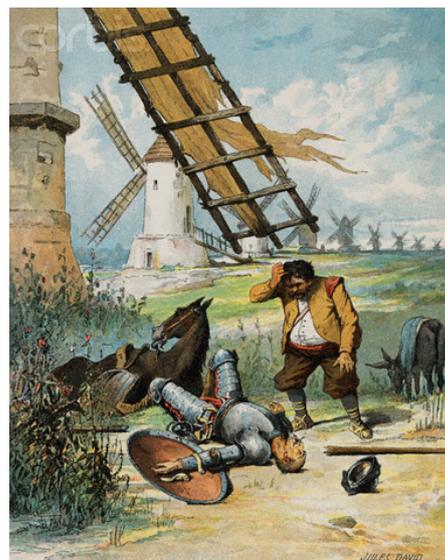
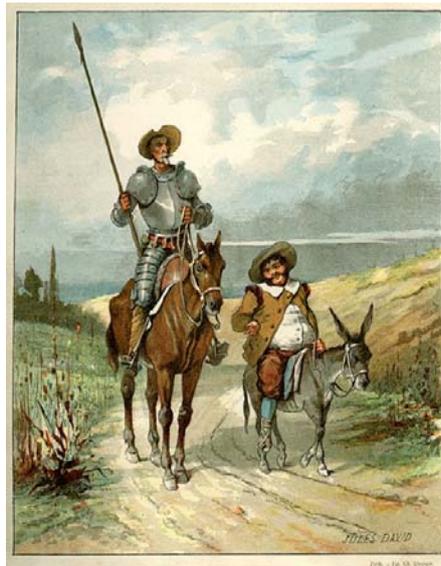
Podemos reseñar algunas de las más importantes, como las de **Francesco Novelli** en Italia en 1818,



Ilustraciones de Francesco Novelli, Italia, 1818

Pero será en Francia en donde el Romanticismo adquirió mayor desarrollo, dejando su sello en magníficas ilustraciones:

Jules David, acuarelista y pintor francés del siglo XIX participó en las ilustraciones de la edición francesa de 1835:



Tonny Johannot elabora nada más y nada menos que 800 dibujos de línea artística y graciosa.



Ilustraciones de Tonny Johannot, 1842

A mediados del S.XIX comienza a generalizarse la litografía y varias son las ediciones que se ilustran con esta técnica. Será concretamente en 1863 cuando se produce la lujosa y espléndida edición parisina con nada menos que 377 estampas xilográficas dibujadas por **Gustavo Doré**, sin duda las más copiadas y difundidas, en las que se da una visión romántica llena de contrastes y claroscuros. En sus láminas hay dos mundos, uno real, (cualquier venta, cualquier camino de la Mancha) y otro maravillosamente fantástico y absurdo. Esa es, sin duda, una de las claves del éxito de Cervantes que supo recoger extraordinariamente bien **Gustavo Doré**. Recogemos para la exposición varias de sus ilustraciones.

En la que reproducimos don Quijote está sentado en un sillón en la sala de un castillo. Lee un libro en voz alta, mientras esgrime una espada en el aire. Está rodeado de caballeros fantásticos, vestidos todos de manera exagerada y acompañado por mujeres maltratadas, en tanto que una cabeza gigantesca que bien parece la de Goliat, sobresale en la esquina inferior de la representación. Otros aspectos delirantes podemos encontrarlos, por ejemplo, en los cabalgadores de ratones en la parte delantera de la composición, el jinete del libro en la esquina izquierda o los escudos de nobleza voladores en la parte superior del gráfico que deben ser comprendidos como comentarios irónicos del dibujante.



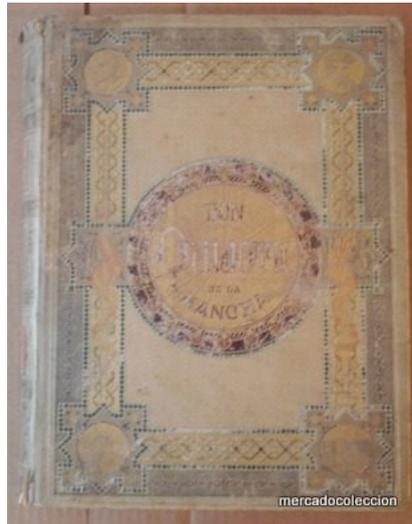
Llenósele la fantasía de todo aquello que leía en los libros... Doré

Y a partir de aquí pocos serán los artistas, dibujantes o grabadores que se precien, que no se hayan asomado al mundo de don Quijote, convertido ya en un personaje universal. Agotado el Romanticismo se empieza a sentir la necesidad de interpretar la vida tal como es. Los ilustradores españoles se moverán entre la representación realista y la interpretación “arqueológica” del libro. **Apeles Mestres** ilustrará una edición barcelonesa de 1879 con cromos llenos de energía y movimiento.



Ilustraciones de Apeles Mestres, Barcelona, 1880

Hemos dejado en la exposición un lugar especial para la que podemos considerar una de las ediciones más lujosas impresas en España en el siglo XIX y que podemos apreciar en la exposición. Se trata de la edición de **Montaner y Simón** de 1880, realizada en formato folio, papel grueso y elegante y dorada encuadernación. Está adornada con 44 cromolitografías y 252 cabeceras y remates debidos a **Ricardo Balaca y a Josep-Lluís Pellicer**. Se aprecia el ambiente realista y costumbrista que triunfa a partir de mediados de siglo.

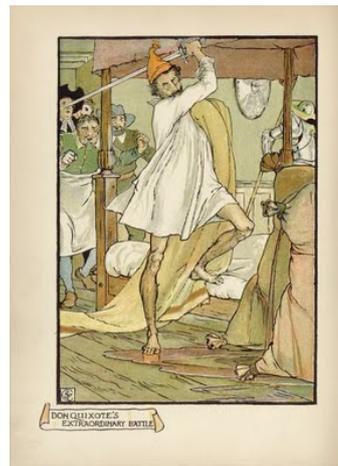


En 1898 aparece la edición barcelonesa ilustrada por **Moreno Carbonero** que interpreta con carácter fotográfico y realista las hazañas del hidalgo.

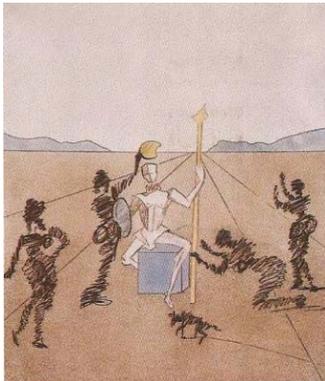


Por último, ya en el siglo XX, triunfa la visión personal, simbólica, esencial, no exenta, con frecuencia, de un acerado y hasta hiperbólico sentido del humor. Muchos son los artistas que ilustraron El Quijote. Imposible detenernos en cada uno de ellos. Sólo algunas muestras:

Walter Crane en 1900:



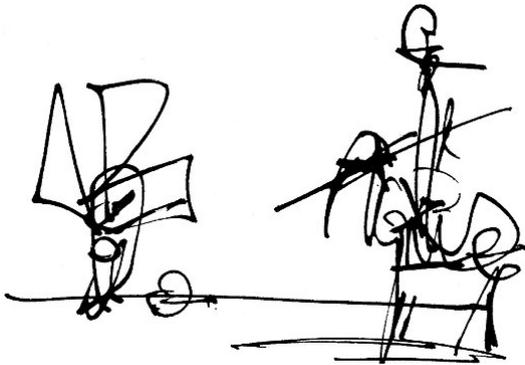
La fascinación que El Quijote ejerció sobre **Dalí** se plasmó no sólo en diversas ilustraciones, sino también en pinturas y esculturas. Como podemos apreciar el autor nos muestra siluetas en rotación renunciando presentar rasgos humanos:



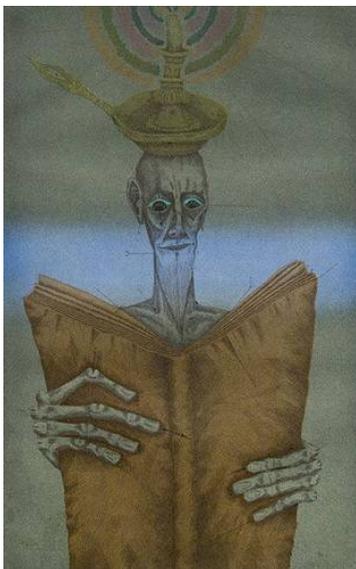
En 1918 la editorial Espasa Calpe le encarga al pintor valenciano **José Segrelles** la ilustración de El Quijote. Incomprendiblemente los dibujos se extravían y finalmente son encontradas 47 años después en un cajón de un mueble que estaba en los almacenes de la librería en Madrid. En 1966, finalmente sale a la luz la obra ilustrada, conmemorando el 350 aniversario de la muerte de Cervantes.



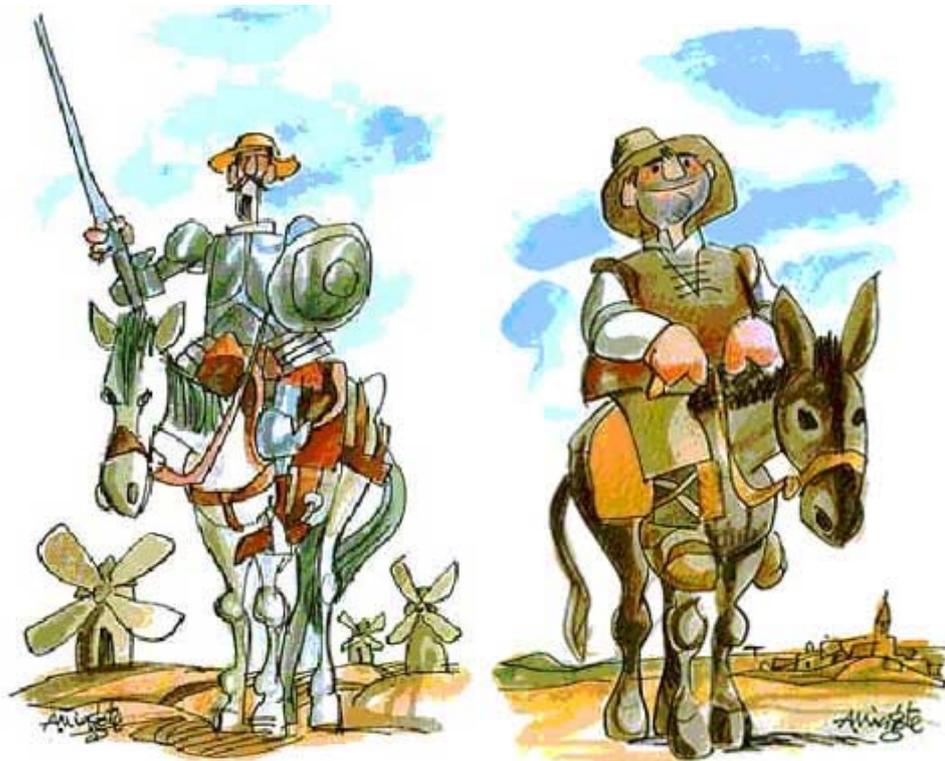
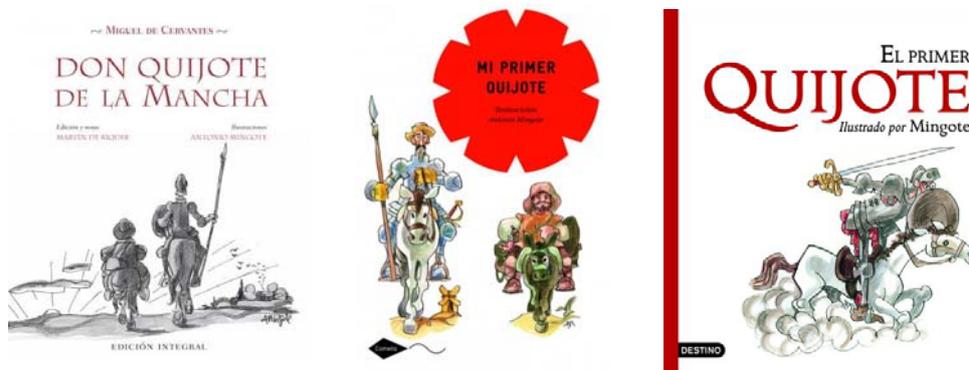
Confiesa **Antonio Saura** que fue uno de sus retos más difíciles el encargo de ilustrar *El Quijote* para el Círculo de Lectores. Saura, siguió de manera minuciosa las aventuras de la obra. En ellas se produce una ruptura formal del modelo caricaturesco, conjugado con imágenes de una gran fuerza expresiva y de una extraordinaria simplicidad de trazos. Imágenes de factura rápida, grafología veloz que le permite sortear las barreras racionales. La relación con Picasso se manifiesta evidente



El pintor surrealista **Joan Ponc** realiza en 1979 toda una serie de grabados para ediciones de *El Quijote* en los que combina de manera muy personal los secretos del subconsciente y las imágenes serenamente dolientes y torturadas de nuestro personaje.



Terminamos la muestra de las ilustraciones con la presencia de un humorista, **Mingote**. Con motivo del IV centenario de la primera edición de la obra, en 1904 se realizan por primera vez tres ediciones ilustradas: completa, en cuatro tomos, y adaptadas en dos versiones: juvenil e infantil



EL QUIJOTE EN LA PINTURA

Como hemos dicho, el Quijote fue entendido inicialmente como una obra cómica, pero con el paso del tiempo se impuso una visión mucho más reflexiva y profunda en la que entran en liza realidad y deseo, razón e imaginación. Sabemos también de su rápido y extraordinario éxito y difusión en Europa y también de su reflejo en las artes plásticas. Llama la atención que no hayan sido los españoles los primeros en reflejar sus hazañas y aventuras en cuadros. Lo serán, en cambio, franceses y alemanes, con grandes despliegues escenográficos por ser destinados a grandes salones y palacios. No faltarán tampoco tapices y cartones. Posteriormente se incorporarán los ingleses, los italianos y los españoles.

Empezamos nuestra muestra con un cuadro de **Valero Iriarte**, pintor barroco español que recibió influencias de los pintores franceses, como se aprecia en el amplio escenario al que el artista presta mucha atención, en el que la figura del caballero queda inmerso.



Don Quijote es armado caballero



Don Quijote en su batalla con los pellejos de vino

Será en Francia en donde los cuadros sobre la figura de El Quijote se sitúan en ambientes cortesanos y en ambientes refinados nada manchegos y sí muy cercanos al refinamiento francés. El ya mencionado **Antoine Coypel**, ilustrador y pintor de cuadros sobre el Quijote, es un buen exponente de esta recreación ambiental delicada, más importante que la caracterización de los personajes. Los cuadros de este autor fueron extraordinariamente apreciados durante el siglo XVIII, hasta el punto de que sirvieron como base para la confección de 230 tapices.



Don Quijote servido por las hijas del mesonero (Antoine Coypel)

Mencionamos a **Jean Honoré Fragonard** (1780), pintor festivo, en el que apreciamos un aire teatral en la pintura expuesta abajo. Aunque seguramente realizó muchas más, conocemos solo 22 piezas que abarcan los quince primeros capítulos. Estos dibujos fueron adquiridos por un rico coleccionista inglés que decidió imprimir un solo ejemplar de una edición del *Quijote* donde incluyó las ilustraciones de Fragonard. No queda rastro de ella.



Don Quijote busca su biblioteca

Siguiendo la línea de presentación refinada **George Cattermole** nos presenta a don Quijote como un noble elegante y sereno, casi un auténtico dandy.



Don Quijote en su estudio, 1833

En contraste con esta pulcritud y elegancia, podemos apreciar la fuerza caracterizadora del cuadro de **Parkes Bonington**, ya de principios del siglo XIX, en el que vemos cómo se refleja la locura a través de la mirada. Los globos oculares desorbitados ilustran y caracterizan la fascinación por los libros del héroe cervantino y la pérdida de la propia conciencia.



Don Quijote leyendo libros de caballerías, Parkes Bonington

Será **Goya** el que nos dará la imagen de mayor intensidad de la locura en un dibujo en donde nuestro héroe es asaltado por visiones grotescas mientras lee bajo la atenta mirada de un escuálido perro.



La visión de don Quijote (1812-1820)

Los siguientes cuadros son del pintor postimpresionista francés **Paul Cezanne**. En él se aprecia una nueva percepción de la realidad a través de búsqueda de colores, planos y nuevas formas.



Josep Maria Sert pintó entre 1929 y 1930 quince lienzos para decorar el comedor del Hotel Waldorf Astoria de Nueva York, pinturas que integraban la serie "Las bodas de Camacho"



Las bodas de Camacho

Marc Chagall, con este cuadro pintado en 1974 expresa su visión de una paradoja: aclamado por las masas que portan banderas rojas parece simbolizar su utopía revolucionaria y sus contradicciones.



Photo Scala, Florence

Honorè Daumier, heredero de la visión goyesca nos muestra la figura de don Quijote, convertida en símbolo, desprovista de toda anécdota.



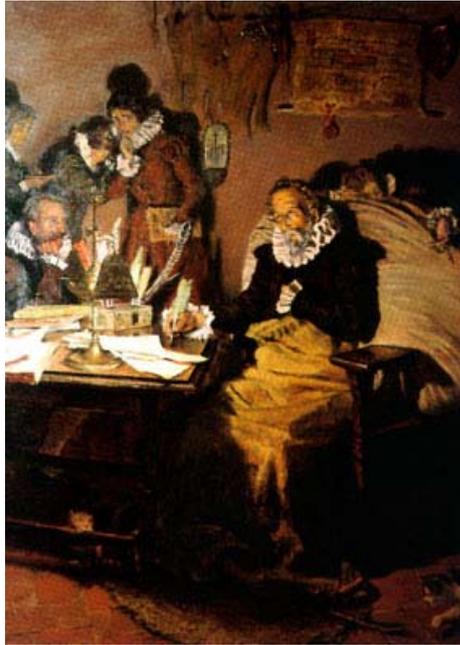


Será la etapa romántica la que encontrará en el Quijote una particular fuente de inspiración en la que pintores de muy diversas nacionalidades, especialmente en la Europa meridional) nos mostrarán interpretaciones muy personales y libres, pero siempre con el referente textual en el que, en ocasiones se le da proyección al entorno y a las figuras secundarias. En la zona septentrional su tratamiento es más realista y académico. En España en esta etapa de exaltación nacionalista son numerosísimas las exposiciones y no menor es la cuantía de pintores tanto desconocidos como conocidos que tienen en el Quijote uno de los principales motivos de sus lienzos. Nos encontraremos desde visiones personales, audaces, efectistas, clásicas o realistas y simbólicas hasta las que manifiestan una desbordante imaginación.

José Moreno Carbonero, con escenarios al aire libre del páramo de la Mancha



Antonio Muñoz Degrain, de extrema imaginación, con un don Quijote enjuto y seco, pero con escenarios llenos de color.



Puesto ya el pie en el estribo. (1916)

Pocos minutos le bastaron a **Picasso** para realizar este dibujo en 1955 en tinta china que es, seguramente la imagen más evocadora de nuestros dos personajes. Don Quijote, en primer plano, montado sobre un Rocinante tan escuálido como él, y un poco más atrás, en contraste, Sancho y su rocín, caracterizados como dos masas negras, casi dos borrones de tinta, destacando sobre un fondo lleno de molinos de viento. Estampa quijotesca que se ha convertido en un auténtico logotipo o marca de España



Otros pintores como **Sorolla** o **Zuloaga** mostrarán un severo realismo.



Desbordada imaginación mostrará **Dalí** en sus acuarelas de la edición de 1945 que ilustran la visión deformada y fantasmagórica de la mente de su protagonista



EL QUIJOTE EN EL MUNDO

Año 2002. Cien escritores de todo el mundo eligen en una encuesta organizada por el comité del Premio Nobel las cien mejores y más trascendentes obras de la literatura universal. Con más de un 50% de votos sobre el segundo, la obra elegida es El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha.

Sabemos que ya a mediados de 1605, el mismo año de su publicación, se enviaron a América 185 copias y un año después se vendió en Lima. Su inmediata difusión y éxito es lo que le permite a Cervantes incluir en la 2ª parte (1615) por boca del bachiller Sansón Carrasco las siguientes palabras: “A mí se me trasluce que no ha de haber nación donde no se traduzca” Palabras entonces hiperbólicas (entonces sólo había dos traducciones de la 1ª parte: inglés, 1612 de Thomas Shelton y francés, 1614 de César Oudin) pero sin duda proféticas. En 1622 aparece la 1ª versión italiana; en 1648 una

versión muy reducida en alemán y en 1617 en holandés. Seguramente habría versiones manuscritas, tan en uso en la época, que desconocemos.

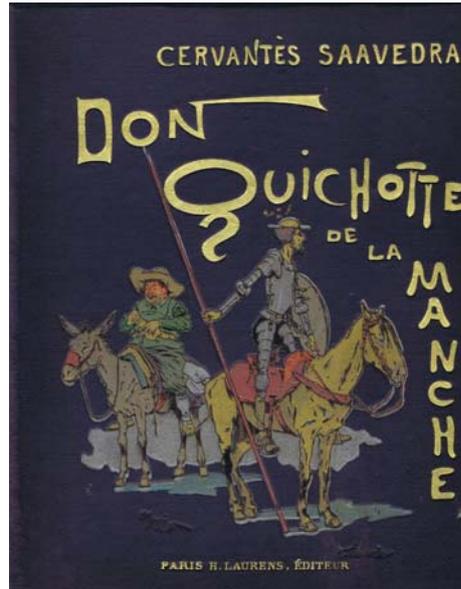
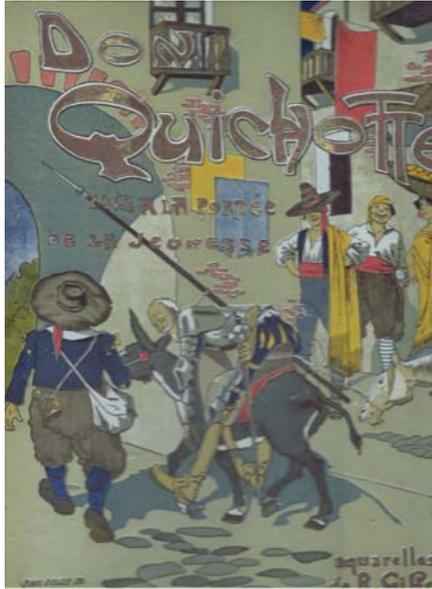
La publicación del Quijote coincide en buen momento para su difusión. En primer lugar por el dominio político de España y el consiguiente interés cultural y literario. En el caso de Inglaterra, en constante litigio con España, seguramente por razones estratégicas: conocer bien al enemigo siempre da buenos resultados. En segundo lugar, por el tema. Los libros de caballerías fueron un fenómeno europeo en el que reyes y cortesanos veían modelos que ilustraban sus propias costumbres y deseos de aventuras. La carga crítica y satírica pasaba desapercibida.

En la segunda mitad del S. XVII se produce un cambio en el paisaje cultural europeo. Francia pasa a ser el modelo cultural y social. Y el Quijote pasa a ser francés. Eso explica la proliferación de las traducciones “de segunda mano” es decir a otras lenguas desde el francés y las ediciones también en francés fuera de Francia, fenómeno que pervivirá hasta principios del S. XIX. Nos podemos imaginar que si ya de por sí una traducción implica una alteración del texto, si a esto le añadimos la carga refranesca de “El Quijote” y las traducciones de segunda mano y de hasta tercera y cuarta, la fidelidad con el original llega a ser bastante dudosa. En algunos casos se llega a intentar encontrar equivalencias de refranes en francés, o a suprimir pasajes o partes de la novela (como “El curioso impertinente”) o a ampliar el texto, y hasta, como en el caso de la versión francesa de Saint-Martin, a cambiar los dos últimos capítulos de la segunda parte que no se concluye con la muerte de Don Quijote y que le consiente en escribir una tercera parte que aparecerá en 1695 (no hay que matar la gallina de los huevos de oro). Años más tarde, entre 1722 y 1726 aparecerá en francés, no una traducción sino una continuación de la primera parte de El Quijote, anónimo, en seis tomos, en el que incluso nuestro héroe llega a casarse con la que él cree que es Dulcinea.

La ilustración mantuvo con el Quijote una relación ambivalente. De un lado aprecia su valor crítico, moralizador y didáctico, atribuyéndole una mejora de las costumbres de sus contemporáneos. Pero por otra parte las preceptivas neoclásicas no casaban nada bien con la falta de verosimilitud y el decoro. Y así nuestros neoclásicos se inclinarán más por El Quijote de Avellaneda (1614) al que consideraron más correcto, decoroso, moral y coherente y que alcanzará una sorprendente difusión en esta época.



La proyección de los aspectos didácticos de El Quijote dará lugar a partir de S.XIX a una gran cantidad de versiones infantiles y escolares que como lectura amena y útil puede servir para aprender el francés.



Y llegamos al romanticismo en el que desaparecen los efectos satíricos y didácticos y se muestran con fuerza arrolladora la visión de un ser admirable e idealista que choca frontalmente con un mundo prosaico e injusto. Así la obra se convierte en uno de los textos que más influye en la estética romántica y punto de partida de su novela. La traducción al alemán de Tieck (1799-1800) se convierte en un auténtico manifiesto romántico.

En la segunda mitad del S.XVIII se multiplican las traducciones del Quijote, incluso a lenguas con pocos hablantes o a aquellas otras que por tener las élites la posibilidad de acceder al texto de manera directa, no se había traducido. Esta sería la explicación de la tardía traducción al portugués (1794), especialmente teniendo en cuenta que las dos primeras impresiones de ediciones españolas realizadas en Lisboa salieron en 1605, mismo año de la primera publicación de la 1ª parte.

O ENGENHOSO
FIDALGO
DOM QUIXOTE
DE LA MANCHA,
POR MIGUEL DE CERVANTES SAAVEDRA.
TRADUZIDO EM VULGAR.
TOMO I.

LISBOA,
NA TYPOGRAFIA ROLLANDIANA.
1794.
Com licença da Real Mesa da Commissão Geral sobre
o Ensino, e Confusão das Letras.

Muchas de las traducciones realizadas en esta etapa resucitarán el fenómeno de “segunda mano” y de manera muy especial realizadas a través de la versión francesa de Jen-Pierre Claris Florian, que más que de una traducción viene a ser una adaptación en la que el autor altera libremente el texto original. Tal ocurrirá con las versiones rusas (1769, 1791 y 1804), la polaca en 1755 que modifica el final y convierte la muerte de don Quijote en un espectáculo cómico. La rumana

en 1840, húngara, de 1848, la croata (1848), sueca (1802) y la griega 1894). Una excepción será el caso danés, traducido directamente del español.

No deja de ser digno de reseñar que muchas versiones de El Quijote en lenguas políticamente sojuzgadas coinciden con la concienciación y exaltación nacionalista y su lucha por la independencia: Letonia (1921), Estonia (1923), Lituania (1924), Chequia (1864),

En algún caso las traducciones nos hablan de una situación multicultural: tal es el caso de la primera versión turca (1868) que dirigido a la comunidad armenia no alfabetizada en esta lengua), usa caracteres armenios.

La primera versión hebrea, en 1871 muestra una adaptación a un contexto judío. Así sitúa la acción al siglo II a de C. y don Quijote, Sancho Panza y Dulcinea serán respectivamente Abinóam, Ioná y Naomi. No tenemos noticias de ninguna versión en sefardí.

Fuera de Europa ya habíamos mencionado la venta considerable en América desde una época temprana. La primera edición sudamericana es de 1880 (Montevideo)

Al igual de lo ocurrido en la India, también en China, Corea y Japón se conoce el Quijote de la mano del inglés. La diversas situaciones históricas por las que atraviesan (aislamiento inicial, poderío japonés, revolución china) no hicieron fácil su divulgación. Hoy por hoy cualquier lector de estos países puede elegir versiones hechas a partir del original castellano.

Es especialmente destacable la versión que para ciegos ha realizado la ONCE en sistema braille. En la exposición podemos apreciar el primer tomo de los 20 de que constan. Asimismo hemos traído una versión realizada en esperanto.

En la página web del Centro Virtual Cervantes que se reseña a continuación podemos encontrar cincuenta traducciones del primer capítulo de El Quijote a las más de 200 obras en múltiples lenguas: albanés, alemán, árabe, búlgaro, catalán, checo, chino, coreano, croata, danés, esloveno, esperanto, estonio, euskera, finés, francés, gallego, georgiano, griego, hebreo, hindi, holandés, húngaro, inglés, irlandés, islandés, italiano, japonés, latín, lituano, maltés, noruego, persa, polaco, portugués, rumano, ruso, serbio, sueco, tagalo, tailandés, turco, vietnamita, yiddish, entre otras.

<http://coleccionedigitales.cervantes.es/cdm/landingpage/collection/quijote>

EL QUIJOTE Y LA PUBLICIDAD

Desde los primeros momentos quedó claro que la figura de don Quijote se sale del libro y cobra una realidad visual, una encarnación que se hace presente en muy diversos momentos de la vida: recepciones, fiestas, celebraciones... No se trataría ya de una idea, de una ficción, de una imagen, sino de un ser con vida propia, con un físico concreto: el de un caballero extremadamente delgado, con una bacía de barbero en la cabeza, lanza en ristre y montado sobre un montón de huesos y piel a modo de caballo, acompañado siempre de un escudero con “la barriga grande, el talle corto y las zancas

largas” (I, IX) Se trata de una pareja que es, en realidad en sí misma una caricatura, y precisamente por ello serán legión los grabadores y pintores que en los siglos XVII y XVIII los tomarán como modelos de lo ridículo y lo grotesco, adornando tanto los palacios como las más modestas pensiones de toda Europa.

Pero ya a finales del S.XVIII el movimiento romántico dio un giro radical en esta interpretación dotando a don Quijote de una dignidad sublime, muestra de unos ideales incomprendidos, defensor de la justicia, la fidelidad amorosa, la nobleza.

Son precisamente estas dos versiones las que han perdurado hasta nuestros días de la mano de sus lectores: la del loco y la del héroe, la visión romántica y la carnavalesca.

Y llegó la publicidad. Ya a finales del siglo XIX se abre paso la utilización de carteles como medio más eficaz de información comercial. Y las figuras de don Quijote y de Sancho ofrecían unas posibilidades extraordinarias. Su mera representación se identificaba con determinados valores que excluían mayores explicaciones verbales. Habrá que decir, no obstante, que dependiendo de los lugares, su carga simbólica será distinta. En Inglaterra, por ejemplo, representará lo ridículo, la demencia, la ciega imposición de las ideas propias y la falta de respeto de las ajenas. Esta visión negativa, sin duda fruto de la animadversión política de los dos reinos, será utilizada, por ejemplo, para combatir y criticar a las mujeres que luchan por su emancipación. En la imagen vemos a una mujer que enarbolando una llave lee un libro (¡qué osadía!), al tiempo que se ve rodeada de imágenes que demostrarían lo inútil y la locura de su intento: un caballero atacando un molino, un dragón, libros desperdigados por el suelo y un perrito faldero manifestando su alegría por tanto sinsentido.(1894)



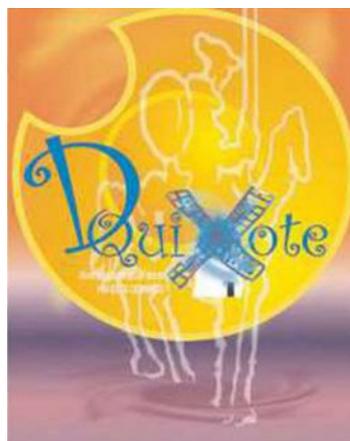
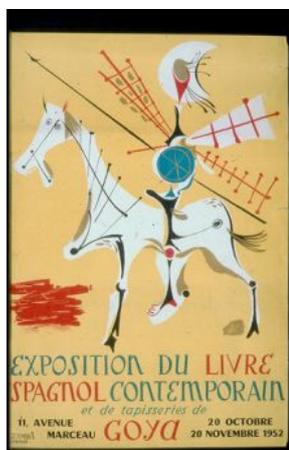
Pero hay también otras imágenes más respetuosas, que denotan no sólo un conocimiento más profundo de la obra, sino una evidente inspiración en sus valores, principios y la enorme aportación que supone no sólo para la literatura universal, sino para la cultura humana.

Aquí tenemos *Il don Quiscote di Roma*, diario romano de crítica política, en el que se muestra su simbolismo de lucha contra la injusticia. En la imagen se aparece un don Quijote, al galope, lanza en ristre que apunta y proyecta el nombre

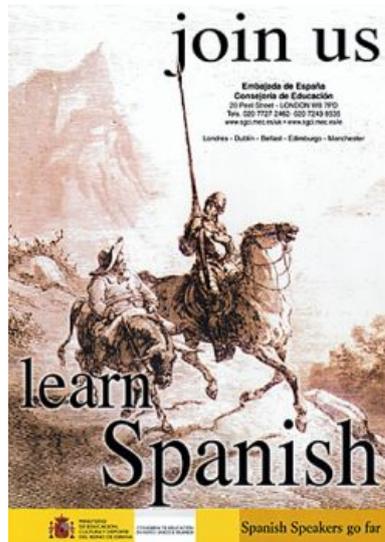
del autor (de reconocido prestigio, había recibido medalla de oro en la exposición de París de 1900) Las armas viejas y ridículas y el caballo con un ostensible gesto burlón.



Vemos a continuación carteles anunciadores de **actos culturales, sociales, propagandísticos** de muy diverso tipo:



Como promoción de la enseñanza del español



Y su utilización incluso por el Partido Comunista de la República Federal de Alemania:



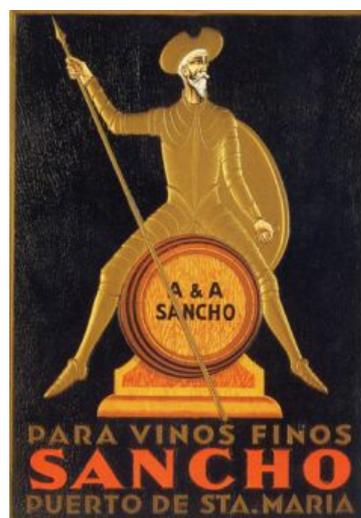
Siguiendo con el mundo publicitario podemos apreciar que la vertiente más repetida es la publicitaria y humorística, con sus tópicos a cuestras (molinos, clavileño, etc)



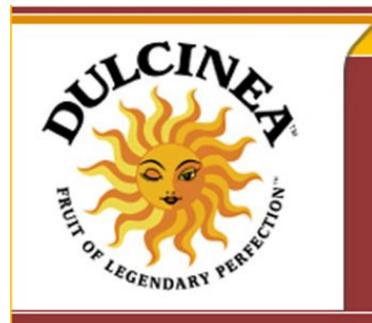
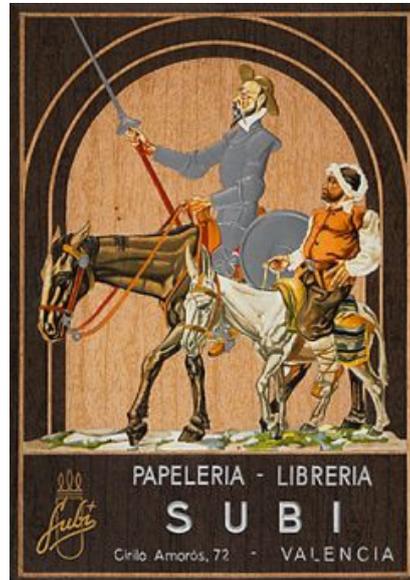
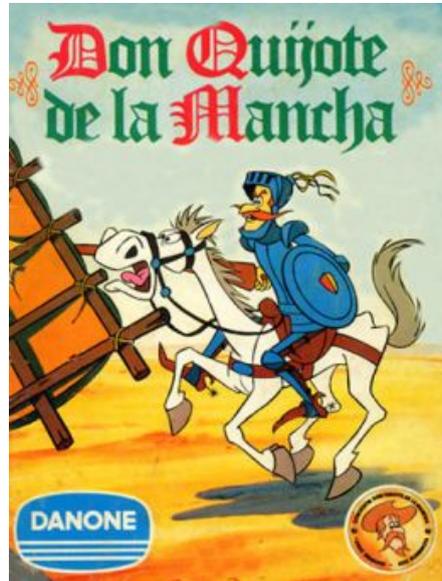
En la siguiente imagen nos encontramos con un anuncio de los embutidos franceses Olida, que nos acerca a la línea alegórica de la lucha de don Carnal y doña Cuaresma. En este caso, el mundo al revés, don Quijote, que siempre se identifica con la Cuaresma, montado en un bien cebado cerdo, parece acercarse al mundo de su oponente llevando ensartado un par de succulentos jamones.



En esta línea de disfrute de los placeres mundanos se inscribe el cartel publicitario de vinos amontillados o finos. La verdad es que salvo el nombre del escudero, poco o nada tiene que ver con la obra:



Siguiendo esta línea publicitaria, no faltan los logotipos, que vienen a ser símbolos de marca fácilmente reconocibles e identificables que, al estar asociado a determinados valores positivos, proyectan la publicidad y el recordatorio de la marca. En nuestro caso aparecen Don Quijote, Sancho y Dulcinea. El primero como caballero andante; Sancho como hombre feliz en el disfrute de los placeres de la vida y, finalmente Dulcinea, sin connotaciones definidas:



COLECCIONES

También se valió del Quijote el mundo del **coleccionismo** que va desde los cromos, pasando por las monedas, medallas, sellos, billetes y un largo etcétera de productos.

En el campo de la **filatelia** la presencia de Cervantes y de los personajes del Quijote lleva más de un siglo. Han sido frecuentes los sellos conmemorativos de fechas significativas en la vida de Cervantes (nacimiento, muerte, publicación), especialmente en España, aunque no han faltado en buena parte de Hispanoamérica y de Europa.



Tampoco han faltado **billetes y monedas**.





Como dato curioso podemos señalar que durante la guerra civil española, la escasez de moneda fraccionaria en algunas zonas llevó a los ayuntamientos a emitir papel moneda de validez exclusiva en su término municipal. Así lo hizo en 1937 el ayuntamiento de Herencia (Ciudad Real) con tres billetes de diverso valor con imágenes del Quijote. Con la llegada de la nueva moneda europea España incorporó el retrato de Cervantes en el anverso del euro. En el extranjero, Cuba, Guinea Ecuatorial y la denominada República Saharaui también se sumó a emisiones de monedas conmemorativas de El Quijote.

Muy amplia es la colección de **cromos** que irrumpió a mediados del siglo XIX y que dio cabida a una gran variedad de estampas y colores. La presencia de El Quijote ha sido extraordinariamente grande y ha servido para popularizar sus episodios y personajes desde la infancia. Se han realizado impresiones de gran calidad tanto material como artística. Son destacables las realizadas por la editorial Seguí de Barcelona, con dibujos de Jaime Pahissa, que asociada a la fábrica de chocolates Amatler, consiguió un éxito extraordinario. Francia y Alemania también realizaron cromos con excelentes dibujos. Ya en la década de los años 20 experimentaron una tendencia hacia el didactismo. Se conseguía con ello mostrar a los jóvenes, de una manera clara y sencilla momentos históricos y aspectos culturales. Surgirán colecciones sobre pintores, músicos, reyes, monumentos, etc. Aprovechando que muchas obras literarias contenían ilustraciones, por lo que el trabajo ya estaba hecho, el mundo editorial comenzó a publicar álbumes basados en obras y personajes como Robinson Crusoe, Gulliver, las fábulas de Andersen, los hermanos Grimm, los cuentos de Calleja, las mil y una noches, los tres mosqueteros y, ¡cómo no!, la obra más famosa y reconocida de la literatura universal: Don Quijote. Así se generó un variopinto “merchandising” de entre los cuales destacan las colecciones de cromos que de manera esmerada realizaron firmas de muy diversos productos:



Colección “Au Bon Marché”



“Colección Liebig 1898”

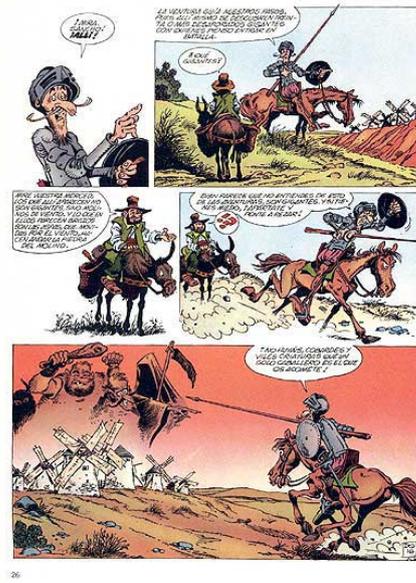


Don Quijote se bate contra los molinos. Chocolates Lloveras

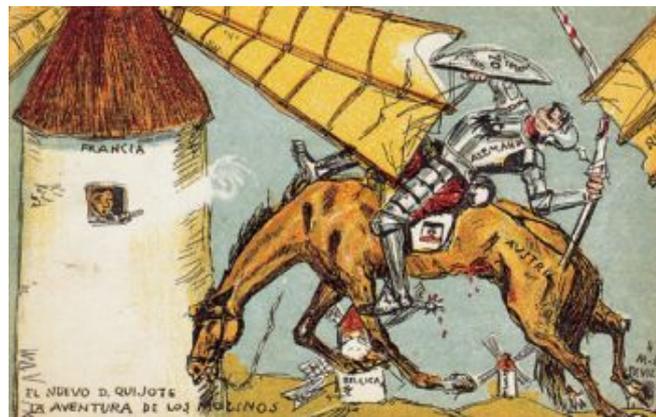


Café Lavaza 1949

En este acercamiento al mundo juvenil no faltan los **cómic y tebeos** que, todo hay que decirlo, no suelen interpretar demasiado bien los valores de la obra y que, para mayor daño, transforman el lenguaje en una jerga. Bástenos citar el ejemplo de la editorial Bruguera de 1977 que acompaña la primera salida con los siguientes textos puestos en boca del ama y de la sobrina: “¡Santo Dios bendito, pero si se larga!” y la sobrina añade “¡En busca de aventuras!” ¡Qué lejos de aquel “Y así sin dar parte a persona alguna de su intención, y sin que nadie le viese, una mañana antes del día (que era uno de los calurosos del mes de julio) se armó de todas sus armas, subió sobre Rocinante, puesta su mal compuesta celada, embrazó su adarga, tomó su lanza, y por la puerta falsa de un corral salió al campo con grandísimo contento y alborozo de ver con cuanta facilidad había dado principio a su buen deseo”. (capítulo I)

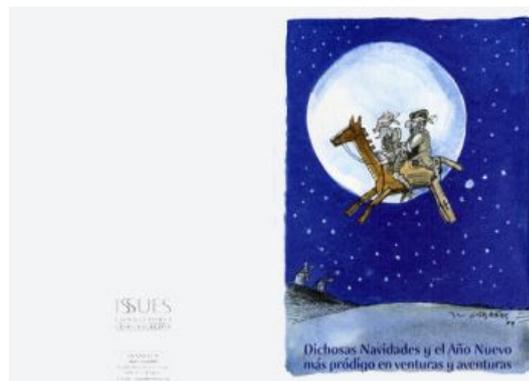


También las **tarjetas postales**, tanto dentro como fuera de España, y los exlibris, esas estampas que señalan la pertenencia de un libro a una biblioteca y que suelen adherirse en el interior de la cubierta.



Tarjeta postal conmemorativa de la I Guerra Mundial

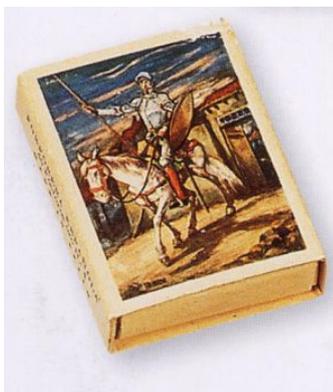
Postales navideñas:



Para el mundo de la infancia se crearon las **muñecas recortables**:



El mundo del **tabaco** también aportó numerosas imágenes cervantinas. Uno de los objetos más selectos fueron las vitolas de los puros que nacieron como una simple cinta de papel para evitar las manchas en los guantes pero que pronto adquirieron una finalidad de identificación de la marca y de distinción por su adorno. No han faltado tampoco cajas de cerillas, picadura y paquetes de cigarrillos.



Vítolas



Los **juegos de azar**, especialmente la lotería, ocupan un hueco en la imaginería cervantina. Asimismo la ONCE, a la que debemos la edición de El Quijote en sistema braile que podemos apreciar en la exposición, ha ilustrado en varias ocasiones sus cupones con motivo cervantinos.



Por último, dentro de este capítulo de juegos de azar señalaremos los **naipes** que fundamentalmente han seguido los modelos de los cartones de Coppel. Reseñamos de manera especial la baraja que celebra el tercer centenario del Quijote, con formato caricaturesco, en el cual los oros son sustituidos por bacías y los bastos por aspas de molino.



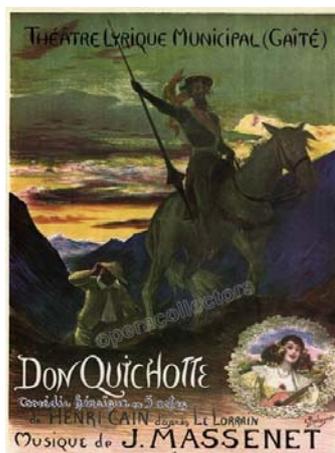
EL QUIJOTE Y LOS ESPECTÁCULOS

Continuando con la visión cómica, nos acercamos al mundo del circo en el que tiene cabida como parte fundamental la presencia de números ecuestres. Ya en 1879 el portugués Gil Vicente Alegria inauguró el circo ecuestre barcelonés y siempre en el campo de la comicidad nos encontramos el cartel de 1892 del Nouveau Cirque de París que anuncia una *bouffonnerie équestre*. En la imagen vemos a un don Quijote en un primer plano, al galope, enloquecido, con un Rocinante que parece salirse del cartel, ante la desesperación de Sancho Panza y la imagen borrosa de Dulcinea.

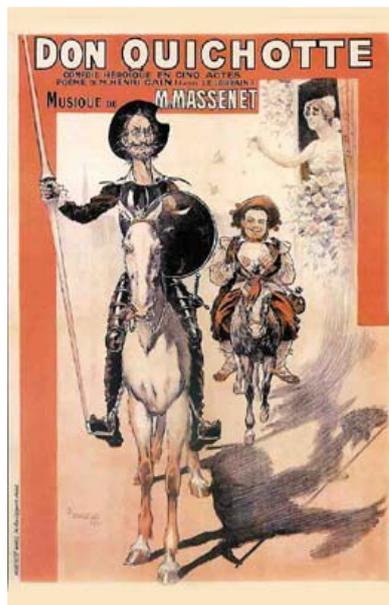


En su vertiente musical las creaciones inspiradas en don Quijote son extraordinariamente numerosas. Operetas, cantatas, ballets, operas, vodeviles y un largo etcétera de variantes con inspiración más o menos libre, se presentan con profusión en toda Europa y de manera muy especial en Francia. Será la vertiente cómica la que predomine. Don Quijote es un personaje divertido que provoca risas de todas las clases sociales que no se sienten identificadas con él, por ser extranjero y de otra época.

Enorme éxito tuvo la representación en 1910 de la ópera Don Quichotte de Jules Massenet de la que podemos ver su cartel anunciador, de tono romántico, con un don Quijote triunfante subiendo a una montaña, seguido de Sancho Panza, mientras al fondo se aprecia una puesta de sol y Dulcinea, en un medallón, aparece tocando una guitarra. Como se puede imaginar el libreto está bastante alejado de la novela de Cervantes.



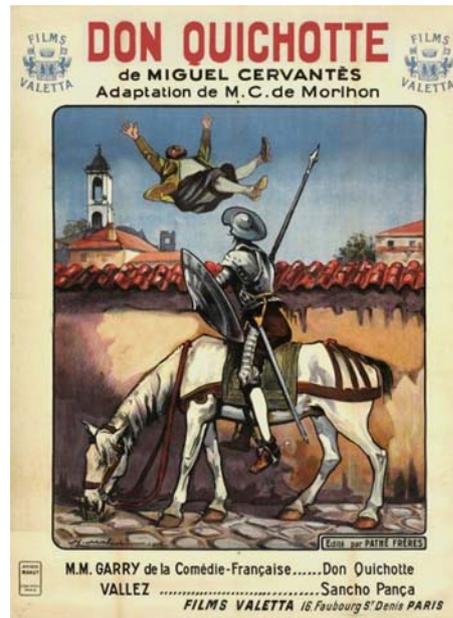
La misma obra será anunciada años después con otro cartel en el que contrastan la crispación de don Quijote con la felicidad de Sancho Panza y de Dulcinea.



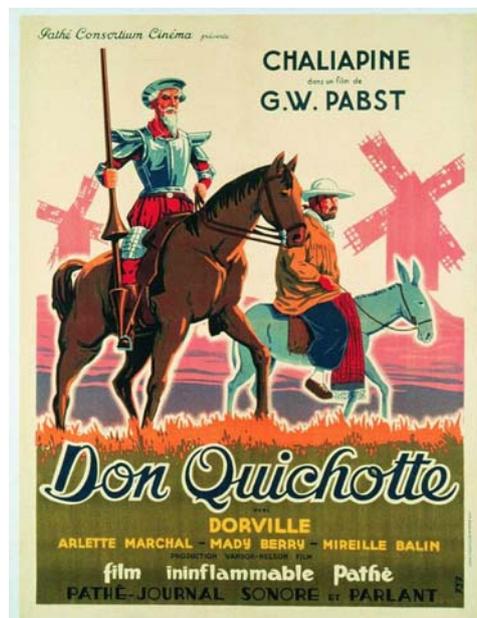
Incorporado al mundo del circo y al de la música, también lo hará desde sus comienzos al mundo del cine. A la primera película de 1898 *Don Quichotte* (1898), distribuido por Gaumont en bobinas de veinte metros cuyo contenido desconocemos, le siguen otras como la del francés Ferdinand Zecca en 1903, fantástica en su escenografía, en cuyo cartel anunciador no aparece ninguna referencia a directores o actores y claramente inspirado en uno de los grabados de Dorè. Fue la primera gran película extensa de ficción del cine, pese a la notable reducción que se hizo del original (los 430 metros y quince cuadros pasaron a 255 metros y siete cuadros)



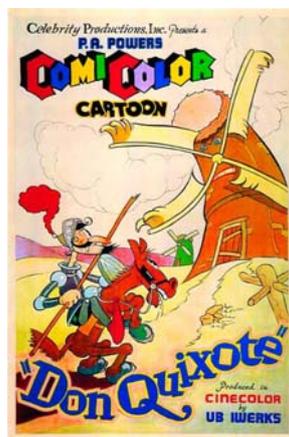
En 1913 Camille de Morlhon *realiza* una magnífica versión cinematográfica. Su cartel anunciador se centra en los personajes



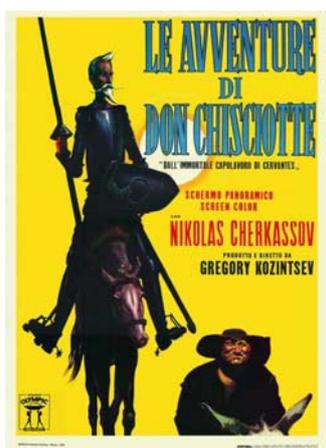
En 1933 Pabst, ya con cine sonoro, rueda una versión alejada de la comicidad y con el criterio de respetar el texto original. En su cartel anunciador se abandona el carácter *histriónico* de sus predecesores y los personajes aparecen con una marcada seriedad. Llama también la atención por primera vez la utilización de la letra cursiva.



Aunque se tienen noticias de la existencia de una versión en dibujos animados en 1909 y otra en 1915 realizadas en Estados Unidos, será en 1934 cuando aparezca la primera versión conservada, de Ub Iwerks, ya en color, en la que se muestra una visión cómica mezclada con drama sentimental:



La versión de Kózintsev, Don Kihot, de 1957 sigue muy de cerca la versión realizada por Pabst



Eduardo García Maroto filma en 1960 la película Las aventuras de don Quijote, versión para un público infantil



Con un tratamiento paródico presentado como una sucesión de peripecias graciosas, escasamente relacionadas con la calidad literaria de la obra en la que se inspira, Giovanni Grimaldi filma en 1969 su Don Quisicotte e Sancho Panza



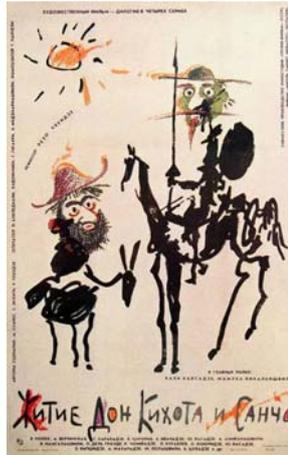
En 1972 Arthur Hiller estrena su espectáculo musical Man of la Mancha con un reparto de actores muy conocido



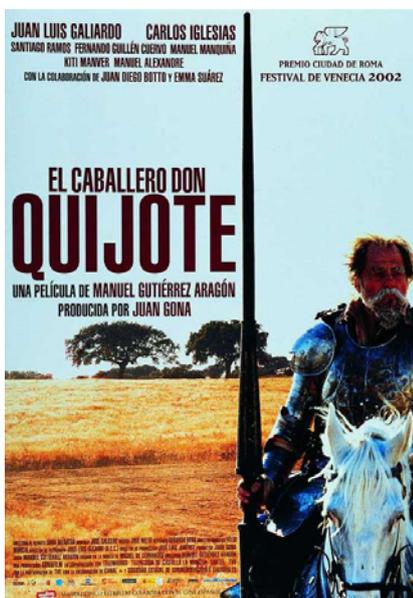
Rudolf Nureyev y Robert Helpmann realizan Don Quixote, versión predominantemente vinculada al baile escénico.



La versión realizada en 1989 por Rezaz Chjeidze, no será recordada por su fidelidad a la novela ni por su rigor en el tratamiento histórico, constantemente imbuido de alusiones ideológicas de carácter político (su director fue miembro del Soviet Supremo con Brézhnev, Andropov y Chernenkp)



Magnífica por su originalidad es la versión de Orson Welles, empezada a rodar en 1957 a lo largo de tres décadas sin que se concluyera. A su muerte, su buen amigo el director Jesús Franco emprendió la tarea de su reconstrucción con ayuda de las notas que Orson Welles había dejado y finalmente se estrenó en 1992 con el título de “El Quijote de Orsen Welles” Según revela Jesús Franco Welles se enamoró del personaje. Y no contento con el resultado del encargo de una serie para la BBC, ofreció a los productores un nuevo proyecto que no fue aceptado. Y decidió costearlo a sus expensas. Para ello llegó a aceptar papeles mediocres como actor. Pero si bien parecía que su deseo era acabar la película, en realidad –señala Jesús Franco- era una intención paradójica: *A mi modo de ver, Orson no quería terminar el Quijote. Deseaba conservar ese proyecto como algo propio, que viviera con él; como una ilusión, un sueño que nunca podría culminar. En el fondo, esto último le resultaba indiferente, porque era él mismo quien costeaba la película.*



En el año 1992 Televisión Española emitió cinco capítulos (la primera parte de la novela) dirigidos por Manuel Gutiérrez Aragón, con notable fidelidad al texto y con un planteamiento realista. La crítica fue extraordinariamente positiva, tanto por la dirección como por el trabajo de los dos actores principales: Fernando Rey y Alfredo Landa.

Años después, en el 2002, y tras no pocas vicisitudes Gutiérrez Aragón retomó la idea de completar la novela con un largometraje sobre la segunda parte, con el obligado cambio de actores por la muerte de Fernando Rey.

BIBLIOGRAFÍA

Las fuentes utilizadas proceden casi exclusivamente de las páginas web que a continuación se reseñan y de las que se han tomado la mayor parte de las imágenes. Son especialmente destacables las de la Biblioteca Nacional, el Instituto Cervantes y el Centro de Estudios Cervantinos. Además hemos tenido en cuenta el libro “La imagen del Quijote en el mundo” de Carlos Alvar y otros, editado por el Ministerio de Industria, Turismo y Comercio.

[Algunas representaciones iconográficas de Don Quijote en Francia](#)

<http://cervantes.tamu.edu/V2/CPI/iconography/pres.html>

www.todolibroantiguo.es

<http://www.art-prints-on-demand.com>

<https://www.regmurcia.com>

<http://www.corbisimages.com>

<http://carlosdixon.wordpress.com>

<http://biblioteca.ucm.es/>

<http://www.qbi2005.com/>

<http://www.corbisimages.com/stock-photo/rights-managed/PL7956/illustration-of-don-quixote-and-sancho-panza>

<http://es.paperblog.com/el-quijote-en-el-mundo-99541/>

<http://www.diccionariosdigitales.net/glosarios%20y%20vocabularios/ciencias%20artisticas-20-iv%20centenario-iconografia%20del%20quijote.htm>

<http://mundobocado.blogspot.pt/2011/02/el-quijote-de-jose-segrelles-ii.html?zx=e633259db7289c1b>

http://elpais.com/diario/2005/09/10/babelia/1126307831_740215.html

<http://www.josegrelles.com/2012/10/el-vuelo-imaginario-por-john-howe.html>

<http://arelarte.blogspot.pt/2009/10/imagenes-y-palabras-el-quijote.html>

http://catedu.es/arablogs/blog.php?id_blog=882&id_articulo=133269

http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Valero_Iriarte_-_Don_Quijote_en_su_batalla_con_los_pellejos_de_vino.JPG

<http://www.superstock.com/stock-photos-images/4409-7571>

<http://www.masterart.com/Charles-Antoine-Coytel-Paris-1694-1752-Don-Quichotte-servi-par-les-filles-h%C3%B4tellerie-PortalDefault.aspx?tabid=53&dealerID=292&objectID=376500>

<http://mcv.revues.org/1692?lang=en>

http://www.zazzle.pt/don_quixote_em_seu_estudo_adesivo-217967652215197717

<http://www.reprodart.com/cgi-bin/rd#rahmenanker>

<http://www.art-prints-on-demand.com/cgi-bin/apod#rahmenanker>

¿Conoces *Azulejo* para el aula de español?

M^a Natália Pérez Santos: IPL – ESTM – Escola Superior de Turismo e Tecnologia do Mar

Sónia Alexandra Ferreira Machado: Escola Secundária Afonso Lopes Vieira

En el marco de la acción educativa española en el exterior, la Consejería de Educación de la Embajada de España en Portugal viene desarrollando programas de apoyo y de promoción de la enseñanza de la lengua y la cultura españolas a través de distintos instrumentos. Para ejecutarlos, es fundamental la relación que mantiene con las instituciones educativas portuguesas, en concreto con los diferentes departamentos del Ministerio de Educación y en este sentido ha suscrito diversos convenios de colaboración.

La Consejería de Educación en Portugal viene desarrollando instrumentos para apoyar la enseñanza del español no universitaria dirigiéndose tanto al profesorado como al alumnado a través de la realización de actividades de actualización del profesorado, como sean los programas de Formación de Profesores de Español en las diversas ciudades portuguesas, en colaboración con Universidades locales y dándoles oportunidad para publicar posibles actividades en la Revista *Azulejo*.

El pasado día 29 de junio, en el V Congreso sobre la Enseñanza del Español en Portugal, realizado en Aveiro, nos propusimos llevar a cabo un taller con el título *¿Conoces Azulejo para el aula de español?*

Teniendo en cuenta que nuestra participación fue el último día del congreso, tuvimos menos público de lo esperado, y eso nos llevó a ajustar nuestra intervención al reducido número de participantes.

Uno de los objetivos de nuestra ponencia fue dar a conocer a nuestros compañeros, profesores y alumnos de ELE en Portugal, la Revista *Azulejo*, bien como presentarles un breve abordaje histórico de ésta, considerando los siguientes aspectos: qué es, para qué sirve, cuándo surgió, su principal objetivo, sus publicaciones y ediciones. Abordaje éste sostenido por un testimonio fundamental, en primera persona, de Joana Lloret, Asesora Técnico Docente de la Consejería de Educación en Lisboa, en Portugal desde el 2006 al 2011, que de forma simpática y disponible aceptó nuestra invitación participando de forma virtual a través de un vídeo casero.

A continuación, presentamos los resultados de un breve análisis que hicimos, en forma de gráficos, de las publicaciones por cada año y, de una forma general, de los años 2008 al 2012, teniendo como variables: el nivel de las actividades propuestas según el MCER, los temas, los tipos de recursos y tipo de profesores/autores.

Del breve análisis se deduce que el nivel de las propuestas didácticas se sitúa en un B1-B2. Cuanto a los temas más abordados, se evidencian temas relacionados con la lengua y cultura hispanohablantes y temas más específicos, como sean, el cine, los corto y largometrajes y la prensa.

Las fichas, fotocopias, imágenes y fotos, seguidos de películas son los recursos más utilizados para poner en práctica las actividades propuestas en la revista *Azulejo*, a lo largo de estos cinco años.

Según los datos y conclusiones presentados, los participantes se dieron cuenta que los tipos de autores/profesores siguen siendo, sorprendente y mayoritariamente, profesores de enseñanza universitaria, lo que de cierta forma contraría el objetivo inicial de esta revista, ya que según Joana Lloret en su artículo **Programas de apoyo y promoción de la enseñanza del español en el sistema educativo portugués** (2008), “Azulejo surgió como una revista de didáctica para el aula de español, una publicación anual formada por un conjunto de unidades didácticas para la enseñanza de la lengua y de la cultura españolas en la enseñanza no universitaria”.

A partir de los datos recogidos y analizados fue nuestra intención sensibilizar los presentes para elaborar y proponer actividades enfocadas a la enseñanza no universitaria, o sea, enseñanza básica y secundaria, ya que se trata de un vehículo de actividades muy útil para llevar al aula de español.

De seguida seleccionamos de entre todas las publicaciones de Azulejo, tres propuestas de actividades, teniendo en cuenta su nivel, tema y organización. Escogimos y presentamos las siguientes: *La Baraja Española* de la autora Noelia Juárez (2009), *No te lo vas a creer: el arte de contar historias* de Antonio Chenoll (2011) y nuestra propuesta de actividad como forma de motivación a futuros autores *Teletransporter ¿Bares, lugares de amor o mentira?* (2012).

Atendiendo al número reducido de participantes no llevamos a cabo la creación, propiamente dicha, de una propuesta de actividad en grupo. Ajustamos nuestra ponencia compartiendo variados recursos, seleccionados por nosotras, como sean, vídeos, imágenes, chistes y canciones permitiendo una lluvia de ideas/puesta en común, llevándolos a reflexionar sobre posibles temas, actividades y niveles que se podrían tratar con algunos de los recursos presentados. Creemos que ese momento de nuestra intervención fue lo más positivo ya que los participantes se mostraron muy receptivos y motivados con los materiales que compartimos e, incluso, nos dio pie para una breve discusión sobre la utilidad de muchos de estos recursos. De referir que, todos los presentes, incluso la coordinadora María Jesús Fuente, nos solicitaron el envío y la fuente de todo lo presentado. A pesar del pequeño número de participantes consideramos que cumplimos nuestro principal objetivo ya que algunos de los presentes no conocían la revista *Azulejo*, ni tenían idea de lo que era ni para qué servía.

Auxiliares de Conversación¹⁴⁷

Ana Margarida Laranjeira Viegas

Auxiliar de Conversación nos IES Guadiana e IES González de Aguilar, em Ayamonte

Resumo: O Auxiliar de Conversación é um elemento fundamental numa aula de língua estrangeira. A sua presença, já uma motivação extra para os alunos, assume-se como a própria presença do país que representa, o que o torna alvo de curiosidade. Esta figura, além de despertar o interesse pela sua língua e cultura, promove uma atitude mais dinâmica e independente por parte dos alunos, que, curiosos, dão por si usar a língua estrangeira de forma espontânea e em situações reais. Esta exposição tem como objectivo dar a conhecer este programa do Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, o qual visa a integração de jovens, normalmente entre os 18 e os 30 anos de idade (CAPARRÓS, 2010), em centros educativos espanhóis, enquanto assistentes linguísticos dos professores de língua estrangeira. Partindo do programa geral, particularizarei o caso específico da Comunidade Autónoma da Andaluzia, onde tive a oportunidade de ser Auxiliar de Conversación durante o ano lectivo 2012/2013.

Introdução

É através do estabelecimento de acordos bilaterais entre Espanha e alguns países, de entre os quais Portugal, que se prevê a introdução da figura do Auxiliar de Conversación nas aulas de língua estrangeira. De Espanha partem os embaixadores linguísticos e culturais espanhóis e dos restantes países os respectivos. No caso particular da Andaluzia, a incorporação do Auxiliar de Conversación vem estabelecida na medida 17 do “Plan de Fomento del Plurilingüismo en Andalucía”, o qual deriva do documento “Segunda Modernización de Andalucía – Estrategias y Propuestas”. Os dois têm como objectivo dar um novo impulso à sociedade andaluza. Ao promover o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, pretende-se quebrar todas as barreiras a uma mobilidade plena, o que logra uma sociedade plurilingue e pluricultural.

Estes conceitos de plurilinguismo e pluriculturalidade são de extrema importância na actualidade. A aprendizagem de uma língua não se faz de forma isolada, mas em relação a todas as outras que o indivíduo já tenha aprendido, o que revela uma articulação entre línguas, uma vez que as estratégias usadas na aprendizagem de uma vão ser úteis na aprendizagem de outra. O resultado é a composição de um repertório linguístico que o indivíduo utiliza para comunicar. Directamente relacionado está o acesso à cultura, já que a língua é o seu veículo. Ao conhecer várias línguas, o indivíduo tem acesso a várias culturas, o que lhe permite ter diferentes visões do mesmo mundo. Torna-se, conseqüentemente, mais crítico, autónomo e empreendedor.

A este respeito importa sublinhar que uma das principais funções do Auxiliar de Conversación está precisamente relacionada com o despertar de interesse pela sua língua e cultura, de tal modo que seja capaz de formar alunos

¹⁴⁷ Comunicação apresentada no V Congreso sobre la Enseñanza del Español en Portugal, realizado na Universidade de Aveiro a 27, 28 e 29 de Julho de 2013.

plurilingues e pluriculturais, conscientes do outro e capazes de actuar numa sociedade pautada pela diversidade:

“Estudiar una lengua extranjera significa adquirir ciertas competencias de comunicación básicas, estas son, leer, escribir, hablar, comprender... Pero también es mucho más que eso, se trata de acercarse a la cultura del otro, adquirir otra forma de ver el mundo, entrar en contacto con textos, autores, otras maneras de pensar... Y por esto, el hecho de tener a una persona nativa en las clases de idiomas, aporta una serie de beneficios, que con la figura sola del profesor en el aula, serían más difíciles de conseguir.” (CAPARRÓS, 2010)

O Auxiliar de Conversación

Critérios de admissão e condições de trabalho

Um Auxiliar de Conversación deve ser licenciado ou frequentar o último ano da licenciatura e ser nacional de determinados países, como é o caso de Portugal. Nesta situação específica, o candidato deve ser formado em áreas como Língua e Cultura Portuguesa ou Línguas e Literaturas Modernas, variante de Estudos Portugueses e Espanhóis. No caso de não haver candidatos suficientes com estes requisitos, poderão ser consideradas outras áreas de estudo.

A sua actividade tem a duração de 8 meses, 12 horas por semana – podendo variar de Comunidade Autónoma para Comunidade Autónoma –, num ou mais centros educativos ou *Escuela Oficial de Idiomas*. Normalmente os dias de trabalho são de segunda a quinta-feira, para o fim-de-semana ser prolongado e, portanto, mais fácil viajar por Espanha ou ir a casa, e o período de férias é igual ao dos professores. Recebe uma bolsa no valor de 700€ mensais, em regime de alojamento e manutenção, não compatível com outros rendimentos e sem necessidade de descontar para a Segurança Social. Todas as deslocações entre o país de origem e Espanha ficam a seu cargo.

Para efectuar a candidatura basta consultar as informações e ler atentamente os documentos contidos no *site* da Consejería de Educación da Embaixada de Espanha em Portugal, no *site* do Ministerio de Educación, Cultura y Deporte e no *site* PROFEX, onde se faz a inscrição *on-line*. Caso o candidato seja seleccionado, receberá um e-mail a perguntar se aceita ou não preencher a vaga e, em caso afirmativo, será enviada uma carta com o seu “nombramiento” (com informações sobre onde e como irá desenrolar a sua actividade) e um documento para mostrar na *Comisaría de Policía* ou na *Oficina de Extranjería* aquando da obtenção do NIE (Número de Identidad de Extranjero). Antes, deverá pedir o Cartão Europeu de Saúde e abrir uma conta bancária em Espanha.

Funções

As funções do Auxiliar de Conversación sofrem pequenas alterações de Comunidade Autónoma para Comunidade Autónoma, não obstante existem algumas obrigações básicas, que ilustrarei mediante o exemplo da Andaluzia. É pela *Orden de 20 de junio de 2006*, alterada pela *Orden de 14 de septiembre de 2007*, que a sua actividade está regulada, especificamente no art. 3º Assim:

1. Desarrollarán su actividad durante doce horas semanales, que podrá realizarse a tiempo total en un único centro o ser compartida en otro centro adscrito. En cualquier caso, los auxiliares de conversación no serán responsables de la supervisión del alumnado y estarán acompañados siempre en el aula por el profesor o profesora del departamento al que estén apoyando.

2. *Posibilitarán la práctica de la conversación oral en la lengua extranjera objeto de estudio del alumnado.*
3. *Proporcionarán un modelo de corrección fonética y gramatical en la lengua extranjera correspondiente.*
4. *Colaborarán con el profesorado en la elaboración de materiales didácticos en la lengua extranjera correspondiente.*
5. *Acercarán al alumnado y al profesorado a la cultura del país donde se habla la lengua extranjera mediante la presentación de temas de actualidad y actividades lúdicas.*
6. *Llevarán a cabo cualquier otra actividad que le sea encomendada por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.*

Por conseguinte, o Auxiliar de Conversación *não é* um professor, razão pela qual deve estar sempre acompanhado pelo professor da língua estrangeira ou da disciplina leccionada em língua estrangeira. A sua função é *apoiar* o professor na sua actividade docente. E este apoio dá-se, principalmente, ao nível da comunicação oral e correcção fonética e gramatical, tanto de alunos, como de professores, o que levanta algumas questões que, para já, não abordarei. Além do mais, também deve preparar materiais didácticos na sua língua materna e dar a conhecer a sua cultura e dos países que falam a mesma língua a toda a comunidade escolar. É-lhe, também, aconselhado a participar nas actividades extra-curriculares do(s) centro(s) educativo(s) em que se encontre, nomeadamente visitas de estudo, concursos gastronómicos, eventos desportivos, intercâmbios escolares, entre outros. É possível que algumas Comunidades Autónomas peçam a elaboração de um relatório final, para o qual darão os seus próprios critérios.

No site do Ministerio de Educación, Cultura y Deporte estão uma série de documentos que não só apresentam o sistema educativo espanhol, como também fornecem informação ao Auxiliar de Conversación sobre a sua actividade. No documento “Las funciones del auxiliar de conversación” e no “Guía para auxiliares extranjeros en España” está discriminado aquilo que o auxiliar deve e não deve fazer. Assim, não deve dar aulas sozinho, não deve planear as aulas sozinho, não deve disciplinar sozinho e não deve elaborar, corrigir ou avaliar testes ou trabalhos sozinho. Pode ser pedida a sua colaboração, mas nunca lhe deverão ser exigidos estes trabalhos, que são da exclusiva responsabilidade do professor.

Esta enumeração global das funções do Auxiliar de Conversación exige a particularização de algumas, pela sua importância e influência no desenvolvimento comunicativo do aluno.

Em primeiro lugar, a sua participação na competência comunicativa oral. De facto, é chamado de Auxiliar de Conversación porque a sua principal função é a de melhorar as competências de comunicação oral (compreensão e expressão) de alunos e professores. Deve conseguir que falem e entendam o que diz, deve incutir estratégias de compreensão e, quando não entendido, deve moderar a velocidade e usar vocabulário básico, reformular o que disse, recorrer à paráfrase, à repetição, a gestos, a mímica, a desenhos, etc. e, em último caso, à tradução¹⁴⁸. Deve não só fazer

¹⁴⁸ Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. *Guía para Auxiliares de Conversación Extranjeros en España 2012/2013*.

com que alunos e professores comuniquem, como também corrigi-los. Na minha opinião, este ponto, que é o mais importante, é também o mais delicado. Deixo em aberto as seguintes questões: Como pode ser exigido ao Auxiliar de Conversación dar formação linguística não só a alunos, como também a professores? Como lhe pode ser exigido formar linguisticamente um docente com anos de experiência, sendo que ele, na maioria das vezes, acabou de sair da faculdade e não tem qualquer experiência na área de ensino de línguas?

Em segundo lugar, a elaboração de materiais inovadores que promovam o dinamismo nas aulas, a participação activa dos alunos e que privilegiem a educação não-formal. Muitos professores começam por sentar-se com o Auxiliar de Conversación e explicar-lhe o que querem para determinada aula e, juntos, decidirem como esse objectivo se vai conseguir; alguns, até, começam por elaborar materiais em conjunto para dar linhas de orientação. No entanto, esta é uma situação muito rara e o que acontece na maioria das vezes é que são pedidos materiais ao Auxiliar de Conversación sem que este tenha a mínima ideia de como os fazer. Nesta situação, levantam-se algumas questões, que também deixo em aberto: Como é que o Auxiliar de Conversación elabora materiais? Em que se baseia? Como adapta os materiais às necessidades do contexto (alunos, programa, etc.)? Elaborar materiais não é difícil e se o Auxiliar de Conversación souber aproveitar a sua imaginação surpreender-se-á a si próprio. Não obstante, concordo com Scobling (2011) quando diz que é necessário que os professores sejam alvo de mais formação para poderem tirar o maior partido destes ajudantes linguísticos e também quando sublinha as declarações de Ortega¹⁴⁹ em relação à “necesidad de poner más énfasis en las sesiones prácticas o sesiones sobre procedimientos a emplear en el aula”, no que se refere à formação do Auxiliar de Conversación, que, normalmente, só assiste a uma “Jornada de Acogida y Orientación” de algumas horas.

Dificuldades e superação

De entre as principais dificuldades que o Auxiliar de Conversación poderá encontrar, destacam-se a falta de experiência docente, a probabilidade de encontrar turmas pouco participativas, introvertidas e com medo de se expôr ao ridículo, a possibilidade de estar sempre a mudar de horário e a hipótese de algum conflito com um professor.¹⁵⁰ De todas, destaco a falta de experiência. Como Ortega (2003) salienta, o Auxiliar de Conversación é uma “figura docente híbrida”, porque (já) não é estudante, mas também (ainda) não é professor; por ser jovem, está mais próximo dos alunos, o que lhe permite estar mais atento às suas necessidades e proporcionar actividades que corrijam eventuais falhas, mas a variável idade também o pode afastar dos professores, que o tendem a confundir com um aluno.

De qualquer forma, o Auxiliar de Conversación deve usar em seu proveito o facto de ser nativo e ter, portanto, mais facilidade no uso da língua. Deve, também, ver os pontos positivos de ensinar a língua materna, como por exemplo o aumento da sua mobilidade, a vivência num ambiente multicultural, a aquisição de uma consciência intercultural, o contacto com diferentes métodos de ensino e a activação de diversas estratégias de actuação (KELLY, 2004). Além de não perder de vista que “gracias a ellos, en la mayoría de las ocasiones, los alumnos y alumnas encuentran el grado de

¹⁴⁹ Cit. por SCOBLING, Candy. *El Auxiliar de Conversación como herramienta de motivación en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en la educación secundaria y bachillerato en España*.

¹⁵⁰ Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades. *Las funciones del auxiliar de conversación 2012/2013*.

motivación que les falta a la hora de aprender un segundo idioma ya que tienen la posibilidad de tener contacto y una exposición directa con la lengua extranjera a través de ellos y transmiten al resto de la comunidad, la necesidad de aprender lenguas, ofreciendo contextos reales en los que la situación comunicativa no es una mera simulación, obligando al otro interlocutor, ya sean los propios alumnos o alumnas o incluso el profesor o profesora, a realizar un esfuerzo por expresarse y comprender” (CAPARRÓS, 2010).

Aprender espanhol

A consecução deste programa não ficaria completa sem a formação linguística e cultural do Auxiliar de Conversación. De facto, não importa só ao governo espanhol que este ajudante linguístico ensine a sua língua, mas também que aprenda a língua e aprecie a cultura do país onde está a viver: Espanha. O Auxiliar de Conversación tem a oportunidade única de interagir com nativos dentro do seu próprio país, ao mesmo tempo que assiste a todo o tipo de celebrações que marcam a cultura espanhola, como os *Reyes*, a *Semana Santa*, a *Feria de Abril*, as *Romerías*, entre outros. Além do mais, está a ganhar experiência laboral e no estrangeiro.

Ensinar Português na Andaluzia

O site “Ensinar Português na Andaluzia” é um projecto meu e da Auxiliar de Conversación Isabel Gorgulho e tem como principal objectivo apoiar o futuro Auxiliar de Conversación de português na sua actividade, ao reunir uma série de materiais e ligações úteis relacionados com o ensino e divulgação da língua portuguesa e cultura lusófona. É composto por um *blog*, actualizado frequentemente com sugestões para actividades em aula; por recursos didácticos, com propostas de manuais, gramáticas, dicionários, livros de vocabulário e jogos; por recomendações sobre televisão, cinema, música, rádio, livros, áudio-livros, jornais e revistas; e por uma secção dirigida ao turismo. utilizámos a Internet como nossa fonte privilegiada para que qualquer pessoa, em qualquer parte do mundo, pudesse ter acesso a materiais para ensinar português língua estrangeira.

A minha experiência enquanto Auxiliar de Conversación na Andaluzia

Lembro-me do primeiro dia de aulas como se fosse hoje: passei com o Professor Eduardo pelo meio de um corredor aos gritos e que me obrigava a zigue-zaguear para poder chegar à porta. Estava tão envergonhada que a primeira coisa que fiz foi sentar-me atrás da secretária, longe dos alunos e do Professor. Só despertei quando o Professor Eduardo me apresentou e pediu para ir para a frente da turma: estava tudo a tornar-se real. Pus de lado a vergonha, respirei fundo e disse que me chamava Ana Margarida, que tinha 21 anos e era licenciada em Tradução de inglês e espanhol e que ia ser a sua Auxiliar de Conversación durante o próximo ano.

Na semana seguinte estávamos em Serpa a fazer uma visita de estudo. Tirei muitas fotografias e falei muito com todos. Participei em todas as actividades, inclusive quando foi preciso pintar as capas para os telemóveis; eu fiz uma flor azul, o Professor José María fez uma palmeira, mas que, como o Professor Eduardo sugeriu, mais parecia uma cenoura

radioactiva. As meninas faziam grandes declarações de amor para os seus namorados, enquanto os meninos diziam que não sabiam o que haviam de fazer e limitavam-se a atirar tinta para cima das capas. No fim, voltámos todos mais unidos e a conhecer-nos melhor.

Fui acolhida por todos da melhor forma, desde o porteiro, às directoras das escolas, passando pelo pessoal das reprografias, do bar e da secretaria. Bem me tinham avisado que ia ouvir muitos palavrões e, de facto, ainda antes de ter começado as aulas, quando fui conhecer os Professores, estava na direcção quando alguém disse: “*Yo de portugués solo sé decir una cosa: filho da p*ta!*”. Tentei não abrir muito os meus olhos com a surpresa, mas acabou tudo em risos.

No início, o mais difícil era acomodar-me na sala de aula, saber como me posicionar, por onde andar. Também foi muito difícil começar a preparar materiais, porque muitas vezes diziam-me “faz isto” e eu tinha de recorrer aos meus poderes mágicos para encontrar uma solução para ensinar, de forma divertida e lúdica, aquele tema. Não obstante, tudo passou para segundo plano com a rotina. Não voltei a ficar detrás da secretária do Professor, passei a ficar em frente à turma, no meio dela. Gostava de estar ao lado dos alunos. E assim também os materiais foram surgindo na minha cabeça, tal como as ideias para novos temas, novas actividades.

Houve sempre uma grande interacção entre os Auxiliares de Conversación portugueses e as escolas que ensinam português. Eu falava frequentemente com a Isabel e o Tiago, ia às suas escolas trocar materiais e propor novas actividades; fui jurada num concurso gastronómico; participei numa formação de professores; passei por Sevilha e visitei a Catedral, os Alcazares e a Ilha Mágica; comi paella sentada no chão, depois de ter comprado uma coca-cola em Huelva; e conheci Auxiliares de Conversación de outras línguas, como o Ferdinando, o Anthony ou o Matt.

Mas nada suplanta o facto de ter visto evoluir os *meus* alunos. Alguns no princípio pareciam detestar-me, recusavam-se a responder às minhas perguntas e a participar nas aulas; no fim, acabaram com participações mais relevantes, paravam para recordar a pronúncia correcta, a conjugação adequada, e choraram abraçados a mim. Nunca me irei esquecer da minha festa de aniversário e de terem juntado dinheiro entre todos para comprarem prendas, que usei e usarei muito envaidecida; das canções que treinavam em casa para cantarem nas aulas; da dança de *sevillanas* com que me presentearam no último dia; da competição de batatas-fritas com picante mexicano; dos risos que as adivinhas provocavam; das mãos cheias de cola; da garganta seca de tanto falar; das gargalhadas nas aulas; das fotografias que tirámos.

Conclusão

Este programa do Ministerio de Educación, Cultura y Deporte não só visa a introdução do Auxiliar de Conversación como modo de familiarizar a sociedade espanhola com as línguas e culturas estrangeiras, como também proporcionar a este assistente linguístico um ambiente privilegiado para aprender espanhol e viver o dia-a-dia em Espanha. Além da vertente cultural, também existe a académica e profissional, já que vai estar a aplicar os seus estudos e a ganhar experiência profissional.

Seria interessante estudar esta política de língua relativa ao uso do Auxiliar de Conversación e tentar perceber que estratégias usa para elaborar materiais e formar a comunidade escolar e a sociedade a nível linguístico e cultural – de modo a transmitir valores como a tolerância, o respeito pelo outro e a motivação para continuar a formação ao longo da

vida – quando não tem formação nestas áreas. Também seria interessante iniciar uma revista electrónica anual que englobasse os trabalhos realizados ao longo do ano pelos Auxiliares de Conversación portugueses, de modo a dar linhas de orientação para os seus sucessores e permitir a contínua melhoria do ensino de português língua estrangeira.

Em anexo, segue:

- ⑩ Conselhos para os novos Auxiliares de Conversación: para antes da partida, para os primeiros dias, para as aulas; comportamentos a evitar;
- ⑩ Conselhos para os Professores que vão ser responsáveis pelos Auxiliares de Conversación: para os primeiros dias, gerais; comportamentos a evitar;
- ⑩ Conselhos para o Ministerio de Educación, Cultura y Deporte;
- ⑩ Exemplos de actividades para os Auxiliares de Conversación;

Conselhos para os novos Auxiliares de Conversación:

Para antes da partida:

- Abre a tua mente. Durante a tua estadia vais familiarizar-te com a vida quotidiana do novo país, aprender como as escolas funcionam (assim como o sistema educativo) e adquirir experiência num novo projecto.*
- Reúne algumas questões sobre o teu futuro trabalho, para que sejam respondidas o mais depressa possível. Alguns exemplos são:
- Qual é o tamanho da escola?/ Como se compõe?/ Onde é que fica a papelaria, a reprografia, a cantina/ bar, o Concelho Executivo?
- Qual é o ambiente geográfico e socio-cultural da escola?
- Esta escola está geminada com alguma do meu país?
- A escola tem algum site?
- Qual é a idade dos alunos?/ Em que ano estão?/ Em que área de estudos?
- Que disciplinas são bilingues? (trata-se de disciplinas não-linguísticas que vão ser leccionadas na tua língua, como por exemplo matemática, ciências, físico-química, etc.)
- Qual é o meio de transporte mais conveniente para ir para a cidade desde o meu país? Qual o meio de transporte mais conveniente para ir para a escola?
- Quais as opções de alojamento mais acessíveis?
- Quem é que eu devo contactar quando chegar?/ Quais vão ser os meus professores?
- Qual é o contacto dos antigos Auxiliares de Conversación?/ Deixaram alguns materiais?
- Qual vai ser o meu horário (dias e horas)?/ Onde é que eu vou ficar (Departamento de Português, sala de professores, etc.)? O que é que vai estar à minha disposição (computadores, folhas, canetas, etc.)? ...*
- Procura conhecer antigos Auxiliares de Conversación da tua escola ou região.*
- Procura conhecer outros Auxiliares de Conversación que vão para a mesma cidade, região ou país (partilhem a vossa ansiedade e expectativas).*
- Conhece antecipadamente a tua futura escola e cidade. Procura informações na Internet sobre projectos, estudos, etc.*
- Traz um conjunto de informações básicas sobre a tua cidade, zona, região, etc (sê o melhor embaixador): fotografias da tua família, amigos, casa, cidade, região, universidade; mapas, brochuras/ panfletos, cartões postais, cartazes; um horário escolar; jogos; notas e moedas diferentes das do país para onde vais; imprensa escrita: jornais e revistas

nacionais e locais, revistas para crianças e adolescentes, revistas e jornais de estudantes, banda-desenhada, livros visuais, livros desportivos, boletins meteorológicos, menús, receitas culinárias, horóscopos, programações de espectáculos, rádio, televisão; áudio: gravações áudio de poemas, lenga-lengas, histórias e músicas; anúncios radiofónicos; áudio-livros; audiovisuais: excertos de noticiários, videoclips, DVDs com Karaoke; anúncios televisivos; Ligações/ Sites úteis sobre a tua zona;*

- Traz documentos relacionados com as tuas áreas de interesse, passatempos ou estudos universitários que possam interessar aos alunos;*
- Traz contactos úteis de professores da tua antiga escola primária/ básica/ secundária. Poderão ser úteis para futuros intercâmbios, projectos de troca de cartas, visitas de estudo, etc;*
- Pensa em possíveis maneiras de aproveitar o teu tempo livre. Vais ter imenso tempo para viajar, ler, praticar desporto, fazer algum curso, estudar on-line, encontrar um novo passatempo, socializar, etc.;*
- Elabora um orçamento pessoal para cobrir as tuas despesas (renda, transporte) até receberes o teu primeiro ordenado.*
- Finalmente, começa um blog ou algo do género para contares aos teus amigos e família o teu dia-a-dia (vai-te poupar centenas de e-mails);*

Para os primeiros dias:

- Prepara-te para teres algum trabalho: fazer o documento de estrangeiro, abrir uma conta bancária, ter acesso à Internet, alugar um apartamento, etc. Mas, recorda, uma vez feito, já não vais ter de te preocupar mais.*
- Sem dúvida, uma das coisas mais difíceis e importantes vai ser encontrar um sítio para viver. Por isso, fala com professores da tua escola e pede-lhes sugestões, preços, lugares, formas de partilhar, etc. Certamente saberão melhor do que tu. Podes começar com algo provisório até decidires onde queres ficar definitivamente.*
- Procura conhecer bem o teu bairro e sítios úteis para fazer compras, ir ao Banco, praticar desporto, tomar um copo, combinar com amigos, etc. Uma visita ao Posto de Turismo local será certamente uma boa opção.*
- Lembra-te que o Coordenador Bilingue é a pessoa que vai gerir a tua estadia, horário, documentos oficiais, seguro de saúde, etc. Qualquer situação importante deve ser-lhe dirigida. Toma nota do seu horário e informações de contacto de modo a poderes localizá-lo caso precises.*
- Além do Coordenador Bilingue, podes ter outro “mentor”, por isso encontra alguém do Departamento de Língua Estrangeiras que gostarias de seguir.*
- Procura conhecer pessoas importantes o mais depressa possível (Director da Escola, Coordenador Bilingue, Chefe de Departamento, Professores bilingues, etc.).*
- Cria uma rede de relações: na escola, com outros professores com os quais sintas proximidade por causa da idade,

interesses, etc. fora da escola, com outros Auxiliares de Conversación. Isto é particularmente útil no princípio; mais adiante podes expandir-te e falar com os habitantes da cidade.*

- Estuda a planta da escola (especialmente se for grande). Não há nada pior do que não saber onde estás, onde são as casas de banho ou onde é o Departamento, num corredor repleto de alunos a olhar para ti.*
- Pede algumas aulas de observação (de diferentes disciplinas) antes de começares as tuas. Vê como as aulas se desenrolam, como as actividades são levadas a cabo, como as salas de aula são geridas, etc. Tira notas, compara com a tua experiência, discute questões mais tarde, etc.*
- Pergunta sempre com antecedência aos professores o que esperam de ti em relação às aulas com os alunos. Faz com que os professores planeiem o teu trabalho com antecedência (sugere-lhes trabalhar com algumas semanas de antecedência). É o melhor para todos.*
- Procura saber como funcionam os equipamentos tecnológicos o mais cedo possível.*
- Procura conhecer os teus alunos; quanto mais depressa decorares os seus nomes, melhor. Trata-os sempre com respeito e, na Educação Secundária, com cuidado, uma vez que as suas idades são muito próximas às tuas e eles vão ver-te mais como um amigo do que como um professor.*
- Pede a todos os professores com quem vais trabalhar uma cópia do livro que vão usar, assim como os tópicos que vão ser tratados, prazos, etc. Desta forma vais saber o que é que os alunos estão a dar, o que vem a seguir, etc.*
- Localiza onde encontrar recursos do departamento: livro do professor, livros complementares, flashcards, tesouras, cartões, cola, reprodutores de CDs e DVDs, projectores digitais, computadores, scanners, impressoras, etc.*
- Tenta ser falador. É uma das tuas funções e uma das melhores maneiras para aprender e ensinar uma língua.*
- Em dúvida, pergunta. Ninguém pode esperar que faças algo que não sabes.*
- Mantém um portefólio com as diferentes actividades ou materiais que usas.*
- Mantém um diário de aulas.*
- Usa a Biblioteca da Escola para requisitar livros, DVDs, entre outros, para o teu próprio usufruto. Também há jornais nacionais e locais na sala dos professores. Se não, tenta na Biblioteca Municipal. Tudo isto pode impulsionar a aprendizagem da língua do país onde estás e são recursos grátis.*
- Mantém uma atitude positiva e assertiva, já que vão acontecer-te milhares de coisas.*
- Atenção a alguns efeitos montanha-russa nas tuas emoções. Alguns dias vais estar na lua, mas noutros vais sentir-te em baixo sem razão aparente. É perfeitamente normal sentir-se assim quando não se está rodeado dos entes queridos.*
- Os primeiros fins-de-semana são os mais difíceis, porque provavelmente vais estar sozinho. Combina actividades para esses dias com os professores ou Auxiliares de Conversación.*

- Finalmente, lembra-te que pertences a um programa, uma rede de trabalho em equipa dentro e fora da tua escola. Não estás sozinho, puxa o cordelinho certo e alguém amigável vai certamente aparecer.*

Para as aulas:

- No primeiro dia podes começar por apresentar-te e pedir aos alunos que se apresentem. As aulas deles costumam começar antes das tuas, por isso não tens de te preocupar em ensinar nada, quanto muito corriges alguma falha que dêem. Também podes preparar uma apresentação sobre ti em powerpoint e mostrá-la no teu primeiro dia (de onde és, quais os teus interesses, acontecimentos importantes na tua vida, etc.).
- Começa sempre por saber quais os interesses dos alunos. Isto é muito importante porque assim ficas a saber do que gostam e do que não gostam e podes servir-te disso para escolher as actividades que achas que lhes irão cativar mais a atenção. Por exemplo, se gostam de desporto, ensina várias profissões relacionadas com o desporto quando chegar a altura de dar as profissões, ou vários desportos quando chegar a altura dos passatempos. Como é um tema do seu interesse, certamente vão estar mais atentos e podes aproveitar isso para, a partir desse tema, explorar outros, como a pintura, a leitura, a dança, etc.
- Não planeies as aulas sozinho, pede sempre ajuda ao professor. Combinem um dia por semana em que se juntem para decidir como vão ser as próximas aulas. Se possível, combinem as aulas com um mês de antecedência, isto vai dar-te tempo para prepares tudo com calma e não teres surpresas à última da hora (“preciso que faças isto, preciso que faças aquilo”, etc).
- Quando planeias uma aula – com a ajuda do professor – lembra-te do tempo que dispões (normalmente uma hora) e do número de alunos que cada turma tem. Há turmas mais participativas e que não te deixam acabar o que tinhas planeado, mas isto não é necessariamente mau, porque estão a falar contigo, interessados no que estás a dizer, logo, estão a participar na tua aula; se não deste tudo o que tinhas a dar, não faz mal, continuas na próxima aula, já cumpriste a tua função de os pôr a falar e a interagir contigo e o resto da turma. Lembra-te que a tua principal função é pô-los a falar português. Não obstante, também há aquelas turmas “passivas” que se limitam a estar sentadas de braços cruzados e ouvir tudo aquilo que tens para dizer sem sequer abrir a boca, o que faz com que aquilo que tinhas planeado para uma hora termine em meia. Para que isto não aconteça, ao longo da aula vai perguntando se estão a perceber, fá-los repetir por palavras suas o que acabaste de dizer, faz-lhes perguntas de experiências pessoais relacionadas com o tema que estão a dar, espicaça-os a falar, a comentar; e lembra-te que não estás sozinho e que o teu professor também vai intervir e fazer com que os alunos cooperem contigo.
- Corrigir os erros dos alunos é algo que exige um pouco de tacto, e isto porque há alunos que não se importam de ser corrigidos e aqueles que ficam muito envergonhados e não querem continuar porque ficam com medo de errar mais e serem gozados pelos seus colegas. Na área do ensino de língua estrangeira, sugere-se que nos níveis elementares não se corrija o aluno, ou seja, que o deixemos falar até ao fim e que só então lhe digamos que erros deu. Não há uma norma, passa muito por aquilo que consegues depreender do aluno. Por exemplo, com os alunos mais extrovertidos eu fazia questão de interromper aquilo que estavam a dizer e corrigir e eles continuavam sem qualquer problema; muitas vezes até interrompia três vezes para dizerem com a pronúncia correcta e eles repetiam e repetiam e eram

ajudados pelos outros alunos, que estavam atentos e usavam aquela “crítica” como construtiva para eles próprios. Já com os alunos mais envergonhados eu acabava por seguir a regra de dizer tudo no fim, principalmente nas avaliações orais. Se estavam a falar espontaneamente, apenas corrigia a pronúncia e aproveitava essas ocasiões para que a turma toda aprendesse a pronunciar a palavra de maneira correcta. Todas as situações de erro são situações de aprendizagem, é preciso é saber manejá-las bem para que o aluno não fique com medo de falar e a turma aproveite para aprender algo mais.

- É provável que fiques em mais de uma escola. Por isso, aproveita os materiais que fizeres para uma e usa-os também na outra. Quais são os pontos positivos? Já os usaste uma vez, já estás mais familiarizado com eles, podes melhorar aquilo que não resultou bem e tens mais tempo livre.
- Quando tu e o professor estiverem a dar gramática, pede sempre para os alunos darem exemplos. Por exemplo, enquanto estávamos a dar os artigos, pedi a uma menina que desse um exemplo com o artigo definido masculino do singular e ela disse “O meu namorado chama-se Sérgio.” Ela podia ter inventado outra coisa qualquer, mas lembrou-se disto e foi um bom momento de descontração para a turma.
- Passar uma aula inteira a conversar com os alunos (mesmo que seja sobre “nada”) não é mau. O importante e indispensável é que falem em português, de resto podem falar sobre o que vos apetecer (a alunos, auxiliar, professor). Serve para descontrair dos momentos de “gramática-chata” e aproveitar para explorar um tema e praticar a oralidade.
- Faz jogos sempre que puderes. Ninguém gosta de rotina e se estamos a aprender algo novo e é tudo monótono acabamos por perder o interesse, por isso surpreende com jogos diferentes sempre que for boa altura.
- Uma boa sugestão é o jogo da força. Se estiverem a tratar do tema das profissões, selecciona aquelas mais importantes, assim como os utensílios de que se servem. Depois, divide a turma em duas equipas e, no quadro, desenha duas forças. Finalmente, faz um risco no quadro para cada letra da palavra. Cada vez que errarem uma letra, desenha na força uma cabeça, um pescoço, um braço, etc. até chegar ao pé. Ganha a equipa que acertar na palavra antes do bonequinho estar completamente enforcado. Também vão estar a praticar o alfabeto e a maneira como pronunciam as letras.
- Outro jogo divertido para as profissões é o jogo da mímica. Chama um a um ao quadro e sussurra ao seu ouvido o nome da profissão que vão ter de imitar. O resto da turma tem de tentar adivinhar, através dos gestos do colega, a profissão em questão. Este jogo possibilita a prática oral e a aquisição de vocabulário, uma vez que para tentarem acertar vão estar a dizer várias profissões.
- Jogar às adivinhas é mais educativo do que se pode pensar. Às vezes as horas das aulas são más, ou porque é muito cedo e ainda estão a dormir ou porque já está na hora do almoço e como estão cheios de fome já não prestam atenção a nada. É uma ótima forma de quebrar a rotina das aulas e de praticar vocabulário. Começa sempre pelas mais simples: aquelas cujo vocabulário é acessível e resposta é de apenas uma palavra. Diz sempre devagarinho de modo a que percebam todas as palavras e pede para que digam por palavras suas o que entenderam. Depois, passa para as mais “complicadas” ou “traíçoeiras”. Se a resposta pertence à área da alimentação, diz-lhes isso, eles vão dizer todas as palavras que já aprenderam. Podes ir especificando, por exemplo ao dizer que é uma fruta ou um vegetal, e aí eles

dizem-te todas as frutas e vegetais que conhecem. E se o disserem na sua língua de origem, diz que não percebes e que queres que te expliquem como é, a que sabe, etc. Vai chegar a uma altura em que eles próprios te fazem adivinhas na sua língua, como esta: “Oro parece, prata no es”. Consegues adivinhar? É a banana (plata-no-es; “parece ouro, banana é”).

- Lembra-te que além de estares a formar alunos, também participas na actualização do português do professor, por isso fala sempre, sempre em português e não deixes que caia na preguiça de falar em espanhol, mesmo que use a desculpa de estar cansado. Podem combinar, por exemplo, umas horas por semana em que tu lhe ensinas português e ele te ensina espanhol.
- Recorda que o português não é só de Portugal, é de todos os países que o falam, por isso mostra-lhes cantores, escritores, actores e desportistas de todos os países de língua portuguesa. De certeza que vão achar interessante ver a diversidade de pessoas que têm o português como sua língua materna.
- Quando estiverem a dar a caracterização física e psicológica, mostra-lhes personalidades lusófonas e pede-lhes que as descrevam. É uma forma de praticarem o que estão a dar e ao mesmo tempo tomarem contacto com a cultura dos países de língua portuguesa.
- Inventa actividades para divulgar a leitura em português. Eu achei boa ideia fazer uma “Biblioteca da Turma – Biblioteca do Português”. Fiz uma ficha com vocabulário sobre o livro (capa, contra-capas, lombada, etc.), outra sobre os direitos do leitor e ainda um contrato de leitura com as regras de funcionamento da Biblioteca. Decide de quanto em quanto tempo é que devem ler um livro; como é que vão adquirir os livros (eu contactei algumas editoras e pedi-lhes livros em português porque a nossa escola e os alunos não tinham dinheiro) e como é que os vão apresentar à turma. Normalmente fazem uma apresentação oral e uma ficha de leitura, mas também podem fazer trabalhos manuais, explorar um tema do livro e fazer um cartaz para afixar na escola, um powerpoint, um folheto, etc.
- Os alunos podem achar que ler é uma actividade solitária e uma “seca”, por isso mostra-lhes o contrário. Leiam em conjunto na sala de aula, leiam no pátio da escola, vão para um jardim perto da escola, sentem-se na relva e leiam, as possibilidades são múltiplas. Depois de ter lido um livro em que a autora dizia que na Argentina se dava um pouco de mel às crianças depois de estas começarem a ler, para associarem a leitura a uma coisa boa, decidi experimentar o mesmo e depois da primeira aula de leitura conjunta, ofereci-lhes chocolates e acho que ficaram desejosos por ter a seguinte aula de leitura.
- Faz de intermediário entre a tua escola e a Biblioteca Municipal portuguesa mais próxima para que não seja necessário gastar dinheiro em livros e possam requisitá-los lá.
- Diz aos responsáveis pela gestão do orçamento da escola que aproveitar as promoções de Natal da Fnac, Bertrand e Wook é uma boa oportunidade para comprarem livros a 2€ e ainda ficarem com algum saldo acumulado por terem feito essas compras.
- Fazer um Jornal da Turma pode ser outra actividade interessante. E por que não um jornal digital? Comecei a planear esta actividade, mas nunca a chegámos a fazer em aula. Primeiro, debatam o que é ou devia ser um jornal (em que

suportes existem [papel, digital], qual a sua função [informar, etc]), depois leva para as aulas alguns jornais portugueses e pede que identifiquem algumas secções e o tamanho que acham que deveriam ter. De seguida, ensinam os a escrever algumas secções, como resumos, notícias, entrevistas, publicidade, etc. Finalmente, reúnam todos os trabalhos que fizeram ao longo do ano e publiquem o jornal (podem recorrer a software grátis na Internet).

- Procura artigos para debate em aula. Tenta que sejam do interesse dos alunos; desporto não é nada mau, podes explorar os temas do doping, por exemplo, e passar para boas práticas desportivas, vitaminas, vida saudável, etc.
- Interage, sempre que puderes, com outras escolas e Auxiliares de Conversación de português (e de outras línguas). Organizem actividades conjuntas, visitas de estudo, concursos gastronómicos, festas de divulgação da língua portuguesa, etc. O que importa é que tu conheças outras pessoas que estão na mesma situação que tu e que uses isso em teu proveito e dos teus alunos, porque eles próprios vão beneficiar ao conhecer outros alunos de português.
- Faz actividades relacionadas com o dia de tal e tal. Por exemplo, no Dia de São Martinho aproveita para falar das tradições portuguesas, esclarece vocabulário e ensina-lhes alguns provérbios como “No dia de São Martinho vai à adega e prova o vinho”. Pede-lhes para compararem com o seu país e dizer se lá também é assim, se não, o que é que se faz, etc.
- Divulga a música portuguesa. Mostra-lhes videoclips de cantores portugueses, dá-lhes a letra com espaços em branco e pede para preencherem enquanto ouvem a música. No fim, cantem todos juntos. Escolher músicas de outras variedades (como o Português do Brasil, de Angola, etc.) é sempre boa ideia, mas como estão habituados ao sotaque do Português Europeu, não esperes que percebam tudo ou que conheçam todo o vocabulário.
- Sempre que quiseres fazer alguma actividade com os alunos, repete mil vezes para não se esquecerem de preparar as coisas em casa e não se esquecerem dos materiais. Vão usar esta desculpa quando estiverem a ser avaliados e assim cortas o mal pela raiz.
- Pensa em actividades dinâmicas e não em exercícios escritos para os alunos praticarem gramática ou reverem matéria. Habitados a fazer exercícios e ler o manual já eles estão, por isso sê inovador e encontra actividades que os façam usar esses conteúdos em situações reais.
- É difícil encontrar no Youtube vídeos que ensinem e possibilitem a prática da pronúncia do português europeu. Por que é que não fazes uns novos e além de os usares nas tuas aulas ainda divulgas com o resto da comunidade que ensina português?
- Não te firtas de rir daquelas secções dos programas que mostram fotografias de anúncios mal escritos? Por que não fazes umas compilações para as tuas aulas e pedes aos teus alunos para encontrarem o erro e corrigirem?
- Pede aos professores para participares nas suas formações, muitas vezes basta apenas que eles peçam à organização para que possas participar. Se puderes, pede também um certificado. Tudo o que possas incluir no teu curriculum é útil.
- Divulga a língua portuguesa. A ideia que eu encontrei foi fazer um panfleto. Coloquei curiosidades (qual a maior palavra, qual o dia da língua portuguesa, quais os prémios Nobel), os principais dados económicos (a língua mais

falada no hemisfério sul, a terceira no mundo ocidental), as actividades que as escolas fazem (visitas de estudo, trabalhos manuais) e fotografias dos alunos a fazerem essas actividades. Aproveitámos uma das aulas para traduzir o panfleto para a língua de origem dos alunos e assim ficou metade em português e metade em espanhol. Outra secção que incluímos estava composta por frases que os alunos tiveram de escrever sobre a língua portuguesa e as actividades dentro das aulas. Algo que podes fazer é distribuir o panfleto pelas escolas primárias com alguns alunos e pedir que falem das suas experiências pessoais com o português e aquilo que fazem nas aulas. Além disso, também podes ensinar os novos alunos a apresentarem-se e mostrar-lhes alguns falsos amigos (não só descontraí o ambiente como eles vão ficar interessados). Outra opção é esperares que os pais dos futuros alunos vão visitar a tua escola e nessa altura aproveita para mostrares um vídeo do turismo de Portugal, outro de alguns testemunhos feitos pelos alunos, distribuir o panfleto e explicar o que costumam fazer nas aulas (aproveita, também, para decorares a sala com os trabalhos que os alunos fizeram ao longo do ano).

- Quando vires que os alunos não estão a perceber o que dizes, não traduzas logo a palavra: modera a velocidade, usa vocabulário simples, reformula o que disseste, recorre à paráfrase, à repetição, a gestos, a mímica, a desenhos, etc.**
- Integra-te no teu Departamento, conhece os professores, usa as salas de professores, usa os computadores, usa todo o tipo de materiais que estejam à disposição dos professores. Não precisas de levar o teu portátil para as aulas para exhibir este ou aquele powerpoint, pede ao professor para encontrar uma sala com projector. Nem precisas de estar sempre fechado em casa a trabalhar, usa a escola para o fazer, enquanto conheces outras pessoas.
- Aponta todas as ideias que te passem pela cabeça, mesmo as mais descabidas. São sempre úteis. Com o tempo podes ir aperfeiçoando-as e quem sabe se não as usas mesmo? Fala com o teu professor, com professores de outros departamentos, com outros Auxiliares de Conversación de outras escolas, divulga as tuas ideias, promove-as.

Comportamentos a evitar:

- Se vais ausentar-se da escola por alguma razão em particular, avisa com antecedência. Os Auxiliares de Conversación que não o fazem dão uma imagem muito negativa de si próprios.*
- Estás num país novo, mas isso não significa que só viajes e deixes o trabalho de lado. Há tempo para tudo.

Conselhos para os Professores:

Para os primeiros dias com o Auxiliar de Conversación:

- Ofereça ao Auxiliar de Conversación um pequeno brinde de boas-vindas (um guia turístico da região, um livro, música, artesanato local, etc.).*
- Ofereça alternativas de lazer (agenda cultural, lugares a visitar, etc.). Algum material elaborado por antigos Auxiliares de Conversación pode ser muito útil.*

- Naqueles centros de lugares remotos, é importante que se ofereça ao Auxiliar de Conversación um bom programa de acolhimento, com actividades atractivas. Preparar um pack informativo de boas-vindas em formato digital e enviar por e-mail ajuda muito a atrair futuros Auxiliares de Conversación e pode evitar a rejeição de destinos já atribuídos.*
- Elabore um pequeno documento com conselhos úteis.*
- Dê o Auxiliar de Conversación a conhecer à Comunidade Escolar (professores, PAS, alunos, famílias) o quanto antes, através dos diversos canais de comunicação aos que se possa ter acesso (páginas web, quadro de avisos, claustros, reuniões de equipas educativas, reuniões de pais, meios de comunicação locais, etc.).*
- Faça um pequeno percurso pelo centro. Se o centro for muito grande, uma pequena parte pode ajudar muito.*
- Explique as rotinas do centro escolar e dê a conhecer os aspectos básicos do mesmo (lugares importantes, regras básicas, etc.).*
- Promova o contacto com outros Auxiliares de Conversación (tanto on-line como cara-a-cara) para evitar o isolamento. Se possível, combine encontros casuais para partilhar experiências, materiais, etc.*
- Ajude o Auxiliar de Conversación a melhorar a sua competência em espanhol, oferecendo-lhe recursos na biblioteca do centro educativo ou da localidade (imprensa, livros, audiovisuais, etc.).*
- Mantenha, em geral, uma comunicação aberta e fluida.*

Conselhos gerais:

- Dê o exemplo com a sua própria experiência docente (seja bom ouvinte, informe sobre diversos temas, resolva problemas, seja capaz de localizar recursos, seja mediador em situações de conflito, seja capaz de trocar os papéis de ensinante e aprendente).*
- Estimule o Auxiliar de Conversación a ampliar as suas aptidões.*
- Convide o Auxiliar de Conversación a assistir a formações e outros eventos.*
- Convide o Auxiliar de Conversación a participar nas diversas actividades extra-curriculares do centro.*
- Promova a tomada de consciência, por parte do Auxiliar de Conversación, dos seus processos de planificação, prática e avaliação.*
- Promova a observação inicial. Para tal, use a “Ficha de Observação de Aulas para os Auxiliares”.*
- Ofereça-se para observar a prática docente do Auxiliar de Conversación e comentar aspectos relevantes.*
- Planeie com antecedência o trabalho que o Auxiliar de Conversación deve realizar e não o pressione à última da hora. É importante dar tempo suficiente para localizar os recursos adequados.*

- Planeie adequadamente as tarefas a realizar com/ pelo Auxiliar de Conversación. Por exemplo, se possível, optimize a sua presença no mesmo horário com duas turmas diferentes (metade da aula para uma turma e a outra metade para outra turma).*
- Dê instruções claras sobre o que espera do Auxiliar de Conversación. Posteriormente, quando já se conhecerem melhor, talvez haja lugar para a improvisação, acrescentos individuais, sugestões e alternativas.*
- Forneça materiais e recursos sempre que possível.*
- Dê cópias ao Auxiliar de Conversación dos manuais em uso.*
- Elabore materiais de forma conjunta para dar linhas de orientação.*
- Inclua tempo no seu horário semanal para a preparação de materiais diversos (cartazes, fichas e materiais de disciplinas que se incluirão posteriormente).*
- Peça ao Auxiliar de Conversación para preparar materiais e conversas para a formação contínua dos Departamentos de Línguas Estrangeiras e dos professores bilingues sobre aspectos linguísticos e socio-culturais.*
- Mantenha reuniões periódicas de seguimento para ver como vai o seu percurso pelo centro e estudar problemas que eventualmente tenham surgido.*
- Consciencialize os alunos da importância do correcto aproveitamento das horas com o Auxiliar de Conversación.*
- Informe o Auxiliar de Conversación sobre mudanças no normal desenrolar da sua actividade: testes, saídas da escola, ausências de professores com quem normalmente trabalha, etc.*
- Peça ajuda ao Auxiliar de Conversación na gravação de material áudio, que servirá para elaborar sequências didácticas de material direccionado para a metodologia CLIL.*
- Reajuste as expectativas à realidade e tire o máximo partido do que tem.*
- No final do trabalho do Auxiliar de Conversación, reflecta sobre a sua experiência, de modo a fornecer comentários, sugestões e melhorias.*
- No fim do trabalho do Auxiliar de Conversación, escreva uma Carta de Recomendação, valorizando os seus contributos e o trabalho realizado. Este tipo de cartas são muito valorizadas no seu país de origem na altura de encontrar trabalho.*

Comportamentos a evitar:

- Não planear as aulas com o Auxiliar de Conversación. Deixá-lo “à nora” em relação ao que vai acontecer nas aulas nunca corre bem, porque não sabe o que se vai passar e, por isso mesmo, não tem tempo para se preparar adequadamente.

- Pedir trabalhos ao Auxiliar de Conversación em cima da hora. Planear as aulas com um mês de antecedência pode ser a solução.
- Alterar constantemente o horário do Auxiliar de Conversación. A instabilidade só irá atrapalhar o seu trabalho, por isso a solução passa por, no início, definir um horário (dias da semana e horas das aulas) e mantê-lo até ao fim.
- Esperar do Auxiliar de Conversación o que não pode ou não sabe fazer.*
- Sobrecarregar o Auxiliar de Conversación com informação e tarefas que o ultrapassam.*
- Atribuir tarefas ao Auxiliar de Conversación que devem ser feitas pelo professor.
- Discutir com o Auxiliar de Conversación à frente dos alunos.
- Comparar com antigos Auxiliares de Conversación.*
- Deixar passar o tempo se alguma coisa não funciona: não se vai resolver por si só.*
- Apresentar o Auxiliar de Conversación como um “amigo” dos alunos; os Auxiliares de Conversación devem ter o mesmo estatuto que os professores e ser tratados como tais.*

Conselhos para o Ministerio de Educación, Cultura y Deporte:

- existência de um programa de mentores, composto por antigos Auxiliares de Conversación, com o objectivo de dar apoio, via electrónica, aos novos Auxiliares de Conversación.**
- elaboração de um site geral a todas as Comunidades Autónomas com informação relevante, partilha de ideias, experiências e materiais e obtenção de apoio para o Auxiliar de Conversación.**
- elaboração de uma revista electrónica anual com todos os trabalhos realizados pelos Auxiliares de Conversación portugueses.

* adaptado de Consejería de Educación. Junta de Andalucía. *Guía Informativa para Centros con Modalidad de Enseñanza Bilingüe*. 1ª Edição.

** adaptado de Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades. *Guía para Auxiliares de Conversación Extranjeros en España 2012/2013*.

*** sugestões presentes em SCOBING, Candy. *El Auxiliar de Conversación como herramienta de motivación en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en la educación secundaria y bachillerato en España*. Trabalho de conclusão de mestrado em Formação de Professores de Ensino Secundário com especialidade em inglês. 22 de Junho de 2011.

Bibliografia

CAPARRÓS CABEZAS, Cristina. *El Auxiliar de Conversación: Una Figura Necesaria*. Espiral. Cuadernos del profesorado. Vol. 3. N.º5. Janeiro de 2010 (1.º semestre).

Consejería de Educación. Junta de Andalucía. *Guía Informativa para Centros con Modalidad de Enseñanza Bilingüe*. 1.ª Edición.

Consejería de Educación. Junta de Andalucía. *Instrucciones de 10 de julio de 2012, de la dirección general de innovación educativa y formación del profesorado, sobre auxiliares de conversación para el curso escolar 2012/2013*.

Consejería de Educación. Junta de Andalucía. *Plan de Fomento del Plurilingüismo – Una política lingüística para la sociedad andaluza*. Março de 2005.

Consejo Asesor para la Segunda Modernización de Andalucía. Sevilha. Junta de Andalucía. Consejería de la Presidencia. *Segunda Modernización – Estrategias y Propuestas*. Setembro de 2003.

Despacho n.º 21 787/2005 (2.ª série), de 28 de Setembro de 2005, do Secretário de Estado Adjunto e da Educação, publicado no *Diário da República*, 2.ª série, n.º 200, de 18 de Outubro de 2005.

GROSSO, Maria José (coord.). *QuaREPE – Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro. Documento Orientador*. 2011.

GROSSO, Maria José (coord.). *QuaREPE – Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro. Tarefas, Actividades, Exercícios e Recursos para a Avaliação*. 2011.

GROSSO, Maria José, *et al.* *O Português para Falantes de Outras Línguas. O utilizador elementar no país de acolhimento*.

GROSSO, Maria José, *et al.* *O Português para Falantes de Outras Línguas. O utilizador elementar no país de acolhimento. Sugestões de Actividades e Exercícios*.

GROSSO, Maria José, *et al.* *O Português para Falantes de Outras Línguas. O utilizador independente no país de acolhimento*.

KELLY, Michael *et al.* *European Profile for Language Teacher Education – A Frame of Reference*. Setembro de 2004.

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo, publicada no *Diário da República*, 1.ª série, n.º237, de 14 de Outubro de 1986.

LEIRIA, Isabel (coord.) *Orientações Programáticas de Português Língua Não Materna (PLNM) Ensino Secundário*. Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Homologado a 4/4/2008.

MATEUS, Maria Helena Mira (coord.). *Testes de diagnóstico de Português Língua Não Materna. Introdução Geral*.

MATEUS, Maria Helena Mira (coord.). *Testes de diagnóstico de Português Língua Não Materna. Alunos do primeiro e do segundo anos do Ensino Básico*

MATEUS, Maria Helena Mira (coord.). *Testes de diagnóstico de Português Língua Não Materna. Alunos do terceiro e do quarto anos do Ensino Básico. Alunos do quinto e do sexto anos do Ensino Básico.*

MATEUS, Maria Helena Mira (coord.). *Testes de diagnóstico de Português Língua Não Materna. Alunos do terceiro ciclo do Ensino Básico. Alunos do Ensino Secundário.*

MATEUS, Maria Helena Mira. *Processo de validação dos testes de diagnóstico de PLNM – Relatório final.* Maio de 2009.

Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. *Português Língua Não Materna - Esclarecimento.*

Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. *Português Língua Não Materna no Currículo Nacional. Documento Orientador.* Julho de 2005.

Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. *Português Língua Não Materna no Currículo Nacional. Orientações Nacionais: Perfis Linguísticos da população escolar que frequenta as escolas portuguesas.*

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades. *Actividades de Clase para Auxiliares de Conversación – Educación Primaria. 2012/2013.*

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades. *Actividades de Clase para Auxiliares de Conversación – Educación Secundaria. 2012/2013.*

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades. *Destinos 2012/2013.*

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades. *Experiencias 2012/2013.*

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades. *Guía para Auxiliares de Conversación Extranjeros en España 2012/2013.*

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades. *Las funciones del auxiliar de conversación 2012/2013.*

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades. *Sistema Educativo Español – Educación Primaria 2012/2013.*

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades. *Sistema Educativo Español – Educación Secundaria y Escuelas Oficiales de Idiomas 2012/2013.*

Orden de 28 de junio de 2011, por la que se regula la enseñanza bilingüe en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Andalucía. (B.O.J.A. nº135, Sevilla, 12 de julio de 2011).

Orden de 14 de septiembre de 2007, por la que se modifica la de 20 de junio de 2006, por la que se regula la provisión y

actividad de los auxiliares de conversación en los centros docentes públicos de la Comunidad Autónoma de Andalucía. (B.O.J.A. n.º194, Sevilla, 2 de octubre de 2007).

Orden de 20 de junio de 2006, por la que se regula la provisión y actividad de los auxiliares de conversación en los centros docentes públicos de la Comunidad Autónoma de Andalucía. (B.O.J.A. n.º 131, Sevilla, 10 de julio de 2006).

ORTEGA, A. M. Cabrerós. *El Auxiliar de Conversación como Recursos Docente en las Aulas de Secundaria y Bachillerato*. 2003.

Portaria n.º 914/2009, de 17 de Agosto de 2009, publicada no *Diário da República*, 1ª série, n.º 158, de 17 de Agosto de 2009.

SCOBLING, Candy. *El Auxiliar de Conversación como herramienta de motivación en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en la educación secundaria y bachillerato en España*. Trabalho de conclusão de mestrado em Formação de Professores de Ensino Secundário com especialidade em inglês. 22 de Junho de 2011.

Programa Ruta Quetzal BBVA
Ana Sofia Martins
Ganadora del Programa Ruta Quetzal BBVA 2012 en Portugal

O meu primeiro contacto com o programa Ruta Quetzal aconteceu quando a minha professora de Espanhol me informou sobre o mesmo e me perguntou se estaria interessada em participar.

Questionei-me então se deveria ou não fazê-lo. Nessa altura eu estava extremamente cansada devido às obrigações curriculares e como teria que elaborar um trabalho, a minha adesão não foi imediata. Este era o “senão” no meu caso, cada um terá o seu. Mas isto foi o que eu pensei: Uma viagem de 36 dias incluindo uma ida à Colômbia, uma viagem pelo Mediterrâneo e visitas ao Sul de Espanha; Poder usufruir de tudo isto gratuitamente, sendo necessário simplesmente realizar um trabalho? Há pessoas que em toda a sua vida não têm a oportunidade de ir tão longe... É uma oportunidade única, como posso deixar de tentar?

Nesta altura a minha informação sobre a Ruta e mais propriamente sobre a viagem que iria realizar era ainda limitada. No entanto, a pouca informação que possuía constituía já um argumento suficientemente forte para eu tentar. Mas a Ruta é muito mais do que isto, e ao longo desta apresentação vou tentar mostrar-vos as múltiplas facetas desta viagem.

Assim, no dia 19 de Junho de 2012 integrei “La Real Expedición Botánica del Nuevo Reyno de Granada”. O ponto de encontro foi em Madrid. Mal chegámos, começámos a montar as tendas. Sim, porque como se não fosse aventura suficiente fazer uma viagem de tantos dias, para tão longe, a maior parte do tempo dormimos em tendas, tomámos banhos ao ar livre... Logo na primeira noite, reinou a boa disposição. “Amanhã” seria o grande dia.

Após várias horas de voo, as quais se passaram muito bem, uma vez que aproveitámos para nos irmos conhecendo, chegámos à Colômbia, onde ficaríamos durante aproximadamente 20 dias, iniciando o nosso percurso em Cali.

Qualquer viagem pressupõe o contacto com realidades e pessoas, por vezes, completamente diferentes daquilo a que estamos acostumados. No caso da Ruta este contacto é maximizado, porque não ocorre apenas relativamente ao lugar onde nos encontramos, neste caso a Colômbia e Espanha, mas também pelo facto de estarmos constantemente rodeados por 225 pessoas provenientes de 54 países. Há diariamente um intercâmbio de ideias, de formas de ver o mundo, e até das tradições de cada país, que para além de nos enriquecerem imenso em termos culturais, nos tornam mais tolerantes e abrem a nossa mentalidade ao pluralismo, ao mesmo tempo que descobrimos que todos nós temos muito em comum.

Na Ruta estamos divididos por grupos, cada um liderado por um monitor. O espírito de grupo é assim um dos muitos valores que a Ruta fomenta. Cada um de nós está dependente do grupo, e o grupo dependente de nós. Isto é, podemos contactar com todos os “ruterros”, mas há coisas que temos obrigatoriamente que fazer com o grupo. Exemplificando: no caso das refeições, apenas seremos servidos se o grupo estiver completo. Assim, consciencializamo-nos de que o que fazemos afeta as pessoas à nossa volta, e por isso não podemos ser egoístas ao ponto de chegarmos atrasados ou tomar qualquer outra atitude que possa prejudicar o grupo. Este é como uma família mais restrita dentro da grande família dos

225 expedicionários. Há entre todos os “ruteros” um sentimento de fraternidade e por isso de ajuda mútua. No entanto, dentro do grupo cria-se uma união especial. O grupo está sempre lá, partilhamos os bons e maus momentos com ele, confiamos em todos e em cada um dos seus membros e se houver algum problema sabemos que nos podemos socorrer dele.

Não há duas Rutas iguais e um dos pontos fortes da que eu integrei foi sem dúvida a gente. O povo colombiano é fantástico, “super” animado e deu-nos TUDO o que tinha de melhor. A cada sítio onde chegávamos havia sempre algo preparado para nos receber, desde autênticos “banquetes”, festas, espetáculos, a outras iniciativas algumas bem originais. Houve, inclusive, locais onde foram feitas, à mão, recordações para cada um dos mais de 200 “ruteros”. Por tudo isto, pela simpatia com que fomos acolhidos, acabámos por nos envolver muito com a população local.

A diversão é constante, mas há momentos em que é a protagonista, surja espontaneamente e sem razão aparente, ou sendo fruto das próprias atividades, como a prática de desportos radicais, festas e outras tradições “ruterias”....

A Ruta apresenta ainda uma componente académica muito vincada: assistimos a conferências sobre os mais diversos temas, visitámos museus, fizemos visitas guiadas a cidades, assistimos a espetáculos culturais, entrámos em laboratórios e jardins botânicos, etc. A extraordinária diversificação das atividades académicas permite que aperfeiçoemos e aprofundemos os nossos conhecimentos sobre vários assuntos.

Mas a aprendizagem não se limita à teoria, e por isso na Ruta temos a possibilidade de “passar” também à prática e de experimentarmos, sob orientação de especialistas. Situações dessas ocorreram durante a nossa passagem pelo departamento do Quindío, onde realizámos visitas em que, para além de ouvirmos explicações sobre o café, fizemos uma pequena colheita dos seus grãos, contactámos com o processo de tratamento, e provámos a bebida resultante.

As caminhadas são frequentes na Ruta, sendo ideais para espíritos aventureiros. Nessas alturas saltavam à vista alguns valores cultivados entre os “ruteros” como a entejuda e a partilha: Eu podia ter apenas uma gota de água, uma migalha de pão, ou o resto de uma bolacha, e ainda assim iria partilhá-la. Apercebíamos-nos também de que com esforço conseguimos superar os nossos próprios limites, e de que as nossas capacidades vão muito para além do que por vezes imaginamos. É o famoso “Eu não acredito que consegui” que se estendeu a todos os aspetos da vida de cada um de nós e foi pronunciado à medida que obstáculos como o cansaço, o medo ou a timidez foram sendo ultrapassados.

Sabem aquelas praias dos catálogos de viagens? A famosa praia com palmeiras, água calma, azul e transparente? Foi exatamente a uma dessas praias que chegámos numa noite e onde montámos as nossas tendas. E foi exatamente aí que ao acordar, ficámos encantados com tal beleza.

Antes de regressar a Espanha tivemos ainda o privilégio de ser recebidos pelo Presidente da República da Colômbia, Juan Manuel Santos.

O final da nossa estadia na Colômbia é sinónimo de muitas vivências em conjunto. Se nos primeiros dias de convívio já há ligações fortes, neste ponto da viagem entrámos completamente na rotina da Ruta e pensar no seu final e na separação custa. Temos ali uma nova família e são eles que estão diariamente ao nosso lado para o que precisarmos, é com eles que naquele momento escrevemos (um bocadinho da) história da nossa vida. Acreditem que neste tipo de viagem as amizades que se criam são para sempre. Mesmo quando a Ruta acaba mantemo-nos em contacto e, apesar de ser cliché, tenho que referir: com as tecnologias conseguimos estar bastante presentes na vida uns dos outros, mesmo no quotidiano.

Posso dizer que nos tornamos um bocadinho “globais”, passamos a ter uma casa em todo o mundo. E isto não é ilusório, ao longo dos anos vários “ruterros” viajaram, sendo acolhidos por outros nos respetivos países.

Ao regressar a Madrid, fomos recebidos por Suas Majestades, os Reis de Espanha, Don Juan Carlos y Doña Sofia, no Palacio del Pardo. Ainda na capital espanhola fizemos algumas visitas a museus, nomeadamente ao Museo del Prado.

Começava agora a última parte desta grande aventura, a navegação pelo Mediterrâneo a bordo do “buque Galicia”. Eu, pessoalmente, ADOREI esses dias. Para mim foi um autêntico cruzeiro e há sensações irrepetíveis, nomeadamente as horas passadas no hangar a cantar, a dançar, a ver golfinhos, a assistir a um filme, ou simplesmente a conversar e a rir enquanto o sol lentamente desaparecia por trás do infindável mar. Há ainda a recordação dos maravilhosos momentos vividos nas bonitas cidades e vilas espanholas por onde passámos.

Mas a Ruta para nós estava a chegar ao fim. Mais uma vez viajámos até Madrid. Aí participámos no Ato de Clausura onde para além de recebermos os diplomas, ouvimos o discurso dos representantes das diversas entidades envolvidas neste programa.

A última noite e manhã foram preenchidas pela festa de despedida e pela dolorosa separação. Ao abraçarmos alguém não sabemos quando nos voltaremos a ver. Houve momentos em que a angústia tal qual uma nuvem, encobriu todo aquele espaço. Mas no fundo, e apesar das lágrimas e do sofrimento, todos estamos muito felizes e gratos pela experiência que tivemos e sabemos que somos uns privilegiados.

Acho que viram o suficiente para tirar as vossas próprias conclusões. Espero ter conseguido transmitir o essencial deste programa. Na minha opinião é super completo e versátil. A Ruta abarca TUDO “e mais alguma coisa” (como puderam ver). Neste momento somos mais de 8 mil expedicionários espalhados pelo mundo e é um orgulho fazer parte desse grupo.

Divulguem a Ruta, ajudem pessoas a ter esta experiencia fantástica, acreditem que vos vão agradecer para sempre.

El Instituto Cervantes en Portugal

Sonia Izquierdo Merinero

Jefa de estudios del Instituto Cervantes de Lisboa

Me gustaría empezar mi participación felicitando a la organización del V Congreso del español en Portugal por la constancia en la organización de un evento de esta importancia y magnitud para todos los que trabajamos con la docencia en general y en particular con la enseñanza de español como lengua extranjera. Felicitarles también por el rigor con el que han propuesto los temas y han seleccionado las participaciones.

En segundo lugar, quiero agradecer a la organización y a la Consejería de educación de España en Portugal por ofrecer al Instituto Cervantes poder colaborar y participar en este encuentro de reflexión sobre la ocupación común que nos atañe, así como por reservarnos este espacio para dialogar y conversar con los participantes.

El Instituto Cervantes es una institución de carácter público cuya misión es la promoción de la lengua y la cultura en español y de las lenguas cooficiales en España. Fue creado por un decreto ley en 1991 y desde entonces viene desempeñando su función en diferentes ciudades y países de todo el mundo. Actualmente está presente en 86 ciudades en 43 países en los cinco continentes, donde poco más de 80.000 aprendices de español por año han sido atendidos a través de los diferentes servicios que se ofrecen.

Estos servicios y centros, siempre vinculados y enmarcados en el ámbito de la enseñanza de español como lengua extranjera se estructuran, en los centros en 4 áreas: el área académica, el área de biblioteca, el área de cultura y el área de administración.

Además cuenta con dos sedes en España, la sede central de Madrid y la sede de Alcalá de Henares, y, dentro de su plataforma multimedia, con un portal de referencia en Internet sobre la lengua española y la cultura en español: el Centro Virtual Cervantes www.cvc.cervantes.es

Objetivos y funciones

- Organizar cursos generales y especiales de lengua española, así como de las lenguas cooficiales en España.
- Expedir en nombre del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte los Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE) y organizar los exámenes para su obtención.
- Actualizar los métodos de enseñanza y la formación del profesorado.
- Apoyar la labor de los hispanistas.
- Participar en programas de difusión de la lengua española.

- Realizar actividades de difusión cultural en colaboración con otros organismos españoles e hispanoamericanos y con entidades de los países anfitriones.
- Poner a disposición del público bibliotecas provistas de los medios tecnológicos más avanzados.

Órganos rectores

Patronato, que es el órgano que orienta las actividades del Instituto.

La Presidencia de Honor corresponde a S.M. el Rey de España.

La Presidencia Ejecutiva la ejerce el Presidente del Gobierno español.

Los vocales electos han sido designados entre destacados representantes de las letras y la cultura española e hispanoamericana, de las Reales Academias, universidades y otras instituciones sociales. Son vocales natos los escritores galardonados con el Premio de Literatura Miguel de Cervantes (Premio Cervantes).

El Instituto Cervantes de Lisboa, situado en la calle de Santa Marta de la capital, data de 1991 cuando el centro cultural español pasó a formar parte de la red cervantina, siendo uno de los primeros centros en constituirse y consolidarse. Desde entonces viene desarrollando su misión de potenciar y difundir la lengua y la cultura de España y los países hispánicos. Igualmente se propone como un espacio de puente y reflexión, tanto cultural como lingüística, de las culturas entre las que desarrolla su labor, en nuestro caso la portuguesa y la hispánica. Estos objetivos se intentan alcanzar desde la labor de las diferentes áreas, cuya actividad voy a presentar sucintamente.

Departamento de Cultura

La gestión de la cultura pasa hoy en día por la interacción entre sociedades como manera de facilitar al receptor la comprensión de la riqueza y diversidad del patrimonio cultural y de la vitalidad de la creación en español. Por ello, el Instituto Cervantes invita al diálogo entre las diferentes y múltiples realidades culturales y dota a su red de centros de una amplia autonomía en las programaciones, porque es a través de ellos como se puede apreciar y construir de forma más certera esa necesaria interacción.

La actuación cultural del Instituto Cervantes se guía por tres criterios:

1. Pluralidad de tendencias en todos los campos de la creación y el pensamiento
2. Consenso que respalde la calidad e interés de los productos culturales ofrecidos
3. Coherencia y estabilidad de la oferta de actividades.

El departamento de cultura del Instituto Cervantes de Lisboa presenta un programa cultural que comprende música, teatro, exposiciones, cine, danza, conferencias y encuentros para el público en general.

La actividad cultural del Instituto pretende potenciar y consolidar los lazos existentes entre las culturas ibéricas. En la elaboración de la programación, el Instituto colabora con diversas entidades culturales, empresas, instituciones y organismos públicos y privados españoles e iberoamericanos.

El Instituto Cervantes de Lisboa es también un lugar de encuentro para personalidades de referencia en las más diversas áreas de la cultura hispánica y portuguesa.

Departamento de Biblioteca

La red de bibliotecas del Instituto Cervantes (RBIC) es la mayor red de bibliotecas españolas en el mundo.

Nuestra biblioteca fue denominada el día 7 de noviembre de 2005 con el nombre de ‘Gonzalo Torrente Ballester’, escritor gallego y Premio Cervantes, en el acto de reinauguración de la biblioteca, presidido por el escritor portugués y Premio Nobel de Literatura José Saramago.

Posee un fondo bibliográfico y audiovisual de casi 30.000 volúmenes, presentado en todo tipo de soportes: libros, recursos electrónicos, DVD, CD, audio-libros, CD-ROM, revistas, entre los que se encuentran los fondos procedentes del antiguo centro cultural de Lisboa. Es así mismo un centro de información y documentación especializado en la cultura española e hispanoamericana y en la enseñanza del idioma español.

La colección se mantiene actualizada a través de una amplia selección de nuevas adquisiciones de publicación reciente en España y Latinoamérica. La lengua predominante es el español y también dispone de libros y audiovisuales en las otras lenguas cooficiales: catalán, gallego y vasco, así como de traducciones al portugués.

La biblioteca está abierta a todo el público interesado y sus instalaciones, ofrecen un espacio para la lectura, así como ordenadores conectados a Internet y un equipamiento para el visionado de películas y documentales y audición de CD.

Es posible consultar nuestro catálogo en línea. Desde cualquier ordenador o dispositivo electrónico, conectado a Internet, y accederá a nuestra colección y también al Catálogo Colectivo de la Red de Bibliotecas del Instituto Cervantes. Así mismo podrá realizar la autogestión de sus préstamos y prórrogas o solicitar desideratas. Usuarios en todo el país pueden utilizar el servicio de préstamo, tanto en persona como a distancia.

Departamento Académico

En el departamento académico nos ocupamos de 4 aspectos que sirven de pilares para nuestro trabajo que son

1. Clases de ELE
2. Aplicación de los exámenes de español como lengua extranjera (DELE)
3. Aula Virtual de Español
4. Cursos para profesores de español

1. Para las *clases de ELE* contamos con un plan curricular propio, nuestra enseñanza es oficial, preparando a nuestros estudiantes de manera universal para cualquier comunidad hispanohablante.

Ofrecemos cursos de español general y de español para fines específicos, siendo de entre los cursos especiales de EFE, los que más demanda tienen los cursos destinados a la preparación de los Diploma DELE; los cursos de preparación para entrar en la Universidad española, y recientemente algunos cursos de teatro.

Apostamos por la flexibilidad como medio auxiliar del aprendizaje. Para satisfacer sus necesidades, de acuerdo a su estilo de vida y preferencias, existen diversas modalidades de cursos como son los cursos presenciales, a distancia y cursos a medida en empresas o instituciones.

Atendemos a público de todas las edades, habiendo ofrecido cursos específicos para niños y niñas de 3 a 6 años, de 6 a 9 y de 9 a 12.

Todos los profesores del Instituto Cervantes son licenciados, expertos y con experiencia en la enseñanza de español como lengua extranjera. Proviene de diferentes partes de España así como de Latinoamérica, para que nuestros alumnos entren en contacto con las variantes lingüísticas del español. Para mantener el nivel de calidad, nuestros profesores realizan anualmente cursos de formación y perfeccionamiento.

2. Los *Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE)* son títulos oficiales, otorgados por el Instituto Cervantes en nombre del Ministerio de Educación de España, que certifican el grado de competencia y dominio del idioma español.

Se realizan varias convocatorias anuales, cuyas fechas se pueden consultar en las páginas electrónicas de nuestra institución www.diplomas.cervantes.es

Los Diplomas DELE están reconocidos a nivel internacional y gozan de un gran prestigio, no solo entre instituciones y autoridades educativas públicas y privadas, sino también en el mundo empresarial y entre Cámaras de Comercio.

Los Diplomas DELE cubren todos los niveles del Marco Común Europeo de Referencia (MCER) del Consejo de Europa, es decir, desde el A1 hasta el C2.

En el año 2012 se presentaron en Portugal casi 600 candidatos a los DELE.

La capilaridad del Instituto Cervantes en el mundo es posible gracias a varias modalidades de centros, entre las que se encuentran los centros plenos, como el Instituto Cervantes de Lisboa, las aulas Cervantes, los centros asociados y centros de examen. Estos dos últimos tipos se establecen a partir de una petición del propio centro interesado en pasar a formar parte de nuestra red. Actualmente existe 1 centro Asociado en Portugal, situado en la ciudad de Oporto y contamos también con 6 centros examinadores 5 en el continente (Bragança, Caparica, Guarda, Palmela y Sintra) y 1 en Funchal, Madeira.

3. El *Aula Virtual de español (AVE)* El Aula Virtual de Español (AVE) es un entorno de aprendizaje en Internet creado por el Instituto Cervantes para la enseñanza del español como lengua extranjera y para impartir cursos de formación de profesores.

El material didáctico recoge la diversidad y riqueza de una lengua que se habla en más de veinte países.

La interactividad y la abundancia de contenidos multimedia de los cursos han convertido al AVE en la mejor herramienta de aprendizaje del español.

El AVE se adapta a distintos ritmos de aprendizaje y perfiles de alumnos. En la actualidad ofrece cursos de español general del nivel A1 a C1, el curso de español para niños ¡Hola, amigos!, los cursos de preparación de los Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE), niveles B1 y B2, y para profesores el «Curso de formación de tutores del AVE».

El alumno de los cursos del AVE puede estudiar español de manera flexible, a su propio ritmo: donde quiera, como quiera y cuando quiera.

A los tutores les ofrece un curso de formación de tutores en línea que incorpora al profesor en un ambicioso proyecto de las tecnologías de la información y comunicación.

4. Las actividades relacionadas a la *Formación de profesores* están mayormente realizadas en colaboración con la Consejería de Educación a través de cursos de formación continua para profesores en diferentes universidades portuguesas, a las Editoriales españolas que presentan algunas de sus novedades a través de talleres formativos en nuestras instalaciones y a cursos abiertos a la comunidad de profesores de lenguas extranjeras.

Pretendemos ser una institución de puertas abiertas y estar siempre vinculada a aquellos profesionales e instituciones con las que participa de la difusión del español en Portugal, objetivo común a todos los que nos encontramos hoy aquí.

Muchas gracias, espero que les haya resultado clara la breve presentación y estamos siempre a su disposición.

La situación de la enseñanza del español en Portugal en todos los niveles educativos

Paula Rodrigues Brito dos Santos Pinto
Presidenta de la APPELE

Principales alteraciones al concurso de profesores a lo largo de los tiempos

La asignatura de Español como lengua extranjera existe en las escuelas portuguesas desde 1994 y el grupo de profesores de español existe desde 1999. A lo largo de estos años ha habido algunos cambios en los concursos de profesores. He aquí un recorrido por las principales alteraciones que condicionan o demuestran el crecimiento de la asignatura en la enseñanza reglada en Portugal.

De 2001 a 2005, cuando el grupo de español era el 41, teníamos concursos interno¹⁵¹ y externo¹⁵² anuales y el promedio de plazas que salían a concurso era entre 5 y 8, pero el número de candidatos era bastante pequeño (como mucho seríamos unos 100)

A partir de 2006, cuando el Ministerio de Educación (ME) reenumeró los grupos y el de español pasó a ser el grupo 350, los antiguos concursos interno e externo anuales se volvieron en plurianuales. En aquel momento tuvimos un concurso con contrataciones que podían ser hasta el 2009. En este concurso se presentaron 183 profesores (20 de ellos tenían ya plaza fija y pretendían cambiar de plaza –en portugués “quadro de escola”) y 20 finalistas¹⁵³.

En 2009, el “Estatuto da Carreira Docente” solo permite el concurso a los profesores profesionalizados, es decir, los finalistas de carreras universitarias, que solían estar ordenados en el final de la lista de profesores, no pudieron presentarse al concurso nacional; sin embargo, el ME creó medidas especiales para el concurso específico del grupo 350 (se trataba de un concurso por cuatro cursos lectivos, desde 2009 hasta 2013). Estas medidas especiales se encuentran en la Portería 303/2009¹⁵⁴ y por primera vez se convocaron 220 plazas de “quadro de escola”. Estas medidas fueron objeto de protesta por parte de los profesores y por la APPELE, pero solo fueron revocadas con la Portería 141/2010; con todo, se mantienen las colocaciones de 2009, pues estos profesores han tenido un año de supervisión (considerado un curso probatorio) de la responsabilidad de la Universidad de Aveiro.

¹⁵¹ Este concurso se refiere a los profesores que ya tienen una plaza fija en una escuela y aparecen en el inicio de las listas de estos concursos nacionales que actualmente existen cada cuatro años.

¹⁵² Este concurso se refiere a todos los profesores profesionalizados que quieren intentar entrar en una plaza de una escuela (“necessidades permanentes”). Los que no entran, forman parte de las listas de profesores que se presentan al concurso de profesores para contratación (“necessidades residuais”).

¹⁵³ Las solicitudes se hacían a mediados de febrero y las prácticas docentes terminaban al final de curso académico, por lo que los candidatos solo podían presentar el título de formación en julio y no eran ordenados con los profesores con experiencia.

¹⁵⁴ La *portería* (disposición) considera que hay falta de profesores de español y, por ello, define que se consideran profesores profesionalizados para el grupo de Español todos los profesores licenciados en otras lenguas extranjeras o materna que sean profesionalizados en esos grupos y hayan tenido asignaturas de español o que tengan el DELE superior C2, al mismo nivel que los profesores licenciados en Español y con práctica docente en español.

En 2012, se permite que los profesores de “quadro de escola” concursen en movilidad interna¹⁵⁵. Se presentan a este concurso 57 profesores y al concurso de contratación 307 profesores.

El presente ministerio abre a todos los grupos de reclutamiento un concurso extraordinario, en enero de 2013, al que pueden presentarse todos los profesores profesionalizados con algo de tiempo de servicio (dos años) y son afectos a una zona del país (los antiguos “quadros de zona pedagógica” –QZP–) y no a una escuela. Para el grupo 350 aparecen 254 candidatos, pero solo hay 6 plazas.

En este mismo año tenemos los concursos interno y externo y en el decreto que indica las plazas existentes para el concurso interno constan 6 plazas positivas *versus* 8 negativas¹⁵⁶ y hay 531 profesores en las listas, siendo que 105 son profesores efectivos que pretenderán cambiar de plaza para otra escuela.

- **Principales alteraciones normativas**

También en el currículum escolar hubo varias reformas curriculares que provocaron la existencia de más o menos horas a lo largo de los tiempos, lo que produjo una mayor necesidad de profesores *versus* una menor necesidad (que es el panorama actual)

Hasta 2004, en la enseñanza secundaria¹⁵⁷, en la formación general¹⁵⁸ y específica¹⁵⁹, el número de horas semanales¹⁶⁰ era de 4 clases durante tres cursos. Al final de los tres cursos, en el duodécimo, los alumnos, para concluir su formación, se sometían a un examen nacional¹⁶¹ (con el código 247 –iniciación– o 347 –continuación–¹⁶²).

A partir de 2004 hasta 2006 en la formación general se redujo para dos cursos (10º y 11º, sin hacer examen nacional), con 4 tiempos lectivos; en la formación específica, también se vuelve en una asignatura bienal (pudiendo elegir empezarla en el 10º o 11º curso, con examen nacional obligatorio (con nuevos códigos del GAVE, el 547 o 847) con 6 tiempos semanales.

En 2007, en la enseñanza secundaria, en la formación específica, se atribuye el 30% de la nota final del alumno a la oralidad y consecuentemente un tiempo más para el desarrollo de las competencias de la lengua. Así se aconseja que las

¹⁵⁵ La movilidad interna significa que un profesor que tiene su plaza en una escuela, pueda ir, por un curso lectivo (renovable a cada concurso anual), impartir clases a otra escuela. Se pueden presentar a este concurso profesores con “horario zero”, es decir, que en su escuela no existen horas para atribuirle un horario; o profesores que quieran acercarse a su residencia.

¹⁵⁶ Las plazas negativas, supuestamente, indican que hay profesores que sobran en las escuelas.

¹⁵⁷ La enseñanza secundaria en Portugal está compuesta por 3 cursos (del décimo al duodécimo cursos), equivalente al 4º de la ESO y los 1º y 2º del Bachillerato en España.

¹⁵⁸ La formación general está compuesta por un conjunto de asignaturas que existen en todas las áreas de estudios. Esas asignaturas son Portugués, Lengua extranjera, Filosofía y Educación Física.

¹⁵⁹ La formación específica está compuesta por un conjunto de asignaturas que son variables de acuerdo con el área de estudios por la que opta un alumno, tales como Ciencias, Economía, Lenguas y Literaturas, Artes, etc.

¹⁶⁰ En Portugal las horas semanales son consideradas en bloques de 45 minutos.

¹⁶¹ Los exámenes nacionales son de la responsabilidad del “Gabinete de Avaliação Educacional”, el GAVE.

¹⁶² La nomenclatura de iniciación significa que los alumnos inician sus estudios de la lengua española en el décimo curso; los alumnos de continuación ya iniciaron sus estudios en la enseñanza básica, es decir, en el séptimo curso, correspondiente al primero de la ESO.

escuelas dividan los grupos con más de 15 alumnos en dos pequeños grupos en los bloques de 135 minutos. Por los problemas que traía la libre elección de iniciar una asignatura bial en el 10º o 11º curso para las escuelas, en 2008, la asignatura bial de la formación específica pasa a ser obligatoriamente iniciada en el 10º, con el examen nacional en el 11º curso (547 o 847).

En 2009, las escuelas pueden ofrecer la continuidad de la lengua extranjera I, II o III en el 12º curso (tanto para los alumnos de la formación general como específica), con 6 tiempos lectivos. En la enseñanza básica, la Direcção Geral de Educação (DGE, antigua DGIDC) inicia como proyecto piloto el español en el 2º ciclo¹⁶³. Así como ofrece el inglés en primaria, 1º ciclo. Como consecuencia, se crean currículos para los dos años que inician el proyecto, los 5º y 6º cursos y también materiales de apoyo para el nivel. Sin embargo, a principios de 2012, la reforma curricular introduce el inglés como lengua extranjera obligatoria en el 2º Ciclo, o sea, desaparece cualquier otra oferta de LE y el proyecto iniciado en 2009 se extingue. En la enseñanza secundaria se reducen los 6 tiempos para 4 en la LE de formación específica en el 12º curso y no se puede ofrecer para los alumnos que la hayan tenido en la formación general del 10º y 11º cursos.

En abril de 2012, hay un aumento de alumnos por grupo, entre 26 y 30 alumnos y de alumnos para la existencia y división de los grupos (20 alumnos que contrastan con lo que antes se practicaba, 10 y 15, respectivamente) – Despacho 5106-A. También se obliga a que las escuelas den prioridad de oferta de escuela a los recursos humanos con falta de horario, es decir, si hay un profesor con plaza fija en la escuela de la asignatura de alemán, primero la escuela tiene que ofrecer esa opción de LE y solo después podrá permitir la inscripción en otra opción.

En agosto de 2012, desaparece la asignatura de opción de Lenguas Extranjeras en la formación específica de los cursos “científico-humanísticos de Ciências Socioeconómicas”, tanto en la enseñanza diurna, como en la modalidad del “ensino recorrente”¹⁶⁴. Además, en el curso “Científico-humanístico de Línguas e Humanidades” se reduce un tiempo lectivo en la asignatura de Lengua Extranjera y de 2 tiempos del curso “Científico-humanístico de Línguas e Humanidades” en la enseñanza nocturna.

Por desgracia vivimos actualmente un panorama de cortes económicos en toda la enseñanza y vemos como el inglés aumenta su importancia como lengua extranjera en la enseñanza portuguesa. En APPELE creemos que el único motivo por el que el Ministerio de Educación no acaba con la segunda lengua en la enseñanza es la existencia de un convenio firmado con el Consejo Europeo que promueve el aprendizaje de dos lenguas extranjeras en la enseñanza reglada.

¹⁶³ Significa los últimos dos años de la enseñanza primaria en España.

¹⁶⁴ La enseñanza nocturna para trabajadores estudiantes, o mayor de 18 años que han dejado la escuela hace más de dos años.

Premios Pilar Moreno

Paula Brito dos Santos Pinto

Profesora participante en cuatro ediciones y ganadora de dos segundos premios

María de Lurdes Brito

Profesora participante en tres ediciones y ganadora de un primer premio y un tercer premio y jurada de los premios en las últimas cuatro ediciones en representación de la APPELE

Como homenaje al décimo premio que se ha convocado este año, en este taller se presentaron algunos de los trabajos que los alumnos, a lo largo de las diez convocatorias de los premios, realizaron para el concurso. Se explicaron las metodologías y los procedimientos necesarios para presentarse a los premios. Además se han recorrido algunos testimonios de los alumnos ganadores donde expresaban aquello que, al desarrollar el proyecto, implicó para sí mismos como alumnos de español y como personas, enfocándose en el trabajo de equipo, los contactos establecidos con nativos y la experiencia final de poner en práctica el viaje que ellos mismos han programado.

Sobre los carteles para “Pinta tu España”, también se presentaron algunos ejemplos de creatividad artística.

