

ESPAÑOL EN BRASIL

XXVI / 2018



ACTAS DEL XXVI SEMINARIO ESPAÑOL EN BRASIL

São Paulo, 7 de abril de 2018



Catálogo de publicaciones del Ministerio: sede.educacion.gob.es/publiventa
Catálogo general de publicaciones oficiales: publicacionesoficiales.boe.es



MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL
Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional
Dirección General de Planificación y Gestión Educativa
Subdirección General de Cooperación Internacional y Promoción Exterior Educativa

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

Subdirección General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones

Edición: Noviembre de 2018

NIPO: 030-17-039-9

ISSN: 2318-1648

ACTAS DEL XXVI SEMINARIO ESPAÑOL EN BRASIL

São Paulo, 7 de abril de 2018

ORGANIZACIÓN
Consejería de Educación
Embajada de España en Brasilia

Colegio Miguel de Cervantes
São Paulo – Brasil

COLABORACIÓN
Instituto Cervantes de São Paulo

COORDINACIÓN
María Cibeles González Pellizzari Alonso
Antoni Lluçh Andrés

EDICIÓN
Juan Manuel García Calviño
Francisco Manuel López Rodríguez

Índice

Conferencias

Francisco Javier Calvo del Olmo
La experiencia de la UFPR en la inserción de la intercomprensión entre lenguas románicas como herramienta para la formación plurilingüe 10

Gonzalo Abio
Creación de actividades interactivas para la práctica de E/LE con Quizlet, Edpuzzle y formularios de Google 23

Comunicaciones

Claudia Bruno Galván / Marisol Patricia Saucedo Revollo Lage
El español como eje interdisciplinario en la Enseñanza Fundamental y Media 42

Cecília Gusson Santos / Otávio Goes de Andrade
De la viabilidad de un trabajo discursivo-contrastivo para la enseñanza de lenguas extranjeras / adicionales en la Educación Básica 50

Fernanda Tonelli
Diálogo Intercultural Online Brasil-Argentina: una propuesta práctica de interacción entre estudiantes adolescentes 73

Raquel Bicalho de Carvalho Barrios / Caio Vitor Marques Miranda
Variación lingüística y material didáctico: Un análisis de LD's de español aprobados por el PNLD 84

Raphael Henrique de Araújo Vieira
Lectura e interpretación de textos en la clase de ELE: principios, estrategias y reflexiones 94

David Benito Canalejas
“De primero, polvo”: dificultades en el aprendizaje de las estructuras y del léxico de la comida en lusohablantes 111

Ana Carolina Moreira Salatini / Valdirene Zorzo-Veloso
La extensión como herramienta dinamizadora en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera 126

Vanessa Silva dos Anjos
El Síndrome de Down y el Autismo: Los retos en la lengua española 136

Gabriel Iglesias Morales. La opinión de los estudiantes sobre su interlengua. Un acercamiento intuitivo vs cuantitativo	147
Otávio Goes de Andrade / Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão Ética y focos de investigación sobre la interlengua de aprendices de lenguas extranjeras	160
Jackson Bentes / Michelle Azambuja / Rosane Paiva La internacionalización: desarrollo del idioma y vivencias efectivas de la cultura	177
Caio Vitor Marques Miranda / Raquel Bicalho de Carvalho Barrios Caminos para la enseñanza de la literatura en las clases de español como lengua extranjera/ele: propuestas con los cuentos fantásticos	186
José Muñoz Cabrera Lenguas en contacto: los lusismos en la enseñanza de la materia “cultura española”	197
Jéssyca Camargo da Cruz / Kátia Rodrigues Mello Miranda Diálogos multidisciplinares y multiculturales en las clases de ELE a partir de la canción <i>Latinoamérica</i> : posibilidades de explotación didáctica	212

Talleres

Claudia Bruno Galván / María Cibele González Pellizzari Alonso ¡Auxilio! ¿Cómo se prepara un buen material didáctico?	217
María Eugenia Gómez Holtz Galvão / Álvaro Sésnilo Aquí está la nueva BNCC, ¿y ahora?: reflexiones sobre las clases de ELE	226
Sara González Berrio ¿Qué aspectos de la pragmática puedo aplicar a mis clases de E/LE?	231
Sara Ganimian Tcharhetian De las Tic a las Tac. Plataformas digitales para alumnos de primaria y secundaria.	238
Suzana Lima Dias Claves para una clase ‘salá’	242

Conferencias

La experiencia de la UFPR en la inserción de la intercomprensión entre lenguas románicas como herramienta para la formación plurilingüe

Francisco Javier Calvo del Olmo
Universidad Federal de Paraná

La intercomprensión entre lenguas próximas: práctica ancestral y abordaje novedoso en la enseñanza de idiomas

En los últimos años, las transformaciones ocurridas en la esfera pública, motivadas en buena medida por el actual proceso de globalización, han conducido a repensar varias áreas de la educación y, entre ellas, la lingüística aplicada. Así, el interés por aprender lenguas viene ganando relevancia dentro de las políticas públicas mientras se diversifica la variedad de ámbitos de enseñanza; a la enseñanza tradicional de lengua materna y de lengua extranjera, se ha sumado la enseñanza de idiomas como lenguas de acogida (en contextos migratorios), como lenguas de escolarización (obligatorias u opcionales) y como lenguas de heredadas (en el seno de las diásporas). En suma, la diversidad de los contextos de enseñanza y el aumento cuantitativo de la demanda apuntan la necesidad de establecer nuevos enfoques teórico-metodológicos y nuevas propuestas didácticas (Puren, 2002).

Autores como Hamel (2008), discuten el papel hegemónico de la lengua inglesa como principal vehículo de la globalización que somete a las demás lenguas de la humanidad a su constante influencia en cuanto idioma hipercentral. Dentro de la familia de las lenguas románicas - es decir de las lenguas formadas a partir del latín vulgar - el español y el portugués se han consolidado como idiomas de comunicación global en las últimas décadas mientras que el francés (pese a los esfuerzos gubernamentales) y el italiano están siendo relegados de las posiciones centrales que tradicionalmente ocupaban como lenguas vehiculares de importantes sistemas culturales y literarios. Otros idiomas de la familia, como el rumano, el catalán o el gallego, quedan confinadas a áreas mucho más restringidas a pesar de las políticas de promoción de sus respectivas autoridades. El conjunto de todos estos cambios hace que sea necesario repensar la enseñanza y el aprendizaje de nuestras lenguas y retomar el diálogo con el saber acumulado por las ciencias del lenguaje, revisando sus propios paradigmas. En ese sentido, Margarit (2007) defiende que la lingüística románica - fundada por filólogos como Friedrich Diez o Wilhelm Meyer-Lübke al aplicar el método histórico-comparativo a los idiomas derivados del latín - puede aportar herramientas teórico-metodológicas de gran valor.

Partimos de la constatación de que el castellano comparte con todas las demás lenguas de la familia neolatina, un origen común - el latín - y un desarrollo histórico paralelo marcado por una convivencia secular e intercambios recíprocos constantes (OLMO, 2012). Este fondo abarca estructuras léxicas, semánticas, morfosintácticas, pragmáticas e, incluso, semejanzas culturales y literarias; todo ello delimita un espacio de comunicación abierto a la Intercomprensión em Línguas

Románicas (en adelante ICLR). Cabe decir que la ICLR constituye una práctica ancestral, utilizada por diferentes pueblos principalmente en situaciones de contacto. Dante Alighieri en *De vulgari eloquentia* (1305) ya reflexiona sobre la relación de las lenguas románicas al agruparlas a partir de las palabras que eran usadas como afirmación en cada idioma; de este modo, habla de *la lingua del sì* (italiano), *la lingua d'oïl* (francés) y *la lingua d'òc* (occitano). También Cervantes, en el famoso Capítulo VI de la 1ª parte de *Don Quijote de la Mancha*, refiere obras escritas en italiano (*Orlando Furioso*), en catalán (*Tirant lo Blanch*) y en portugués (*Palmerim de Inglaterra*) que el cura y el barbero encuentran en el aposento del hidalgo y deciden no quemar. Es decir, las personas que tenían acceso a la cultura letrada muchas veces leían las obras en sus lenguas originales. Más adelante, las posibilidades de comunicación entre lenguas próximas también merecieron la atención de pensadores como el filósofo, educador, pacifista y político francés Jean Jaurès, a comienzos del siglo XX; de Gaston Paris, fundador de la dialectología; de Jules Ronjat, lingüista occitano; o del escritor italiano Italo Calvino - nacido en Cuba. A este respecto, el semiólogo y escritor italiano Umberto Eco afirmaba que:

Una Europa de políglotas no es una Europa de personas que hablan con facilidad muchas lenguas, sino, en el mejor de los casos, de personas que pueden encontrarse hablando cada uno su propia lengua y entendiendo la del otro, que no sabrían hablar de manera fluida, pero que al entenderla, aunque fuera con dificultades, entenderían el "genio", el universo cultural que cada uno expresa cuando habla la lengua de sus antepasados y de su propia tradición. (Eco, 1994: 293)

Contemporáneas a la reflexión de Eco son las propuestas de trabajo iniciales de la intercomprensión en la enseñanza de idiomas. Así, los equipos de dos universidades francesas la de Grenoble, con los profesores Dabène y Degache (1996), y la de Aix-en-Provence, con Blanche-Benveniste y Valli (1997), comienzan a pensar en la posibilidad de utilizar la proximidad lingüística como herramienta para la enseñanza integrada de lenguas y de culturas. Más adelante, los llamados *Abordajes Plurales para la Enseñanza de Lenguas y de Culturas* - publicados por el Consejo de Europa bajo la dirección del profesor Candelier (2009) y conocidos por sus siglas en francés y en inglés (CARAP o FREPA respectivamente) - definen la intercomprensión entre lenguas emparentadas como la forma de comprender y hacerse comprensible entre hablantes de una misma familia usando estrategias cognitivas y metacognitivas que aprovechan los puntos compartidos por dichas lenguas para desarrollar estrategias de comprensión primeramente escrita y, más tarde. También oral. Cabe subrayar que este tipo de abordaje pone en valor la lengua materna, la biografía lingüística y el bagaje cultural del aprendiz como punto de partida para conocer nuevas lenguas contrastando con otros enfoques preexistentes que entendían la lengua materna del estudiante como un obstáculo, un problema o una dificultad a ser superada en el proceso de adquisición de la lengua extranjera.

Asimismo la ICLR representa una práctica constitutiva del espacio latinoamericano. El proceso colonizador, iniciado en 1492, provocó que tres lenguas neolatinas - el español, el portugués y el francés - se convirtieran en idiomas hegemónicos de la región; donde, hasta el día de hoy, conviven con las lenguas ancestrales de los pueblos indígenas, las lenguas criollas (nacidas del propio contacto entre poblaciones africanas esclavizadas y colonizadores europeos) y las lenguas alóctonas (traídas por los inmigrantes en el siglo XIX y XX). De todo ello, resultan diversos contextos de bilingüismo, diglosia y contactos que, en ocasiones, pueden dar lugar a la aparición de códigos híbridos como el spanglish (español-inglés), el portunhol (portugués-español), el cocoliche

(italiano-español), la media lengua de Ecuador (quechua-español) o el jopará (guaraní-español).

Así pues, la posibilidad de establecer la comunicación entre interlocutores de lenguas diferentes, cada uno haciendo uso de su propio idioma y procurando entender el del otro, ha sido un recurso históricamente usado en nuestro territorio, principalmente en aquellas regiones de frontera, entre comunidades migrantes y, en los últimos tiempos, en locales de grande afluencia turística. No debe pues causar sorpresa que la ICLR haya despertado el interés de equipos de profesores e investigadores en universidades como la federal de Rio Grande do Norte (UFRN), la USP y la UNICAMP en el Estado de São Paulo, la UFMG en Belo Horizonte entre varias más; así como en otras universidades latinoamericanas, como la Nacional de Córdoba (UNC) en Argentina o la Universidad de Playa Ancha (UPLA) en Chile. En el caso de la Universidad Federal do Paraná (UFPR), las acciones comenzaron hace poco más de una década, en el año 2007, a partir de la visita del profesor Jean-Pierre Chavagne de la Universidad de Lyon.

En los próximos apartados, explicaremos en detalle nuestro recorrido para integrar la ICLR dentro de la oferta la UFPR como herramienta dinamizadora en la formación de profesores. Es necesario decir que cualquier acción que tenga un adecuado desarrollo necesita abordar la enseñanza, la investigación y la extensión, trípode sobre el cual se sostienen la universidad pública brasileña.

Érase una vez¹ la intercomprensión en la UFPR: extensión, enseñanza e investigación

Fundada en 1912 y considerada la más antigua de Brasil, la Universidad Federal do Paraná ofrece grados en lengua y literatura portuguesa (vernácula) y en lenguas extranjeras (alemán, español, francés, inglés, italiano, japonés y polaco)². El cuerpo docente del grado también puede integrar el programa de posgrado y dirigir trabajos de maestría/máster, tesis de doctorado y estadías postdoctorales.

A efectos de organización, dividiremos la presentación de nuestras actividades en cada uno de los tres ejes ya mencionados: la enseñanza, la investigación y las actividades extensionistas; no obstante, somos conscientes de la estrecha relación existente entre los tres. Cabe decir que estas acciones comenzaron en la extensión; después, fueron implementadas en la enseñanza y, finalmente, alcanzaron la investigación; consideramos que ese recorrido -de la extensión hacia la enseñanza y la investigación- demuestra un entendimiento del papel de la universidad inserido en la comunidad. En todo caso, nuestro objetivo es mostrar cómo la ICLR puede ser implementada en la formación ofrecida por otras universidades partiendo de nuestra experiencia.

Las actividades de extensión como puerta de entrada para la ICLR en la UFPR

Como ya hemos mencionado, las actividades dirigidas a la comunidad, constituyen una particularidad de las universidades brasileñas y reciben el nombre de extensão. Aquí se encuadran conferencias, cursos, proyectos otras acciones formativas fuera del currículum de los grados. Una ventaja de la extensión es que ofrece mayor flexibilidad para desarrollar acciones concretas por lo que puede entenderse que

¹ En castellano la fórmula érase una vez se utiliza al comienzo de los cuentos, de las narraciones, de las fábulas. Su equivalente en portugués sería era uma vez, en catalán hi havia una vegada, en italiano *c'era una volta* y en francés il était une fois. Hemos elegido este título porque el recorrido que describiremos tiene una evolución prometedora.

² De acuerdo con el sistema universitario brasileño, la carrera puede orientarse hacia la investigación (Bacharelado em Letras) o hacia la enseñanza, en tal caso los alumnos deben completar una carga formativa dentro del Sector de Educación (Licenciatura em Letras).

fuera precisamente en este ámbito en el que surgieron las primeras actividades de intercomprensión.

En ese sentido, tomamos como punto de partida la visita del profesor Jean-Pierre Chavagne, procedente de la Université Lumière Lyon 2, para presentar una conferencia sobre el proyecto Galanet, una plataforma en línea creada para promover la interacción y la comunicación plurilingüe entre hablantes de seis lenguas románicas: catalán, español, francés, italiano, portugués y rumano. A partir de entonces, el Núcleo Tandem - vinculado al Centro de Lenguas de la UFPR - realizó varias sesiones en la mencionada plataforma abiertas para la comunidad académica con carácter voluntario³. Ciertamente, aquellas personas que participaron pudieron aprovechar esa oportunidad para compartir experiencias con personas de otros países pero esas actividades no tenían un resultado directo en su formación universitaria.

En octubre de 2009, el profesor Chavagne hizo una nueva visita a Curitiba para participar en una mesa redonda sobre desarrollo de la competencia lectora en lengua extranjera a partir de la ICLR mediante dos plataformas digitales Lingalog⁴, creada por el centro de lenguas de la Université Lumière Lyon 2, e Itinerários Românicos, este último desarrollado por la Unión Latina. Cabe decir que varios docentes de las áreas de español, francés e italiano del Departamento de Letras Estrangeiras Modernas aprovecharon dichas plataformas para dinamizar las clases de Lengua Instrumental (español, francés o italiano), asignaturas abiertas a estudiantes de diferentes carreras y dirigidas a la lectura. Este hecho, puede ser considerado como una primera forma de introducir la intercomprensión como abordaje didáctico en el grado; vemos pues cómo las actividades extensionistas y la enseñanza stricto sensu se relacionan mutuamente. Al mismo tiempo, todo ello permitió familiarizar a nuestra comunidad académica con este nuevo marco teórico y metodológico que, de cierta forma, venía a reformular las separaciones tradicionales del aprendizaje de lenguas al integrar varias áreas.

Ya en 2013, surgió la idea proponer un ciclo de conferencias sobre las lenguas románicas titulado As Flores do Lácio, título que aludía al soneto Língua Portuguesa del escritor brasileño Olavo Bilac. En el primer verso, Bilac dice que el portugués es la “última flor do Lácio, inculta e bela”; así los demás idiomas de la familia neolatina serían las otras flores del Lacio. El curso contó con la coordinación de la profesora doctora Karine Marielly Rocha da Cunha y se dividió en once encuentros, con una periodicidad quincenal que abarcaron los dos semestres del año lectivo. En cada encuentro, un profesor del Departamento de Letras Estrangeiras Modernas o del Departamento de Letras Clásicas e Vernáculas trató aspectos históricos, estructurales y culturales del idioma de su especialidad. En orden cronológico, las conferencias presentaron el francés, el occitano, el romanche, el italiano, el latín, el español, el rumano, el gallego, el catalán y el portugués.

La buena acogida de ese ciclo por parte de la comunidad académica, llevó a la misma profesora, Karine Marielly Rocha da Cunha, a proponer dos nuevos cursos de extensión en 2014. El primero, titulado Introdução à Cultura e à Língua Latina tuvo como objetivo establecer puentes entre la antigüedad clásica y las lenguas románicas modernas. El segundo fue un curso de formación específicamente en ICLR, también coordinado por la profesora Karine e impartido conjuntamente con la estudiante de máster Sara Valente, como parte de su investigación. El mencionado curso, titulado Intercomprensión: pontes entre as

³ Las informaciones referentes a esta iniciativa continúan estando disponibles en: <http://www.celin.ufpr.br/index.php/nucleo-tandem/89> [07 abr. 2018]

⁴ Las informaciones referentes a esta iniciativa continúan estando disponibles en: <http://lingalog.net/dokuwiki/formation/atelier2010> [07 abr. 2018]

línguas românicas, se celebró en el segundo semestre y tuvo una duración de 30 horas. La propuesta invitaba a los participantes a abrir la mente para “entender nossas línguas irmãs - catalão, espanhol, francês, italiano - através de imagens, música e notícias”.

En el primer semestre de 2016, alentados por el éxito de los referidos precedentes, la profesora Karine y yo mismo propusimos un nuevo curso de extensión que, esta vez, ponía el foco en la lengua rumana mediante la intercomprensión⁵. El objetivo del curso no era tanto el aprendizaje formal de ese idioma sino la sensibilización de los estudiantes con una lengua y una cultura a priori lejanas y poco conocidas. En resumen, nuestro objetivo se encuadraba dentro del enfoque de despertar a las lenguas recogido entre los abordajes plurales del CARAP.

Aun en 2016, recibimos la visita de profesores de la Universidad de Santiago de Compostela Rosario Álvarez Blanco y Henrique Monteagudo, ambos miembros de la Real Academia Galega. En la conferencia titulada Galego, portugués e brasileiro: semelhanças e contrastes, los dos profesores presentaron el perfil de la lengua gallega y discutieron los contrastes, similitudes y posibilidades de comprensión ante un público formado por estudiantes de grado, alumnos de posgrado, doctorandos y profesores.

En resumen, los talleres, cursos, conferencias y charlas que venimos ofreciendo con regularidad en los varios eventos organizados por la UFPR - como la Semana Académica de Letras que se celebra cada año en el mes de mayo - han contribuido para ampliar los debates sobre formación de profesores y didáctica de lenguas dentro de nuestra institución. Asimismo consideramos que las acciones puntuales con determinadas lenguas - como el gallego o el rumano - han diversificado la oferta formativa en los niveles de graduación y posgrado, presentando contenidos que raramente son estudiados en el contexto académico brasileño. Igualmente, un factor importante de la organización fue movilizar los conocimientos de aquellas personas que en cada momento puntual se encontraban en Curitiba. De manera general, evaluamos la participación de la comunidad académica de manera bastante positiva, lo que demuestra el interés que existe por este abordaje y por el estudio integrado de otras lenguas románicas. Fue esa respuesta la que nos invitó a incorporar los abordajes plurales y la ICLR dentro del currículum de la carrera de letras.

La curricularización de la intercomprensión en el grado y el posgrado

Más allá de las ya mencionadas prácticas de ciertos profesores en las disciplinas de lengua instrumental, la inserción de la ICLR en los currícula de la UFPR inició verdaderamente en 2013. En esa altura, el profesor Christian Degache de la Université Grenoble-Alpes impartió un curso concentrado en los meses de mayo y junio titulado *Didática das línguas e didática do plurilinguismo: o lugar da intercompreensão*, como profesor visitante invitado por el programa de Posgrado en Letras.

Paralelamente, se iniciaron los trámites para implantar una optativa para todos los alumnos de la carrera de letras, con independencia de la lengua de su

⁵ Cabe decir que el lector de polaco del Departamento de Alemão, Polonês e Clássicas (DEPAC-UFPR), Marcin Raiman, organizó el contenido y dio efectivamente las clases ya que él tenía la competencia necesaria para hacerlo pues había desarrollado parte de sus estudios en la Universidad de Cluj-Napoca en Rumania. Así, se presentó el alfabeto y nociones de pronunciación y fonética el rumano, el verbo ser (a fi) en presente de indicativo, las formas de saludar y despedirse, las declinaciones de los sustantivos, los artículos definidos e indefinidos, los números y los pronombres personales. Para ello, usamos canciones, titulares de periódicos y otros materiales auténticos que permitieron una aproximación a la historia, a la geografía y a la actualidad de Rumania.

especialidad: *Intercompreensão em Línguas Românicas* (código HE1103) con una carga de 30 horas de clase. En el programa de la asignatura se aborda el concepto de intercomprensión y los proyectos existentes (Euro-mania, Galatea, Galapro, Miriadi, etc.), también se presentaba el origen, la evolución y las características principales de la familia neolatina y se discutía las aportaciones que las lenguas románicas como estrategia para un mayor conocimiento de la propia lengua materna.

La asignatura viene siendo ofrecida con una periodicidad constante como puede verse en el Cuadro 1⁶ y los alumnos vienen demostrando un interés considerable; hasta el momento en que escribimos estas páginas, 110 alumnos han cursado esta optativa de los cuales 92 fueron aprobados, es decir, completaron la formación.

Semestre	Intercompreensão em Línguas Românicas
2014-01	Alumnos matriculados: 28, aprobados: 20
2014-02	No fue ofertada
2015-01	Alumnos matriculados: 25, aprobados: 20
2015-02	Alumnos matriculados: 21, aprobados: 16
2016-01	Alumnos matriculados: 15; aprobados: 12
2016-02	Alumnos matriculados: 21; aprobados: 19
2017-01	No fue ofertada
2017-02	No fue ofertada
2018-01	Alumnos matriculados: 28; aprobados: 25
Total	Alumnos matriculados: 110; aprobados: 92

Cuadro 1.

En 2016 comenzaron nuevos trámites para crear otra optativa dentro del cuadro teórico metodológico trazado por la ICLR con el objetivo de ampliar y profundizar la oferta formativa. La nueva optativa se llamó *Tipologia das Línguas Românicas* (código HE1094) y, al igual que la primera, tiene una carga de trabajo de 30 horas durante las cuales se abordan las principales características de las lenguas romances. Así los alumnos deben desarrollar estrategias para reconocer los rasgos más llamativos de cada uno de esos idiomas en relación con portugués y con las lenguas de especialidad de las carreras de español, francés e italiano. En el desarrollo de las clases, trabajamos diversos documentos en gallego, catalán, español, francés, occitano, italiano, friulano, rumano y las lenguas criollas de base románica. La optativa ha sido ofertada en los dos semestres lectivos de 2017 y muchos de los alumnos que se matricularon ya habían cursado *Intercompreensão em Línguas Românicas*; completando de este modo 60 horas de formación. En el siguiente cuadro, se resumen las cifras del público atendido.

⁶ El Cuadro 1 ha sido elaborado por el autor de este artículo y las cifras que presenta han sido extraídas del Portal do Professor-UFPR. Disponible en: <https://portaldoprofessor.ufpr.br/professor/index.action> [03 may. 2018]

Semestre	Tipologia das Línguas Românicas
2017-01	Alunos matriculados: 25; aprovados: 12
2017-02	Alunos matriculados: 16; aprovados: 12
Total	Alunos matriculados: 41; aprovados: 24

Cuadro 2⁷

En síntesis, las dos nuevas disciplinas alcanzaron un total de 151 estudiantes (110 + 41) de los cuales 116 (92 + 24) aprobaron; es decir, completaron con éxito la formación contenida en el programa académico. La diferencia entre ambas cifras representa aquellos alumnos que cancelaron su matrícula y a los no aprobados. Además de todo ello, cabe añadir que todas las optativas se abren en el sistema de la UFPR con veinte plazas y pueden recibir más alumnos si el profesor que las imparte lo autoriza. Así pues, los números de matriculados dan buena muestra del interés por parte de la comunidad académica. En nuestra opinión, ese interés responde a que, previamente, se había formado un público que conocía la ICLR - a través de los talleres, charlas, conferencias y cursos realizados como actividades de extensión- y quería profundizar su formación en el ámbito de las lenguas neolatinas⁸.

Además de la curricularización en el grado, durante el primer semestre de 2016, la ICLR entró como materia monográfica en el programa de Posgrado en Letras⁹, dentro de la oferta del área de estudios lingüísticos. Es importante señalar que las asignaturas del mencionado programa poseen un programa general vinculado a un código y corresponde al docente definir el contenido y la bibliografía dentro de ese cuadro general. Así, la asignatura que escogimos fue *Tópicos Avançados de Linguística Aplicada I*, (código HL 725); la siguiente figura resume las informaciones principales:

Código HL725	Disciplina - Turma TÓPICOS AVANÇADOS EM LINGÜÍSTICA APLICADA I - TÓPICOS AVANÇADOS EM LINGÜÍSTICA APLICADA I	Carga Horária 90 horas
Local 1020	Horário 14h - 17h	Número de Alunos 14
Ementa: A pesquisa em linguística aplicada: metodologia de pesquisa de sala de aula. Em 2016 a disciplina terá como foco principal questões voltadas à intercompreensão em línguas próximas.		
Bibliografia: AGUIRRE, A. Cultura e identidade cultural. Barcelona: Bardenas, 1997. BYRAM, M; FLEMING, M. Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Madrid: CUP, 2001. CONTI, V; GRIN, F. (orgs.). S'entendre entre langues voisines: ver l'intercompréhension. Ginebra: Georg, 2008. JAURES, J. Jean Jaures e o ensino de línguas regionais da França. Revista X, vol.2, 2014, p. 1-3. Traduzido por Francisco Javier Calvo del Olmo. Disponível em: http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/revistax/article/view/90319/24658 MACKAY, A; GASS, S. Second Language Research: Methodology and Design. Nueva York- Londres, Routledge, 2005. TASSARÁ CHÁVEZ, G; MORENO FARIAS, P. Manual INTERLAT: Comprensión escrita en português, español y francés. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso, 2007. http://www.euroml5.com/ http://www.galapro.es/?language=POR+ENG+FRA+ESP+ITA http://www.unilat.org/PEL/intercompreension/itineraires_romans/fr		

Figura 1¹⁰

7 El Cuadro 2 ha sido elaborado por el autor de este artículo y las cifras que presenta han sido extraídas del Portal do Professor-UFPR. Disponible en: <https://portaldoprofessor.ufpr.br/professor/index.action> [03 may. 2018].

8 Siguiendo el camino de curricularización de la ICLR iniciado por la UFPR otras instituciones de enseñanza superior han implantado optativas en sus respectivas carreras de letras como la Universidad de São Paulo (Curso de Letras FFLCH-USP) en 2015 o la Universidad Federal da Integração Latino-Americana (Curso de letras espanhol-português UNILA) en 2016.

9 Este programa ha sido evaluado por la CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) un 6 de nota durante el quatrienio 2018-2021, hecho que certifica su excelencia internacional. Disponible en: <http://www.prppg.ufpr.br/pgletras/> [14 abr. 2018]

10 Las informaciones de la imagen proceden del sistema SIGA; los profesores vinculados al programa de posgrado pueden acceder mediante login. Disponible en: <http://www.prppg.ufpr.br/siga/portaldocente?operacao=historicoturmas> [14 abr. 2018]

Así, puede observarse que fueron atendidos 14 alumnos - inscritos en los niveles de máster/maestría y doctorado-, los cuales se aproximaron a la ICLR y a los Enfoques Plurales como elementos de investigación dentro de la lingüística aplicada y la didáctica de lenguas. Un punto que nos parece destacable de este grupo fue la diversidad de las personas que lo integraban: además de brasileños, había un estudiante de Guinea Bissau, dos alumnas francesas y una italiana; en consecuencia, la clase se podía clasificar como plurilingüe y multicultural con diferentes conocimientos de las lenguas abordadas durante el curso.

En el segundo semestre de 2017, impartimos otra asignatura en el posgrado; esta vez, el título escogido fue *Letramento e Ensino/Aprendizagem de Línguas* (código HE 719) pues enfocaba la relación entre la ICLR y la enseñanza de lectura e interpretación de textos escritos. Los quince alumnos matriculados eran estudiantes de maestría/máster y doctorado; la mayoría trabajaba como profesores de lenguas (materna o extranjeras); una era de nacionalidad italiana, tres de nacionalidad francesa y once de nacionalidad brasileña.

Código HL719	Disciplina - Turma LETRAMENTOS E ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS - LETRAMENTOS E ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS	Carga Horária 90 horas
Local Lab.4	Horário sextas-feiras, das 14h às 17h	Número de Alunos 15
<p>Ementa: Teorias de letramento e multiletramentos; o ensino de escrita, leitura, oralidade e compreensão. (Em 2017-02 a disciplina terá como foco principal questões voltadas à intercompreensão em línguas próximas). PROGRAMA: Essa disciplina visa familiarizar os/as alunos/as com a intercompreensão em Línguas Românicas (ICLR), inserida nas especificidades do contexto latino-americano e nas atuais políticas linguísticas que apoiam o multilinguismo frente a imposição de uma única língua hegemônica. Espera-se estabelecer diálogos com as pesquisas desenvolvidas por cada um/a dos/as alunos participantes. ● Abordagens plurais e linguística aplicada ao ensino de línguas. ● A intercompreensão entre línguas próximas: o caso da família neolatina. ● Interfaces entre Letramento e Intercompreensão. ● Origem, evolução e características principais das línguas românicas. ● Projetos de intercompreensão entre falantes de Línguas Românicas. ● A pesquisa na área de intercompreensão. METODOLOGIA ● Aulas expositivas dialogadas. ● Leitura de textos para apreciação crítica com exposição oral e escrita (individual e em grupo). ● Exposição da proposta de pesquisa dos alunos para debate. AVALIAÇÃO ● Seminários de pesquisa: apresentação e debate sobre a metodologia de pesquisa adotada pelos alunos em suas pesquisas dentro do programa ● Redação de artigo científico ou portfólio sobre a pesquisa em linguística aplicada.</p> <p>Bibliografia: BYRAM, M; Fleming, M. Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Madrid: CUP, 2001. CONTI, V; GRIN, F. (orgs.). S'intendere entre langues voisines: voir l'intercompréhension. Ginebra: Georg, 2008. COPE, B.; KALANTZIS, M. Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2000. FOUCAUBERT, Jean. Modos de ser leitor. Trad. do francês por Lúcia Chermak e Suzete Bornato. Curitiba: Editora da UFPR, 2008. JAURES, J. Jean Jaures e o ensino de línguas regionais da França. Revista X, vol.2, 2014, p. 1-5. Tradução por Francisco Javier Calvo del Olmo. Disponível em: http://ojs.c3ai.ufpr.br/ojs/index.php/revista/article/view/48319/24658 MACKEY, A; GASS, S. Second Language Research: Methodology and Design. Nueva York- Londres, Routledge, 2005. Tassara Chávez, G; Moreno Farias, P. Manual INTERLAT: Comprensión escrita en portugués, español y francés. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso, 2007. http://www.eurom5.com/ www.galapro.eu/?language=POR+ENG+FRA+ESP+ITA http://www.unilat.org/DP/ELintercomprehension/itineraires_romans/fr</p>		

Figura 2¹¹

En síntesis, la oferta regular de asignaturas en el posgrado viene a completar la oferta de optativas en el grado y amplía la presencia de la ICLR en todos los niveles formativos de la UFPR. La relación entre la enseñanza y la investigación se hace aún más estrecha en el posgrado y, en consecuencia, varios de los alumnos que cursaron las asignaturas acabaron incorporando algunos elementos trabajados en sus respectivos proyectos de investigación.

Finalmente, quisiéramos recordar que un número considerable de los estudiantes de la licenciatura en letras trabajará como profesor; así pues, nuestras alumnas y alumnos son potenciales *multiplicadores*, aumentando exponencialmente el número de personas que tendrán contacto con una formación en intercompreensión aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras (como el español) pero también relevante en la enseñanza de lengua materna (portugués).

La ICLR: un terreno fértil para la investigación

En este apartado, completamos el panorama de la inserción de la ICLR en nuestra universidad. Cabe decir que los abordajes plurales para la enseñanza de lenguas y de culturas - y entre ellos la intercompreensión - son relativamente recientes y, por ello, hay una gran necesidad de producir investigaciones que amplíen las bases epistemológicas. Una de las primeras acciones llevadas a cabo en este ámbito, fue

¹¹ Las informaciones de la imagen proceden del sistema SIGA; los profesores vinculados al programa de posgrado pueden acceder mediante login. Disponible en: <http://www.prppg.ufpr.br/siga/portaldocente?operacao=historicoturmas> [18 abr. 2018]

introducir en 2014 a la UFPR en projeto MIRIADI (*Mutualisation et Innovation pour un Réseau de l'Intercompréhension à Distance*) que tiene como objetivo disponibilizar una plataforma web para los proyectos en intercomprensión realizados por universidades y equipos diferente. En aquel mismo año, salió publicado un número especial de la *Revista X* con el título *Didática sem fronteiras*¹² en donde se presentaban ocho artículos de autores de diferentes nacionalidades traducidos al portugués por profesores de la UFPR. Dos de ellos abordaban específicamente la ICLR: *Jean Jaurès e o ensino das línguas regionais da França* de Jean Jaurès, traducido por mí, y *No caminho em direção à intercompreensão. Uma reflexão epistemológica* de Palmerini e Faone, con traducción de Karine Marielly Rocha da Cunha. El objetivo era disponibilizar tales textos y acercarlos a los alumnos y alumnas de nuestra universidad que así podrían usarlos en sus propias investigaciones.

La investigación en ICLR comienza a dar sus primeros frutos con la lectura del primer trabajo de fin de máster (tesina) presentada el 17 de mayo de 2015 por la alumna del posgrado Sara Valente con el título *Convergências e diferenças no ensino da Intercompreensão e do Francês Língua Estrangeira (FLE): concepção de material pedagógico e experiência em contexto brasileiro*. El resumen de este trabajo permite conocer mejor su contenido:

Esta dissertação do duplo mestrado Grenoble-Curitiba, especialidade FLE profissional, fala sobre a análise da relação de complementariedade e convergência entre o ensino do FLE e da Intercompreensão em Línguas Românicas (de agora para frente IC). Mais especificamente, a dissertação visa a responder à seguinte problemática: a IC pode resultar na aprendizagem do FLE? Se sim, de que forma? E reciprocamente, o FLE pode ser uma porta de entrada para a IC? Se sim, como? Referindo-me à minha experiência de estágio profissional no Celin/UFPR de Curitiba (Brasil) como professora de FLE e de IC, apresento os dois tipos de público das duas disciplinas e as atividades criadas e testadas em aula. O objetivo prático desse projeto é a criação de um "método de intercompreensão", composto pelo livro do aluno e livro do professor, a fim de que outros professores possam utilizar o material produzido e testado. A dissertação se desenvolve em quatro partes: antes de tudo, uma descrição do contexto geral do estágio, seguida pela apresentação do projeto, dos objetivos, da metodologia e dos desafios que tive que enfrentar ao longo da aulas. Uma terceira parte é focalizada na descrição prática e na análise crítica das aulas de IC e, finalmente, um balanço e algumas reflexões sobre as possíveis convergências entre as duas disciplinas e o futuro da IC na América Latina concluem o trabalho. (VALENTE 2015: 6).

Al año siguiente, en 2016 dos alumnas del máster desarrollaron sendos trabajos en este área. El primero, leído el 14 de septiembre de 2016, es de autoría de Sabine Dauzenberg y tiene por título *L'intercompréhension au service des stratégies de lecture chez les préadolescents: mise en oeuvre et analyse d'un projet pédagogique*; el resumen de nuevos nos sirve para conocer su naturaleza de forma sucinta:

No quadro do duplo-diploma Grenoble-Curitiba, especialidade DILIPEM, elaborei um projeto pedagógico numa escola brasileira em Curitiba [CAIC Cândido Portinari] com um público de pré-adolescentes entre 11 e 13 anos. Como base didática deste projeto eu usei a intercompreensão em línguas, propondo o desenvolvimento da prática de leitura através do uso dos gêneros de textos e do paratexto. Dividi essa dissertação em três partes: o quadro teórico, a descrição de projeto e sua análise. Na primeira parte apresentei os conceitos, as abordagens didáticas e as ferramentas

¹² Esta revista científica es una publicación semestral de la UFPR destinada a divulgar estudios relacionados con la enseñanza y aprendizaje de culturas, lenguas y literaturas. Está indexada como B2 en la plataforma Webqualis. Los artículos publicados en la Revista X Dossiê especial de 2014-2 están disponibles en: <http://revistas.ufpr.br/revistax/issue/archive> [18 abr. 2018]

pedagógicas existentes usadas para a concepção. Na segunda parte descrevi o contexto e minhas modalidades de intervenção. Terceiramente analisei a implementação dessas intervenções assim como os resultados obtidos em comparação aos objetivos fixados. Finalmente concluí com os desafios relativos a esse tipo de iniciativa no contexto da escola pública no Brasil, e sobre as possibilidades de continuação do projeto. (DAUZENBERG, 2016, p. 9)

El segundo, leído el 16 de septiembre de 2016, llevaba por título *Guaranet: experiencias de contato e intercomprensão em guarani, português, espanhol e francês* fue redactado por la alumna Fernanda Felix, cabe destacar el empeño de la autora al acercar la ICLR al contexto latinoamericano y, más específicamente, a las poblaciones indígenas, hablantes de guaraní, del Estado de Paraná como se puede observar por el resumen:

A realização desta pesquisa se deu a partir da idealização, organização, execução e análise do projeto Guaranet. Realizado no ano de 2014, o projeto objetivou a divulgação da língua-cultura Guarani e a promoção de experiências em intercomprensão e diversidade linguística através de encontros presenciais na Escola Mario Brandão Teixeira Braga, em Piraquara, no Paraná, e encontros virtuais na plataforma numérica Galanet. Os sujeitos da pesquisa foram alunos Guarani e alunos não indígenas da Escola, que durante o projeto tiveram contato com professores lusófonos, francófonos e hispanófonos do Brasil, Argentina e França. A metodologia da plataforma e dos encontros era fundamentada nos pressupostos da Intercomprensão, o que justificava o trabalho com as três línguas românicas citadas. O objetivo de trabalhar com a língua Guarani estava construído principalmente sobre a necessidade de maior exposição desta língua autóctone no país, que fundamenta tanto linguística quanto culturalmente todo o repertório nacional. Também, a partir das perspectivas das práticas de letramento, que propõem abordagens político-sociais, é que foram trabalhadas as produções em escrita e leitura dos participantes. O ambiente da Escola que, antes do projeto, parecia sucumbir às organizações colonialistas de contatos interculturais, visto que não favorecia senão a inclusão dos alunos indígenas na cultura majoritária, teve significativas mudanças em sua dinâmica. O que antes se mostrava um ambiente intimidador à valorização da diversidade, após o projeto se reformulava e tinha conquistado espaço para procurar enriquecer o repertório linguístico-cultural daqueles que nele conviviam. Alunos que até então nunca haviam tido contato com práticas plurilinguísticas, durante o projeto se percebiam não apenas se relacionando com os falantes de outras línguas, mas eles mesmos produzindo e compreendendo as línguas do projeto. As práticas da Intercomprensão naquele contexto também se mostraram inéditas formas de relação com as línguas a partir das quais podiam se beneficiar alunos e professores da Escola. Desafiado por inúmeros percalços, o projeto que foi possível ser realizado reflete as condições de trabalho a que estão submetidas propostas como esta, que visam a integrar culturas que coexistem, mas ainda em uma lamentável dinâmica de resquícios colonialistas, e práticas plurilinguísticas a ambientes digitais. Não apenas foi possível concluir a validade do projeto em si, como também abrir caminhos para futuros trabalhos que se beneficiem dos resultados desta pesquisa. (FELIX, 2016, p. 5)

Así pues se abre un vasto terreno para el desarrollo de monografías, trabajos de conclusión de curso, de máster, tesis doctorales etc. Al mismo tiempo, la curricularización de la ICLR en los niveles de grado y de posgrado, así como las actividades extensionistas están formando estudiantes interesados en hacer investigación dentro de esta área. En el momento en que escribimos estas páginas, tres alumnos de maestría/máster y dos alumnas de doctorado están desarrollando proyectos de investigación asumiendo como marco teórico-metodológico los Enfoques Plurales para la Enseñanza de Lenguas y de Culturas, consolidando así la presencia de la ICLR dentro de las líneas de investigación en Estudios Lingüísticos del Programa de Posgrado en Letras de la UFPR.

Por último, en paralelo a las actividades descritas en los otros ítems, las investigaciones desarrolladas por los profesores de la UFPR fueron presentadas fuera de nuestra universidad en un doble movimiento que, por un lado, intentó participar en los principales foros científicos internacionales y, por otro, buscó estar presente en los eventos organizados por otras universidades brasileñas. En ese sentido, vale la pena mencionar nuestra participación en dos encuentros dirigidos específicamente a la intercomprensión y organizados por instituciones brasileñas con el propósito de formar una red de intercambio y debate. El *II Coloquio internacional de intercomprensión entre lenguas románicas: formación y prácticas de inserción* organizado por la Universidad Federal de Rio Grande do Norte (UFRN) en asociación con la red APICAD y la embajada de la República Francesa; donde realizamos un taller de intercomprensión entre lenguas románicas como herramienta para la enseñanza plural¹³. El esa ocasión también se decidió organizar otro encuentro al año siguiente. Así entre los días 5 y 6 de octubre de 2017, estos mismos equipos se volvieron a reunir en la Universidad Federal para la Integración Latinoamericana (UNILA) en Foz do Iguacu-PR con motivo de la *I Jornada Latinoamericana de Estudios en Intercomprensión* que puso el foco en los materiales y didáctica de la Intercomprensión en Lenguas Románicas¹⁴. La ocasión permitió reforzar los lazos entre las universidades latinoamericanas que desarrollan investigación en ICLR y pensar futuros proyectos en común.

Consideraciones finales

A lo largo de estas páginas hemos tratado de presentar de manera coherente nuestra trayectoria en la implementación de la ICLR dentro de la oferta formativa de una universidad pública brasileña con más de cien años de historia. Más allá de especificidades y detalles, hemos podido observar cómo el contacto con algunos de profesores pioneros de la intercomprensión - Jean-Pierre Chavagne de la Universidad de Lyon y Christian Degache de la Universidad de Grenoble - prendió la mecha entre nuestro cuerpo docente hace ya algo más de una década. En este tiempo hemos aprendido a dar nuestros propios pasos a partir de las experiencias que nos precedieron; hemos adaptado las investigaciones en curso a nuestro contexto de enseñanza, hemos formado equipos de docentes e investigadores y hemos logrado integrarnos en una red de investigación internacional. Ciertamente tuvimos que abrir caminos y entender las dinámicas - no siempre sencillas - de la burocracia académica y de los tiempos de la administración para desarrollar adecuadamente nuestras acciones en la extensión (mediante eventos, cursos y talleres), en la enseñanza (mediante la creación de asignaturas específicas) y en la investigación (mediante la producción de artículos, monografías, trabajos de conclusión y tesis); siempre con el propósito de explorar la intercomprensión entre lenguas cercanas como instrumento que buscaba el aumento de repertorios plurilingües e interculturales.

Por todo ello, pensamos que nuestra experiencia, sin pretender ser un modelo, sí puede servir a otros actores públicos que deseen implementar prácticas de este tipo en Brasil. La conclusión de estas páginas no representa un punto de llegada - un *terminus ad quem* - sino una pausa en la marcha para evaluar lo que

¹³ El informe resultante de dicho coloquio - que contó con la participación de profesores e investigadores de Argentina, Brasil, Francia y Portugal y permitió constituir una Red Latinoamericana de Intercomprensión - está disponible en: <https://www.miriadi.net/relatorio-do-evento> [01 may. 2018]

¹⁴ El autor de estas páginas formó parte del comité científico del evento y también participó como ponente invitado presentando en una mesa redonda la comunicación titulada *Proyectos de Intercomprensión en Paraná*. La página web de las jornadas puede consultarse en: <http://jornadaic2017.com> [01 may. 2018]

fue construido hasta el momento y decidir las direcciones por las que nos gustaría avanzar.

Se hace necesario integrar ICLR en el núcleo formativo de los futuros profesores tanto de portugués como de lenguas neolatinas (español, francés, italiano) ampliando el número de universidades que ofrecen esta formación. En ese sentido, pensamos que no solo las universidades federales juegan un papel importante sino también las estatales pues estas últimas permitirían una verdadera *capilarización* en la formación docente. Otro aspecto importante que debe ser contemplado es la capacitación de profesoras y profesores que en la actualidad están trabajando en la enseñanza primaria y secundaria y que no tuvieron contacto con los abordajes plurales durante la carrera; para este público pueden ser pensadas acciones de formación continuada tales como talleres, cursos de corta duración o de especialización; pues es en la escuela donde la ICLR podría tener un verdadero efecto transformador como herramienta para la construcción de una ciudadanía que valore la diversidad lingüística y cultural. Al mismo tiempo, necesitamos ser cuidados para, por un lado, no creer que la intercomprensión es una especie de varita mágica que resuelve todas las dificultades o sustituye a los métodos preexistentes empleados en la enseñanza de lenguas y, por otro, no subeditar el papel de este enfoque a una práctica instrumental.

Por último, debemos fortalecer la red no sólo integrando nuevos actores académicos, sino también agentes políticos - como secretarías de educación municipales y estatales, centros internacionales y representaciones diplomáticas de países hablantes de lenguas neolatinas (como España, Francia, Italia, Argentina, México etc.). El diálogo con todos ellos permitirá satisfacer mejor las diferentes demandas del contexto lingüístico, cultural y social de Brasil y de América Latina y sumar nuevos protagonistas en la democratización de las relaciones lingüísticas y culturales entre colectivos y pueblos.

Bibliografía

BLANCHE-BENVENISTE, Claire., VALLI, André., (dirs.), 1997, "L'intercompréhension: le cas des langues romanes", *Le français dans le monde, Recherches et applications*, n° 11.

BLANCHE-BENVENISTE, Claire., et al., 1997, *Eurom4: méthode d'enseignement simultané des langues romanes*, Florencia, La Nuova Italia Editrice.

CANDELIER, Michel., et al.: "Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures", 2009. Disponible en:

<http://carap.ecml.at/Portals/11/documents/CARAP_Version3_F_20091019.pdf> [16 mar. 2018]

DABÈNE, Louise., DEGACHE, Christian., (dirs.), 1996, "Comprendre les langues voisines", *Études de Linguistique Appliquée*, número special n°104, octubre-décembre.

DAUTZENBERG, Sabine: "L'intercompréhension au service des stratégies de lecture chez les préadolescents: mise en oeuvre et analyse d'une projet pédagogique", 2016. Disponible en:

< <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/47994>> [14 abr. 2018]

ECO, Umberto, 1994, *La búsqueda de la lengua perfecta*, Madrid, Crítica.

FELIX, F. M.: "Guaranet: Experiências de contato e intercompreensão em guarani, português, espanhol e francês", 2016. Disponible en:

< <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/45946> > [14 abr. 2018]

FAONE, S., PALMERINI, M., 2014, "No caminho em direção à intercompreensão. Uma reflexão epistemológica", *Revista X*, vol.2, pp. 120-155.

- GALANET: “Intercompreensão em línguas românicas”, 2010. Disponible en: <<http://e-gala.eu/osgala.php>> [20 abr. 2018].
- HAMEL, R., 2008, “La globalización de las lenguas en el siglo XXI entre la hegemonía del inglés y la diversidad lingüística”, en D. Hora y R. Lucena (orgs.), Política lingüística na América Latina, João Pessoa, Ideia Editora Universitária, pp. 45-78.
- JAURÈS, J., 2014, Jean Jaurès e o ensino das línguas regionais da França, Revista X, vol.2, pp. 1-15.
- MARGARIT, A. B., 2007, “Génesis de la Romania y genio de la romanística”, en J. E. Gargallo Gil y M. B. Reinas (coords.), Manual de Lingüística Románica, Barcelona, pp. 25-42.
- MIRIADI: “Mutualisation et Innovation pour un Réseau de l'Intercompréhension à Distance”, 2015. Disponible en: <<https://www.miriadi.net/projet-prefalc-i3-intercomprehension-interdisciplinarite-et-interaction>> [20 abr. 2018].
- OLMO, F. J. C., 2012, “La Romania: ebauche d'un carrefour linguistique”, Mutatis Mutandis, vol. 5, n. 2, pp. 391-409.
- OLMO, F. J. C., CUNHA, K. M. R., 2016, “lo spazio odierno dell'Europa romanza occidentale: cos'è cambiato negli ultimi cento cinquanta anni?”, e-Scripta Romanica, v. 3, pp. 1-15.
- PUREN, C., 2002, “Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues cultures : vers une perspective co-actionnelle-co-culturelle”, Les Langues modernes, n. 3, juillet-août-septembre, pp. 52-68.
- VALENTE, S.: “Convergências e diferenças no ensino da Intercompreensão e do Francês Língua Estrangeira (FLE): concepção de material pedagógico e experiência em contexto brasileiro”, 2015. Disponible en: <<https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/40260>> [15 abr. 2018].

Creación de actividades interactivas para la práctica de E/LE con Quizlet, Edpuzzle y formularios de Google

Gonzalo Abio
Universidade Federal de Alagoas

Comenzando nuestro camino

Estas palabras de Cope y Kalantzis (2015) pueden servirnos a modo de introducción de esta conferencia-taller:

A veces se nos olvida que la tecnología es un producto de la inteligencia humana y solo la experimentamos en su "objetividad intrínseca". Reificamos las tecnologías como si ellas tuvieran una vida propia determinante y fuesen las que cambian nuestras vidas, lo cual no deja de ser verdad que lo hacen, pero hay más posibilidades para la acción humana que lo que las primeras impresiones del tema nos llevan a creer (Cope y Kalantzis, 2015:350).

He decidido empezar con esta cita porque podemos y debemos pensar que hay varios caminos, no demasiado difíciles, para que los profesores, aunque no sean expertos, tomen las riendas y puedan sacarle provecho a las tecnologías de la *web* 2.0 disponibles. Si bien es evidente que las tecnologías digitales ejercen una gran influencia en diversos ámbitos de nuestras vidas, como veremos un poco más adelante, el propio profesor puede usarlas a su favor en el trabajo educativo en los nuevos contextos en que estamos inmersos.

La idea no es la de añadir más carga a nuestro trabajo, por el contrario, es que lo facilite. Entre tantas cosas, por ejemplo, las tecnologías pueden ayudarnos en la evaluación formativa de nuestros alumnos. En ese sentido, si pensamos un poco sobre cómo suelen ocurrir las evaluaciones, podremos percibir que los momentos de mayor tensión en la vida de un profesor emergen, por lo general, en las etapas de las evaluaciones finales o intermedias, cuando hay que hacer frente a decenas o centenas de pruebas para corregirlas y dar una nota en el menor tiempo posible.

Las evaluaciones sumativas pudieran ser transformadas en otras formas de evaluación más continuas, flexibles y personalizadas y, de una u otra forma, las tecnologías pueden ayudarnos para reducir el desgaste del profesor (*burnout*), de forma que él pueda concentrarse en su función más importante que es la de enseñar y guiar a sus alumnos en el proceso del conocimiento.

En realidad, en esta conferencia-taller no agotaremos la riqueza de este tema, pues debemos ceñirnos a nuestro objetivo pretendido de mostrar algunas posibilidades de trabajo con tres herramientas de fácil uso y elevada utilidad, que pueden ayudarnos en la práctica, el estudio y la evaluación, pero, además de esa dimensión técnica instrumental, que es nuestro foco más inmediato, les pido que no pierdan la perspectiva de un contexto mayor donde se interrelacionan diversas dimensiones como qué es la evaluación, cómo se puede realizar (y mejorar), sobre el papel del profesor como autor de sus propios materiales y prácticas, el papel de

la tecnología educacional como ayuda para ese profesor, los tipos de materiales que podemos aprovechar y prácticas que son más favorables para el tipo de alumno que tenemos, las corrientes y estrategias pedagógicas de la actualidad, etc.

De esa forma, nos asomaremos a temas tan diversos como son el profesor como bricolador (Leffa, 2009), una pedagogía de autoría (Silva y Mercado, 2013), gamificación (Figuroa Flores, 2015; Marín Díaz, 2015; Sánchez i Peris, 2015), gamificación adaptativa (Leffa, 2014); entender de forma básica algunos modelos generales que intentan explicar los procesos de apropiación y uso de tecnologías digitales, como el modelo TAM (Venkatesh y Bala, 2008), y específicos como el modelo TPACK (Mishra y Koehler, 2006), SAMR (Puentedura, 2010 y 2013) y de Krumsvick (2011) (ver Abio, 2015 y 2017; Nicolau, 2017). También, sobre el trabajo con vídeos y músicas, nos parece útil adoptar una visión intercultural, como proponen Paraquett (2007), Retamar y Santos (2017) y Silva Júnior y Tavela (2016), sin dejar de atender a los tres niveles de explotación de las canciones: el musical, el textual y el cultural (Antequera Alcalde, 2007) y llevando en consideración que las tareas de escucha pueden ser globales, extensivas o de escucha orientada a la comprensión del mensaje lingüístico, que son predominantemente intensivas (Gil Toresano, 2001).

Algunas estrategias y conceptos relativamente recientes deben ser comprendidos, como son el aula invertida (*flipped classroom*), el hágalo usted mismo (*DIY*) y traiga su propio dispositivo (*BYOD*), porque en la actualidad la insuficiente dotación tecnológica en las escuelas parece que no nos deja muchas posibilidades adicionales como no sea explorar lo que tengamos en manos, que es el teléfono móvil o *smartphone* personal, lo cual es una paradoja en sí misma, ya que ese es, casualmente, el dispositivo más combatido o al que mayor recelo se le tiene en los planteles escolares, y no sin razón. Con esto, necesariamente incursionaremos en las posibilidades de la enseñanza de lenguas mediante la tecnología móvil (*MALL* en inglés) (Bozdoğan, 2015; Burston, 2014; Calderón Márquez et al., 2017), con las cuales no es necesario estar dentro de una sala de aula para continuar enseñando, estudiando y aprendiendo.

No se trata tampoco de priorizar una pedagogía reflexiva-ergativa en oposición total a la didáctica/mimética más tradicional, según la diferenciación que Cope y Kalantzis (op. cit.) hacen. Volviendo al tema de la evaluación, la posible modificación de las prácticas evaluativas para que sean formativas, mezclado con un ajuste en el tipo de retroalimentación (*feedback*) configurado por el profesor con sus propias palabras y sobre los contenidos que enseña, son acciones que pueden tender puentes entre los dos tipos de evaluación, -sumativa y formativa-, borrando o difuminando sus límites y sacándole partido a lo mejor de cada una de ellas para, en última instancia, mejorar nuestro trabajo con una mayor eficiencia y utilidad al propio profesor y sus alumnos.

Por último, debemos pensar también en cómo integrar en la educación nuestras propuestas de trabajo con las tecnologías digitales y no apenas como un uso aleatorio, como veremos al final de esta exposición.

Como ya sabemos, nuestro contexto específico es el de la enseñanza de español a alumnos que tienen como lengua materna una lengua muy próxima al español. Por eso, a modo de ilustración, presentaré a continuación dos situaciones hipotéticas que bien pudieran ocurrir en el aprendizaje de español por parte de los alumnos lusohablantes:

1. En una clase con alumnos iniciantes, el profesor muestra una lista con los primeros números en español, del cero al diez, los lee en voz alta mientras los señala, y los alumnos repiten a coro. Ese

- profesor es posible que haga después una actividad de comprobación, donde los alumnos escribirán por extenso los números que correspondan en las frases con espacios en blanco.
2. Ellos deben haber comprendido perfectamente la secuencia de números, muy parecida al portugués, pero probablemente tendrán dificultad para percibir las pequeñas diferencias que hay en cada número escrito en la lengua que están aprendiendo; por ejemplo, el siete sabrán sin problemas que es el número entre el seis y el ocho, pero tendrán que prestar atención a que ese número en español tiene una letra más que en portugués, así como cuál es esa letra, para poder llegar a realizar con éxito la actividad escrita solicitada.
 3. En otra clase, esta vez con alumnos del año final del bachillerato, ya próximos a realizar la prueba de admisión para la universidad, el profesor, en sus esfuerzos para trabajar con textos de diversos géneros, deja de tarea para la casa la lectura de un artículo de divulgación científica que apareció en un periódico chileno, sobre el cual deberán responder algunas preguntas de comprensión general previamente preparadas con base en la clásica estructura *qué, quién, dónde, cuándo, cómo*, cuyas respuestas serán llevadas a la próxima clase.

En la primera parte del artículo de periódico mencionado (donde aparece el título, la entradilla y el primer párrafo) dice lo siguiente:

La forma de caminar influye en el estado de ánimo y en la salud

Nuevas investigaciones analizan cómo la manera de movernos puede incidir en la sensación de bienestar, así como dar pistas de un deterioro cognitivo.

Caminar no solo nos ayuda a desplazarnos de un lugar a otro. Está demostrado que es una herramienta más para mantenerse en forma y alejar una serie de patologías que vienen de la mano junto con el sedentarismo. Pero ahora los científicos están yendo un paso más allá. Literalmente.

Si leemos ese artículo por completo¹⁵ veremos que no tiene muchas palabras de dificultad para los alumnos brasileños que ya tengan algún tiempo de estudios, por lo que es muy probable que consigan responder las preguntas más generales sobre ese texto, pero también es muy probable que no consigan establecer las relaciones entre cada una de las ideas plasmadas en el texto, por ejemplo, para llegar a identificar cuál es la segunda investigación importante que se cita más adelante (y que ya fue señalizada en la entradilla del artículo cuando el autor usa el plural “nuevas investigaciones”).

Otro problema que probablemente surgirá durante la lectura de ese mismo texto está en la frase del primer párrafo que he subrayado, pues “no solo” podrá ser entendido por los lusohablantes como “en el piso” o “en el suelo” y no como el adverbio “solo”. Esa inferencia incorrecta es propiciada por la relación con el

15 <http://impresa.elmercurio.com/Pages/NewsDetail.aspx?dt=2014-10-31&NewsID=268883&dtB=31-10-2014%200:00&BodyID=1&PaginaId=10> (consultado el 2 de noviembre de 2014)

verbo caminar. Así, la comprensión profunda de ese primer párrafo probablemente estará comprometida y, tal vez, de otras partes del texto como un todo.

En ambas situaciones de enseñanza que hemos presentado aquí, - una más inicial y otra más avanzada-, la mediación de profesor será muy importante para que los alumnos perciban esos detalles diferenciales y puedan avanzar con pasos más firmes en el aprendizaje de la lengua española.

¿La mediación y ayuda necesaria tendrá que ser siempre realizada con el profesor estando presente? ¿Las tecnologías educativas pudieran darnos una mano en esa tarea? y más específicamente, ¿actividades preparadas con sistemas con retroalimentación automática podrían facilitar el trabajo del profesor para llamar la atención a sus alumnos sobre dificultades específicas que pueden aparecer en el proceso de aprendizaje como en el caso de las dos situaciones que hemos descrito aquí?

Esas son algunas cuestiones que intentaremos discutir en esta conferencia-taller, para el cual hemos escogido tres sistemas o posibilidades tecnológicas muy sencillas, que existen en la actualidad, con las cuales el profesor puede elaborar actividades con cierto grado de interactividad, brindando respuestas ante cada acción del alumno, de forma que lo pueda ayudar a percibir y orientarse ante posibles dificultades de comprensión y del dominio de contenidos referentes a esa lengua próxima.

En esta ocasión trabajaremos con *Quizlet*¹⁶, que puede ser considerado un generador de fichas para el estudio de léxico y gramática; también con *EDpuzzle*¹⁷, que sirve para preparar preguntas de diversos tipos relacionadas con un vídeo; y, por último, con los formularios de *Google*¹⁸, que pueden ser utilizados para crear preguntas variadas que pueden estar acompañadas de imágenes y vídeos.

Sabemos que muchos profesores ya han tenido contacto con los formularios de *Google* durante la realización de algún estudio donde hayan tenido que reunir datos diversos, pero creo que pocos lo han usado para preparar actividades didácticas para sus alumnos.

Por otro lado, se sabe que los profesores usan con frecuencia vídeos diversos en sus clases o para visionado fuera de ellas si existen condiciones para ello. En escala global, los vídeos son la media más consumida en Internet (73% del consumo total en 2016, según CISCO (2017), y de acuerdo con los resultados de los experimentos realizados por Yasin, Mustafa y Permatasari (2018), los vídeos son mejores que los audios para el desarrollo de la comprensión auditiva.

Como Goldstein (2017) comenta, el vídeo puede ser usado de muchas formas diferentes, donde la dimensión visual cobra importancia en la actualidad, desplazando la atención que antaño era dedicada casi exclusivamente a la parte lingüística, como era el caso del rellenado de huecos. Los alumnos, pueden, por ejemplo, describir lo que ven en el vídeo o discutir sobre temas y situaciones que en él aparezcan.

Si ya es posible incorporar vídeos dentro de los formularios de *Google*, ¿por qué no aprovechar esa posibilidad, así como las que ofrece *EDpuzzle*, para preparar actividades con vídeos que nuestros alumnos puedan utilizar también como estudio fuera de la clase?

Antes de entrar de lleno en la dimensión técnica-instrumental con las tres herramientas que hemos escogido, presentamos a continuación una serie de comentarios diversos agrupados en tres grandes temas o secciones: (1) sobre retroalimentación (*feedback*) en la educación, (2) sobre cibercultura y aprendizaje

16 <https://quizlet.com>

17 <https://edpuzzle.com>

18 <https://www.google.com/forms/about/>

y, (3) sobre el uso de la tecnología en la educación. Estos tres grupos nos permitirán acercarnos de una forma más o menos holística al tema que aquí nos ocupa (ver Actividad 1).

Apretando la tuerca e integrando conocimientos

ACTIVIDAD 1 - ¿Qué piensas sobre estos comentarios? Conversa con los compañeros que están a tu alrededor por lo menos sobre algún comentario de cada sección que te haya llamado la atención.

<i>SECCIÓN 1: Sobre retroalimentación (feedback) en la educación</i>	
1 “Una acción sin retroalimentación (<i>feedback</i>) es completamente improductiva para el alumno” (Laurillard, 1993: 61).	2 “El estudiante no sabe que no sabe algo hasta que ese conocimiento no sea puesto a prueba”.
3 Proporcionar <i>feedback</i> inmediato y nuevas oportunidades para revisar las respuestas incorrectas aumenta el rendimiento y reduce la ansiedad de los alumnos (Attali y Powers, 2010, Attali, 2011; UNESCO, 2013).	4 La atención del alumno hacia el <i>feedback</i> será mayor cuando la respuesta proporcionada por el sistema sea negativa cuando él creía que su respuesta estaba correcta (Butterfield y Metcalfe, 2006; Jordan, 2012).
5 El <i>feedback</i> automático puede ser de varios tipos y niveles de complejidad (de verificación de resultado, estratégico, etc.) y cada uno puede tener efectos potenciales diferentes (Shute, 2007; van del Kleij et al., 2015).	6 El aprendizaje mejora cuando se aplican de forma frecuente pruebas cortas. Las pruebas tienen un efecto benéfico en el aprendizaje y en la memoria de los alumnos (Abio y Barandela, 2012; Mehring y Thomson, 2016; Roediger III et al., 2011; Salmerón, 2011; Schacter y Szpunar, 2015).
7 Actividades con <i>feedback</i> automático pueden ser consideradas un tipo de <i>evaluación formativa</i> cuando su objetivo es mejorar el aprendizaje.	8 “el ejercicio será tan útil cuanto sea percibido como un medio necesario para alcanzar el objetivo, compartido tanto por el profesor como por el alumno” (Leffa, 2008: 156).

<i>SECCIÓN 2: Sobre cibercultura y aprendizaje</i>	
9 La navegación en Internet y el uso de los dispositivos digitales ha modificado nuestra forma de leer, estudiar y aprender.	10 El aprendizaje puede ser hoy en todo momento y lugar (<i>u-learning, m-learning, seamless learning</i>) (Gros, 2015).
11 Una paradoja: navegar en Internet por donde queremos nos puede hacer caer en rutinas rápidamente (Abio, 2013).	12 A mayor uso del celular en actividades no académicas el rendimiento académico del estudiante puede ser menor.

<i>SECCIÓN 3: Uso de la tecnología en la educación</i>	
13 La <i>brecha pedagógica</i> es tan o más importante que la brecha tecnológica.	14 “La tecnología no produce la diferencia, es la pedagogía” (Cope y Kalantzis, 2017:12).
15 Muchos profesores ya hacen un uso básico de las TIC en su vida personal y profesional, pero de forma contradictoria, también muestran <i>resistencias</i> que retardan o impiden su integración en las clases (Campos Martínez, 2015).	16 Hay mejores resultados con un uso <i>moderado y planeado</i> de la tecnología que con el uso intenso y continuado de ella (OECD, 2015).
	17 Conquistar la atención es un reto sumamente importante en estos tiempos de distracción tecnológica e informativa (Rheingold, 2010).
18 La adopción y uso de las TIC en la educación pasa por varios niveles de complejidad y aprovechamiento y pocas veces se llega a los niveles más avanzados de transformación e innovación (ver García, 2016; Krumsvik, 2011; Puentedura, 2013; Røkenes y Krumsvik, 2016).	20 “La escuela debiera configurarse como un espacio de mediación, en que se eduque en torno al uso responsable de las <i>tecnologías</i> , se desarrollen las competencias digitales necesarias para insertarse en la sociedad actual, y <i>se aprovechen estos recursos como una herramienta pedagógica que motive el aprendizaje de los estudiantes de hoy</i> ” (Agencia de Calidad de la Educación, 2017:5).
19 Las tecnologías son un medio, una muleta digital, y no tanto un fin en sí mismo. Nos ayudan, nos complementan, pero no hacen nuestro trabajo (Fernández, 2017).	

Breve explicación sobre algunos aspectos de cada sección o tema

Los veinte comentarios que acabamos de ver en las tablas anteriores son bastante explicativos y fueron colocados como disparadores de la discusión entre los presentes en el evento, así como para ilustrar algunos temas que serán tratados en esta conferencia-taller, pero sabemos que varios provocan dudas o interés y demandan una explicación adicional.

Entre ellos está el comentario de número 2 “El estudiante no sabe que no sabe algo hasta que ese conocimiento no sea puesto a prueba”.

Ese comentario quiere decir que el alumno puede tener una percepción de que ya sabe algo. Por ejemplo, en el caso de la frase “Caminar no solo...”, presente en la noticia de divulgación científica mostrada más arriba, si no se hace alguna pregunta al respecto, el alumno se quedará con la ilusión de que comprendió esa frase. Solo con una pregunta, prueba o llamado de atención específico del profesor es que podrá saber el alumno que no era lo que pensaba. Dicho de otra forma, en caso que no se ponga a prueba o no se llame la atención, simplemente, pasará desapercibido ese aspecto específico.

Después, cuando lo perciba, la sorpresa de saber que no era lo que parecía, hará que el alumno preste más atención que lo habitual en ese momento al texto y la explicación, y pudiera, como consecuencia, aumentar sus conocimientos sobre el tema en estudio (como plantean algunos autores recogidos en el comentario 4).

La frase dicha por el padre del conectivismo “el feedback es un elemento clave en cualquier sistema saludable y la falta de feedback lleva a la incapacidad para ajustar, aclimatar y adaptar” (Siemens, 2006:126), puede servirnos para resumir la importancia de la retroalimentación para el conocimiento. Hay muchos autores que se dedican al estudio de su efecto en el aprendizaje y sobre ello, para finalizar

este tema, pudiéramos recomendar la segunda edición del libro de Brookhart, publicado en 2017.

Sobre la sección 2, - dedicada a la cibercultura y el aprendizaje-, pudiéramos comentar algo, aunque los profesores ya lo deben haber percibido. Nuestros alumnos ya no son los mismos de antes. Las tecnologías digitales, principalmente las móviles, que nos permiten tener acceso casi que al instante a cualquier dato o información que se haga necesaria, han modificado el panorama de comunicación y aprendizaje, provocando nuevos comportamientos y actitudes hacia la información. La lectura, principalmente la digital, tiende a ser más superficial, fragmentada, menos constante, preferimos textos multimodales, etc. Nuestra atención es contantemente sabotada y parece que el comportamiento multitarea se ha vuelto cosa normal en nuestras vidas.

Vamos a bromear un poco con la siguiente pregunta ¿Si pudiéramos comer chocolate cada vez que queramos, no habrá personas que tal vez no dejen de hacerlo siempre que puedan, simplemente porque les gusta, aunque sepan que su exceso hace daño? Pues algo parecido puede pasar con la hiperconexión y permanencia en los lugares virtuales donde siempre queramos estar. Hacemos lo que nos gusta, seremos rutineros, y tal vez nos olvidemos de que, además, hay que estudiar y trabajar. Por eso, el papel del profesor seguirá siendo importante para incentivar las curiosidades, dinamizar el estudio y crear situaciones y procesos de aprendizaje que estén más sintonizados con los intereses y costumbres de ese alumno que frecuenta nuestras clases.

El desafío está en cómo enfrentar y transformar, aunque sea en parte, la distracción tecnológica, la infoxicación y la infobesidad, promoviendo la atención y el interés en prácticas más productivas que lleven a un mayor conocimiento de los contenidos y competencias que se deben trabajar en la escuela (Romero et al., 2016).

Con las TDICE19 los tiempos y espacios de una clase desaparecen, ocurriendo un aprendizaje que puede ser fluido, sin interrupciones, en todo momento y lugar (Gros, 2015). De esa forma, el exiguo tiempo dedicado a las clases de español en la escuela puede ser ampliado²⁰, pero, por otro lado, el estudio comparativo realizado por la OECD (2015) con base en los resultados del PISA señala que no necesariamente los países donde sus alumnos están hiperconectados tendrán mejores resultados en las pruebas. Se trata más bien de usar de manera moderada y planificada las tecnologías digitales.

En realidad, ya nos adentramos en la sección tercera de comentarios, donde no creo que haya problemas en la comprensión de los enunciados colocados. La brecha mayor en la actualidad es la brecha pedagógica y no tanto la tecnológica. En ese sentido, concordamos con Pedró, cuando dice que "la transformación de la educación no llegará de la mano de más tecnología, sino más bien de una reconsideración de las formas de enseñanza y aprendizaje que la tecnología puede facilitar" (Pedró, 2015:24), y más adelante añade: "En realidad, la pregunta correcta no es cuál es el impacto de la presencia de la tecnología en los resultados del aprendizaje, sino cuál es el impacto de aquellos diseños de los procesos de enseñanza y aprendizaje en los que la tecnología es un soporte ineludible (Pedró, 2015:32).²¹

19 Tecnologías Digitales de Información, Comunicación y Expresión. Entre el universo de siglas relacionadas, esa es la que me gusta usar cuando pensamos en tecnologías en la educación (Abio, 2015a).

20 Recomiendo ver los siete cambios que Kalantzis y Copé (2009) proponen para implementar la ubicuidad en el aprendizaje.

21 la expresión "tecnología" en educación cubre, en realidad, una amalgama de dispositivos, servicios, contenidos y aplicaciones digitales (Pedró, 2015).

La investigación cognitiva ha demostrado que el aprendizaje es más eficaz cuando están presentes varias características fundamentales: (1) la participación activa del estudiante; (2) el aprendizaje cooperativo; (3) la interacción frecuente con los recursos con retroalimentación; (4) las conexiones con el mundo real, y (5) el papel del profesor como orquestador de los recursos y referencial para los estudiantes (PEDRO, 2015, p. 39) y parte de esas características son las que hemos visto hasta aquí.

Entrando en materia. Tres posibilidades de trabajo.

Sobre *Quizlet* hay numerosas referencias de su uso específico para la práctica de vocabulario en otras lenguas, entre otros autores, pudiéramos citar: Ashcroft y Imrie (2014), Barr (2016), Başoğlu y Akdemir (2010), Chien (2013, 2015), Hung (2015), Lander (2015, 2016) y Wolff (2016). Edpuzzle es una herramienta muy utilizada en aulas invertidas (Basilio Pueo et al., 2017), pero encontramos menos referencias sobre su uso en el trabajo con lengua y literatura (Domínguez Pelegrín et al., 2017) o lenguas extranjeras (Li y Suwanthep, 2017). En Ramos et al. (2017) se describe un ejemplo de uso de formularios de *Google* para clases de inglés.

Pasamos ahora a entender el funcionamiento de los tres sistemas:

<p><i>Quizlet</i> https://quizlet.com</p>	<p><i>Edpuzzle</i> https://edpuzzle.com</p>	<p><i>Formularios de Google</i> https://www.google.com/forms/about/</p>
<p><i>Objetivo:</i> Estudio de vocabulario y gramática por medio de fichas de aprendizaje autocorregibles.</p> <p><i>¿Cómo funciona?</i> Introduces una lista de palabras o frases en español y una segunda lista con sus equivalentes en portugués. El sistema genera automáticamente cinco tipos de actividades diferentes (aprender, fichas, escribir, ortografía y probar), dos tipos de juegos (combinar y gravedad) y la opción <i>Live</i> (esta opción <i>Live</i> se parece mucho a lo que ofrece <i>Kahoot!</i>). También puedes trabajar con imágenes o gráficos.</p> <p><i>Ver un ejemplo:</i> https://bit.ly/2uzK93N</p> <p><i>Trucos técnicos:</i></p>	<p><i>Objetivo:</i> Incluir preguntas y comentarios que acompañan un vídeo.</p> <p><i>¿Cómo funciona?</i> Seleccionas un vídeo con el cual deseas trabajar que ya esté en algún servidor de vídeos (opción “<i>Search</i>”) o subes un vídeo que tengas en tu ordenador. Haz clic en “<i>Use it!</i>”. Si es necesario puedes recortar el vídeo. Puedes introducir comentarios de audio o preguntas abiertas o de respuesta múltiple. Se puede añadir <i>feedback</i> en cada respuesta cerrada (sea correcta o incorrecta)</p> <p><i>Ver un ejemplo:</i> https://bit.ly/2uAmVdP</p> <p><i>Truco técnico:</i> Cuando termines y vayas a salvar la actividad que has preparado tendrás dos</p>	<p><i>Objetivo:</i> Incluir preguntas en un formulario para reunir informaciones o probar conocimientos.</p> <p><i>¿Cómo funciona?</i> Puedes incluir preguntas de diversos tipos que acompañen una imagen o un vídeo.</p> <p><i>Ver un ejemplo:</i> https://tinyurl.com/ybbf46aa</p> <p><i>Trucos técnicos:</i> 1- Para crear un nuevo formulario debes ir a <i>Google drive > NOVO > Formularios Google</i> (si tu sistema está en portugués). 2- En el nuevo formulario puedes incluir la letra de una canción en forma de imagen o insertarla como texto en la descripción del formulario. Puedes preparar un arte con ella, para que sea más</p>

<p>1- Entra a <i>Quizlet</i> como <i>maestro</i>. No tienes que pagar nada. Regístrate con un nombre de usuario y contraseña específico, que no sea el mismo que usas en <i>Facebook</i>.</p> <p>2- Si deseas, puedes cambiar el idioma de la interfaz en el fondo de la página <i>web</i>.</p> <p><i>Trucos pedagógicos:</i></p> <p>3- Si vas a preparar una unidad con frases y no palabras aisladas, trata de hacer frases cortas y significativas.</p> <p>4- No mezcles muchos campos semánticos en una misma unidad de estudio.</p> <p>5- Identifica los objetivos léxicos y gramaticales de tus clases del semestre y las principales dificultades que puede haber y prepara unidades de refuerzo.</p> <p>6- Ponle a cada unidad creada un título intuitivo.</p> <p>7- Haz carpetas dentro de <i>Quizlet</i> para ordenar las unidades (por tipo, por nivel, por semestre, etc.)</p>	<p>opciones de divulgación: como actividad abierta que cualquier persona puede ver ("<i>Share with anyone</i>") o como una actividad para un grupo determinado ("<i>class</i>"). Con la primera opción el alumno no necesita entrar en el sistema.</p> <p><i>Truco pedagógico:</i> Presta atención a la diversidad de preguntas que se han presentado a partir del visionado del videoclip de ejemplo.</p>	<p>llamativa al alumno y subirla como imagen.</p> <p>3- Recuérdate de marcar si la respuesta de cada pregunta es obligatoria o no.</p> <p>4- No te olvides de elegir en el menú "<i>Configurações de compartilhamento</i>" con quién deseas compartir el formulario.</p> <p>5- En el símbolo de una rueda dentada puedes probar diversas configuraciones. Observa especialmente la opción <i>Testes</i> (Pruebas) donde puedes añadir una respuesta o <i>feedback</i> y dar puntuación ante cada opción elegida por el alumno.</p> <p>6- En el símbolo de <i>Paleta de colores</i> puedes editar el color y aspecto visual de tu formulario.</p> <p>7- Recomendamos que uses un <i>acortador de URL</i> (ej.: <i>tinyurl</i>, <i>bitly</i>) para reducir la dirección que <i>Google</i> proporciona del formulario que has creado.</p> <p><i>Truco pedagógico:</i> Aprovecha la posibilidad de pasar de una página a otra del formulario de acuerdo con cada respuesta, para ensayar y probar de esa forma, diversas posibilidades de caminos pedagógicos, y veas cuál te da mejores resultados con la actividad que hayas preparado.</p>
--	--	---

Un truco o recomendación general que servirá para los tres ejemplos:
No confíes en que los sistemas estarán siempre en funcionamiento en la *web*. La *web 2.0* es bastante dinámica y puede cambiar de un día para otro. Preparar una buena actividad requiere tiempo y esfuerzo. Cuando llegues a crear una actividad o contenido que consideres eficiente, salva el material en otro formato y lugar, por ejemplo: generando un archivo de texto con las preguntas realizadas, los enlaces a los vídeos, imágenes o audios, etc., que dejarás guardado en algún lugar de tu preferencia, como copia de seguridad. Así, en caso de cualquier problema en el sistema, podrás recuperar tu creación y si es necesario podrás rehacerla sin mucho esfuerzo en otro lugar.

Concluyendo nuestro camino. Algunas ideas y comentarios finales

En resumen:

Acciones de aprendizaje en segundas lenguas con el uso de entornos digitales deben:

- favorecer la comunicación, pero sin perder de vista la práctica de la forma,
- integrarse naturalmente en el aula estableciendo un *continuum* en el aprendizaje, por lo que no deben ser disruptivas,
- producir un grado de estrés tecnológico asumible que las haga rentables en el balance didáctico y
- facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje, abriendo nuevas posibilidades didácticas que no existirían de otra forma (Herrera, 2014).

Las actividades que prepares no deben ser ni muy fáciles ni muy difíciles. Recuérdate del reto óptimo según Csikszentmihalyi y el canal de flujo (ver Abio, 2006), el *i+1* de la hipótesis del *input* comprensible de Krashen²², el grado de dificultad de la tareas en el enfoque por tareas (Nunan, 1996, en Pérez López, s.f. y Abio, 2007) y la ZDP vygotskiana (ver Méndez, 2008).

No basta con utilizar tecnologías, las tecnologías deberían ser integradas en los procesos pedagógicos (Rao, 2013 apud Tourón, 2013).

Reflexión final

Con base en la reflexión anterior ¿si las actividades y posibilidades que hemos visto aquí te parecen útiles y/o fáciles de usar, cómo pudieras integrarlas de forma planeada en tu curso?

Para responderlo, veamos antes las diferencias entre utilizar la tecnología e integrar la tecnología en las clases, según Rao (2013).

<i>Utilizando la tecnología</i>	<i>Integrando la tecnología</i>
Su uso es aleatorio, arbitrario y frecuentemente es una ocurrencia de última hora.	Su uso está planificado y busca un propósito concreto.
Se utiliza rara vez o de manera esporádica.	Es un elemento rutinario de la clase.
Se utiliza simplemente por usar la tecnología.	Se utiliza como apoyo a objetivos del desarrollo curricular y del aprendizaje.
Se usa para instruir a los alumnos sobre los contenidos.	Se utiliza para implicar a los alumnos con el contenido.
Se utiliza preferentemente por el profesor.	Se utiliza preferentemente por el alumno.
Centrada sobre el uso mismo de la tecnología.	Centrada en el uso de la misma para crear y desarrollar nuevos procesos de pensamiento.
La mayor parte del tiempo de instrucción se utiliza en aprender a usar la tecnología.	La mayor parte del tiempo se emplea en utilizar la tecnología para aprender.

22 https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/hipotesisinput.htm

La tecnología se emplea en tareas de bajo nivel cognitivo.	La tecnología se utiliza para fomentar destrezas de pensamiento de orden superior.
Se utiliza por alumnos individuales trabajando solos.	Se utiliza para facilitar la colaboración tanto dentro como fuera de la clase.
Se emplea para actividades que pueden realizarse sin tecnología o de manera más fácil sin ella.	La tecnología se emplea en la realización de actividades que serían difíciles o imposibles sin ella.
Se usa para transmitir información.	Se utiliza para construir conocimiento.
Es periférica a las actividades de aprendizaje.	Es esencial en las actividades de aprendizaje.

¿Podremos llegar a ser profesores APP-TIVOS que integramos las tecnologías en proyectos mediante un enfoque orientado a la acción para formar aprendientes autónomos y prosumirtuadores? (ver RÍOS, 2017).

Con posibilidades como las que hemos visto aquí, ya sabemos que podemos preparar actividades para nuestros alumnos, pero ya que estos sistemas son disponibles para cualquier interesado, ¿qué tal si nuestros propios alumnos no pudieran preparar también preguntas sobre determinados materiales o contenidos en un enfoque centrado en ellos mismos como participantes activos y creativos? Si el profesor le proporciona un matiz lúdico a esa actividad-desafío, mucho mejor será.

Estas metáforas a modo de leyes que Prendes Espinosa y Serrano Sánchez presentan en un artículo dedicado a las tecnologías educativas, bien pudieran servirnos para cerrar esta conferencia-taller, reafirmando algunos asuntos ya tratados, y tal vez generando nuevas preguntas o preocupaciones:

- Ley de la Polka (no se parte de cero)
- Ley del bálsamo de Fierabrás (no hay solución mágica)
- Ley del País de las Maravillas (no es oro todo lo que reluce)
- Ley del exceso (abundancia de información)
- Ley de caducidad (productos perecederos)

Muchas gracias por la atención.

Referencias

ABIO, Gonzalo, 2017, "Formación digital de profesores. Una revisión del tema con énfasis en los modelos de competencias/literacidades digitales", en *Caracol*, n. 13, pp. 20-55. Disponible en: <http://www.revistas.usp.br/caracol/article/view/122901>

ABIO, Gonzalo, 2015a, "Sobre TIC y otras siglas parecidas", en *Espacio Santillana Español*. Disponible en: <http://www.espaciosantillanaespanol.com.br/sobre-tic-y-otras-siglas-parecidas>

ABIO, Gonzalo, 2015b, "Uso de sistemas de autoria da web 2.0 para facilitar o Conhecimento Tecnológico Pedagógico de Conteúdo de professores de espanhol em formação", en *Anais EDAPECI 2015*. Maceió: EDAPECI/UFS/UFAL/CIED UFAL, v. 3, pp. 891-905. Disponible en: http://www.academia.edu/11846532/Uso_de_sistemas_de_autoria_da_web_2.0_para_facilitar_o_Conhecimento_Tecnol%C3%B3gico_Pedag%C3%B3gico_de_Conte%C3%BAdo_de_professores_de_espanhol_em_forma%C3%A7%C3%A3o_2015_

ABIO, Gonzalo, 2013, “*El papel del profesor de español en la era de las tecnologías y de la educación a distancia*”, en *Blog de Gonzalo Abio - E/LE*. Disponible en: <http://gonzaloabio-ele.blogspot.com.br/2013/04/el-papel-del-profesor-de-espanol-en-la.html>

ABIO, Gonzalo, 2007, “*Tareas comunicativas para las clases de español. ¿Qué son y cómo prepararlas?*”, en *Anais I Congreso Pernambucano de Español*, [CD-Rom] Cabo de Santo Agostinho/Escada: APEEPE, pp. 104-116. Disponible en: <http://www.cedu.ufal.br/professor/ga/documents/taller-tareas-pernambuco-2007.pdf>

ABIO, Gonzalo, 2006, “*El modelo de “flujo” de Csikszentmihalyi y su importancia en la enseñanza de lenguas extranjeras*”, en *Revista redELE*, n. 6. Disponible en: <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:e8f77826-0dc3-4174-b33d-20632a616416/2006-redele-6-01abio-pdf.pdf>

ABIO, Gonzalo; BARANDELA, Ana Margarita, 2012, “*Algunas reflexiones sobre aprendizaje, evaluación formativa y mediación tecnológica*”, en *MarcoELE*, n. 15. Disponible en: <http://marcoele.com/aprendizaje-evaluacionformativa-y-mediacion-tecnologica/>

AGENCIA DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN, 2017, *Percepciones acerca del uso de Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) y los aprendizajes de los alumnos de enseñanza media*. Santiago de Chile. Disponible en: http://archivos.agenciaeducacion.cl/06_Tics_y_aprendizajes.pdf

ANTEQUERA ALCALDE, Sara, 2007, *Las canciones en el aula de E/LE. Propuestas para el diseño de actividades didácticas*. Memoria de la Maestría. Formación de profesores de Español Lengua Extranjera. Funiber/Universidad de León. Disponible en: <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:bed13355-14bf-4173-a3f0-b1605efbbabe/2008-bv-09-01saraantequera-pdf.pdf>

ASHCROFT, Robert J.; IMRIE, Andrew C., 2014, “*Learning vocabulary with digital flashcards*”, en: N. Sonda & A. Krause (eds.), en *JALT2013 Conference Proceedings*. Tokyo: JALT, pp. 639-646. Disponible en: https://jalt-publications.org/files/pdf-article/jalt2013_064.pdf

ATTALI, Yigal, 2011, “*Immediate Feedback and Opportunity to Revise Answers: Application of a Graded Response IRT Model*”, en *Applied Psychological Measurement*, v. 35, n. 6, pp. 472–479. ATTALI, Yigal; POWERS, Don, 2010, “*Immediate Feedback and Opportunity to Revise Answers to Open-Ended Questions*”, en *Educational and Psychological Measurement*, v. 70, n. 1, pp. 22-35.

BARR, B, 2016. *Checking the effectiveness of Quizlet as a tool for vocabulary learning* (Doctoral Dissertation) The Centre for ELE Journal, Tamagawa University, Tokyo. Disponible en: <http://libds.tamagawa.ac.jp/dspace/bitstream/11078/359/1/2-1-4.pdf>

BAŞOĞLU, Emrah Baki; AKDEMİR, Omur, 2010, “*A Comparison of Undergraduate Students' English Vocabulary Learning: Using Mobile Phones and Flash Cards*”, en *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, v.9, n.3, pp.1-7. Disponible en: <https://eric.ed.gov/?id=EJ898010>

BOZDOĞAN, Derya, 2015, “*MALL Revisited: Current Trends and Pedagogical Implications*”, en *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, v. 195, pp. 932 – 939. Disponible en: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815038525>

BROOKHART, Susan M., 2017, *How to Give Effective Feedback to Your Students*, Second edition, Alexandria, USA: ASCD.

BURSTON, Jack, 2014, "*MALL: the pedagogical challenges*", en *Computer Assisted Language Learning*, v. 27, n. 4, pp. 344-357. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09588221.2014.914539>

BUTTERFIELD, Brady; METCALFE, Janet, 2006, "*The correction of errors committed with high confidence*", en *Metacognition Learning*, v. 1, pp. 69–84. Disponible en: http://www.columbia.edu/cu/psychology/metcalfe/PDFs/Butterfield_Metcalfe_2006.pdf

CALDERÓN MÁRQUEZ, Andrea; PALOMO DUARTE, Manuel; BERNS, Anke; DODERO, Juan Manuel, 2017. "*Tendencias y tipos de aprendizaje en MALL: una revisión sistemática de la literatura (2012-2016)*", en IV Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Competitividad (CINAIC 2017), pp. 305-309. Disponible en: <https://zaguan.unizar.es/record/62901/?ln=es>

CAMPOS MARTÍNEZ, José Antonio, 2015, "*Lo cotidiano (entre usos y resistencias) de las TIC en un aula de la Educación Secundaria Obligatoria. Apuntes Etnográficos*", en *Revista de Antropología Experimental*, n. 15, texto 31, pp. 567-580. Disponible en: <http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/rae/article/view/2633>

CHIEN, Chin-Wen, 2015, "*Analysis the Effectiveness of Three Online Vocabulary Flashcard Websites on L2 Learners' Level of Lexical Knowledge*", en *English Language Teaching*: v. 8, n. 5; pp. 111-121. Disponible en: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1075255.pdf>

CHIEN, Chin-Wen, 2013, "*Perception and Practice of Taiwanese EFL Learners' Making Vocabulary Flashcards on "Quizlet"*" en: IADIS International Conference e-Learning 2013, pp. 459-462. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED562311.pdf>

CISCO, 2017, *Cisco Visual Networking Index: Global Mobile Data Traffic Forecast Update, 2016–2021 White Paper, CISCO*. Disponible en: <https://www.cisco.com/c/en/us/solutions/collateral/service-provider/visual-networking-index-vni/mobile-white-paper-c11-520862.html>

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary, 2017, *E-Learning Ecologies*. Principles for New Learning and Assessment, Routledge.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary, 2015, "*Assessment and Pedagogy in the Era of Machine-Mediated Learning*", en: DRAGONAS, Thalia; GERGEN, Kenneth J.; McNAMEE, Sheila; TSELIOU, Eleftheria (eds.). *Education as Social Construction: Contributions to Theory, Research and Practice*, Ohio: Taos Institute Publications, pp. 350-374. Disponible en: http://sro.sussex.ac.uk/58626/1/__smbhome.uscs.susx.ac.uk_dm50_Desktop_Education_as_Social_Construction_2_f.pdf#page=376

DOMÍNGUEZ PELEGRÍN, Javier; PERAGÓN LÓPEZ, Clara Eugenia; VARA LÓPEZ, Alicia; JIMÉNEZ MILLÁN, Azahara; MUÑOZ GÓMEZ, Manuel Jesús; LÓPEZ RUIZ, M.ª Carmen; LEVA TAMAJÓN, Beatriz, 2017, "*Flipped "Learning": aplicación del enfoque Flipped Learning a la enseñanza de la lengua y la literatura españolas*", en *Revista de Innovación y Buenas Prácticas Docentes*, n. 2, pp. 1-23. Disponible en: <https://www.uco.es/ucopress/ojs/index.php/ripadoc/article/view/9614>

FERNÁNDEZ, Cristina, 2017, "*Ecosistemas virtuales en la enseñanza de español #PDP_17*", Blog Edinumen. Disponible en: http://blog.edinumen.es/index.php/2017/04/12/ecosistemas-virtuales-en-la-ensenanzade-espanol-pdp_17/

FIGUEROA FLORES, Jorge, 2015, "*Using Gamification to Enhance Second Language Learning*", *Digital Education*, 27. Disponible en: <http://revistes.ub.edu/index.php/der/article/view/11912>

GARCÍA VALCÁRCCEL MUÑOZ REPISO, Ana, 2016, "*Las competencias digitales en el ámbito educativo*", DDOMI. Monografías del Departamento de Didáctica,

Organización y Métodos de Investigación, Universidad de Salamanca. Disponible en:
<https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/130340/1/Las%20competencias%20digitales%20en%20el%20ambito%20educativo.pdf>

GIL TORESANO, Manuela, 2001, “*El uso de las canciones y la música en el desarrollo de la destreza de comprensión auditiva en el aula de E/LE*”, en *Carabela*, n. 49, SGEL.

GOLDSTEIN, Ben, 2017, “*A history of video in ELT*”, en: DONAGHY, Kieran; XERRI, Daniel (eds.). *The Image in English Language Teaching*. Floriana, Malta: ELT Council, pp. 23-31. Disponible en:
<https://www.teachingenglish.org.uk/article/image-english-language-teaching>

GONZÁLEZ, C., 2014, “*La forma de caminar influye en el estado de ánimo y en la salud*”, *El Mercurio*, Chile. Disponible en:
<http://impresa.elmercurio.com/Pages/NewsDetail.aspx?dt=2014-10-31&NewsID=268883&dtB=31-10-2014%200:00:00&BodyID=1&Paginald=10>

GROS, Begoña, 2015, “*La caída de los muros del conocimiento en la sociedad digital y las pedagogías emergentes*”, en *Education in the Knowledge Society*, v. 16, n. 1, pp. 58-68. Disponible en:
<http://revistas.usal.es/index.php/revistatesi/article/view/eks20151615868>

HERRERA, Francisco, 2014, “*Tecnofilia en el aula de Segundas Lenguas*”, en *Formación en un clic*. Disponible en: <https://clic.es/formacion/tecnofilia-en-el-aula-de-segundas-lenguas/>

HUNG, Hsiu-Ting, 2015, “*Intentional Vocabulary Learning Using Digital Flashcards*”, en *English Language Teaching*, v. 8, n. 10; pp. 107-112. Disponible en: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1079086.pdf>

JORDAN, Sally, 2012, “*Student engagement with assessment and feedback: Some lessons from short-answer free-text e-assessment questions*”, en *Computers & Education*, v. 58, pp. 818–834. Disponible en:
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S036013151100251X>

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill, 2009, “*Aprendizaje ubicuo. Una agenda para la transformación Educativa*” (título original: *Ubiquitous Learning. An Agenda for Educational Transformation*. trad. Emilio Quintana). Disponible en:
http://www.nodosele.com/blog/wp-content/uploads/2010/03/Cope_Kalantzis.Aprendizajeubicuo.pdf

KRUMSVIK, Rune Johan, 2011, “*Digital competence in Norwegian teacher education and schools*”, en *Högre utbildning*, v. 1, n. 1, pp. 39-51. Disponible en:
<http://journals.lub.lu.se/index.php/hus/article/view/4578>

LANDER, Bruce, 2016, “*Quizlet: what the students think – a qualitative data analysis*”, en: PAPADIMA-SOPHOCLEOUS, Salomi; BRADLEY, Linda; THOUËSNY, Sylvie (eds.). *CALL communities and culture – short papers from EUROCALL 2016*. Dublin Ireland: Research-publishing.net, pp. 254-259. Disponible en:
https://research-publishing.net/display_article.php?doi=10.14705/rpnet.2016.eurocall2016.571

LANDER, Bruce, 2015, “*Lesson study at the foreign language university level in Japan: Blended learning, raising awareness of technology in the classroom*”, en *International Journal for Lesson and Learning Studies*, v. 4, n. 4, pp. 362-382. Disponible en: <https://doi.org/10.1108/IJLLS-02-2015-0007>

LAURILLARD, D., 1993, *Rethinking University Teaching*. London: Routledge, 1993.

LEFFA, Vilson J., 2014, “*Gamificação adaptativa para o ensino de línguas*”, en: *Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación. Memorias*, Buenos Aires, pp. 1-12. Disponible en:
<http://www.oei.es/historico/congreso2014/memoriactei/499.pdf>

LEFFA, Vilson J., 2009, "*Authorship in Materials Design for Language Teaching*", en: GONÇALVES, Gláucia Renate; ALMEIDA, Sandra Regina Goulart; PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e; RODRIGUES-JÚNIOR, Adail Sebastião (Orgs.). *New challenges in language and literature*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, pp. 149-165. Disponible en: <http://www.leffa.pro.br/textos/papers/authorship.pdf>

LEFFA, Vilson J., 2008, "*Malhação na sala de aula: o uso do exercício no ensino de línguas*", en *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 8, n. 1, pp. 139-158. Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v8n1/07.pdf>

MARÍN DÍAZ, Verónica, 2015, "*La gamificación educativa. Una alternativa para la enseñanza creativa*", en *Digital Education*, 27. Disponible en: <http://revistes.ub.edu/index.php/der/article/view/13433>

MEHRING, Jeff; THOMSON, Regan, 2016, "*Brain-Friendly Learning Tips for Long-Term Retention and Recall*", en *The Language Teacher*, v. 40, n. 4, pp. 9-13. Disponible en: <http://jalt-publications.org/files/pdf-article/40.4-tlt-art2.pdf>

MÉNDEZ, Nelson, 2008, "*¿Dónde está la Zona de Desarrollo Próximo en la enseñanza/aprendizaje de segundas lenguas?*" en *Desde Macondo*, n. 2, pp. 1-11. Disponible en: http://www.academia.edu/5315235/D%C3%B3nde_est%C3%A1_la_Zona_de_Developmental_Proximal_in_the_teaching_of_second_languages

NICOLAU, Ricardo M., 2017, "*SAMR.br: um modelo para análise de usos educativos de tecnologias da Era Digital*", en VI Congresso Brasileiro de Informática na Educação (CBIE 2017)/Anais do XXIII Workshop de Informática na Escola (WIE 2017), pp. 155-164. Disponible en: <http://www.brie.org/pub/index.php/wie/article/view/7233>

NUNAN, David, 1996, *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge: Cambridge University Press.

OECD, 2015, *Students, Computers and Learning: Making the Connection*, PISA, OECD Publishing. Disponible en: <http://www.oecd.org/publications/students-computers-and-learning-9789264239555-en.htm>

PARAQUETT, Marcia, 2010, "*Multiculturalismo, interculturalismo e ensino/aprendizagem de espanhol para brasileiros*", en BARROS, Cristiano Silva de; COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins (coords.). *Espanhol: ensino médio. Col. Explorando o Ensino*, v. 16, Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, pp. 137-156. Disponible en: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7836-2011-espanholcapa-pdf&category_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192

PARAQUETT, Marcia, 2007, "*El abordaje multicultural y la formación de lectores en el aprendizaje de español lengua extranjera*", en ZIMMERMANN, Rosane Innig e KELLER, Tânia Mara Goellner (orgs.) *Cuestiones de Literatura cultura y lingüística aplicada: prácticas en lengua española*. Passo Fundo/RS: UPF, pp.52- 70.

PEDRÓ, Francesc, 2015, *La tecnología y la transformación de la educación. DOCUMENTO BÁSICO. I Seminario Internacional Tecnología y Educación*. Fundación Santillana, Santiago, Chile. Disponible en: <http://conocimientoeducativo.com/wp-content/uploads/2015/10/Interior-Educaci%C3%B3n1.pdf>

PÉREZ LÓPEZ, Begoña, s.f., "*«Gradación de las tareas» de David Nunan*", en ESTAIRE, Sheila (Recopil.). *El enfoque por tareas: de la fundamentación teórica a la organización de materiales didácticos*. Antologías Didácticas. Centro Virtual Cervantes. Disponible en:

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque01/nunan01.htm

PRENDES ESPINOSA, M^a Paz; SERRANO SÁNCHEZ, José Luis, 2016, “*En busca de la Tecnología Educativa: la disrupción desde los márgenes*”, en Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa, v.0, n.0, pp. 6-16. Disponible en: <http://revistas.um.es/riite/article/view/263771>

PUENTEDURA, Ruben R., 2013, “*SAMR and TPCK: An introduction*”, en Hippasus. Disponible en: http://www.hippasus.com/rrpweblog/archives/2013/03/28/SAMRandTPCK_AnIntroduction.pdf

PUENTEDURA, R. R., 2010, “*SAMR and TPCK: Intro to Advanced Practice*”, en Hippasus. Disponible en: http://hippasus.com/resources/sweden2010/SAMR_TPCK_IntroToAdvancedPractice.pdf

PUEO, Basilio; JIMENEZ-OLMEDO, Jose Manuel, PENICHER-TOMAS, Alfonso y CARBONELL-MARTINEZ, Jose Antonio, 2017. “*Aplicación de la herramienta EDpuzzle en entornos de aprendizaje individuales dentro del aula*”, en: ROIG-VILA, Rosabel (Ed.). Investigación en docencia universitaria. Diseñando el futuro a partir de la innovación educativa. Barcelona: Octaedro, pp. 694-702 Disponible en https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/71190/1/Investigacion-en-docencia-universitaria_72.pdf

RAMOS, Rosinda de Castro Guerra; RAMOS, Simone Telles Martins; ASEGA, Fernanda Katherine, 2017, “*Google Drive: Potencialidades para o design de material educacional digital (MED) para ensino de línguas*”, en The ESpecialist, v. 38, n. 1. Disponible en: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/32217>

RAO, Aditi, 2013, “*What’s the Difference Between “Using Technology” and “Technology Integration”?*”, en Teachbytes. Disponible en: <http://teachbytes.com/2013/03/29/whats-the-difference-between-using-technologyand-technology-integration>

RETAMAR, Hugo Jesús Correa; SANTOS, Bruna Dahm dos, 2017, “*Aprendiendo Lengua y Ciudadanía en la Clase de Español*”, en Revista abehache, n. 12, pp. 124-143. Disponible en: <http://revistaabehache.com.br/index.php/abehache/article/view/221>

RHEINGOLD, Howard, 2010, “*Attention, and Other 21st-Century Social Media Literacies*”, en EDUCAUSE Review, v. 45, n. 5, pp. 14-24. Disponible en: <https://er.educause.edu/articles/2010/10/attention-andother-21stcentury-social-media-literacies>

RÍOS, Héctor, 2017, “*De consumidores pasivos a prosumidores de contenido en la didáctica de la enseñanza-aprendizaje de lenguas: no solo podcast*”, en Boletín de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, n. 56, pp. 31-43. Disponible en: <http://www.aselered.org/sites/default/files/boletines/asele-56.pdf>

ROEDIGER III, Henry L.; PUTNAM, Adam L.; SMITH, Megan A., 2011, “*Ten Benefits of Testing and Their Applications to Educational Practice*”, en Psychology of Learning and Motivation, v. 55, pp. 1-36. Disponible en: [http://psych.wustl.edu/memory/Roddy%20article%20PDF%27s/BC_Roediger%20et%20al%20\(2011\)_PLM.pdf](http://psych.wustl.edu/memory/Roddy%20article%20PDF%27s/BC_Roediger%20et%20al%20(2011)_PLM.pdf)

RØKENES, Fredrik Mørk; KRUMSVIK, Rune Johan, 2016, “*Prepared to teach ESL with ICT? A study of digital competence in Norwegian teacher education*”, en Computers & Education, v. 97, pp. 1-20. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2016.02.014>

ROMERO RODRÍGUEZ, Luis Miguel; AGUADED, Ignacio; GADEA, Walter, 2016, “*Crear conciencia informativa. Usos y abusos del consumo de información en la era digital*”, en NICOLETTI, Javier Augusto. *Desafíos en Educación Superior*. 1a ed., San Justo: Universidad Nacional de La Matanza, pp. 153-166. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/307476987_Crear_conciencia_informativa_Usos_y_abusos_del_consumo_de_informacion_en_la_era_digital

SALMERÓN, Ladislao, 2011, “*¿Por qué realizar un examen mejora nuestro aprendizaje? Lecciones científicas y educativas del efecto del test*”, en *Ciencia Cognitiva. Revista Electrónica de Divulgación*, v. 5, n. 1, pp. 19-21. Disponible en: <http://medina-psicologia.ugr.es/cienciacognitiva/?p=228>

SÁNCHEZ I PERIS, Francesc Josep, 2015, “*Gamificación*”, en *Education in the Knowledge Society*, v. 16, n. 2, pp. 13-15. Disponible en: <http://revistas.usal.es/index.php/revistatesi/article/view/eks20151621315/13501>

SCHACTER, Daniel L.; SZPUNAR, Karl K., 2015, “*Enhancing attention and memory during video-recorded lectures*”, en *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, v. 1, n. 1, pp. 60-71. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/272365169_Enhancing_Attention_and_Memory_During_Video-Recorded_Lectures

SILVA, Ivanderson Pereira da; MERCADO, Luís Paulo Leopoldo, 2013, “*Tendências pedagógicas no mundo contemporâneo: reflexões sobre a pedagogia da reprodução e a pedagogia da autoria*”, en *Revista EDaPECI*, v. 13, n. 2, pp. 234-261. Disponible en: <https://seer.ufs.br/index.php/edapeci/article/view/1235>

SILVA JÚNIOR, Antônio Ferreira da; TAVELA, Renata Martuchelli, 2016, “*O trabalho com canções de Alejandro Sanz nas aulas de espanhol e a perspectiva intercultural: análise de unidades didáticas aplicadas em cursos de idiomas*”, en ERES FERNÁNDEZ, G.; BAPTISTA, L.M.T.R.; SILVA, A.M.N. da (orgs.). *Enseñanza y aprendizaje del español en Brasil: aspectos lingüísticos, discursivos e interculturales*, Brasília, DF: Consejería de Educación de la Embajada de España, pp. 13-28. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/brasil/dms/consejerias-exteriores/brasil/2016/publicaciones/ensenanzaaprendizaje.pdf>

SHUTE, Valerie J., 2007, “*Focus on formative feedback*”, en *ETS Research & Development*. Princeton, NJ. Disponible en: <http://www.ets.org/Media/Research/pdf/RR-07-11.pdf>

SIEMENS, George, 2006, *Knowing Knowledge beta*. Disponible en: http://www.elearnspace.org/KnowingKnowledge_LowRes.pdf

TOURÓN, Javier, 2013, “*Tecnología en la escuela: ¿uso o integración?*”, en *Talento y Educación*. Disponible en: <http://www.javiertouron.es/2013/08/tecnologia-en-la-escuela-uso-o.html>

UNESCO, 2013, *Enfoques estratégicos sobre las TICS en educación en América Latina y el Caribe*. OREALC/UNESCO Santiago, de Chile. Disponible en: http://www.unesco.org/new/es/media-services/single-view-tv-release/news/strategic_approaches_on_the_use_of_tics_in_education_in_lati/

VAN DER KLEIJ, Fabienne Michelle Schoenmaker; FESKENS; Remco C. W.; EGGEN, Theo J. H. M., 2015, “*Effects of feedback in a computer-based learning environment on students learning outcomes: A meta-analysis*”, en *Review of Educational Research*, v. 85, n. 4, pp. 475-511.

VAN DER KLEIJ, Fabienne M.; EGGEN, Theo J.H.M.; TIMMERS, Caroline F.; VELDKAMP, Bernard P., 2012, “*Effects of feedback in a computer-based assessment for learning*”, en *Computers & Education*, v. 58, pp. 263–272. Disponible en:

VENKATESH, Viswanath; BALA, Hillol, 2008, "*Technology Acceptance Model 3 and a Research Agenda on Interventions*", en *Decision Sciences* , v. 39, n. 2, pp. 273-315. Disponible en : http://www.vvenkatesh.com/wp-content/uploads/2015/11/Venkatesh_Bala_DS_2008.pdf

WOLFF, Gary, 2016, "*Quizlet Live: The Classroom Game Now Taking the World by Storm*", en *The Language Teacher*, 40.6, pp. 26-27. Disponible en: <http://jalt-publications.org/files/pdf-article/40.6tlt-wired.pdf>

YASIN, Burhanuddin; MUSTAFA, Faisal; PERMATASARI, Rizki, 2018, "*How Much Videos Win Over Audios in Listening Instruction for EFL Learners*", en *TOJET*, v. 17, n. 1. Disponible en: <http://www.tojet.net/articles/v17i1/1719.pdf>

Comunicaciones

El español como eje interdisciplinario en la Enseñanza Fundamental y Media

Claudia Bruno Galván
Colegio Miguel de Cervantes

Marisol Patricia Saucedo Revollo Lage
Colegio Miguel de Cervantes

Introducción

La búsqueda por escuelas bilingües ha aumentado y tal demanda se debe, principalmente, a la posibilidad de estudiar en el extranjero, recibir educación multicultural y tener excelencia en la formación académica. Además de proporcionar la oportunidad de adquirir una segunda o incluso una tercera lengua, el bilingüismo ha sido valorado por la formación y la preparación para el mercado de trabajo y por la riqueza intrínseca a la lengua adquirida. Marcelino (2009) alega que la búsqueda de escuelas bilingües es una demanda que provoca la urgencia de preparar a los hijos, lo antes posible, para competir en el mercado de trabajo. Esta preocupación, según el autor, hace que la solicitud por la educación bilingüe crezca acentuadamente.

Con las perspectivas y expectativas sociales y pedagógicas se hacen relevantes las investigaciones y los análisis críticos de la práctica pedagógica para provocar reflexiones y aumento de la calidad en la enseñanza bilingüe en los diferentes cursos y en el trabajo de biliteracidad. Todo este escenario conlleva a investigar sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas.

Este artículo tiene como objetivo presentar los proyectos “Arte Mudéjar” y “El premio de los niños del mundo”. El proyecto “Arte Mudéjar”, realizado con niños del 3º curso de Enseñanza Fundamental, está basado en el enfoque AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjeras), y desarrolla conceptos de Matemáticas a partir la arquitectura de los castillos y palacios que ayudan a contar la historia de España.

El segundo proyecto, “El premio de los niños del mundo” (*The world's children's prize*), fue realizado con alumnos de la Enseñanza Fundamental y Media, se trata de una producción colaborativa de conocimiento entre diferentes niveles, mediada por las TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación) con el objetivo de desarrollar la competencia comunicativa en lengua española y extender el repertorio cultural, social y académico.

Ideamos que al trabajar en esta perspectiva, el docente tiene la posibilidad de introducir el mundo real a la clase, lo que la transforma en el ambiente natural para el aprendizaje de contenidos temáticos y lingüísticos de forma interdisciplinaria. Por otra parte, los alumnos adquieren contenidos a partir de temas que los motivan e involucran. La exposición a distintos géneros y tipos textuales les permite comprender, analizar y crear textos a través de los cuales se comunican, interactúan y producen material autoral.

Vygotsky (2013), por otra perspectiva, apunta que la influencia del bilingüismo es un tema bastante crítico y complejo, considerando que la acción

pedagógica a ser escogida debe ser cuidadosa en el desarrollo del habla materna y en la lengua adicional.

El papel de la pedagogía y el trabajo cultural en el ámbito del multilingüismo es el hecho principal en el desarrollo del niño y la cuestión de las formas de enseñanza de la lengua en la infancia debe ser detalladamente desmembrada.

El autor asegura que el niño, ya en edad temprana, debe quedar expuesto a la lengua adicional de manera organizada y planificada para evitar compromisos educativos. Vygotsky (2013) también afirma que el éxito en el aprendizaje de la lengua adicional depende de un determinado grado de madurez en la lengua materna, pues posibilita al niño hacer la transferencia a la lengua en adquisición del sistema de significados que ya ha construido. Lo contrario también puede ocurrir. Así, según el autor, aprender otra lengua facilita el dominio de las formas más elevadas de su lengua materna, pues el niño aprende a verla como un sistema específico entre muchos, a concebir sus fenómenos a la luz de categorías más generales, y esto lleva a la conciencia de sus operaciones lingüísticas.

AICLE

El enfoque AICLE, en inglés CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), promueve el aprendizaje de la lengua adicional por intermedio de investigaciones, los alumnos tienen la posibilidad de construir conceptos académicos y desarrollar prácticas lingüísticas complejas, además de contemplar la cultura y el desarrollo cognitivo. En esta corriente de la lingüística aplicada, el aprendizaje se potencia a través de las materias comunes, en el uso del lenguaje en situaciones reales no ensayadas, y es un desafío para los alumnos que desarrollan las habilidades de comunicación interpersonal y la competencia comunicativa. Al introducir el mundo real a la clase, esta se transforma en un ambiente natural de aprendizaje, los contenidos lingüísticos y los académicos se adquieren a partir de temas actuales y significativos que motivan e involucran a partir de distintos géneros y tipos textuales.

Los alumnos producen textos, se comunican, argumentan, exponen sus opiniones, interactúan e intervienen en los mismos al transferir el contenido de un texto de un sistema multimodal. Entrar en contacto con diferentes perspectivas y puntos de vistas fomenta la multiculturalidad, uno de los principales beneficios de la inmersión lingüística, una vez que la lengua, el pensamiento y la cultura están ligados y este enfoque posibilita interactuar con otras culturas.

El enfoque AICLE está centrado en el alumno, es un aprendizaje flexible, interactivo y autónomo, basado en procesos y tareas. La lengua es una herramienta para el aprendizaje de contenido de diferentes áreas y también objeto de comprensión y comunicación. El aprendizaje se vuelve significativo porque no es el objetivo único. Esta perspectiva exige que el profesor que trabaja con AICLE considere dos objetivos: los contenidos/conceptos y el aprendizaje de la lengua meta.

La disciplina a ser trabajada determina el tipo de lenguaje que será el foco de estudio, tanto el vocabulario específico como las estructuras o los tipos de discurso: describir, relatar, resumir, registrar, entre otras y también, en parte, las destrezas lingüísticas que pueden ser desarrolladas y practicadas: oír, hablar, escribir, relatar etc., esto permite al educando la ampliación y conocimiento de discursos científicos.

Coyle (1999) afirma que el AICLE se apoya en cuatro principios clave, las 4Cs: 1) Contenido, permite progresar en el conocimiento, las destrezas y la comprensión de temas específicos de un currículo determinado. 2) Comunicación,

permite utilizar la lengua para aprender, siendo esa la lengua en construcción. 3) Cognición, permite desarrollar habilidades cognitivas que engloban la construcción de conceptos. Los conocimientos y la lengua favorecen la metacognición, la apropiación de su propio proceso de aprendizaje. 4) Cultura, permite la exposición a diferentes perspectivas y conocimientos que posibilitan la conciencia del otro y de sí mismo.

Otro punto esencial en este enfoque es la actitud del profesor en el proceso de aprendizaje del alumno, que debe establecer objetivos y metas a los alumnos (desafiar objetivos).

El contenido y la adquisición de conocimientos, destrezas y comprensión inherentes a la asignatura deben ser el corazón del proceso de aprendizaje, se aprende a través de su uso en situaciones no ensayadas, pero puestas como un “andamiaje”. Las tareas deben ser planificadas, empezando por las más concretas a las más abstractas, en paralelo con un lenguaje concreto hasta el más abstracto: desde el aprendizaje de lo concreto por lo concreto al aprendizaje de lo abstracto por lo abstracto (Coyle, 2002).

El AICLE debe suponer un reto cognitivo para los alumnos para que puedan desarrollar sus destrezas de pensamiento en conjunción con sus habilidades básicas de comunicación interpersonal y su competencia en el lenguaje cognitivo-académico. La multiculturalidad es otro principio del enfoque, ya que lengua, pensamiento y cultura se encuentran ligados y ofrece oportunidades a los alumnos de interactuar con otras culturas.

Para trabajar bajo esta perspectiva (AICLE/CLIL), es imprescindible reconocer la importancia de un proyecto interdisciplinario.

Según Karen Beeman (2012), consultora de educación cuya especialidad es la bilingüedad y la educación bilingüe, durante el proceso de alfabetización y también el aprendizaje de contenidos, tales como ciencias, matemáticas en la segunda lengua, es importante crear situaciones en las que los alumnos puedan comparar las lenguas. Enfatiza que para construir los saberes parten de lo que ya saben. A partir de esa referencia, es posible comprender y levantar las reglas. La investigadora propone un momento, una actividad llamada “*bridge*”, un espacio lingüístico, en que hay comparación intencional entre las lenguas y posibilita una mirada específica entre la fonología, la sintaxis y la gramática de esas lenguas.

A lo largo de esta actividad, los alumnos tienen la posibilidad de pensar sobre la lengua, establecer relaciones, compararlas, buscar referencias que les ayuden a tomar decisiones en la escritura. Es un momento riquísimo para todos los alumnos, principalmente para aquellos que tienen algún trastorno de lenguaje.

Proyecto de enseñanza x proyecto de aprendizaje

Hay distintos caminos que nos pueden llevar a la construcción de un proyecto. Un proyecto pedagógico puede nacer a partir del interés y curiosidad de los alumnos y que el profesor pueda evaluar para fomentar contenidos contemplados en el currículo escolar. También puede partir de una propuesta del profesor, para la cual considere no solo los contenidos lingüísticos, sino también contenidos de formación integral, temas relevantes y significativos socialmente, como nos indican los documentos oficiales del Ministerio de Educación, los Parámetros Curriculares Nacionales y las Orientaciones Curriculares para la Enseñanza Media.

A seguir, presentamos una tabla comparativa con las características de los proyectos de enseñanza y los proyectos de aprendizaje. En ella podemos observar los puntos clave que los diferencian: quién escoge el tema, el contexto en el que se desarrolla, a quién atiende, quién toma las decisiones, quién define las reglas y

las actividades, si el paradigma es la transmisión o la construcción de conocimiento, el papel del profesor y el papel del alumno en el proceso.

	ENSEÑANZA POR PROYECTOS	APRENDIZAJE POR PROYECTOS
AUTOR ¿QUIÉN ESCOGE EL TEMA?	Profesores, coordinación pedagógica	Alumnos y profesores, cooperativamente
CONTEXTOS	Criterios ajenos al alumno	Realidad del alumno
A QUIÉN ATIENDE ?	Secuencia de contenidos	Curiosidad y deseos del alumno
DECISIONES	Jerárquicas	Heterárquica
REGLAS Y ACTIVIDADES	Impuestas por el sistema	Definidas por el grupo y el profesor
PARADIGMA	Transmisión de conocimiento	Construcción de conocimiento
PAPEL DEL PROFESOR	Agente	Mediador
PAPEL DEL ALUMNO	Receptor	Agente

Fuente: *Aprendizes do Futuro: as inovações começaram!* - Ministério da Educação – Secretaria de Educação A distância – Programa Nacional da Informática na Educação- p. 17 – Traducción libre.

Presentamos, a continuación, dos proyectos realizados con alumnos de Enseñanza Fundamental y Media. El Proyecto de Aprendizaje “Arte Mudéjar”, surge a partir de la curiosidad e interés de los alumnos, y el Proyecto de Enseñanza *The world’s children’s prize*, surge a partir de inquietudes de los profesores.

Proyecto arte mudéjar

El objetivo de este estudio es dar a conocer el resultado de un proyecto construido con los estudiantes del 3^{er} curso de Enseñanza Fundamental de una escuela privada bilingüe (portugués - español) de São Paulo.

El currículo de esta escuela está constituido de carga horaria densa y consistente, lo que permite trabajar la formación de manera amplia.

En este contexto, las disciplinas de Matemáticas y Ciencias utilizan la lengua española como herramienta para el aprendizaje de contenidos de diferentes áreas y también como objeto de comprensión y comunicación. El aprendizaje de la lengua se vuelve significativo porque no es el objetivo único de aprendizaje.

Este proyecto interdisciplinario "Arte Mudéjar" fue iniciado en las clases de Matemáticas en las cuales el foco es el trabajo con geometría, y colaboró con el trabajo interdisciplinario.

Además de generar la construcción de los conceptos del área de la Geometría, este proyecto permitió a los alumnos la apropiación de la historia de

una nación con su legado social y cultural como "El Arte Mudéjar", estilo artístico y arquitectónico que predominó en la Península Ibérica durante el final de la Edad Media e inicio de la Edad Moderna.

Tomando en consideración la curiosidad del educando con el proyecto curricular de la escuela bilingüe, además de los conceptos que deben ser priorizados en el curso, se decidió crear un proyecto como metodología de enseñanza-aprendizaje.

Este proyecto interdisciplinario abarcó las áreas de Arte, Geometría e Historia, tuvo como objetivo profundizar los conceptos de geometría a través de la observación y construcción de castillos, mezquitas, catedrales y palacios con sólidos geométricos hechos y analizados por los alumnos.

La idealización del proyecto tuvo inicio en el año de 2012. Los alumnos del 2º de la Enseñanza Fundamental I preocupados con el cumplimiento de los plazos para la construcción de los estadios de fútbol para la copa de 2014, discutían sobre cuánto tiempo y trabajo serían necesarios para la edificación de los estadios de fútbol. A partir de esos interrogantes, empezamos a explorar las construcciones en la historia, principalmente de las grandes edificaciones como los palacios, fortalezas y castillos y el interés por el asunto fue creciendo. Y fue así que el proyecto de investigación os llevó al descubrimiento del "Arte Mudéjar". Las clases de tecnología de educación han sido un recurso importante para "viajar en el tiempo de Hispania" y la belleza y delicadeza del "Arte Múdejar" fue el vehículo que utilizamos con los alumnos de 3º para desarrollar el proyecto, con el fin de profundizar algunos conceptos de geometría: círculo, circunferencia, cono, cilindro, paralelepípedo, prisma y cubo.

Al finalizar el proyecto, los alumnos presentaron, a través de una exposición, todos los trabajos realizados y recitaron poesías que contaron la historia de España y su riqueza cultural; resaltando de esta manera el objetivo bilingüe y bicultural del colegio. Para entender mejor el Arte Mudéjar ha sido necesario conocer un poco la historia de España, su geografía, paisajes y arquitectura. Toda esa diversidad y riqueza cultural propició que los alumnos trabajasen de forma intensa todos los aspectos que abarcan ese período de la Historia.

Los contenidos se integraron en situaciones de comunicación oral y escrita, fomentando el trabajo en equipo. Las actividades han sido diseñadas desde un enfoque interdisciplinario para que los alumnos pudiesen realizar su aprendizaje transitando entre las distintas áreas.

Durante el proceso, se evaluaron y tuvieron en cuenta los siguientes aspectos: la habilidad del alumno para buscar información utilizando las TICs, el desarrollo y la participación responsable y colaborativa en las etapas de trabajo en equipo y las habilidades de leer, escuchar y dialogar, además del grado de comprensión y de expresión de lo que se ha aprendido.

A continuación, presentamos fotos²³ que ilustran el desarrollo del proyecto.

23 Fotos de Marisol Lage.



Educar en valores: la solidaridad en un contexto educativo, colaborativo e internivelar²⁴

El proyecto “Educar en valores: la solidaridad en un contexto educativo, colaborativo e internivelar” tiene como objetivo llevar los alumnos a conocer los derechos humanos y a desarrollar la empatía hacia realidades sociales, económicas y culturales distintas de las de su propio contexto mediado por las nuevas tecnologías. Se trata de promover la solidaridad, educar para la tolerancia y para la paz. Se busca potenciar la investigación, la reflexión y el espíritu crítico de forma que nuestros alumnos actúen como agentes modificadores de la sociedad. Consideramos estos propósitos relevantes una vez que estos valores son inherentes al ciudadano reflexivo, crítico y actuante en su comunidad. El proyecto también tiene como objetivos de aprendizaje: sensibilizar para el trabajo voluntario; potenciar el uso de las TIC, la construcción colectiva, colaborativa, significativa y autoral de conocimiento entre distintos niveles; desarrollar la competencia comunicativa en lengua extranjera, en nuestro caso, el español.

Participaron directamente 210 alumnos de 8º curso de la Enseñanza Fundamental y del primer curso de la



²⁴Proyecto realizado por los profesores: André da Costa Cabral, Claudia Bruno Galván y Samira Diniz de Souza

Enseñanza Media. Otros 570 alumnos participaron de forma indirecta, de 6º curso de la Enseñanza Fundamental a 3º curso de la Enseñanza Media. Profesores de Lengua Portuguesa, Geografía e Historia han colaborado con el proyecto. Los alumnos han desarrollado distintas actividades que han culminado con la producción de un libro reportaje virtual. Con el objetivo de mejor organizarlas, las presentaremos según se refieran a las realizadas apenas por los alumnos de 8º y por los alumnos de 1º separadamente y a las realizadas en conjunto.

Los alumnos de 8º de la Enseñanza Fundamental realizaron un vídeo reportaje y un taller sobre ilustración y producción de un libro reportaje digital, trabajaron el concepto del género textual, la producción y la ilustración. Además, discutieron sobre los Derechos Humanos.

Los profesores del 8º curso presentaron el proyecto a los alumnos de 1º de la Enseñanza Media y estos produjeron y presentaron oralmente una campaña propagandística (basados en el vídeo reportaje de los alumnos de 8º), vídeo, cartel y eslogan. También discutieron sobre los Derechos Humanos y se prepararon para una conferencia de prensa.

Todos los alumnos (8º y 1º EM) divulgaron la campaña propagandística. Participaron en una oficina con los alumnos y el profesor del grado de Comunicación de una universidad. Realizaron una visita a un Centro de Derechos Humanos, allí participaron de una colectiva de prensa en la que divulgaron todo el trabajo realizado. A seguir, visitaron una ONG que acoge refugiados y hombres en situación de calle, donde realizaron la dinámica “El almuerzo de los pueblos”, con el objetivo de reflexionar sobre la pobreza y distribución de la riqueza en el mundo.

Finalmente, elaboraron un libro reportaje digital ilustrado en el que se refleja el trabajo realizado por todos los alumnos. Cada grupo de alumnos de 8º se complementaba con un grupo de alumnos de 1º, juntos creaban un libro: reportajes, poesía, reflexiones acerca de la visita al centro de Derechos Humanos y la visita de la ONG, el enlace al vídeo reportaje, el cartel de la campaña propagandística y el enlace del vídeo de la propaganda.

Se pudo observar que valores como la solidaridad, el respeto, la resolución de conflictos, la empatía, la paciencia y la tolerancia, entre otros, nortearon el proceso entre los alumnos, lo que propició una experiencia práctica y significativa.

Consideramos que proponer proyectos de enseñanza como este que hemos realizado, promueve el desarrollo de valores, competencias y habilidades, personales y sociales, además de desarrollar la competencia comunicativa en lengua extranjera.

Bibliografía

BEEMAN, Karin. *Teaching for Biliteracy: Strengthening Bridges between Languages*. Philadelphia: Caslon Publishing, 2012.

COYLE, D. *Supporting students in content and language integrated learning contexts: planning for effective classrooms*. In J. Masih (Ed.), *Learning through a foreign language: models, methods and outcomes* (pp. 46-62). London, United Kingdom: Centre for Information on Language Teaching and Research. 1999

DEPRESIBITERIS, Léa; TAVARES, Marialva Rossi. *Diversificar é preciso: Instrumentos de avaliação de Aprendizagem*. São Paulo: Editora Senac, 2009.

FAGUNDES, L. Da C.; Sato, L. S.; Maçada, D. L. (1999) *Aprendizes do Futuro: as inovações começaram!* Coleção Informática para a mudança na Educação. Brasília: MEC. Recuperado em 21 de maio de 2018, de <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me003153.pdf>

GEVA, Esther. *Aprender a ler em um segundo idioma: pesquisa, implicações e recomendações para serviços*. In: TREMBLAY, R.E.; BOIVIN, M.; PETERS, R. De V.; Enciclopédia sobre o Desenvolvimento na Primeira Infância (on-line). Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development, 2011. p. 1-12. <<http://www.encyclopedia-crianca.com/documents/GevaPRTxp1.pdf>>.

MARCELINO, M. *Bilinguismo no Brasil: significado e expectativas*. In: Revista Intercâmbio. São Paulo: LAEL/PUC-SP. Volume XIX: 1-22/novembro 2009.

MUNIZ, M. ; GURGEL, L. G. ; Teixeira, L.P. ; REPPOLD, CAROLINE TOZZI . *Avaliação Assistida*. In: Seabra, A.G.; Laros, J.A.; Macedo, E.C.; Abreu, N. (Org.). *Inteligência e Funções Executivas: Avanços e desafios para a avaliação neuropsicológica*. 1 ed. São Paulo, 2014, v. 1, p. 183-200.

NASCIMENTO, Raquel Toniolli Arantes. *Alunos com necessidades especiais na sala de aula – Informações elementares para o professor*. São Paulo: MENNON Edições Científicas, 2012.

VYGOTSKY, L. S. *Consciência, Linguagem e Subjetividade*. Campinas: Alínea, 2013a.

_____. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2013b.

De la viabilidad de un trabajo discursivo-contrastivo para la enseñanza de lenguas extranjeras / adicionales en la Educación Básica

Cecília Gusson Santos
Universidade Estadual de Londrina

Otávio Goes de Andrade
Universidade Estadual de Londrina

Introducción

Anclados en el trabajo de Santos (2018)²⁵, tratamos de la práctica pedagógica del profesor adoptando una perspectiva de trabajo con los géneros discursivos aliados a la Lingüística Contrastiva. Defendemos la idea de que el dominio del instrumental teórico-metodológico discursivo-contrastivo es fundamental para la formación docente, sea esa formación inicial o continuada, pues contribuye al perfeccionamiento de la práctica profesional en la Educación Básica.

Enseñanza de lenguas

La enseñanza de lenguas en Brasil ha sido moldeada por políticas lingüísticas (Barrios; Andrade, 2017) siguiendo los intereses de la sociedad vigente. Esta es la razón por la que el aporte teórico para fundamentar la práctica de los profesores de la Educación Básica ha venido acompañando los cambios sociales y culturales, con el objetivo de propiciar a los alumnos nuevas formas de construir sentidos en la lengua extranjera / adicional (LE/A) y no sólo una enseñanza volcada hacia el reconocimiento de las estructuras lingüísticas. En ese contexto, los conceptos teóricos de la Lingüística Contrastiva (LC) pueden ser reconfigurados y aliados a las prácticas discursivas para fomentar los procesos de enseñanza y aprendizaje de LE/A.

En el caso del aprendizaje de idiomas, es pertinente pensar en tres grandes corrientes teóricas que han subsidiado las prácticas docentes en el aula hasta los días de hoy: 1) El Conductismo (centrado en los estudios de Skinner); 2) El Enfoque Comunicativo (nacido a partir de las contribuciones de Chomsky, Piaget y Vygotsky) y 3) Las Teorías del Círculo de Bakhtin sobre el discurso y el trabajo con géneros discursivos (Parot, 1978: 115). Las demás, o fueron influenciadas por éstas o son de ellas derivadas, por lo que las tres corrientes mencionadas son las de mayor relevancia para los estudios lingüísticos.

²⁵ Disertación de Maestría realizada junto al “Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem” (PPGEL), de la “Universidade Estadual de Londrina” (Paraná - Brasil), bajo la dirección del Prof. Dr. Otávio Goes de Andrade. El trabajo ha sido desarrollado en la línea de investigación “Ensino/aprendizagem e formação do professor de língua estrangeira”, perteneciente al área de concentración de “Linguagem e Educação”.

La primera corriente en ejercer un impacto significativo en las formas de enseñar y aprender una LE/A fue el Conductismo. Esa corriente subsidió concepciones estructuralistas de lengua durante mucho tiempo, orientando las acciones realizadas en el aula y aún en los días de hoy sigue vigente en algunos contextos de enseñanza de lenguas. Conforme afirma Cyrino (1999b: 158), los estructuralistas encaraban al estudio del lenguaje como un coleccionar de datos y el análisis descriptivo de esos datos, es decir, según ese autor los supuestos estructuralistas dirigían la atención de los estudiosos del lenguaje hacia el código de la lengua sin que se desarrollara una preocupación con respecto a los contextos pragmáticos de la producción textual-discursiva.

En este paradigma, la lengua es percibida como conjunto estructurado de códigos relacionados, que producen significado, de modo que, según esto, el proceso de enseñanza y aprendizaje se cimentó en la reproducción y en la memorización de esos códigos con el objeto de que el aprendiz consiga organizarlos y reproducirlos atendiendo a sus necesidades comunicativas. En este sentido, el Conductismo sostiene que el aprendizaje de una lengua ocurre como la formación de un conjunto de hábitos lingüísticos que el aprendiz deberá desarrollar, generando la creación de un nuevo comportamiento a partir del binomio estímulo-respuesta (Skinner, 1953).

El Conductismo fue la línea teórica que cimentó muchas de las metodologías de enseñanza de LE/A, principalmente durante y después de la Segunda Guerra Mundial, como por ejemplo, los métodos Audiovisual y Audio-Oral. A mediados de la década de los 50 del siglo XX, fenómenos contrastivos eran observados por algunos teóricos que analizaban el aprendizaje de lenguas a partir de la comparación de las dos estructuras lingüísticas (LM y LE/A) y del conjunto de códigos pertenecientes a las mismas. La LC con los estudios de Fries (1945) y de Lado (1957) ya se hacía presente en los estudios de LE/A.

Los conceptos conductuales impactaron profundamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje en lo que se refiere a la forma como trata el error del alumno. Para sus seguidores, cualquier variante de la estructura de la lengua meta se veía como error. Esto era así porque normalmente el modelo de lengua era la norma literaria. Con el paso del tiempo, nuevas contribuciones teóricas fueron surgiendo y otra corriente teórica prevaleció, a partir de los conceptos propuestos por Chomsky, que a pesar de tener formación estructuralista, según Durão (2001: 113), la superó al proponer una teoría mentalista sobre adquisición del lenguaje, antagónica a las ideas conductuales, como se puede comprobar en la reseña de Chomsky sobre el emblemático libro de Skinner (Andrade, 2015: 35).

A partir de la década de los 60 del siglo XX, Chomsky (1965) postula la Gramática Generativa Transformacional, reestructurando la visión de lengua y de su adquisición. Para ese estudioso, siendo dinámica y creativa, la lengua no podría reducirse a un conjunto de enunciados que se memoriza y repite de forma automática y en cualquier situación. Chomsky comprendía el proceso de aprendizaje como el resultado de complejos mecanismos mentales realizados por el individuo durante dicho proceso. De este autor también son los conceptos de “competencia”, aquello que sabemos, y “performance”, lo que hacemos con el conocimiento que adquirimos (Paraná, 2008: 44).

Chomsky defendía que todo individuo nace con la capacidad de desarrollar el lenguaje. Para ese autor, la lengua no es un simple comportamiento porque en el centro de la actividad verbal hay un complejo sistema de reglas que permite a los hablantes comprender y crear un número infinito de proposiciones, muchas de las cuales nunca oídas antes.

Para Chomsky hay una Gramática Universal (GU) común a todos los seres humanos, que es innata; la acciona un dispositivo de adquisición del lenguaje inherente a todo ser humano. Este dispositivo empieza su marcha en el niño a través del *input* lingüístico proporcionado por el adulto, lo que da comienzo a su formación lingüística, la cual se va perfeccionando durante sus sucesivas fases de desarrollo. En otras palabras, la Teoría Generativo Transformacional propone que el aprendizaje de la LM es el desarrollo de una capacidad innata, puesto que el ser humano nace con un componente en la mente, el *Language Acquisition Device* (LAD), en el que hay una GU, que permite que comprenda la lengua e interactúe en ella para comunicarse (Durão; Canato, 2005: 8).

En 1984, Chomsky propone adecuaciones a los presupuestos sobre la GU y elabora la Teoría de los Principios y Parámetros, considerando los interrogantes que surgen sobre la GU y los nuevos descubrimientos que resultan del desarrollo de las investigaciones en el área del lenguaje (Durão, 2001: 116)²⁶.

La corriente mentalista también ha sufrido las marcas de supuestos propuestos por Piaget (Parot, 1978: 118-119), que afirmó que la aparición y la evolución del lenguaje dependen de la evolución cognitiva del niño. Piaget considera que cuatro factores intervienen en el desarrollo del individuo: la experiencia del mundo, la maduración, el medio social y el equilibrio (constituyente de todos los organismos vivos, para compensar los desequilibrios provocados por el propio medio).

Considerando los puntos de vista de Chomsky y de Piaget sobre la adquisición del lenguaje, avances importantes repercutieron en los modos de enseñar la LE/A. Dichos conceptos van al encuentro de las premisas de Vygotsky (1993), para quien, como lo aclara Durão (2004a: 18), durante el proceso interactivo, el hablante que tiene un conocimiento lingüístico más desarrollado colabora con el hablante que tiene un conocimiento lingüístico menos desarrollado, ayudándole en la elaboración de enunciados y promoviendo la internalización de las estructuras a las que se está exponiendo.

La tercera corriente teórica que promovió cambios importantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje de LE/A se ha originado del Círculo de Bakhtin. Las consideraciones de esta corriente teórica sobre la importancia de concebirse el discurso como una práctica derivada de las interacciones sociales, contemplando el trabajo con géneros discursivos, permitieron nuevas perspectivas de entendimiento sobre el texto y análisis lingüísticos desde el prisma discursivo, proponiendo nueva metodología de trabajos para las clases de LE/A. Esta tercera corriente fue la que basó los documentos oficiales orientadores de las prácticas docentes vigentes en la Educación Básica en Brasil, principalmente las Directrices Curriculares Estatales (DCE)²⁷.

Considerando la concatenación de las tres corrientes antes mencionadas, el Conductismo, el Enfoque Comunicativo y las Teorías del Círculo de Bakhtin, pasaremos, ahora, a abordar a grandes rasgos, consideraciones sobre la Lingüística Contrastiva (LC).

²⁶ "A GU, postulada por Chomsky tem dois componentes: os princípios linguísticos gerais (comuns a todas as línguas) e um conjunto de parâmetros, (dispositivos de variação que possibilitam a diversidade linguística). Os princípios gerais desenvolvidos na mente levam à constituição de uma gramática nuclear ou básica, que cresce no processo de interação com adultos em seu ambiente linguístico; já o conjunto de parâmetros leva à elaboração mental de uma gramática periférica, que consiste na variação entre as línguas" (Durão, 2001: 116).

²⁷ "A proposta teórico-metodológica das DCE, então, se faz consoante com as teorias do Círculo de Bakhtin que veem a linguagem como processo dialético, repleto de valores e intenções e que promove a interação não só no âmbito verbal, mas também no social. Este documento postula ainda como conteúdo estruturante de uma LE 'O Discurso Como Prática Social', reforçando a proposta de construção de significados por meio do engajamento discursivo e com foco na abordagem crítica de leitura afirmando assim as teorias da Abordagem Discursiva" (Paraná, 2008).

Lingüística Contrastiva

La LC es una de las áreas de investigación centradas en el proceso de aprendizaje de LE/A. Es una rama híbrida, que abarca estudios del área de la Lingüística, de la Lingüística Aplicada, de la Psicolingüística y de la Sociolingüística (Durão; Canato, 2003), entre otras posibilidades más. Durão e Canato (2005: 8-9) define a LC como una “teoría lingüística que enfrenta una lengua a otra, buscando identificar las similitudes y las diferencias existentes entre ellas”. Esa estudiosa, refiriéndose a la enseñanza de español como LE/A para hablantes de portugués como LE/A, destaca que “la demanda del español está llevando al desarrollo de una tradición de investigación que tiene al contraste entre esas lenguas como marco teórico (Durão; Canato, 2005: 9).

Es importante resaltar la diferencia entre la LC y la Lingüística Comparativa. La Lingüística Comparativa (o Histórico Comparativa), según la reflexión hecha por Durão (2004b: 13), se centra en la comparación como método para buscar establecer relaciones de carácter genético entre ellas, concentrando la búsqueda sus estudios principalmente en los cambios fonéticos y ahondando el análisis en la regularidad de dichos cambios. Por otro lado, aún siguiendo Durão (2004: 9), la Lingüística Contrastiva no se atiene a la relación genética entre las lenguas en análisis, sino tiene por reto contrastarlas con el fin de facilitar su aprendizaje por parte de los que la estudian. Esta finalidad se orienta hacia el hecho de que la utilización de los recursos lingüísticos que el aprendiz ya conoce de la LM puede facilitar el aprendizaje de la LE.

Lado (1957) es considerado el precursor de la LC al afirmar que el aprendiz tendría facilidades o dificultades durante el proceso de aprendizaje de una LE/A, con base en las similitudes y diferencias de la LE/A en relación con su LM (proximidad o distancia). Algunos años antes, Fries (1945) había postulado que los materiales didácticos para la enseñanza de la LE/A deberían basarse en la descripción científica de la LE/A comparada con la LM del aprendiz (Durão; Canato, 2003: 4). De ese modo, la LC tiene, a la vez, un carácter lingüístico, puesto que investiga la estructura de las lenguas en cuestión, y, también, un carácter psicológico, ya que se preocupa por comprender el proceso de aprendizaje de la LE/A (Durão; Canato, 2003: 4).

Según Andrade (2011: 19), la tradición contrastiva en Brasil se estableció en la primera mitad del siglo XIX, partiendo del trabajo de Antenor Nascentes e Idel Becker. Esos autores adoptaron un enfoque contrastivo en los materiales que produjeron pretendiendo llamar la atención sobre las dificultades que un hablante nativo de portugués como LM tendría al aprender español como LE/A. Este movimiento despertó el interés de nuevos adeptos para el estudio de la LC y amplió sus conceptos a otras LE/A.

La LC tiene tres modelos de análisis: el modelo de Análisis Contrastivo (AC), el modelo de Análisis de Errores (AE) y el modelo de Interlengua (IL), actualmente denominado como “Análisis de Interlengua” (Durão, 2007). Para Sridhar (1981 apud Andrade, 2011: 38) los tres modelos de la LC consubstancian tres fases del desarrollo teórico-metodológico con el objetivo de entender los errores de los estudiantes de LE/A.

El modelo de AC fue propuesto por Fries (1945) y Lado (1957). Durão y Canato (2003: 4) defienden que el AC asume como propio el fenómeno de la transferencia en la perspectiva de la teoría conductista, viendo a los procesos lingüísticos como conductas verbales y la adquisición del lenguaje como producto

de la formación de hábitos, adquisición esa obtenida con la ayuda de exhaustivos ejercicios de repetición y sustitución.

Los referidos conceptos han dado una perspectiva diferente en lo referente al error en el aprendizaje de una LE/A (Andrade, 2011: 22)²⁸. Esa nueva percepción sobre el error del aprendiz reforzaba que prediciendo el error por medio de la contrastación de dos sistemas lingüísticos, el materno y el de la lengua meta, el profesor podría prever las intervenciones necesarias para evitarlo. El error era visto como un problema derivado de la interferencia negativa en el producto final, algo que debería ser evitado para la concreción del aprendizaje.

Durão y Canato (2003: 4) defienden que el AC se preocupa por el contraste científico y descriptivo de sistemas de dos o más lenguas, buscando explicar la interlengua del aprendiz, predecir errores y crear un método de trabajo que los evite, basándose, para tanto, en la potencial interferencia de LM sobre la LE/A.

Por su parte, Durão (2007: 12) relata que los estudios sobre el AC gozaron de prestigio durante los primeros años de la década de 1960. Sin embargo, a medida que se detectaron problemas en sus premisas, ese modelo fue perdiendo su credibilidad, aunque algunos investigadores siguiesen defendiendo su utilidad.

El desprestigio del modelo de AC hizo que el contexto de la época fuera favorable para el ascenso del modelo de AE (Corder, 1967), el cual tenía por finalidad superar algunas de las limitaciones del modelo de AC. Durão (2007: 15) explica que el modelo de AE surgió en los Estados Unidos y fue incorporado a la didáctica de LE/A en 1967. El AE fue una respuesta a las deficiencias del modelo de AC y también un recurso para demostrar que muchos de los errores cometidos por los aprendices de LE/A derivaban de estrategias universales de aprendizaje, entre las que se incluye la transferencia lingüística.

En ese nuevo marco teórico, se entiende que la transferencia lingüística ocurre cuando el aprendiz de una LE/A utiliza las bases de su LM para fundamentar el aprendizaje de esa LE/A. Cuanto mayor sea la proximidad tipológica entre LM y la LE/A, mayor será la frecuencia con la que el alumno tenderá a realizar esas transferencias. Eres Fernández (2003: 109) resalta que en el proceso de enseñanza y aprendizaje, las semejanzas se transforman en transferencias (positivas, en este caso) y las diferencias provocan interferencias (o transferencias negativas). Por eso, Durão y Canato (2005) enfatizan la importancia del estudio de los efectos que las diferencias y similitudes existentes entre las estructuras de la LM y de la LE/A producen en el proceso de aprendizaje. Para Durão (2005: 98-99), la transferencia lingüística no es un simple acto mecánico, sino, un fenómeno de carácter cognitivo, que requiere del estudiante la comparación y la reflexión sobre las lenguas en presencia, lo que exige del profesor una preparación adecuada para mediar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Somos de la opinión de que el estudio de los conceptos de LC es necesario porque los profesores pueden contar con subsidios teóricos para orientar a los alumnos a reconocer las interferencias, o transferencias negativas, de una lengua en la otra, además de otros fenómenos (Lado, 1957). A partir de eso, el profesor puede enseñar al aprendiz a ser más cauteloso con las asociaciones probables, que pueden inducir al error, como es el caso de los falsos cognados. Con la enseñanza basada en supuestos contrastivos, el alumno puede estar en condiciones de reconocer las interferencias y comprender su función dentro de cada idioma,

²⁸ “Aprender uma LE seria o mesmo que substituir os hábitos da LM por hábitos da LE, posto que entendiam que a aprendizagem de uma nova língua consistia na capacidade de responder a novos estímulos, criando novos hábitos. Esses pesquisadores, assim como outros contemporâneos seus, acreditavam que a LM interferia na aprendizagem da LE, ocasionando erros que podiam ser evitados com análises contrastivas das línguas envolvidas no processo, já que os erros, naquele momento, eram vistos como algo que indicava a incapacidade para responder corretamente aos novos estímulos” (Andrade, 2011: 22).

evitando equívocos o, incluso, valerse de transferencias positivas de forma consciente para el desarrollo de su aprendizaje. Para ello, se requiere una preparación más amplia del profesor y un conocimiento más profundo sobre los conceptos de la LC.

En el modelo de AE, la manera como el error es percibido en la enseñanza y en el aprendizaje cambia sustancialmente, pasando a ser visto como parte del proceso. El error se convierte en un instrumento de diagnóstico para comprender cómo el alumno aprende, y si realmente aprende con los métodos adoptados por el profesor. El modelo de AE analiza los errores de los aprendices y procura explicarlos, comprendiéndolos como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje con el objetivo de buscar maneras de fomentar el desarrollo de la LE/A (Durão; Canato, 2003). En virtud de eso, el desarrollo de la LE/A es visto como un proceso muy cercano al de la LM, o sea, como la formación de reglas, con el error siendo valorizado, una vez que indica que el aprendiz está probando hipótesis e internalizando dichas reglas (Corder, 1967).

Teniendo en cuenta la dicotomía propuesta por Chomsky, Corder (1967) discute los conceptos de competencia y de actuación de aquel autor y clasifica los errores planteándolos como “no sistemáticos”, aquellos derivados de deslices cometidos por el hablante debido a situaciones de tensión, contextos de actuación, entre otros, y los “sistemáticos”, que son los que se deben al conocimiento insuficiente de la lengua meta.

En el sustrato de las teorías que basaron el modelo de AE, hay también la propuesta de Hymes (1972), que, de acuerdo con Durão (2004a: 17), hace volver la mirada de lingüistas y profesores no sólo hacia la capacidad de construcción de oraciones en una lengua que no es la materna, sino también para la habilidad de actuar socio-lingüístico-pragmática-culturalmente, según la situación de habla. Hymes amplió la visión sobre el concepto de competencia lingüística de Chomsky e indicó que hay otros elementos, además de los lingüísticos, que un hablante debe dominar para poder intervenir en la comunicación en situaciones diferenciadas, cultural y socialmente, es decir, el autor subrayó que no es suficiente poseer el saber sobre el lenguaje, es necesario también saber cómo usarlo de acuerdo con la situación de habla (Durão, 1999: 140).

Como demostrado anteriormente, el AE se refuerza con las concepciones mentalista, sociolingüística y sociointeraccional (Durão, 2004a: 18), pues, posibilita al profesor de LE/A una nueva forma de verificar y analizar el error del aprendiz. El AE permite que se tengan los subsidios necesarios para evaluar el aprendizaje y las prácticas de enseñanza. El AE concibe el error como el resultado natural del proceso de enseñanza y aprendizaje, derivado de los intentos del alumno de comunicarse en la lengua meta.

En 1972, Selinker planteó que, en el decurso del proceso de enseñanza y aprendizaje de una LE/A, profesores y alumnos entran en contacto con una situación lingüística en formación, la interlengua, la cual se presenta comúnmente entre grupos de aprendices de una LE/A como una etapa transitoria de aprendizaje, en otras palabras, una lengua en construcción. Andrade (2011: 60) define la interlengua como el producto lingüístico sistemático que los aprendices de lenguas no nativas construyen en cada etapa de desarrollo del idioma estudiado. Sin embargo, el término interlengua, aún según Andrade (2011: 60), también puede referirse al sistema que permite la observación de las diferentes etapas de aprendizaje de los estudiantes de lenguas no nativas, a la vez que al sistema utilizado como medio de comunicación entre aprendices, o entre aprendices y profesores de una determinada LE/A.

Durão (2007: 25), explica que el término “Análisis de Interlengua” define mejor lo que se está haciendo en relación a las producciones lingüísticas de los estudiantes de LE, en virtud del hecho de que la interlengua posibilita un Análisis de Errores propio. La interlengua abarca muchos fenómenos, entre los cuales está la fosilización, que puede ser definida como el mantenimiento y la reaparición de estructuras lingüísticas de la lengua de estudio que supuestamente ya habrían sido erradicadas (Durão, 2004b). Esa autora también trata del fenómeno del estado “*plateau*”, el cual ocurre cuando el alumno deja de querer perfeccionar su nivel de competencia por creer haber alcanzado una etapa satisfactoria de conocimiento de la LE/A.

Santos Gargallo (1993, apud Andrade, 2011: 143) enfatiza la relevancia de las estrategias de comunicación para el aprendizaje de la LE/A, que se constituirían como procesos cognitivos desarrollados por el estudiante al intentar comunicarse en la LE/A, procesos los cuales tienen el reto de solventar carencias de su competencia en dicha lengua con el propósito de transmitir significados de forma adecuada.

La interlengua es, por lo tanto, transitoria, se modifica rápidamente y es dependiente de las dos (o más) lenguas implicadas en el proceso (Durão; Canato, 2003: 6). El modelo de IL, y por ende los Análisis de Interlengua, va más allá de los modelos anteriores de la LC, porque, según las referidas autoras, entre otras cosas, se preocupa por el estudio de los procesos psicolingüísticos que definen el conocimiento que está por detrás de cualquier intento de actuación significativa del aprendiz de una LE/A. Durão (1999: 7) explica que la definición de dichos procesos es posible, pues, como lo afirma Selinker (1972), cada individuo está constituido por una estructura psicológica latente, genéticamente determinada. Cuando el aprendiz entra en contacto con la LE/A, esa estructura se activa, y es estimulada cuando intenta producir o entender oraciones en la LE/A.

Es importante resaltar que los tres modelos de análisis de la LC tratan el error del aprendiz de maneras diferentes y ese hecho puede conducir al profesor a reflexiones muy útiles desde el punto de vista práctico sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, proporcionándole diagnósticos durante el proceso, o, incluso, apuntando los fallos obtenidos en el producto final de ese proceso. Por eso, un modelo no se superpone al otro, sino que, en realidad, se complementan. Citando a Romero Guillemas (2004: 10), en la situación de definir en pocas palabras cada uno de los modelos, hay que atender al hecho de que lo más fácil es afirmar superficialmente que el AC predice los errores, que el AE los cataloga y los Análisis de Interlengua los localizan cronológicamente en la historia de aprendizaje del alumno. Según la autora citada, lo más adecuado es pensar en LC como un marco teórico en el que sus modelos están en un proceso continuo que transita por etapas complementarias, cada una de ellas ofreciendo la información suficiente para que el alumno pueda avanzar. Así, no sería viable la explicación de uno sin el otro.

Todo lo expuesto fortalece nuestra creencia de que los conceptos de la LC pueden ofrecer el soporte teórico necesario para promover intervenciones significativas durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Si esos conceptos están aliados a las concepciones teóricas preconizadas por los documentos oficiales orientadores de la enseñanza de LE/A, pueden contribuir significativamente a la práctica docente en la Educación Básica. Sin embargo, para ello, es esencial la formación de los profesores en LC, para que puedan acceder a los conceptos de esa relevante rama de la Lingüística Aplicada. Eres Fernández (2003: 112) destaca que la importancia de los estudios y de la investigación en LC y va más allá, puesto que subraya la necesidad del desarrollo de más trabajos que avancen en la relación teoría-práctica, ofreciendo a los profesores, no fórmulas,

sino opciones o propuestas de cómo es posible aplicar, en su realidad de trabajo, esos estudios.

Por lo tanto, defendemos que, si tienen en su formación el conocimiento sobre los procesos de transferencia y de interferencia lingüística, la interlengua y sus características, los modelos de AC, AE y los Análisis de Interlengua, entre otros, y la teoría que describe todos esos fenómenos y conceptos, los profesores pueden fomentar las prácticas desarrolladas en las clases de LE/A. Esto es importante ya que los referidos fenómenos permean las clases, sea por el uso de los alumnos, sea por el de los profesores. Aunque no componen la literatura de referencia de los profesores de la Educación Básica, creemos ser necesario avanzar y establecer vínculos con la teoría de manera que se produzcan avances en la práctica diaria de aula (Eres Fernández, 2003: 117).

En la próxima sección, analizamos los documentos oficiales orientadores de la enseñanza y aprendizaje de LE/A en la Educación Básica de Paraná, entre los cuales están las Leyes de Directrices y Bases de la Educación (LDB) (Brasil, 2008a), los Parámetros Curriculares Nacionales (PCN) (Brasil, 1999), las Orientaciones Curriculares para la Enseñanza Media (OCEM) (Brasil, 2008b) y las Directrices Curriculares de la Educación Básica para el Estado de Paraná (DCE) (Paraná, 2008), que rigen la enseñanza de lenguas en Brasil y en dicho estado.

Las DCE de la Educación Básica son el documento en el que centramos nuestras reflexiones, ya que el presente texto derivó de una disertación de maestría cuyo propósito fue investigar las clases de LE/A de la Educación Básica de Paraná. Dicho documento enfatiza que la enseñanza de LE/A en la red pública de enseñanza debe ser guiada por las prácticas discursivas por intermedio de los géneros textuales, basadas en las relaciones sociales, puesto que la riqueza discursiva de los textos puede proporcionar un trabajo en LE/A que extrapole la comprensión que está latente en la estructura textual, llevando al alumno a una comprensión más profunda y crítica, puentes significativos para la construcción de su conocimiento (Paraná, 2008).

Así, reflexionando sobre los conceptos teórico-metodológicos de la LC y las orientaciones de los documentos relativos a la enseñanza y aprendizaje de una LE/A en la Educación Básica, reforzamos nuestra proposición de que el conocimiento de esas teorías y el trabajo docente contemplando su asociación pueden contribuir para que las intervenciones discursivo-contrastivas sean conducidas por el profesor de forma significativa durante el proceso de enseñanza y aprendizaje de LE/A.

Las concepciones teóricas constantes en las DCE de lengua extranjera y la concepción bakhtiniana de lenguaje

Conforme a las DCE de la Educación Básica, la concepción bakhtiniana de lenguaje, que adopta el discurso como una práctica social, debe orientar la enseñanza de LE/A en el Estado de Paraná. Además, el estudio de la LE/A debe contribuir a reducir las desigualdades sociales y desvelar las relaciones de poder que las apoyan. Al conocer otros universos lingüísticos, sociales y culturales, el aprendiz puede no sólo comunicarse, sino asumir una nueva identidad, que le permita interactuar en esos universos, asumir su espacio y transformar la realidad en la que está inmerso por intermedio de la LE/A.

Leffa (2012a) plantea que, como individuos, poseemos múltiples identidades que nos permiten transitar por diferentes contextos de actuación. Con respecto a la LE/A, ese autor pondera sobre el hecho de que, al hablar otra lengua, el individuo tiene al menos dos identidades: la identidad de hablante de la LM y

la identidad de hablante de la LE/A (Leffa, 2012a: 73). A partir de ese supuesto, las DCE corroboran la finalidad de la enseñanza de LE/A para romper las barreras lingüísticas y sociales construyendo la identidad del alumno por intermedio de la práctica social y de la disolución de las relaciones de poder y de las desigualdades existentes en el aula. En virtud de ello, lo que se pretende en el proceso de enseñanza y aprendizaje es la construcción del conocimiento por el diálogo y no por la transmisión, que se configuraría como un ejercicio de poder, una vez que, en esa última perspectiva, no es quien sabe más transmitiendo para quien sabe menos, sino quien puede más colonizando la mente de quien puede menos (Leffa; Irala, 2014: 24).

Las DCE adoptan supuestos que proporcionan soporte para que las prácticas en el aula puedan reconfigurar o extinguir dichas relaciones de poder. Así, las referencias teóricas que atienden las demandas de la sociedad brasileña, contribuyendo al desarrollo de una conciencia crítica del aprendizaje, se contemplaron, justificándose la opción por las concepciones teóricas del Círculo de Bakhtin, con el uso de los géneros discursivos en el salón de clases.

Para las DCE (Paraná, 2008: 53), la lengua se concibe como discurso, no como estructura o código a ser descifrado, pues construye significados y no solamente los transmite. El sentido del lenguaje está en el contexto de interacción verbal y, no en el sistema lingüístico. La lengua posee, con el discurso, una función social, siendo un proceso dinámico y conflictivo de producción de significados sobre la realidad que se da en cualquier contexto social. Para Bakhtin y Voloshinov (1999), las relaciones sociales ganan sentido por la palabra y su existencia se concreta en el contexto de la enunciación.

En cuanto a las especificidades del contexto global contemporáneo, y de la heterogeneidad que debe ser contemplada en las prácticas desarrolladas en el aula para la enseñanza de una LE/A, las DCE tienen como prerrogativa que enseñar y aprender idiomas es también enseñar y aprender percepciones acerca del mundo y de las maneras de atribuir sentidos. Es formar subjetividades, permitiendo que se reconozcan en el uso de la lengua los diferentes propósitos comunicativos, independientemente del grado de competencia alcanzado por el estudiante (Paraná, 2008: 55). En esta perspectiva, al enseñar y aprender una LE/A, se debe considerar la importancia del otro dentro del evento discursivo, y la práctica comunicativa discursiva como un momento de negociación de sentidos y significados entre uno mismo y el otro (Bakhtin; Voloshinov, 1999).

La concepción de la lengua como discurso y del discurso como una práctica social redefine los objetivos de enseñanza y aprendizaje de una LE/A, así como reconfigura las concepciones metodológicas y evaluativas, considerando la relación dialógica entre los personajes del acto discursivo, sea por intermedio del texto o de situaciones de habla. Bakhtin, afirma que la lengua debe ser entendida como un fenómeno social nacido de la interacción verbal, realizada por la enunciación (enunciado) o enunciaciones (enunciados) (Bakhtin; Voloshinov, 1999: 123).

En consonancia con ese pensamiento, para comprender el texto en LE/A, el lector debe considerar el contenido temático, el estilo y la construcción composicional del género utilizado, el interlocutor, la intencionalidad del texto, la esfera de circulación para la que fue producido, entre otros elementos. Todo ello, a su vez, considerando el conocimiento previo del lector y su subjetividad para construir sentidos. Bakhtin y Voloshinov (2003: 279) define los géneros discursivos como tipos relativamente estables de enunciados que, producidos en las diferentes esferas de utilización de la lengua, organizan el discurso, lo que quiere decir que

en la perspectiva del autor todo discurso está vinculado a la historia y al mundo social.

De esa forma, los sujetos están expuestos y actúan en el mundo a través del discurso y son afectados por él. Las DCE (Paraná, 2008: 54) apuntan que en los discursos presentes en el inter-texto de las sociedades contemporáneas, las prácticas de lenguaje son diversas porque la lengua involucra diferentes variantes socioculturales, lo que significa decir que las formas de lenguaje varían de acuerdo con los usuarios, con el contexto en el que se utilizan y con el propósito de la interacción. En esta perspectiva, las DCE (Paraná, 2008) proponen que la clase de LE/A constituye un espacio para que el alumno reconozca y comprenda la diversidad lingüística y cultural, y, por ende, para que se involucre discursivamente y perciba las posibilidades de construcción de significados en relación al mundo en que vive, considerando aspectos de identidad y subjetivos.

Ante lo expuesto, la LC puede ser aliada al trabajo con los géneros discursivos, amparando las DCE²⁹, una vez que, como ese documento reconoce el contexto global contemporáneo como espacio de contacto de diferentes lenguas y culturas, el salón de clases de la Educación Básica se convierte en un terreno muy fértil también para los supuestos teórico-metodológicos de la LC, como ya hemos demostrado anteriormente.

Las DCE abordan las comparaciones que los alumnos realizan entre la LM y la LE/A como estrategia de aprendizaje, destacando que, al ser expuesto a las diversas manifestaciones de una LE/A y a sus implicaciones político-ideológicas, el alumno construye recursos para compararla a la LM de manera a ampliar horizontes y expandir su capacidad interpretativa y cognitiva. Ello pasa a la dimensión de la comparación de sentidos, de enunciados, de funciones dentro del texto, de percepciones de realidades presentadas por la LM y por la LE/A.

Leffa (2012a: 393), afirma que la enseñanza de lenguas se caracteriza también por la dualidad de sistemas lingüísticos (la LM y la LE/A), lo que puede desempeñar un papel mayor o menor en el aprendizaje de la LE/A. En este sentido, dependiendo del concepto que se tiene de lengua y de su aprendizaje, la LM del alumno puede ser vista en algunos momentos como punto de apoyo para el aprendizaje y en otros, como obstáculo.

De esa forma, conforme consta en las DCE (Paraná, 2008: 66), al interactuar con textos diversos, el educando percibirá que las formas lingüísticas no siempre son idénticas y que no asumen siempre el mismo significado; pero, por otro lado, son flexibles y varían según el contexto y la situación en que la práctica social de uso de la lengua ocurre. Al comprender estos fenómenos en LM, el aprendiz puede relacionarlos durante el aprendizaje de la LE/A, y eso puede facilitar su aprendizaje y la construcción de sentidos.

En lo que concierne a la práctica de análisis lingüístico, las DCE corroboran que con relación a los encaminamientos metodológicos, que el profesor debe comprender la lengua como acción interlocutiva situada, sujeta a las interferencias de los hablantes. De este modo, el trabajo pedagógico debe desarrollar las prácticas en el aula basadas en el trabajo con géneros discursivos variados y dar preferencia por cuestiones abiertas y actividades de investigación, que exigen comparación y reflexión sobre la adecuación y los efectos de sentido (Paraná, 2008: 68)

²⁹ “As sociedades contemporâneas não sobrevivem de modo isolado; relacionam-se, atravessam fronteiras geopolíticas e culturais, comunicam-se e buscam entender-se mutuamente. Possibilitar aos alunos que usem a língua estrangeira em situações de comunicação – produção e compreensão de textos verbais – é também inseri-los na sociedade como participantes ativos, não limitados as suas comunidades locais, mas, capazes de se relacionar com outras comunidades e outros acontecimentos” (Paraná, 2008: 57).

Considerando los argumentos antes mencionados, afirmamos que la Lingüística Contrastiva puede contribuir efectivamente al proceso de enseñanza y aprendizaje de LE/A en la Educación Básica, puesto que puede proporcionar subsidios teóricos y prácticos volcados hacia el trabajo con los géneros discursivos, complementando, de esa manera, la comprensión textual, la construcción de sentidos y el estudio de la gramática contextualizada, con foco en el contraste que emerge cuando dos lenguas o variantes de una misma están en contacto.

En la siguiente sección, tejeremos consideraciones sobre el papel del profesor de LE/A en la contemporaneidad.

Papel del profesor y la enseñanza de lenguas

No hay como hablar sobre la enseñanza de LE/A sin abordar la cuestión de los cambios contextuales y metodológicos que orientan la práctica docente en la actualidad. Para ello, hacemos una breve retrospectiva sobre las tendencias metodológicas que caracterizaron la enseñanza de lenguas a lo largo de la historia. Primero, considerando la lengua y, luego, el aprendizaje de una LE/A.

De acuerdo con Leffa (2012a), con respecto a la lengua, la evolución histórica se desdobra en tres grandes paradigmas, respectivamente, el énfasis en el sistema, el énfasis en la función y el énfasis en la ideología. Según el autor, el desarrollo de la enseñanza de lenguas está marcado por la presencia del método como solución básica para los problemas de aprendizaje.

Por su parte, Leffa e Irala (2014: 22) corroboran la idea de que, esencialmente, el método supone la creación de por lo menos dos inventarios (elementos lingüísticos y elementos didácticos). La propuesta de un método, partiendo de esa perspectiva, depende de la percepción que se tiene de lengua. Leffa (2012a) argumenta que, para algunos investigadores, la lengua es un sistema independiente compuesto por partes separadas unas de otras (énfasis en el sistema). Según el autor, en esa perspectiva cartesiana, para adquirir una lengua bastaría adquirir cada una de las partes, lo que significa decir que el profesor trata la lengua como un conjunto de elementos lingüísticos que establecen relaciones entre sí, hecho que posibilita la construcción de sentidos por intermedio de la combinación de palabras en frases y del correcto uso de las reglas gramaticales.

El papel del aprendiz en ese contexto de aprendizaje es el de memorizar, aprehender el mayor número posible de palabras, estructuras y reglas gramaticales para que pueda usar la lengua adecuadamente, dentro de los patrones técnicos y estructurales establecidos. El papel del profesor consiste, básicamente, en apropiarse de la lengua, para que pueda transmitir la estructura a los alumnos, de manera que ellos sean capaces de reconstruir el sistema enseñado. Así, aprender una lengua sería el desarrollo de una competencia lingüística, nomás. Por eso, los métodos de enseñanza basados en ejercicios de traducción y versión, además de interpretaciones superficiales de textos simples son los recursos que más se utilizan en esta vertiente de enseñanza.

Leffa e Irala (2014: 23) dicen que todavía son recurrentes los trabajos y prácticas pedagógicas que están fundamentados por el estructuralismo, especialmente en la enseñanza formal y regular, como ocurre en la Educación Básica, por ejemplo. Somos de la opinión de que no hay problema en esta opción del profesor, sin embargo, la elección del trabajo con el foco en la estructura necesita basarse una propuesta previamente definida, fundamentada y alineada con otra vertiente teórico-metodológica y, además, debe constar en el planeamiento de trabajo docente del profesor.

En cuanto al énfasis en la función de la lengua, el Enfoque Comunicativo está basado en una concepción de lengua como herramienta de comunicación. El Enfoque Comunicativo ve la lengua no como sistema, sino como actividad, es decir, algo para alcanzarse un objetivo, con el uso de la lengua destinado a crear enunciados para actuar sobre el mundo. Hymes (1972) plantea que aprender una lengua es mucho más que desarrollar la competencia lingüística, puesto que, desde su perspectiva, aprender la lengua es, efectivamente, el desarrollo de la competencia comunicativa.

Teniendo como foco la comunicación, el lenguaje es utilizado para actuar en diferentes situaciones, como pedir un favor, hacer un elogio o pedir comida en un restaurante. La lengua toma un carácter funcionalista y el aprendiz, además de la competencia lingüística, debe desarrollar la competencia comunicativa, siendo el profesor el principal mediador de esas acciones comunicativas.

Al realizar el histórico para contextualizar nuestro trabajo dentro de la concepción de lengua preconizada por las DCE, llegamos a la noción de lengua como ideología. Esta vertiente, que trata de lengua como un conjunto ideológico no considera la lengua como un sistema abstracto, independiente del sujeto, ni tampoco como instrumento de acción, usado por el sujeto para actuar sobre el mundo. En realidad, la lengua es vista como la instancia que constituye al sujeto (Leffa; Irala, 2014: 24). Por eso, retomando Bakhtin y Voloshinov (1999), ese autor afirma que no es posible que el individuo desvincule su personalidad lengua (discurso) o lenguas que utiliza, una vez que la actividad mental, sus motivaciones subjetivas, sus intenciones, sus designios conscientemente estilísticos no existen fuera de su materialización objetiva en la lengua, tales manifestaciones sólo pueden ocurrir con la práctica social, en contextos de interacción.

Leffa (2012a: 392)³⁰ argumenta que quien ve la lengua como práctica social, no logra desmontarla en elementos menores, porque la ve interconectada a la comunidad que la usa, ya que la lengua, en esa perspectiva, no existe fuera del evento comunicativo que la constituye. De este modo, la concepción de lengua que utilizamos en este trabajo consiste en el discurso como práctica social, puesto que creemos que la construcción del conocimiento de una o más lenguas ocurre por intermedio del dialogismo y de la interacción social y, como la lengua es parte inherente del ser, no hay como negar la influencia de la LM en el aprendizaje de una LE/A, hecho que corrobora nuestra proposición de que la LC puede ser una aliada muy importante en ese proceso, si adoptamos una postura discursivo-contrastiva.

En cuanto al aprendizaje, se puede considerar para fines de estudios científicos dos grandes paradigmas: El Instruccionismo y el Constructivismo (Leffa; Irala, 2014). El Instruccionismo está centrado en la idea del alumno como un receptor de conocimiento. Este conocimiento es suministrado tradicionalmente por el profesor, pero también puede venir de otras fuentes, como el libro didáctico, por ejemplo. Como lo expuesto por Leffa (2012a), esta vertiente se caracteriza por un procedimiento didáctico que emana de una única fuente a varios destinatarios. Se puede afirmar que dicha postura didáctica sigue vigente aún en los días de hoy en la Educación Básica, aunque sea fuertemente criticada debido a sus limitaciones prácticas. Se preconiza la enseñanza de lenguas de forma homogénea, estandarizada, en la que los aprendices supuestamente están en el mismo nivel de

³⁰ “Como a cor que não pode ser percebida sem o objeto que contem a luz que a reflète; não podemos ver o azul se ele não estiver no céu, nas águas do mar ou mesmo numa folha de papel. Do mesmo modo, não podemos perceber a língua se ela não estiver sendo usada por alguém em algum tipo de interação com o outro. A língua é um objeto naturalmente complexo que reveste e é revestida por toda e qualquer prática social. Nessa concepção, o trabalho solicitado ao professor não é o de por a língua dentro do aluno, mas o de inserir o aluno na prática social” (Leffa, 2012a: 392).

competencia lingüística, preparados para recibir y para asimilar el contenido, teniendo al profesor como el principal punto de referencia dentro del aula.

Si adoptamos el concepto de competencia de acuerdo con Gorman (1971 apud Baltar, 2004: 216), para quien un interlocutor proficiente de una lengua dada es un interlocutor que posee en esta lengua un repertorio verbal, cuya complejidad está en correlación aproximada con la gama funcional, amplia o reducida, de esta lengua en los diferentes grupos a los que pertenece, tenemos que en el Instruccionismo, la voz del alumno es suprimida, puesto que no hay la mirada hacia las diversidades presentes en el aula, y tanto profesor como el alumno tienen su autonomía anulada, total o parcialmente. El alumno por sólo recibir las informaciones listas, sin posibilidad de interacción, de cuestionamientos o inquietudes. El profesor, a su vez, en ese modelo de enseñanza, sigue patrones metodológicos fijos, anclados en materiales didácticos poco susceptibles a modificaciones. Leffa e Irala (2014: 25) aducen que en el Instruccionismo, la idea es la de que el conocimiento almacenado en la cabeza del profesor puede ser transmitido al alumno en clases expositivas, supuestamente con énfasis en el dominio cognitivo, sin la entonación afectiva del lenguaje.

En cambio, el Construccionismo reconfigura la relación entre profesor y el alumno, y entre ambos con el conocimiento. En el caso de que se produzca un cambio en la calidad de la información, el alumno deja de ser el depositario de un saber que recibe pasivamente del otro y pasa a construir activamente un conocimiento compartido, que incluye la colaboración, la afectividad y la interacción con el otro. En otras palabras, la enseñanza deja de ser hecha por imposición, por transmisión pasiva de informaciones, se busca facilitar el aprendizaje a través de la negociación, valorando la autonomía del alumno. El Constructivismo, centrado en el alumno, sustituye al Instruccionismo, centrado en el profesor, reconfigurando las relaciones de poder en el aula, ya que ese poder pasa a ser compartido por las dos partes, y asume la función de dar voz a todos los involucrados en el proceso de enseñanza y el aprendizaje.

Leffa e Irala (2014: 27) reiteran que la lengua y el aprendizaje se funden y, de esa manera, se relacionan con los sujetos y con las formas de construir sentidos en diferentes contextos de actuación. De esa manera, los objetivos de aprendizaje de una LE/A pasan a ser el sentido que los hechos producen en el sujeto, considerando su subjetividad, el conocimiento que ya poseen, sus especificidades educativas, los contextos de práctica y la interacción social.

En cuanto a las concepciones bakhtinianas, al considerar esa fusión de lengua y aprendizaje, es importante resaltar que la entonación expresiva, la modalidad apreciadora sin la cual no habría enunciación, el contenido ideológico, la relación con una situación social determinada, afectan a la significación. Para Bakhtin y Voloshinov (1999: 14), el valor del signo, respecto a un tema siempre nuevo, es la única realidad para el locutor-oyente, teniendo en cuenta que sólo la dialéctica puede resolver la contradicción aparente entre la unicidad y la pluralidad de la significación.

Sin embargo, comprendiendo la fusión entre la lengua y el aprendizaje, y la dialéctica como mediadora del proceso de enseñanza y aprendizaje, el aprendizaje de una lengua debe ser considerado en su totalidad, contemplando sus creencias, ideologías, conocimientos general y lingüístico previos, su relación con el otro y con su contexto de actuación. En esta perspectiva, el profesor pasa a tener una percepción diferenciada y más amplia sobre lo que es aprender una lengua extranjera y cómo ese aprendizaje puede impactar la realidad en la cual el aprendiz está inserto. Lo que propicia al alumno diferentes visiones del mundo, pensamiento

crítico, y muchas posibilidades más de utilización de su repertorio lingüístico, cultural y social.

Creemos que cuantos más recursos teórico-metodológicos el profesor tenga a su disposición para sus clases de LE/A, más significativo puede ser su trabajo. De esta manera, la LC, tradicionalmente vinculada a trabajos de descripción y análisis lingüístico, puede ser llevada al salón de clases, desde que sea estudiada por el profesor, en su formación inicial o continuada, a la luz de la evolución que sufrió a lo largo de su desarrollo teórico-metodológico. Para tanto, se debe adoptar una perspectiva diferente, permitiendo que su utilidad práctica vaya más allá del estudio de estructuras, y la aplicabilidad de sus conceptos pueda ser viable dentro de contextos complejos y heterogéneos de aprendizaje de lenguas, como es el aula de la escuela pública brasileña.

Para ello, consideramos que factores como la reconfiguración de los papeles del alumno y del profesor, las necesidades de enseñanza derivadas del contexto global contemporáneo, así como la concepción discursiva de la lengua, sean factores esenciales para conducir el trabajo del profesor de LE/A. En esta perspectiva, incitamos a pensar que la lengua siendo enseñada por el prisma constructivista, que va al encuentro de las prerrogativas de las DCE, conduce el aprendizaje objetivando desarrollar en el aprendiz la competencia discursiva, como la capacidad de movilizar saberes de las más variadas órdenes para interactuar socio-discursivamente (Baltar, 2004: 224).

En la siguiente sección discutimos la proposición planteada por este artículo en el sentido de aliar el trabajo con los géneros discursivos a los supuestos de la LC, creando una perspectiva discursivo-contrastiva.

Una propuesta para el trabajo con géneros discursivos aliados a la LC

Para la elaboración de una propuesta teórico-metodológica dirigida hacia la Educación Básica, es necesario considerar lo que rigen las DCE, las cuales determinan que la enseñanza de LE/A en las escuelas públicas de Paraná debe ser guiada por los supuestos del Círculo de Bakhtin, como se expuso anteriormente. Dicha corriente teórica trata la lengua como la construcción de sentidos por intermedio de las prácticas sociales y del compromiso discursivo, pues la lengua siendo concebida como discurso construye significados y no solamente los transmite, pues el sentido del lenguaje está en el contexto de la interacción verbal y en el propio sistema lingüístico (Paraná, 2008: 53). Por lo tanto, la prerrogativa del documento es que la enseñanza de lenguas sea realizada con el desarrollo de prácticas discursivas, que se desdoblán en actividades de lectura, escrita y oralidad, tomando como soporte la utilización de los géneros textuales.

En la perspectiva mencionada, la propuesta que hacemos debe considerar el texto (discurso materializado), los géneros textuales (tipos relativamente estables de enunciado), el contexto, el interlocutor, el dialogismo, la intencionalidad y la finalidad comunicativa. Además, la gramática debe ser abordada de forma contextualizada, como parte integrante del proceso comunicativo y de la construcción y organización discursiva, y nunca de forma aislada. Igualmente, tampoco es posible considerar sólo la estructura y el proceso de decodificación de la lengua, puesto que el papel del estudio gramatical se relaciona con el entendimiento, cuando es necesario, de procedimientos para la construcción de significados usados en la LE/A, es decir, la enseñanza prioriza el texto sin desconsiderar la gramática (Paraná, 2008).

Para Bakhtin y Voloshinov (2003: 279), son tres los elementos que configuran el género: el contenido temático, el estilo y la construcción

composicional. Rodrigues (2005: 167), plantea que el contenido temático se refiere al abordaje de los temas que pasan por el proceso de valorización de una determinada esfera en determinado tiempo y espacio. De esta forma, el estilo está relacionado a los recursos léxicos, fraseológicos y gramaticales utilizados para componer el género, mientras que la construcción composicional se refiere a la organización, disponibilidad y acabado de la totalidad discursiva, y de la relación de los participantes en la comunicación discursiva.

Considerando esos conceptos aliados a los de la LC, en una perspectiva discursiva-contrastiva, pensamos en posibilidades de trabajo, pautadas en la práctica discursiva de la lectura y escritura, con el género textual biografía. Martins y Scoparo (2013: 7) reiteran que cada género textual se identifica por una marca lingüística que lo caracteriza partiendo de los propósitos para los cuales se produce. Así, el género textual biografía se identifica con la forma de una descripción sobre la vida de una determinada persona, y el lenguaje de dicho género demanda palabras que sitúan al individuo biografiado en el tiempo y en el espacio (Martins; Scoparo, 2013: 7).

El paso inicial a ser dado al trabajo que involucre cualquier género textual es identificar la construcción composicional del género, es decir, cuáles son las características que dicho género presenta que permiten identificarlo como tal. La lectura de un texto, en esa perspectiva, significa percibir el contexto histórico, social, económico, filosófico y político en el que se inserta, así como la ideología, la finalidad del texto, la posición del autor y el posible interlocutor, entre otros elementos, como demostraremos a continuación.

El género discursivo biografía

El género biografía busca narrar las memorias o los hechos de la vida de un individuo que se ha destacado por su trayectoria dentro en una determinada sociedad. Sintetizando las palabras de Carino (2004: 154), el acto de biografiar es describir la trayectoria única de un ser único, original e irrepetible, trazando su identidad reflejada en actos y palabras, acuñando la vida del biografiado por el testimonio de otro, como si fuese una interpretación, una reconstrucción, haciendo, de esa manera, revivir el personaje de la biografía. Así, el género textual biografía presenta algunas características específicas, como, por ejemplo, el uso de la estructura narrativa en tercera persona y la predominancia de verbos en el tiempo pasado, ya que hay, generalmente, la organización en el orden cronológico de los acontecimientos.

Martins y Scoparo (2013: 12) postulan que el trabajo biográfico permite que, a partir de una historia de vida, el aprendizaje de otros contenidos ocurra, fomentando el acto de leer del alumno en la actividad de aprendizaje una reflexión que realza la individualidad de la persona y sus diferencias en relación al otro. De acuerdo con Murcho (2003 apud Cristóvão, 2007: 177) el género biografía es muy atractivo, pues en él acompañamos la vida de alguien, aprendemos historia, filosofía, ciencias según el biografiado. Además, no es necesario que el lector conozca profundamente los géneros literarios, una vez que, para leer una biografía, no se hace necesario el dominio de los géneros literarios, sino, sencillamente, acompañar vidas humanas reales, con dramas, alegrías, éxitos y fracasos (Cristóvão, 2007: 177).

Carino (2004) corrobora la idea de que las biografías despiertan el interés y la fascinación por tratarse de la descripción de una trayectoria real. Hay también un papel histórico y social de ese género, pues, a la vez que puede concientizar, sacralizar, hacer conocer, exaltar, moralizar, modelar positivamente al hombre,

puede, además, desacralizar, desmoralizar, derribar mitos, criticar, etc. (Carino, 2004: 154). El género discursivo biografía permite reflexiones sobre la propia condición humana, pues el individuo puede reflejarse o no en ejemplos a seguir, posibilitando el análisis crítico acerca de las informaciones presentadas en el texto, lo que permite una reflexión no sólo sobre la colectividad humana y sobre el proceso evolutivo de la historia, sino sobre la propia relación entre el individuo y el mundo (Cristóvão, 2007: 177).

A partir de lo expuesto, en la próxima sección, proponemos el estudio del género textual biografía, bajo la perspectiva discursivo-contrastiva. Consideraremos, para la ejemplificación, el español como LE/A con una biografía de Frida Kahlo.

El estudio discursivo-contrastivo del género discursivo biografía

Los géneros textuales, tanto en LM cuanto en la LE/A, poseen características en común. Por ejemplo, el género biografía, aquí utilizado, presenta el mismo contenido temático, estilo y estructura composicional que lo define como una biografía tanto en LM como en LE/A. En el caso de la LM o en la LE/A, sean esas lenguas cercanas o alejadas tipológicamente, el contenido temático del género sigue siendo la narrativa de hechos importantes sobre la vida de personalidades que se destacaron en una determinada sociedad (contenido temático). Hay la predominancia de los verbos en el pasado, para organizar los eventos importantes en orden cronológico, y el uso de la tercera persona para conducir la narrativa (estilo), la organización de los acontecimientos en orden cronológico, con la imagen de la personalidad biografada, que marcan la totalidad discursiva como perteneciente al género biografía (estructura composicional), como se puede contemplar en la siguiente figura entresacada de la red:

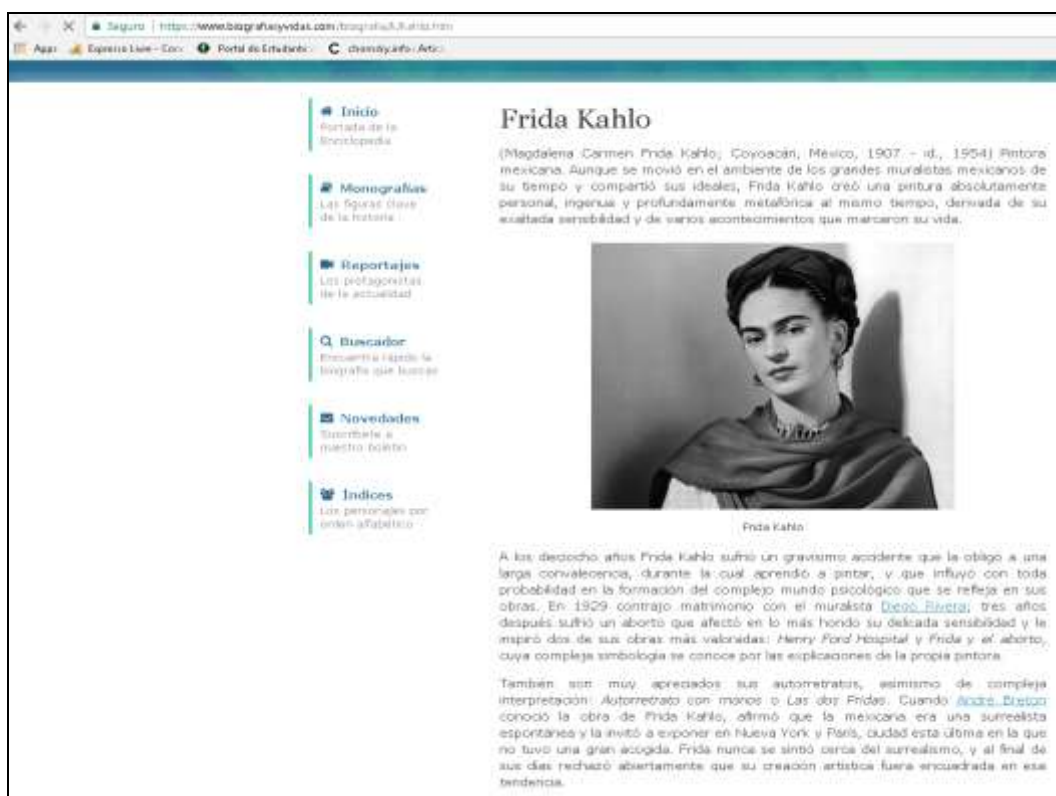


Imagen 1 – Frida Kahlo Fuente: Kahlo (2018).

Una lectura más detenida de esta biografía de Frida Kahlo nos lleva a algunas consideraciones sobre los contrastes existentes entre el portugués (LM) y español (LE/A). Para que el trabajo discursivo-contrastivo se lleve cabo de manera organizada, proponemos su desarrollo considerando tres dimensiones, a saber: la dimensión lingüística, la dimensión cultural y la dimensión social, de las cuales trataremos por separado. Estamos conscientes de que, debido a la perspectiva discursiva del análisis del género, esas tres dimensiones son indisociables, no obstante, lo hacemos con el fin propedéutico de clarificar nuestra propuesta teórico-metodológica acerca del trabajo discursivo-contrastivo, demostrado como cada una de las dimensiones componen el todo del texto.

Primera dimensión: el estudio discursivo-contrastivo centrado en la lengua

La primera dimensión contempla la competencia discursiva del aprendiz, considerando que el discurso se construye por intermedio de la práctica social y de la relación dialógica con el texto. Así, el conocimiento que el aprendiz ya posee sobre la lengua permite que él interactúe con el texto y sea capaz de comprender informaciones, términos, ideas, palabras y crear sentidos a partir de esa interacción. Veamos el siguiente recuadro:

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles son las esferas de circulación del género biografía? • ¿Por medio de las características del género, es posible inferir el vocabulario que será utilizado por el autor? • ¿Considerando que las biografías presentan personalidades importantes en un determinado contexto, en algún momento de sus trayectorias, cuál es el conocimiento que el alumno posee sobre Frida Kahlo? • ¿Este conocimiento puede contribuir a la comprensión de la biografía de la artista en español? • ¿Hay palabras que contribuyan con el proceso de aprendizaje a través de la transferencia lingüística? • Por intermedio de estas palabras, es posible aprehender informaciones que contribuyan a la comprensión general del texto? • ¿Hay falsos cognados que puedan favorecer la Interferencia Lingüística? • ¿Reconocer estos términos evita la inducción al error y / o la construcción equivocada de sentidos? • ¿Hay palabras del español que no son inteligibles a través de la comparación con la lengua materna? • ¿Es posible atribuir sentido a esas palabras por medio de la comprensión general del extracto donde está situada? • ¿Hay términos pasibles de fosilización? • ¿Cuáles son las estructuras verbales utilizadas en el pasado? • ¿Cuáles son las marcas gramaticales de ese tiempo verbal en español? • ¿Cuál es función de ese tiempo verbal en el texto? • ¿En LM se constituye de la misma forma y tiene la misma función? |
|--|

Cuadro 1 - Dimensión lingüística. Fuente: Elaborado por los autores.

En lo que concierne a la dimensión lingüística, el análisis del género (en este trabajo, la biografía) debe tener como objetivo facilitar la comprensión textual del aprendiz por intermedio de la construcción de sentidos. Para que esto se concrete, el alumno debe ser orientado a utilizar su conocimiento previo como recurso pedagógico, en el sentido de relacionar su conocimiento de mundo sobre el asunto en LM con el conocimiento nuevo de la LE/A y, de esa manera, inferir posibles informaciones que estén representadas en el texto.

La utilización de ese conocimiento previo comienza por las características relativas al género, como, en el caso de la biografía, la narrativa de una figura que se destacó en una comunidad en una determinada época, la organización por orden cronológico de las informaciones y el predominio de los verbos en el pasado. En otras palabras, cuando el alumno entra en contacto con el género biografía en LE/A, él logra establecer la relación dialógica inmediata con el texto, pues ya posee el conocimiento previo sobre el género en LM. De este modo, el aprendiz es capaz de prever la estructura lingüística que compone el género, el posible vocabulario utilizado, la organización gramatical, las informaciones que se encontrarán, la intencionalidad del autor, entre otros elementos que facilitarán la comprensión inicial del texto.

Cuando el alumno es capaz de establecer un paralelo comparativo entre LM y LE/A, pasa a analizar sistemáticamente las similitudes y las diferencias entre las lenguas en presencia. Al superponer las dos estructuras lingüísticas, el aprendiz comienza a elaborar hipótesis, construir asociaciones e, intuitivamente, pasa a realizar transferencias lingüísticas de lo que es parecido a su LM (palabras, gramática, informaciones que él ya conoce, etc.).

Para ejemplificar, al entrar en contacto con la biografía de Frida Kahlo, por el contenido temático, estilo y estructura composicional, el alumno conseguirá inferir varias informaciones ofrecidas por el texto. En lo que concierne al contenido temático, difícilmente el alumno no sabrá quién fue Frida, ya que su historia y sus obras son famosas en todo el mundo. El estilo y la composición son propios de la biografía, que él ya conoce en LM.

Por un lado, el vocabulario del texto trae muchas características similares entre las estructuras de los dos idiomas en presencia debido a la proximidad entre el portugués (LM) y español (LE/A), lo que facilita la comprensión. Por otra parte, hay también la posibilidad de que ocurran interferencias lingüísticas que pueden comprometer el proceso de construcción de sentidos, debido a la presencia de falsos cognados. Lo que debe ser mediado por el profesor, pues el alumno percibirá la falta de sentido en su construcción semántica. Puede que el estudiante no tenga el conocimiento necesario sobre el tema para evitar el error, sin la intervención adecuada del profesor, el error termina repitiéndose otras veces y puede tornarse permanente, hecho que resulta en el proceso que los teóricos denominan como fosilización.

Segunda dimensión: el estudio discursivo-contrastivo centrado en la cultura

El análisis discursivo-contrastivo extrapola el plan lingüístico y pasa, muchas veces de forma intuitiva, debido a los recursos mentales y cognitivos del alumno, a la dimensión cultural, como se demuestra en el cuadro siguiente:

- ¿Cuál fue la importancia de Frida Kahlo en el contexto mundial?
- ¿Hay en la cultura brasileña alguna artista que se haya destacado por haber realizado algo semejante o destacado en la misma área?
- ¿Las obras de Frida Kahlo circulan en territorio brasileño?
- ¿En qué otros géneros textuales es posible tener acceso a informaciones sobre la artista mexicana?

Cuadro 2 - Dimensión Cultural. Fuente: Elaborado por los autores.

El aprendiz, al usar los recursos cognitivos que posee para comprender la LE/A, partiendo de su LM, de manera intuitiva, busca reconocer los contrastes entre la cultura de la LM y la de la LE/A. Es normal que al entrar en contacto con alguna

costumbre o alguna personalidad de la LE/A, él busque en su cultura los elementos correspondientes (Durão, 1999: 149). Por eso, es esencial que esta relación entre la cultura de la LM y de la LE/A sea fomentada, de forma que el aprendiz pueda aprender sobre la cultura del otro, valorizando a ambas (tanto la suya, como la del otro). Cuando resaltamos el reconocimiento de las semejanzas y diferencias entre culturas, nos referimos al abordaje de la cultura como una forma del alumno de insertarse en la cultura extranjera, comprendiéndola, y sobrepasando, para tanto, el entendimiento de la cultura como simple estereotipo.

Durão (1999: 140) comprende que la lengua es un producto social, reflejo directo de la cultura, así como elemento ideológico y definidor. A partir de esta perspectiva, el hecho de aprender una LE/A va más allá de considerarse sólo aspectos lingüísticos estructurales. Para Durão (1999: 140), el aprendizaje del funcionamiento de la cultura se inserta en el proceso comunicativo original como el reconocimiento de lo que es apropiado o inapropiado dentro de una comunidad lingüístico-social específica. En el caso de la relación dialógica con el texto, es imposible que el alumno tenga una percepción más apurada del contenido temático de un género discursivo si no es capaz de realizar inferencias partiendo de los aspectos culturales que permean el texto. En virtud de ello, la construcción del conocimiento del alumno por intermedio de la dimensión cultural en el estudio de la LE/A, enmarcado por una perspectiva discursivo-contrastiva, puede facilitar el aprendizaje del alumno ya que cuando el alumno se ocupa de conceptos culturales relativamente universales normalmente no suele ocurrir dificultad aprendizaje (Durão, 1999: 141).

En el caso de la biografía de Frida Kahlo, aunque contemple la cultura mexicana, retrata una personalidad mundialmente conocida, lo que trae para el aprendiz del español como LE/A referencias culturales que ya le son relativamente familiares debido a la divulgación por los grandes medios de comunicación, por intermedio de géneros diferenciados (reportajes, revistas, periódicos, películas, etc.). Este conocimiento cultural proveniente de otras fuentes posibilita más recursos para la comprensión de un texto en LE/A que aborde el mismo contenido temático, como es el caso de la biografía citada.

Aunque el aprendiz no tiene competencia suficiente para comprender de forma plena todos los aspectos lingüísticos, él sabe quién fue Frida Kahlo y el contexto social y cultural en el que ella actuaba, y ese conocimiento servirá de apoyo para que él sea capaz de superar muchas de las barreras lingüísticas para la comprensión general del texto.

Cuando el alumno entra en contacto con un matiz cultural que no le es familiar, esto puede traer desafíos considerables para el aprendizaje de la LE/A en una perspectiva discursiva-contrastiva. Esto se debe al hecho de que, sin el conocimiento cultural exigido por el género que se propone en el aula, la relación dialógica entre el aprendiz y el texto puede ser perjudicada y necesitará intervenciones más específicas por parte del profesor. Durão (1999: 141) plantea que cuando los conceptos culturales expresan un matiz cultural particular, pueden requerir orientación extra para que el aprendiz adapte convenientemente su conocimiento de mundo a la lengua y a la cultura extranjeras que está estudiando.

Por todo ello, compartimos el pensamiento de Durão (1999: 144) al afirmar que, en lo referente a las cuestiones culturales, no basta con que el aprendiz actúe apenas como un observador de la cultura extranjera, teniendo sólo una motivación superficial y estereotipada para conocer, y, sí, que tenga una actitud participativa para comprender la cultura del otro, y se vea en ella, ampliando su capacidad de uso de la lengua con estrategias comunicativas que permitan entender contextos, identidades y, más que todo, involucrándose en situaciones reales de habla. Así,

reiteramos que las dimensiones lingüística y cultural son complementarias e indisolubles para el aprendizaje de una LE/A.

Tercera dimensión: el estudio discursivo-contrastivo centrado en el carácter social de la lengua

La tercera dimensión que compone el estudio discursivo-contrastivo que proponemos se centra en el carácter social de la lengua, así como en la transformación que ella puede promover si se tiene como trasfondo la discusión de temas relevantes presentados por gran parte de los géneros discursivos, como se puede vislumbrar en el siguiente cuadro:

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Reflexiones sobre el papel de la mujer en las sociedades brasileña y mexicana;• Percepciones sobre la forma en que la mujer se trata en los dos países;• Consideraciones sobre los problemas a los que se enfrentan las mujeres;• Conocimiento de la legislación de protección a la mujer en Brasil y México. |
|--|

Cuadro 3 - Dimensión Social. **Fuente:** Elaborado por los autores.

Con respecto a la dimensión social, el estudio de la lengua debe priorizar el carácter transformador que posee, con el objetivo de fortalecer identidades, reducir las desigualdades, deshacer relaciones de poder. La dimensión social de la lengua permite que el individuo tenga acceso a realidades diferentes de la suya y, de esta forma, tenga condiciones de evolucionar, de desarrollar la criticidad, de respetar opiniones divergentes y de posicionarse ante un grupo, enseñando y aprendiendo con él.

Por lo tanto, la biografía de Frida Kahlo presentada en este apartado aborda una temática de gran relevancia para la sociedad, que contempla la diversidad y promueve reflexiones importantes. Al explorar aspectos referentes al papel de la mujer en las sociedades brasileña (LM) y mexicana (LE/A), el tema puede desdoblarse en aspectos políticos e ideológicos, ampliando el impacto de la dimensión social en la formación integral del alumno.

Consideraciones finales

En el presente artículo propusimos aliar el trabajo con los géneros discursivos (en el caso, la biografía), a los supuestos teórico-metodológicos de la LC, en las clases de LE/A de la Educación Básica, en una perspectiva discursivo-contrastiva, destacando las posibilidades de intervención durante la práctica pedagógica, por intermedio de acciones orientadas por el conocimiento de los fundamentos teóricos relativos a aquella rama de la Lingüística Aplicada. Tal propuesta se justifica por el hecho de que estos conceptos impregnan las clases de LE/A en la Educación Básica y, muchas veces, no constituyen el marco teórico formativo del profesor (Santos, 2018). Sin embargo, al acceder la formación en LC, el profesor puede contar con recursos importantes para realizar la mediación necesaria en el proceso de aprendizaje del alumno (Santos, 2018).

Con esa propuesta discursiva-contrastiva de enseñanza de una LE/A, buscamos reconfigurar el papel de la propia LC en el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que ésta siempre está asociada a la descripción lingüística, y en este texto propusimos la aproximación de sus conceptos teóricos para componer la metodología de los profesores de LE/A en la Educación Básica, anhelando proporcionar más subsidios teóricos que puedan facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje en ese nivel de enseñanza.

De este modo, el presente trabajo puede contribuir a la expansión de la literatura sobre el tema, además de acercar los conceptos de la LC a aquellos que actúan en la Educación Básica, pues, dominando ese conocimiento, los profesores de LE/A pueden realizar intervenciones conscientes y teóricamente basadas cuando se enfrentan a fenómenos contrastivos en el salón de clases. Creemos que una intervención discursivo-contrastiva abre el abanico de recursos para el docente y fomenta las estrategias de aprendizaje que serán utilizadas por los alumnos de manera efectiva.

Por fin, esta propuesta se configura como una alternativa en la búsqueda de insumos para prácticas innovadoras y diferenciadas en la enseñanza de LE/A, en un contexto cada vez más globalizado, informatizado y heterogéneo, en el que la LC puede ayudar al educando a entender cómo construir su conocimiento a partir de sus especificidades educativas y de sus vivencias frente a la LE/A. En una perspectiva discursiva-contrastiva de enseñanza, el alumno aprende usando como base el conocimiento que ya tiene en su LM, lo que facilita su percepción acerca de la LE/A, además de aumentar su comprensión general, contemplando los aspectos lingüísticos, culturales y sociales que cualquier idioma presenta. Dicho proceso desencadenado por una perspectiva discursivo-contrastiva, desde nuestro punto de vista, fortalece la construcción de su identidad como aprendiz de la LE/A a la vez que refuerza su identidad como hablante de la LM.

Referencias

- ANDRADE, O. G., 2011, *Interlíngua oral e léxico de brasileiros aprendizes de espanhol*, Londrina, Eduel.
- ANDRADE, O. G., 2015, Resenha de Noam Chomsky e B. F. Skinner, *As críticas de Chomsky ao comportamentalismo de Skinner: discussões sobre a linguagem humana*. Eduel. Londrina. 2015.
- BAKHTIN, M.; VOLOSHINOV, V. N., 1999, *Marxismo e filosofia da linguagem*, 9. ed, São Paulo, Hucitec.
- BAKHTIN, M.; VOLOSHINOV, V. N., 2003, *Estética da criação verbal*, 4.ed, São Paulo: Martins Fontes.
- BALTAR, M., 2004, “A validade do conceito de competência discursiva para o ensino de língua materna”, *Linguagem em (dis)curso*, v. 5, n. 1, pp. 209-228. Disponible en: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/308/324>. [5 jul. 2017].
- BARRIOS, R. B. C.; ANDRADE, O. G., 2017, “Políticas públicas y la enseñanza de lengua española en Brasil: impactos en La formación de profesores en el municipio de Londrina” en Seminario de Dificultades Específicas de La Enseñanza de Español, vol. XXV, Madrid, pp. 161-171.
- BRASIL, 1999, *Parâmetros Curriculares Nacionais – ensino médio: língua estrangeira*, Brasília, Ministério da Educação, Secretaria da Educação Fundamental.
- BRASIL, 2008a, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*, Brasília, Ministério da Educação, Secretaria da Educação.
- BRASIL, 2008b, *Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Orientações curriculares para o ensino médio. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria da Educação.
- CARINO, J., 2004, “A biografia e sua instrumentalidade educativa”, *Educação e Sociedade*, ano XX, n. 67, pp. 153-181. Disponible en: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n67/v20n67a05.pdf>> [20 fev. 2018].
- CHOMSKY, N., 1965, *Aspects of the theory of syntax*, Massachusetts, The MIT Press Cambridge.

- CORDER, S. P., 1967, *"The significance of Learner's Errors"*, International Review of Applied Linguistics, vol. 5, n. 4, pp. 161-170.
- CRISTÓVÃO, V. L. L., 2007, *Modelos didáticos de gêneros: uma abordagem para o ensino de língua estrangeira*, Curitiba, Reimpressão.
- CYRINO, S. M. L., 1999, *"Chomsky e ciências cognitivas"*. Revista Signum: Estudos da Linguagem, n. 2, pp. 155-167.
- DURÃO, A. de A. B., 1999, *"A importância da explicitação de matizes culturais particulares no ensino de línguas estrangeiras"*, Revista Signum: Estudos da Linguagem, n. 2, pp. 139-154.
- DURÃO, A. B. de A. B., 2001, *"Domínio da língua materna: aquisição ou aprendizagem?"*, Revista Signum: Estudos da Linguagem, n. 4, pp. 113-124.
- DURÃO, A. B. de A. B., 2004a, *"Os três modelos da Linguística Contrastiva frente a frente"*, en Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão (Org.). Linguística Contrastiva: teoria e prática, Londrina, Moriá, pp.11-14.
- DURÃO, A. B. de A. B., 2004b, *Análisis de Errores en la interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués*, Londrina, Eduel.
- DURÃO, A. B. de A. B., 2005, *"Lenguas parecidas, no obstante, diferentes. El estado de la cuestión de los estudios de español no Brasil"*, en Congreso Internacional: El español, lengua del futuro, vol. I, Toledo, pp. 20-23.
- DURÃO, A. B. de A. B., 2007, *La interlengua*. Madrid, Arco/Libros.
- DURÃO, A. B. de A. B.; CANATO, A. P. M. B., 2003, *"O traço da língua materna na interlíngua de aprendizes de inglês como língua estrangeira"*, Signum: Estudos da Linguagem, n. 6, pp. 109-122.
- DURÃO, A. B. de A. B.; CANATO, A. P. M. B., 2005, *"A influência do português como língua materna no processo de aprendizagem de inglês como língua estrangeira: a questão do sujeito gramatical"*, Revista Investigações, v. 18, n. 2.
- ERES FERNÁNDEZ, G. M., 2003, *"Linguística Contrastiva e ensino / aprendizagem de línguas estrangeiras na atualidade: algumas relações"*, Signum: Estudos da Linguagem, n. 6, pp. 101-118.
- FRIES, C. C., 1945, *Teaching and learning English as a foreign language*. Ann Arbor, Michigan, University of Michigan Press.
- HYMES, D. H., 1972, *"On communicative competence"*, en J. B. Pride e J. Holmes (Ed.), Sociolinguistics. Harmondsworth, England, Penguin.
- KAHLO, F., 2018, *Biografias y vidas*. Disponible en: <<https://www.biografiasyvidas.com/biografia/k/kahlo.htm>> [5 abr. 2018].
- LADO, R., 1957, *Linguistics across cultures*. Michigan, University of Michigan Press.
- LEFFA, V. J., 2012, *"Ensino de línguas: passado, presente e futuro"*, Revista de Estudos da Linguagem, vol. 20, n. 2, pp. 389-411.
- LEFFA, V. J.; IRALA, V. B., 2014, *"O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas"*, en V. J. Leffa e V. B. Irala (Org.), *Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil*, Pelotas, Educat, pp. 21-48.
- MARTINS, N. P.; SCOPARO, T. R. M. T., 2013, *"Trabalho com gênero textual biografia em aulas de língua portuguesa: motivando os alunos"*, Cadernos de Produções Didático-Pedagógicas.
- PARANÁ, 2008, *Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Língua Estrangeira Moderna*, Curitiba, Secretaria de Estado da Educação do Estado do Paraná.
- PAROT, F., 1978, *"Algumas notas sobre as teorias da aquisição da linguagem: Piaget, Chomsky, Skinner"*, Análise Psicológica, pp. 115-124.
- RODRIGUES, R. H., 2005, *"Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica de linguagem: a abordagem de Bakhtin. (UFSC)"* en J. L. Meurer, A. Bonini e D. Motta-Roth (Org.), *Gêneros: teorias, métodos, debates*, São Paulo, Parábola, pp. 152-183.

- ROMERO GUILLEMAS, R., 2004, "*La Lingüística Contrastiva en el aula de español lengua extranjera. Instituto Cervantes do Rio de Janeiro*", en Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão (Org.), *Linguística Contrastiva: teoria e prática*, Londrina, Moriá, pp. 10-13.
- SANTOS, C. G., 2018, *A Lingüística Contrastiva como aliada nas aulas de língua estrangeira / adicional da Educação Básica*. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.
- SELINKER, L., 1972, "*Interlanguage*", *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, v. 10, n. 3, pp. 209.
- SKINNER, B. F., 1953, *Science and Human Behavior*, New York, The Macmillan Company.
- VYGOTSKY, L. S., 1993, *Pensamento e Linguagem*, São Paulo, Martins Fontes.

Diálogo Intercultural Online Brasil-Argentina: una propuesta práctica de interacción entre estudiantes adolescentes

Fernanda Tonelli
Profesora del Instituto Federal de São Paulo (IFSP)
Doctoranda de la Universidade Estadual Paulista (Unesp)

Resumen

Este trabajo presenta una reflexión acerca del proyecto DIOBA (Diálogo Intercultural Online Brasil-Argentina), que tiene como meta promover la interacción colaborativa entre estudiantes de español de la Secundaria de Capivari (Brasil) y de estudiantes de Portugués de la Secundaria de Concordia (Argentina). La interacción siguió el modelo 'tandem' que consiste en que dos personas de lenguas diferentes interactúen y que ambas puedan enseñar (y aprender) la lengua materna y la lengua extranjera. Se presentarán una descripción sobre las actividades desarrolladas y las opiniones de los estudiantes acerca de la experiencia con el proyecto.

Presentación

Las Tecnologías Digitales de Información y Comunicación (TDIC) son parte de la realidad de vida muchos individuos actualmente, lo que nos permite admitir que las relaciones interpersonales han sufrido un cambio, pues se hace cada vez más común el establecimiento de interacciones virtuales, es decir, que no se realizan presencialmente. Específicamente, nos interesan las interacciones realizadas por medio de internet, ya que ellas permiten la comunicación instantánea entre individuos que no están próximos cotidianamente.

Para el área de educación, las TDICs fueron de gran aporte, pues posibilitaron que la enseñanza no presencial se expandiera, alcanzando diferentes lugares y públicos. Para el campo de la enseñanza de lenguas, esas tecnologías pudieron traer una contribución más, pues posibilitaron establecer contacto entre personas y, así, ampliar las dinámicas de práctica de lengua.

En ese sentido, este trabajo es un intento de reflexionar sobre una práctica de enseñanza de lenguas llevada a cabo por dos grupos de estudiantes de lenguas extranjeras: de un lado, estudiantes de secundaria argentinos, que cursan la disciplina de portugués de 5to. y 6to. años en una escuela pública del interior de Argentina; de otro, estudiantes brasileños de 2do. y 3ro. años de Enseñanza Media que asisten al curso de español una escuela pública de Brasil.

A continuación, presentamos la fundamentación teórica que basa este trabajo, el contexto en que el proyecto se desarrolló y el análisis sobre las impresiones de los estudiantes brasileños sobre la práctica.

Fundamentación teórica

El uso de la internet ha abierto un abanico de posibilidades para la enseñanza de lenguas. Moran escribía, en 1997, que la internet era la media más descentralizada. Aún hoy, podemos considerar esa afirmación, debido a la libertad que sus usuarios poseen para acceder, manejar y producir informaciones en comparación con medios de comunicación tradicionales, como periódicos impresos, televisión o radio. En ese sentido, si deseamos una enseñanza la cual estimula la autonomía del alumno y su posición de protagonismo en el proceso de aprendizaje, es fundamental considerar la internet como herramienta educativa. De acuerdo con Gallardo,

A internet, como nova tecnologia, favoreceria a participação e a interação entre os falantes nativos ou não nativos, e facilitaria, nesse marco, o contato com a língua-cultura do outro, e com o outro. Dessa maneira, qualquer falante seria favorecido no processo de adicionar outra língua-cultura por meio de práticas contextualizadas do idioma. Podemos pensar que a internet, como Tecnologia da Informação e da Comunicação e como entorno para a aprendizagem, configura-se como um contexto real, no qual também se produziria o (des)encontro com o 'outro', o diálogo intercultural, promovendo a interação e a aprendizagem colaborativa. (Gallardo, 2012: 50-51)

Esa nueva realidad, a su vez, nos trae nuevos desafíos, como la forma de integrar la internet en clase de manera a motivar los estudiantes para el aprendizaje de lenguas y volverlos más autónomos y críticos ante el conocimiento que se les presenta. Uno de los aspectos a considerar es lo que el autor marca como (des)encuentro intercultural, resultado de la interacción entre individuos de diferentes culturas. Sobre el concepto de interculturalidad, consideramos la definición de Mendes:

(...) [considera-se que] as experiências de ensinar e aprender, mais do que meios de alcançar competência comunicativa na nova língua-cultura, sejam um meio de construir, através do diálogo entre culturas, a interação entre sujeitos-mundos diferentes e a construção de novos conhecimentos e experiências surgidos a partir desse encontro. (Mendes, 2004: 222)

La autora indica que la interculturalidad lleva en consideración los sujetos participantes de la comunicación, lo que implica considerar su equipaje personal, expectativas y experiencias de vida. Eso nos lleva, a su vez, a comprender la realidad de forma menos estática y más dinámica. De acuerdo con Salomão (2015):

Concordamos com Kramsch (2001, 2009a,b, 2011) que, para lidar com a comunicação intercultural na atualidade, devemos levar em conta as identidades e interconexões entre pessoas de modo a desvencilhá-las da concepção de indivíduos autônomos localizados em culturas nacionais homogêneas e estáveis. Assim, a tradição da divisão binária entre o "Nós" versus "Eles" na comunicação intercultural deverá ser substituída pela noção de que em um mundo interconectado e interdependente temos as seguintes premissas: "Os Outros estão em Nós" e "Nós estamos nos Outros" (Salomão, 2015: 24)

Thorne (2006 apud Salomão, 2012) afirma que la enseñanza mediada por computadora trae cambios significativos en la enseñanza de lenguas, basado principalmente por las relaciones interculturales facilitadas por ese medio de interacción. El autor marca tres cambios principales: 1) el énfasis en la enseñanza de lengua basada en una estructura de competencia intercultural y pragmática; 2) la expansión del contexto de aula, como actividad localizada, para comunicación

entre comunidades; y 3) la problematización de los conceptos de comunicación y cultura en la pedagogía e investigación en enseñanza de lenguas (Salomão, 2012: 14).

En relación a la pedagogía e investigación sobre enseñanza de lenguas a partir del uso de las TDIC, Benedetti & Rodrigues (2010) afirman que la comunicación intercultural es el eje principal en el aprendizaje por medio de las nuevas tecnologías. Importante considerar que el contacto entre lenguas y culturas pueden llevar a conflictos, resultado de choques entre diferentes patrones de comportamiento, valores, hábitos, referencias que sus participantes suelen tener contacto o identificarse en su cotidiano y en su lengua materna. Sin embargo, las autoras defienden que esos choques lingüísticos y culturales no deben ser vistos como una amenaza a la identidad de los participantes o a la construcción del aprendizaje en la nueva lengua. Por el contrario, esas diferencias deben servir como oportunidad para la construcción del conocimiento en la lengua y la (re)definición del proceso de identidad de los participantes de la interacción, y el ambiente virtual puede proporcionar ese diálogo entre culturas (Benedetti & Rodrigues, 2010: 104).

Hay diferentes modalidades para el uso de la internet en la enseñanza/aprendizaje de lenguas. Específicamente en este trabajo, elegimos el modelo de interacción tándem. La modalidad de enseñanza tándem surgió como propuesta en la década de los 70, en Alemania, como alternativa para la enseñanza de idiomas (Alcade Mato, 2011) . Define la teórica:

El nombre alude metafóricamente a una actividad en parejas, a un intercambio cultural y lingüístico en el que participan dos personas cuya lengua materna es la que el compañero de intercambio quiere aprender o, más bien, perfeccionar. De esta forma se facilita una clase particular mutua por medio de un intercambio bilingüe cuyo contenido es previamente estipulado por sus componentes. (Alcade Mato, 2011: 18)

Desde entonces, el tándem ha sufrido algunas alteraciones, como la incorporación del factor virtual para las interacciones entre los participantes, a partir de los años 1990. Sin embargo, pese a la variedad de medios de comunicación que ha ampliado las maneras de interacción de sus participantes, el principio colaborativo y de interacción entre los hablantes/lenguas diferentes se mantuvo.

Vassalo & Telles (2009) indican como características necesarias para configurar la interacción tándem la *sociabilidad*, la *individualización*, la *originalidad y simetría en los papeles de los interactuantes*, la *interdependencia* entre ellos, la *identidad de grupo*, *autonomía* y el *placer*. Por otro lado, los autores señalan que la interacción tándem no debe ser entendida como una charla, sino una conversación monitorizada. Tampoco debe ser entendido como un estudio autodirigido, es decir, realizado individualmente, pues este aprendizaje presupone colaboración con el otro. Por fin, el tándem no debe ser usado como clases particulares. Eso significa que no debe ser organizado bajo acuerdos financieros entre un supuesto profesor y su alumno, ya que su concepción implica un proceso de enseñanza/aprendizaje mutuo y bilateral.

Hoy en día, tenemos varios proyectos de interacción que se utiliza, directa o indirectamente, de los principios del tándem. El que se presenta a continuación es una propuesta inicial entre dos profesores de lenguas de la enseñanza básica.

El proyecto DIOBA

El Proyecto DIOBA (Diálogo Intercultural Online Brasil-Argentina), fue elaborado por el profesor de portugués Julio Orlando Gallardo, de Argentina, y la profesora de español Fernanda Tonelli, de Brasil. En total, participaron en ese Proyecto 38 estudiantes, 19 de cada país.

Realizado durante el segundo semestre de 2017, la propuesta tuvo como objetivo principal promover la competencia intercultural y comunicativa de los estudiantes involucrados. Además de eso, contaban como objetivos específicos promover la práctica con hablantes nativos de la misma franja de edad, estimular la reflexión intercultural entre los participantes de la actividad y sensibilizarlos en el buen uso de los recursos tecnológicos.

Como resultados esperados, después de las interacciones se esperaba que el estudiante hubiera:

- ampliado su concepción de mundo;
- practicado la lengua extranjera;
- reflexionado sobre los mecanismos de su propia lengua materna;
- valorado la importancia de aprender una nueva lengua;
- Establecido nuevos vínculos de amistad;
- aprovechado y valorado positivamente las TDICs

Las actividades de interacción del proyecto tuvieron duración de 4 semanas y fueron planeadas para ser hechas en clase y en casa. El recurso para realización de las actividades de interacción fueron los dispositivos electrónicos computadora o tablet y teléfono móvil con acceso a internet para uso de correo electrónico y el software WhatsApp. Las interacciones ocurrieron entre parejas previamente seleccionadas por los profesores. Esa selección fue conducida aleatoriamente. Además, los profesores también crearon un grupo en WhatsApp para que los participantes interactuaran de manera grupal, con supervisión de los profesores.

El contenido programático de las interacciones está en la tabla a continuación:

Semana 1

Posibles temas

Presentación personal: Nombre, apodo, edad, con quién vivo;

Preferencias personales, músicas, hobby, deportes, lecturas;

Cómo es la ciudad donde vivo;

Cómo es la escuela donde estudio, mis materias preferidas.

Interacción vía correo electrónico.

<p>Semana 2</p> <p>Posibles temas:</p> <p>Qué comidas típicas recomiendo</p> <p>Gustos y preferencias</p> <p>Interacción vía Whatsapp, mensajes escritos</p>
<p>Semana 3</p> <p>Posibles temas:</p> <p>Qué comidas típicas recomiendo</p> <p>Gustos y preferencias</p> <p>Interacción vía whatsapp, mensajes escritos y orales</p>

Tabla 1: Contenido programático. Autoría propia

La selección de los temas y la forma de interacción fueron pensadas de manera a caminar de un trabajo de menos dominio de la lengua para uno de más dominio. Así que, en la primera semana, fue propuesta la elaboración de correo electrónico, un género textual para interacción asincrónica y que, por lo tanto, puede ser más controlado, en el sentido de que el estudiante puede consultar profesor y materiales a la hora de producir sus textos y realizar la lectura del correo del colega. El tema tratado es generalmente usado en cursos para iniciantes de la lengua, pues trata de informaciones relacionadas con un primer contacto entre personas.

La dinámica de la primera semana consistió en el siguiente orden: las parejas deberían intercambiar a lo largo de la semana cuatro correos electrónicos, dos en portugués y dos en español. Con la finalidad de organizar los mensajes y momentos de interacción en las lenguas, los profesores establecieron que los estudiantes brasileños deberían iniciar la interacción con un mensaje en español, que sería respondido en español por su pareja argentina. Enseguida, el estudiante brasileño le escribiría al colega en portugués, y recibiría una respuesta, en portugués también, de su pareja de Argentina. Al enviar el correo al colega, los estudiantes deberían reenviar una copia a su profesor, a fin de que ese evaluara y pudiera ofrecer el *feedback* adecuado sobre cuestiones lingüísticas y culturales respecto a la producción de los estudiantes.

La imagen a continuación ilustra la dinámica de interacción entre las parejas.

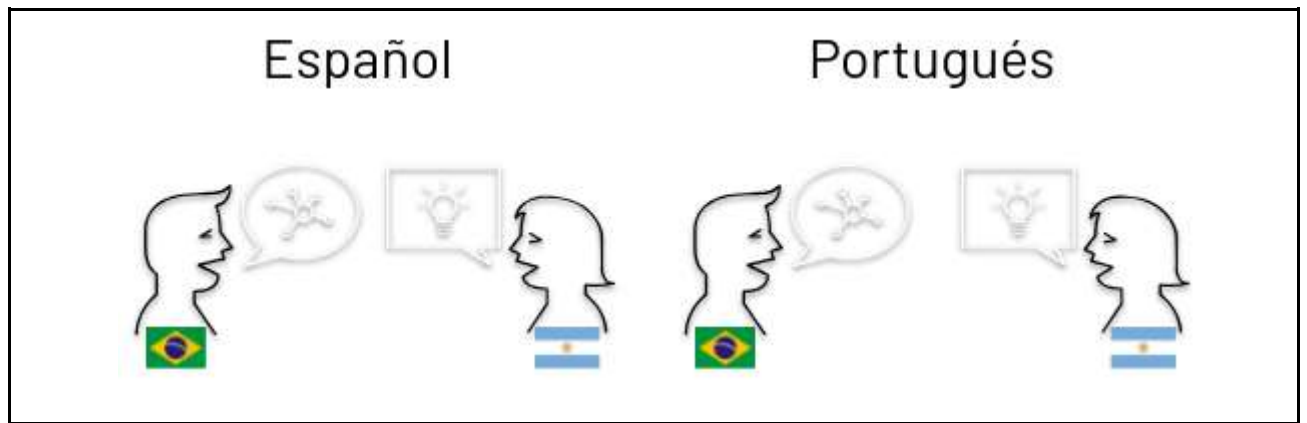


Imagen 1: Dinámica de interacción por correo.

En la semana siguiente, los estudiantes deberían iniciar las interacciones vía WhatsApp. Fue creado un grupo en el cual todos los estudiantes participaron, a excepción de dos estudiantes que no tenían teléfono móvil. Para ellos, fue pensada una forma diferente de realizar la interacción por mensajes con su pareja, como el uso de otro software, como el Messenger, que puede ser utilizado vía Facebook, por la computadora. En el grupo más grande, los participantes compartían ideas, fotos, informaciones sobre las actividades y plazos, sin ser esa participación un requisito para evaluación en la actividad.

La interacción entre parejas vía WhatsApp fue una actividad prevista y evaluada en el Proyecto DIOBA. Aunque el tema de la segunda semana estuviera previamente indicado (preferencias personales y la culinaria), los estudiantes eran libres para tratar de temas que les interesasen. Inicialmente, les fue solicitado énfasis en los mensajes escritos, con la posibilidad de que ellos utilizaran mensajes por voz cuando quisieran. A su vez, en la semana número 3, los estudiantes fueron animados a interactuar por mensajes de voz.

Como forma de interacción menos controlada, los chats por WhatsApp no fueron totalmente acompañados por los profesores, pues fueron realizados entre parejas, sin la presencia de los profesores durante la actividad, que sucedieron en clase y en casa. Los estudiantes, al final del plazo semanal de realización de la actividad, seleccionaron trozos de las interacciones, así como los audios para enviar a los profesores. La evaluación de las actividades fue realizada por los profesores al final de cada actividad de interacción.

Al realizar todas las etapas, los estudiantes rellenaron un cuestionario sobre sus experiencias en relación a las actividades del proyecto. Presentamos en el próximo ítem algunos resultados del cuestionario.

Resultados

La actividad de interacción online fue innovadora para los estudiantes, pues fue la primera vez que ambos los grupos participaron de un proyecto tándem. De la misma manera, ese fue el primer trabajo que los profesores de lenguas llevaban adelante de forma conjunta.

No todas las actividades propuestas en el cronograma fueron concluidas por todos, debido principalmente a dificultades de acceso a internet por parte de los estudiantes y disponibilidad de tiempo en común para interacciones síncronas. Eso porque el régimen de estudios de los brasileños participantes (que estaban en la escuela en periodo integral) los sobrecargaba, dejándoles pocos momentos comunes para interacción con los colegas argentinos. Por otro lado, los estudiantes brasileños tenían acceso más fácil a internet, así como laboratorios de informática

en la escuela con acceso ilimitado y red wifi, lo que les permitía concluir satisfactoriamente las etapas de interacción asíncrona. Por otro lado, los estudiantes argentinos, aunque disponían de más tiempo para las interacciones, tuvieron más dificultades relacionadas al acceso a internet. Eso porque esa escuela no contaba con una infraestructura que permitiera el uso rápido de internet, como wifi, y sólo tenía un laboratorio de informática, lo que los hacía “concurrir” por el espacio junto a otros grupos que necesitaban usarlo. Además, no todos poseían acceso a internet fuera de la escuela. Como resultado, algunos estudiantes no concluyeron la actividad de la semana 3.

Sin embargo, aunque ocurriese ese imprevisto, a los estudiantes brasileños les gustó la experiencia proporcionada por el proyecto, como podemos ver en el gráfico:

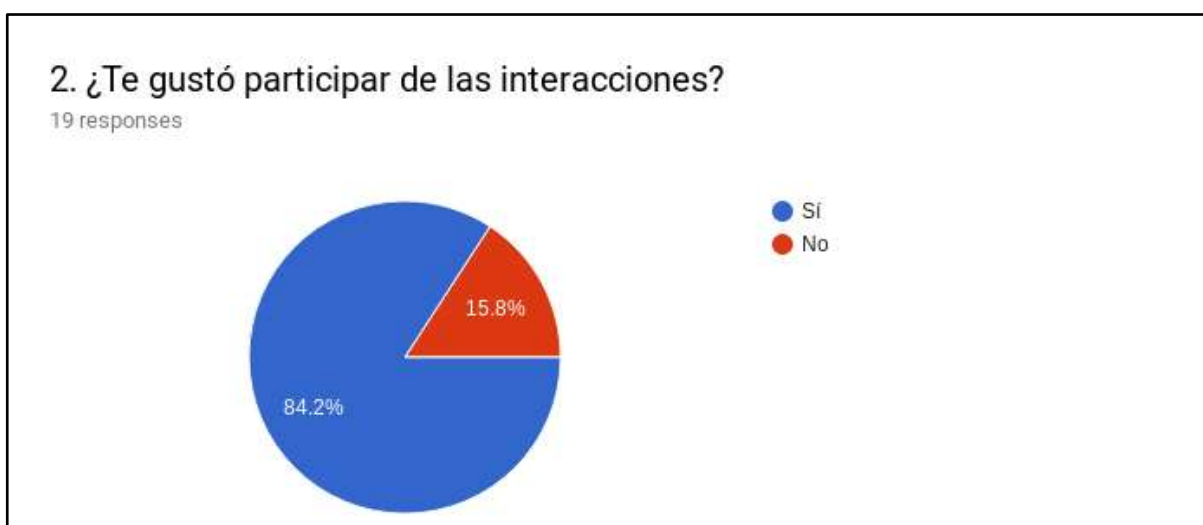


Gráfico 1: ¿Te gustó participar de las interacciones?

De acuerdo con la respuesta de los estudiantes brasileños, la etapa de más aprendizaje fue la interacción por mensajes escritos, seguida por el envío de correo e participación en el grupo de WhatsApp y, por fin, las interacciones por mensaje de voz.³¹

Una posibilidad para la preferencia por mensajes escritos sería que la lectura y la escritura del texto escrito permiten un trabajo más minucioso de revisión de estructura y análisis de los mensajes elaborados y recibidos, lo que da más confianza al estudiante de lengua. Además, su carácter más informal y rápido puede ser el motivo de la preferencia de los mensajes escritos vía WhatsApp en relación al correo electrónico.

³¹ En la propuesta inicial, los estudiantes tendrían que realizar videollamadas con su pareja. Sin embargo, debido a problemas de conexión y disponibilidad de tiempo, esa etapa no fue concluida. Como alternativa a la imposibilidad de realizar videollamadas, en la última semana, ellos siguieron con mensajes escritos y de audio. Por eso, cuando fueron cuestionados sobre cuál etapa de interacción consideraron haber aprendido, nadie seleccionó las videollamadas.

4. ¿En cuál etapa de interacción consideras que más has aprendido?

19 responses

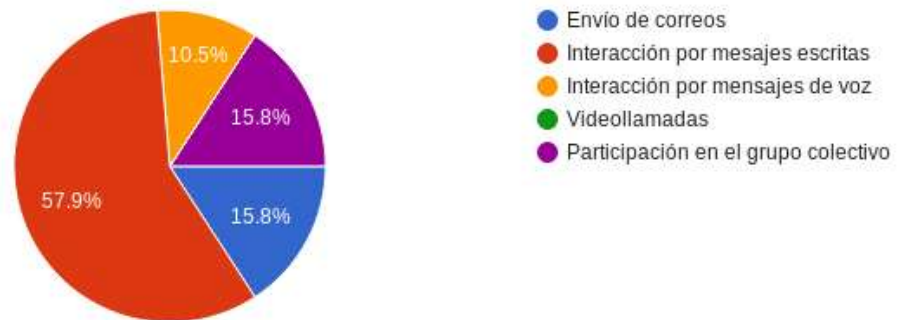


Gráfico 2: ¿En cuál etapa de interacción consideras que más has aprendido

También un número expresivo de estudiantes consideró una mejora en el español después de las interacciones:

8. ¿Consideras que tu español ha mejorado después de las interacciones?

19 responses

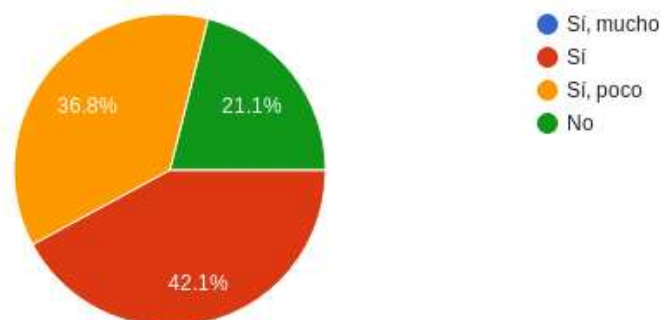


Gráfico 3: ¿Consideras que tu español ha mejorado después de las interacciones?

De acuerdo con las respuestas, 78,9% consideraron haber mejorado en alguna medida su español tras las interacciones. Esa fue una respuesta autodeclarativa, es decir, los propios participantes están afirmando acerca de su aprendizaje en la lengua. No hay aquí, en ese momento, una valoración sobre los aspectos aprendidos, de modo que esa afirmación se basa en una percepción individual de cada estudiante acerca de su proceso de aprendizaje. La respuesta a la pregunta que se presenta a continuación nos da indicaciones sobre qué aspecto de la lengua puede ser aprovechado por medio de un proyecto como el DIOBA.

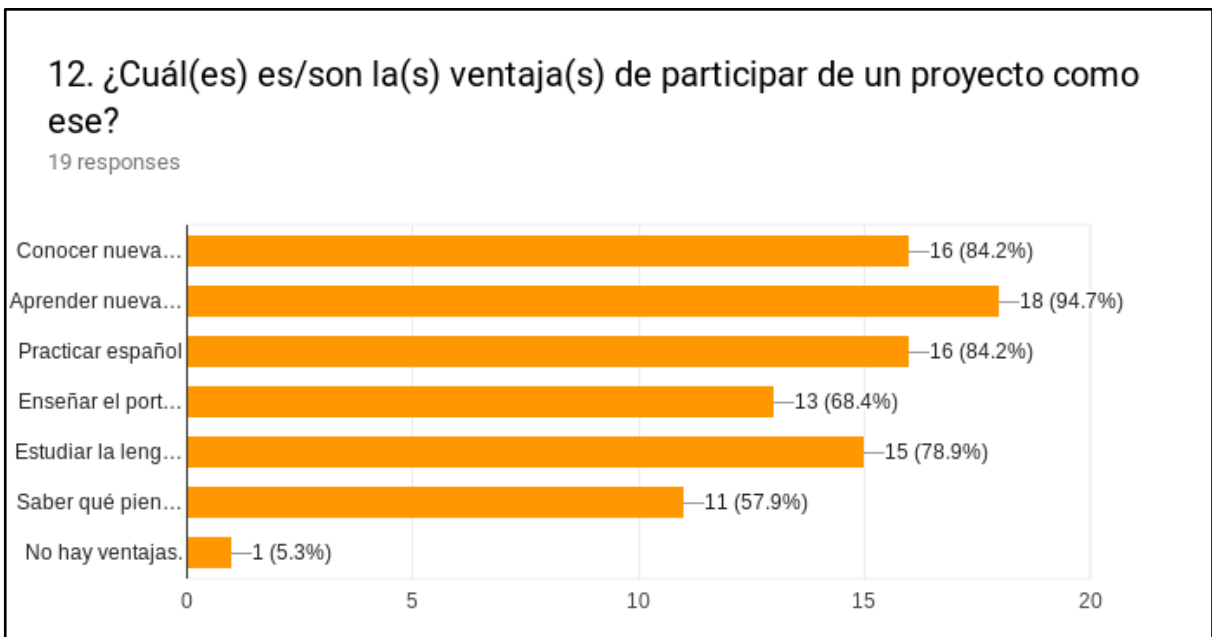


Gráfico 4: ¿Cuál(es) es/son la(s) ventaja(s) de participar de un proyecto como ese?

La interacción entre jóvenes de la misma franja de edad permite que uno enseñe al otro aspectos culturales de su comunidad, lo que incluye también rasgos de la lengua, pues la lengua es un producto y proceso de la cultura (Heller, 2010). De esa manera, nuevas palabras y jergas presentadas por las parejas fueron consideradas, en primer lugar, como una ventaja para la actividad.

De acuerdo con los estudiantes, las ventajas de realizar un proyecto de interacción online como DIOBA es, en orden:

- 1- Aprender nuevas palabras en español
- 2- Conocer nuevas personas / Practicar español
- 3- Estudiar la lengua de una manera diferente
- 4- Enseñar el portugués
- 5- Saber qué piensan y cómo viven los jóvenes de otro país
- 6- No hay ventajas

Otros puntos indicados por la mayoría de los brasileños participantes se centran, sobretodo, en el hecho de conocer nuevas personas y, junto a eso, nuevas culturas. También la posibilidad de poder practicar la lengua de una manera diferente de la tradicional, en la cual generalmente los estudiantes interactúan con sus pares en aula.

Podemos considerar también que el sentido colaborativo del tándem se mantuvo entre los participantes, cuando 68,4% de los estudiantes brasileños consideran válida la experiencia de enseñar su lengua materna a su pareja. Ese es uno de los pilares de la interacción tándem, como vimos, y fue percibido entre los participantes.

Conclusión

Con base en ese breve análisis de las respuestas al cuestionario, podemos considerar que el proyecto DIOBA, realizado entre estudiantes adolescentes de Brasil y Argentina, aunque modestamente, ha cumplido con su objetivo inicial de promover la práctica de lengua con hablantes nativos, de modo a estimular una

postura intercultural y dentro de los propósitos de una enseñanza colaborativa, tal como el modelo tándem permite.

Consideramos que el proyecto nos dio indicaciones de puntos a ser mejorados. Como desventaja, tenemos como información más recurrente los desencuentros entre las parejas, resultado de incompatibilidad de horario para realizar las tareas de interacción. Importante considerar que algunos estudiantes no tenían móvil o acceso ilimitado a internet, lo que dificultó la conclusión de algunas interacciones. También el régimen de estudios de los jóvenes brasileños participantes (que estaban en la escuela en periodo integral) los sobrecargaba.

Sin embargo, también fueron identificadas ventajas, como la posibilidad de conocer nuevas personas y ampliar el vocabulario y colaborar con el aprendizaje del próximo, además de saber más sobre la vida de jóvenes de allá, que son como los de aquí y, si así lo son, también desean interactuar y conocer un poco más sobre la lengua y la cultura de los jóvenes de Capivari.

Por fin, podemos considerar que la internet, como herramienta, sola, no tiene el poder de cambiar el proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas, sino la actitud de cada individuo (sea profesor, estudiante, comunidad escolar) frente a la vida, a sí mismo y al otro (Moran, 1997).

Referencias

- ALCADE MATO N.: “PRINCIPALES MÉTODOS DE ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS EN ALEMANIA”, en *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 2011. Disponible en: <<https://doi.org/10.4995/rlyla.2011.878>> [27 feb. 2018]
- BENEDETTI, A. M. & RODRIGUES, D. G., 2010, “Choques linguístico-culturais e o desenvolvimento da competência intercultural em teletandem”, en A. M. BENEDETTI; D. A. CONSOLO; M. H. VIEIRA-ABRAHÃO (dirs.) *Pesquisa em ensino e aprendizagem no teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos*. Campinas, Pontes editores, pp. 89-104.
- GALLARDO, Julio Orlando. Representações de professores em formação em relação à internet no ensino de português para estrangeiros em contexto de imersão. 2012. 219 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.
- HELLER, M. 2010, “Language as resource in the globalized new economy”, en N. Coupland (dir.) *The handbook of language and globalization*. Oxford, Wiley-Blackwell, pp. 349-365.
- MENDES, E. de O. Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN): uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas. Tese de Doutorado. Campinas: Unicamp, 2004.
- MORAN, J. M.: “Como utilizar a Internet na educação”, en *Ciência da Informação*, 1997. Disponible en: <<https://dx.doi.org/10.1590/S0100-19651997000200006>> [27 fev 2018]
- SALOMÃO, A.C.B.: “O componente cultural no ensino e aprendizagem de línguas: desenvolvimento histórico e perspectivas na contemporaneidade”. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. [online]. vol. 54, n. 2, p. 361-392, 2015. Disponible en: <<http://dx.doi.org/10.1590/0103-18134500150051>> [27 fev 2018]
- THORNE, S. L., 2006, “Pedagogical and Praxiological Lessons from Internet-mediated Intercultural Foreign Language Education Research”, en J. A. BELZ; L. S. THORNE (dirs.) *Internet-mediated Intercultural Foreign Language Education*. Boston, Thomson Heinle.
- VASSALLO, M. L. & TELLES, J. A., 2009. “Ensino e Aprendizagem em línguas em tandem: princípios teóricos e perspectivas de pesquisa”, en J. A. TELLES (dir.)

Telet@ndem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI. Campinas, Pontes, pp. 21-42.

Variación lingüística y material didáctico: Un análisis de LD's de español aprobados por el PNLD

Raquel Bicalho de Carvalho Barrios
Colaboradora UNESPAR/Mestranda UEL

Caio Vitor Marques Miranda
Profesor em Colégio Interativa Londrina

Resumen

Este estudio tiene como objetivo general analizar el tratamiento dado a la variación lingüística en libros (LD's) de español como lengua extranjera, aprobados por el Programa Nacional del Libro Didáctico (PNLD). La investigación se justifica por la gran relevancia de abordar este aspecto en la enseñanza de idiomas, por la amplia utilización de los LD's examinados y por la necesidad de una mayor reflexión sobre el tema en cuestión.

Introducción

La idea de este estudio surgió a partir de la realización de la asignatura de máster “Principios de la Sociolingüística”, del Programa de Estudios del Lenguaje, de la Universidad Estadual de Londrina y tuvo como objetivo general analizar el tratamiento dado a la variación lingüística en libros de español como lengua extranjera aprobados por el Programa Nacional del Libro Didáctico (PNLD) – Enseñanza Media – 2015.

Nuestros objetivos específicos fueron trazar un breve panorama del PNLD en Brasil, principalmente en lo que se refiere al área de lengua española, abarcar algunos presupuestos de la Sociolingüística Educacional y tratar de la concepción y producción de libro didáctico en Brasil.

La investigación se justifica por la gran relevancia de la enseñanza de estos aspectos en la enseñanza de lenguas, por la amplia utilización de los libros analizados y por la necesidad de mayores investigaciones sobre el tema en cuestión.

Como embasamiento para nuestra publicación, nos pautamos en los referenciales teóricos de la Sociolingüística Educacional (CAMACHO, 1998, 1999); LIMA (2014) y en los autores que tratan sobre la concepción y producción de libro didáctico (GÉRARD; ROEGIERS, 1998); (CARMAGNANI, 1999); (SOUZA, 1995); (ERES FERNANDEZ, 2002) y otros.

El Programa Nacional del Libro Didáctico

EL PNLD tiene como función la distribución de obras didácticas a los estudiantes de la red pública de enseñanza brasileña y tuvo su inicio en 1929, con otra denominación: Instituto Nacional del Libro (INL).

A lo largo de esos 80 años, el Programa recibió diferentes nombres, formas de ejecución, sufrió cambios y perfeccionamientos. A seguir, listamos los principales hechos que se refieren a este período histórico, informaciones adaptadas de: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>>. Disponible en: 03 abr. 2018:

- 1938: Se instituye la “Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD)”, por medio del Decreto-Lei nº 1.006, de 30/12/38, estableciendo la primera política de legislación y control de producción y circulación del libro didáctico en el país;
- 1976: El gobierno asume la compra de la mayoría de los libros para distribuirlos a las escuelas. La “Fundação Nacional do Material Escolar” (Fename) se vuelve responsable por la ejecución del programa del LD;
- 1983: En sustitución a Fename, se crea la Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) y se propone la participación de los profesores en la elección de los libros y la ampliación del programa;
- 1985: Surge la denominación “Programa Nacional do Livro Didático” (PNLD), que trae varios cambios, como: indicación del LD por los profesores y reutilización del libro, excluyendo la versión “descartable”;
- 1996: Se publica el primer “Guia de Livros Didáticos de 1ª a 4ª série”. Los LD’s fueron evaluados por el MEC, con base en criterios previamente discutidos. Ese procedimiento fue perfeccionado, siendo aplicada hasta hoy;
- 2012: Por primera vez las editoras pudieron inscribir objetos educacionales digitales, complementares a los impresos.

EL PNLD es ejecutado a cada tres años para cada nivel (ciclos trienales alternados). Así, a cada año el Fundo Nacional de Desarrollo de la Educación (FNDE) realiza la compra y distribución de los libros para todos los aprendices de determinada etapa de enseñanza y repone y complementa los materiales reutilizables para otras etapas.

Un documento de selección especifica todos los criterios para inscripción de las obras. Estas son evaluadas por el MEC y, si aprobadas, constituyen el “Guia do Livro Didático”, compuesto por las reseñas de cada libro escogido. Tal guion es ofrecido a las escuelas participantes por el Fundo Nacional de Educación (FNE) para que ellas escojan, democráticamente, aquellos que desean utilizar, llevando en consideración su planeamiento pedagógico.

EL PNLD también garantiza el atendimento al público de la educación especial. Son distribuidas obras didácticas en Braille de lengua portuguesa, matemáticas, ciencias, historia, geografía y diccionarios; materiales en audio y MecDaisy³².

Conforme datos del portal del FNE,

³² Herramienta tecnológica que permite la producción de libros en formato digital accesible – libros reproducidos en audio, grabado o sintetizado. También presenta facilidad de navegación por el texto, permitiendo la reproducción sincronizada de fragmentos seleccionados, retroceso o avance de párrafos y la búsqueda de secciones o capítulos.

Os livros didáticos distribuídos pelo FNDE são confeccionados com uma estrutura física resistente para que possam ser utilizados por três anos consecutivos, beneficiando mais de um aluno. No ensino fundamental, cada aluno tem direito a um exemplar dos seguintes componentes: língua portuguesa, matemática, ciências, história, geografia e língua estrangeira (inglês ou espanhol, do 6º ao 9º ano). Os livros de língua portuguesa, matemática, ciências, história e geografia são reutilizáveis, ou seja, devem ser devolvidos ao final do ano, para serem utilizados por outros alunos. A exceção são os livros consumíveis, que são os de alfabetização matemática e de alfabetização linguística (1º e 2º anos) e os de língua estrangeira. O critério de reutilização dos livros é mantido no ensino médio. Os livros de língua portuguesa, matemática, geografia, história, biologia, física e química são reutilizáveis, devendo ser devolvidos ao final do ano letivo. Já os livros de língua estrangeira (inglês e espanhol), filosofia e sociologia são consumíveis. O aluno receberá livros de língua estrangeira a cada ano, não tendo que devolvê-los. No caso da sociologia e da filosofia, os alunos receberão um livro em volume único, ou seja, este será utilizado durante os três anos do ensino médio (BRASIL, 2015).

En lo que compete a la lengua española, fueron realizadas seis selecciones y se aprobaron quince libros. A seguir, presentamos una tabla en la cual informamos los datos de las colecciones seleccionadas (titulares, volúmenes, años de publicación y editora); el año de lanzamiento del guion y el nivel de enseñanza destinado.

TITULAR	VOLÚMENES	AÑO DE PUBLICACIÓN	EDITOR A	GUIO N PNL D - AÑO	NIVEL DE ENSEÑANZ A DESTINAD O
Español - ¡Entérate!	1, 2, 3 e 4	2010	Saraiva Livreiro Editores	2011	Series finales enseñanza fundamental
Saludos	1, 2, 3 e 4	2010	Ática	2011	Series finales enseñanza fundamental
El arte de leer español	1, 2 e 3	2010	Base Editorial	2012	Enseñanza media
Enlaces – Español para jóvenes brasileños	1, 2 e 3	2010	Macmillan do Brasil	2012	Enseñanza media
Síntesis – Curso de lengua española	1, 2 e 3	2011	Ática	2012	Enseñanza media
Cercanía	1, 2, 3 e 4	2012	Edições S.M	2014	Series finales enseñanza fundamental

Formación en Español: Lengua y Cultura	1, 2, 3 e 4	2012	Base Editorial	2014	Series finales enseñanza fundamental
Cercanía Joven	1, 2 e 3	2013	Edições S.M	2015	Enseñanza media
Enlaces	1, 2 e 3	2013	Macmillan do Brasil	2015	Enseñanza media
Entre líneas	1, 2, 3 e 4	2015	Saraiva	2017	Series finales enseñanza fundamental
Por el mundo en español	1, 2, 3 e 4	2015	Ática	2017	Series finales enseñanza fundamental
Cercanía	1, 2, 3 e 4	2015	Edições S.M	2017	Series finales enseñanza fundamental
Cercanía Joven	1, 2 e 3	2016	Edições S.M	2018	Enseñanza media
Sentidos en lengua española	1, 2 e 3	2016	Richmond	2018	Enseñanza media
Confluencia	1, 2 e 3	2016	Moderna	2018	Enseñanza media

Cuadro 2 – Colecciones de lengua española aprobadas por el PNLD Fuente: Los autores.

El libro didáctico y la enseñanza de lengua española en Brasil

A pesar de su gran utilización en el proceso de enseñanza y aprendizaje de cualquier asignatura, vemos que el libro didáctico todavía es un contenido poco explorado en lo que se refiere a investigaciones teóricas e investigaciones de contextos de uso.

Del mismo modo, aunque su utilización sea amplia y el contacto con este recurso sea algo común en la escuela, es difícil definirlo. Gérard y Roegiers (1998, p.19), lo conceptúan como “um instrumento impresso, intencionalmente estruturado para se inscrever num processo de aprendizagem, com o fim de lhe melhorar a eficácia”; Carmagnani como una fuente de “saber institucionalizado” (1999b) y Souza (1995a) como un depositario de un saber estable a ser descifrado, descubierto y transmitido al alumno.

En lo que se refiere a los libros de lengua extranjera, especialmente de lengua española, vemos que su producción fue cambiando con el transcurrir del tiempo. Eres Fernández salienta que

No Brasil, até o final dos anos 80, a oferta de materiais destinados ao ensino e aprendizagem de espanhol era reduzidíssima e o pouco de que se dispunha provinha, fundamentalmente, de editoras estrangeiras, notadamente espanholas. Entretanto, esse panorama começou a mudar no início dos anos 90, momento em que tanto a produção didática nacional quanto a espanhola incrementaram-se substancialmente (ERES FERNÁNDEZ, 2000, p. 65) e encerrou-se essa década com ao menos 60 títulos publicados por editoras brasileiras, produção essa que abarca livros didáticos, livros de exercícios, material para autoaprendizagem, dicionários, gramáticas, livros de leitura, materiais de apoio para professores, entre outros (2012: 7).

Con relación al acceso a materiales que tengan como enfoque la enseñanza del castellano para aprendices brasileños, la autora destaca que,

Desde a primeira década deste século até o momento as livrarias e distribuidoras receberam – e continuam recebendo – um volume ainda maior de obras destinadas a alunos e professores de espanhol. Paralelamente, programas governamentais passaram a analisar e distribuir materiais didáticos (MD) para instituições públicas de ensino, o que também contribuiu para que vários grupos editoriais ampliassem seu catálogo (ERES FERNÁNDEZ, 2012: 7).

Nos parece importante apuntar que, entre los programas gubernamentales indicados por la autora en la cita anterior, está el PNLD, uno de los enfoques de análisis de nuestro estudio.

Aunque la oferta y el acceso al LD tengan mejorado relativamente, constatamos que la falta de investigaciones en el área comentada en el inicio de este tópico viene acompañada de la inexistencia, o del desarrollo superficial, del abordaje de este asunto en los cursos de formación de profesores ofrecidos por las universidades de nuestro país.

A partir de la óptica de Fernández,

Os cursos de formação inicial de professores de espanhol língua estrangeira (ELE) no Brasil costumam incluir em seus programas a análise de materiais didáticos, a discussão sobre vantagens e desvantagens de sua utilização e questões relacionadas à elaboração de materiais, embora não haja diretrizes oficiais que exijam a incorporação de tais assuntos. Assim, pode ocorrer – como de fato ocorre – que nem sempre esses temas integrem os programas dos cursos de licenciatura ou que não lhes seja conferido um tratamento em profundidade. Entendemos que esses são assuntos da maior relevância e, justamente por isso, mereceriam que lhes fosse outorgado maior espaço e atenção em todos os cursos de formação de docentes de ELE (2012: 9).

De este modo, reiteramos la importancia de estudios que investiguen el LD en contextos de enseñanza y la integración de tales contenidos en los cursos de licenciatura o que tengan como enfoque la investigación del sistema educacional.

Algunos teóricos que optaron por desarrollar estudios que tienen el LD como enfoque, propusieron criterios de análisis o evaluación para este objeto de investigación. Melone (2001) presenta los modelos de Ramiro (1990) y Huttchinson y Walters (2000) y Rinaldi (2005), al analizar esos dos modelos, propone una mezcla de ambos.

Para determinados investigadores, hay una diferencia entre “evaluar” y “analizar” un material. Con base en Ribeiro,

A avaliação de materiais de ensino, segundo Tomlinson (2003) envolve a mensuração do valor destes materiais, a partir de julgamentos sobre o efeito dos mesmos nas pessoas que os utilizam, ou seja, professores, alunos, escola, comunidade em geral. A análise, por sua vez, implica em julgar objetivamente os

materiais levando em conta o que possuem de recursos, se estão coerentes com uma linha teórico-metodológica, se apresentam encadeamento coerente de atividades, se os aspectos gráficos são atraentes e bem distribuídos, dentre outros. Nessa perspectiva, o que difere a análise da avaliação dos materiais é o uso, ou seja, enquanto que a análise volta-se para a observação do material de maneira descontextualizada, a avaliação busca a observação do material e seu impacto nos usuários (RIBEIRO, 2008: 128).

Enfatizamos que en esta investigación usamos ambos los conceptos “evaluar” y “analizar” como correlatos, o sea, no hacemos distinción entre uno y otro y tenemos como objeto de evaluación/análisis el tratamiento dado a la variación lingüística en los materiales seleccionados.

La enseñanza de lenguas y la variación lingüística

Actualmente, el aprendizaje de una lengua extranjera dejó de ser una prerrogativa en el currículo o en la formación académica/profesional de las personas y pasó a ser una necesidad.

Entendemos que la LE es un instrumento de comunicación entre pueblos y culturas. Ella asume la función de insertar el sujeto en el contexto global, contribuyendo para su propio desarrollo como individuo y para su conocimiento de mundo.

Con base en las Directrices Curriculares de Lengua Extranjera (PARANÁ, 2008)

(...) ensinar e aprender línguas é também ensinar e aprender percepções de mundo e maneiras de atribuir sentidos, é formar subjetividades, é permitir que se reconheça no uso da língua os diferentes propósitos comunicativos, independentemente do grau de proficiência atingido (PARANÁ, 2008: 55)

De esta manera, aprender un nuevo idioma no consiste en solamente memorizar un determinado número de palabras o reglas gramaticales. A nuestro ver, deberíamos también llevar en consideración otros aspectos importantes como culturales, sociales, pragmáticos e históricos.

En este sentido, corroboramos con Camacho al defender que “toda língua varia, isto é, não existe comunidade linguística alguma em que todos falem do mesmo modo e porque, por outro lado, a variação é o reflexo de diferenças sociais, como origem geográfica e classe social, e de circunstâncias da comunicação” (1988, p. 35).

A partir de este contexto, vemos la lengua como un sistema heterogéneo del cual la diversidad y la variación lingüísticas son algunas de sus características. Características esas que, muchas veces, son ignoradas o vistas con prejuicio.

Camacho (1988) argumenta que “podemos facilmente concluir que toda língua comporta variedades: (a) em função da identidade social do emissor; (b) em função da identidade social do receptor; (c) em função das condições sociais de produção discursiva”.

Aun de acuerdo con el autor, en función del primer hecho, las variedades pueden ser geográficas (o “diatópicas”), socioculturales (o “diastráticas”) e, en función del segundo y tercer factores, pueden ser estilísticas (o “diafásicas”).

Así como Camacho, creemos que “[...] todas as línguas e dialetos (variedades de uma língua) são igualmente complexas e eficientes para o exercício de todas as funções a que se destinam e nenhuma língua ou variedade dialetal é inerentemente inferior a outra similar sua” (1988, p. 36), por eso defendemos un aprendizaje de idiomas que lleve en consideración estos aspectos con el intuito de

romper prejuicios y visiones estereotipadas y que contemple las identidades de todos los hablantes.

La variación lingüística en los libros analizados

En este estudio analizamos los tres volúmenes de la colección “Enlaces – español para jóvenes brasileños”, publicada por la editora Macmillan y organizada por Osman et. al. El material es compuesto por ocho capítulos y un apéndice con: cuaderno de ejercicios extras, cuaderno de cuestiones de pruebas de vestibular, cuaderno de actividades para la práctica de la expresión e interacción oral, glosario y tabla de verbos. Las secciones que subdividen cada unidad son: “hablemos de...”; “¡y no sólo esto!”; “manos a la obra”; “en otras palabras...”; “más cosas”; “como te decía...”; “así me veo”. De acuerdo con informaciones encontradas en el inicio del LD, en “hablemos de...” se introduce el tema transversal y el contenido gramatical, lexical o comunicativo que se desarrolla en la unidad. Son actividades para completar, relacionar, leer, responder, expresar opinión, etc.

En la parte “¡y no sólo esto!” se propone, a partir del trabajo con los géneros, ejercicios diversificados de comprensión lectora que amplían el tema tratado, la gramática y el vocabulario.

“Manos a la obra” tiene como objetivo principal desarrollar la competencia gramatical de manera sistematizada entre el uso y la forma. Trae un estudio contrastivo entre el español y el portugués.

En “en otras palabras” se sugiere la producción escrita a partir de la observación de los elementos constitutivos de varios géneros discursivos, después su lectura y análisis.

“Más cosas” y “como te decía” se desarrollan, respectivamente, actividades lúdicas e interculturales y la expresión oral, para que, por fin, en “así me veo” el alumno pueda realizar su autoevaluación.

En lo que cierne a la variación lingüística, nos pautamos en tres preguntas establecidas por Lima (2014) y en dos propuestas por nosotros, las cuales exponemos a seguir y respondemos con nuestro análisis del LD seleccionado.

1. “¿La variación lingüística es una constante en la obra o aparece de forma puntual, aislada?” (LIMA, 2014, traducción nuestra)

La variación lingüística aparece de forma escasa, de manera aislada y, en grande parte, representa variedades geográficas y estilísticas como los ejemplos apuntados abajo:

- Diferenciación de las formas de tratamiento usadas en España y en América: tú x usted x vos (p.34, vol.1);
- Expresión característica de Venezuela: “qué chévere” (p.23, vol.1);
- Observación sobre el uso coloquial de los comparativos “más grande que...” e “más pequeño que...” (p.68, vol.1);
- Texto sobre discriminación lingüística en virtud del uso del “voseo” como forma de tratamiento” (p.118. vol.1);

2. “¿La terminología utilizada por el libro se adecua a los patrones científicos al mismo tiempo en que es accesible al alumno?” (LIMA, 2014, traducción nuestra).

De manera general, no hay explicaciones. La variación aparece por medio de “observaciones” debajo de tablas gramaticales, al lado de los textos abarcados o simplemente no son mencionadas.

3. “¿Hay la utilización de géneros textuales que sean representativos de las variantes lingüísticas abarcadas, en situaciones reales de uso?” (LIMA, 2014, traducción nuestra)

Sí, pero también de forma escasa y que privilegian la variedad geográfica, como, por ejemplo, tiras y textos que tratan del “voseo”. De manera general, la gran mayoría de los géneros textuales privilegia la variedad española.

4. ¿La presentación del libro hace alguna mención a la variación lingüística? (Autores)

Sí, en la página de apertura del LD, los autores comentan que:

A través del estudio de la lengua española y de temas interdisciplinarios e interculturales propios de tu universo, te ofrecemos:

- Actividades elaboradas adecuadas a tu entorno;
- Actividades contrastivas entre la gramática, la fonética y la ortografía del español y portugués, y **entre las diferentes variantes hispánicas;**
- Selección de textos auténticos que estimulan el pensamiento crítico;
- Variedad de géneros discursivos en actividades de lectura y escritura;
- Propuestas de trabajos individuales, en parejas o en grupos para establecer un ambiente cooperativo.

Nuestra intención es contribuir con el desarrollo de habilidades y competencias necesarias en el campo del lenguaje, para tu formación como ciudadano crítico y autónomo que conoce, respeta y convive con los diferentes valores culturales y sociales (2010: 3, grifo nuestro).

5. “¿El manual del profesor (o las orientaciones dadas a él en el libro del profesor) orientan el trabajo con este aspecto?” (Autores)

En el manual hay una sección denominada como “o tratamento da variação linguística”, en la cual los autores citan estudios sociolingüísticos y argumentan que conciben la lengua como heterogénea, usada de diferentes formas representando marcas lingüísticas de nuestra región de origen, del nivel sociocultural, de la intimidad que tenemos con el interlocutor, de la edad y del sexo. Defienden que los diferentes contextos y el momento histórico en que el hablante actúa también incidirán en la variante utilizada y apoyan la desmitificación de un español bipolar España x América y consideran la variación del español a partir de su naturaleza múltiple:

[...] abordamos a língua a partir de uma perspectiva que assume a existência de diferentes centros, desde os quais se geram normas de prestígio local. Por tanto, a coleção não privilegia os usos de determinada região ou país, mas sim buscar expor o aluno a essa variação mediante diversas fontes escritas e orais, sem a pretensão de esgotar essa heterogeneidade inabrangente em um livro didático (tradução nossa, Enlaces 1, manual do professor, p. 7, tradução nossa).

Sin embargo, aunque se defiende un trabajo que lleve en consideración la variación lingüística, no hay ninguna orientación para el profesor sobre cómo él podría ser realizado y tampoco indicaciones de las actividades que abarquen este aspecto.

Consideraciones finales

A partir del análisis de los libros seleccionados, llegamos a algunas conclusiones: el material privilegia la variación de cuño geográfico y en nivel gramatical – aspectos léxicos, fonéticos y otros son prácticamente inexistentes; los autores tratan de la Sociolingüística en el manual del profesor y defienden un trabajo heterogéneo de la lengua, sin embargo, eso no es expuesto en las actividades propuestas; la variedad de España aún es la priorizada en el LD; las actividades sobre los textos abarcados no proponen reflexiones sobre el tema de la variación, aunque este sea el tema del discurso en cuestión.

En suma, vimos que la variación, posiblemente, está presente en LD solamente para atender a uno de los criterios establecidos por el PNLD y reiteramos la necesidad de un abordaje más profundo y reflexivo sobre tal aspecto, que se aleje efectivamente de una visión de lengua homogénea y considere cuestiones sociales, económicas, geográficas, estilísticas y otras.

Referencias

- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Nós chegemu na escola, e agora?* São Paulo: Parábola, 2005.
- BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Programas. *Livro didático*. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico>>. Acesso em: 20 ago. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Guia de livros didáticos PNLD 2012 – Língua Estrangeira Moderna – Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEM, 2011.
- CAMACHO, Roberto Gomes. Norma culta e variedades linguísticas. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. *Caderno de formação: formação de professores didática geral*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 34-49, v. 11.
- CAMACHO, R.G. A variação linguística. In: SÃO PAULO (Estado). *Subsídios à proposta curricular para o ensino de língua portuguesa no 1º e 2º graus*. São Paulo: SE-CENP, 1988. V.3.
- CARMAGNANI, A. M. Ensino apostilado e a venda de novas ilusões. In: CORACINI, M. J. (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. São Paulo: Pontes, 1999a. p. 45-55.
- CARMAGNANI, A. M. A concepção de professor e de aluno no livro didático e o ensino de redação em LM e LE. In: CORACINI, M. J. (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. São Paulo: Pontes, 1999b. p. 127-133.
- GÉRARD, F.-M, ROEGIERS, X. (1993). *Concevoir et évaluer des manuels scolaires*. Bruxelas. De Boeck-Wesmail (tradução Portuguesa de Júlia Ferreira e de Helena Peralta, Porto: 1998).
- GORSKI, Edair Maria; COELHO, Izete Lehmkuhl (orgs.). *Sociolinguística e ensino: contribuições para a formação do professor de língua*. Florianópolis: UFSC, 2006.
- LIMA, R. J. Variação linguística e os livros didáticos de português. In: MARTINS; TAVARES; VIEIRA. (Org.). *Ensino de Português e Sociolinguística*. 01ed. São Paulo: Contexto, 2014, v. 01, p. 115-132.
- MELONE, Enrique (2001). “Cómo trabajar con textos: análisis de materiales didácticos”. In: *Actas del VIII Seminario de dificultades específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes*. Elaboración de 212 Anais das III Jornadas de Estudos Hispânicos materiales para la clase de español. Brasília: Embajada de España en Brasil – Consejería de Educación y Ciencia, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España.

- OSMAN, S.; ELIAS, N.; REIS, P.; IZQUIERDO, S.; VALVERDE, J. *Enlaces – español para jóvenes brasileños*. São Paulo: Macmillan, 2010.
- RINALDI, Simone. ¿Qué material didáctico adoptar? La importancia de esa elección. In: *Anais das III Jornadas de Estudos Hispânicos*. Universidade Estadual de Londrina, 2005.
- SOUZA, D. M. Autoridade, autoria e livro didático. In: CORACINI, M. J. (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. São Paulo: Pontes, 1999a. p. 27-31.
- SOUZA, D. M. Gestos de censura. In: CORACINI, M. J. (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. São Paulo: Pontes, 1999b. p. 57-64. Volume VII Número XXVI Jul- Set 2008 Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades ISSN-1678-3182
- SOUZA, D. M. Livro didático: arma pedagógica? In: CORACINI, M. J. (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. São Paulo: Pontes, 1999c. p. 93-103.
- ZILLES, Ana Maria Stahl; FARACO, Carlos Alberto. *Língua, diversidade e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

Lectura e interpretación de textos en la clase de ELE: principios, estrategias y reflexiones³³

Raphael Henrique de Araújo Vieira³⁴

Profesor de la Red Salesiana de Escuelas (Brasil) y Colegio Olimpo Minas

Resumen

Este trabajo discute algunos puntos relacionados con el análisis textual (lectura y comprensión) en clases de lengua extranjera. En un primer momento son expuestas algunas consideraciones previas acerca del tema, con el reto de llevar a los docentes reflexiones teóricas acerca de qué es un texto, como se da la comprensión textual y cuáles son los objetivos con ese tipo de actividades realmente envuelve. En ese contexto, es posible percibir que muchas veces las actividades relacionadas con análisis textual no han seguido las teorías actuales y suelen estar asociadas solamente al entrenamiento de pronunciación. En un segundo momento, el trabajo intenta mostrar la necesidad de un trabajo focalizando el desarrollo de las estrategias para la lectura, y así expone algunas posibles aplicaciones y sugerencias que visen mejorar tales actividades.

Palabras Clave: Español Lengua Extranjera, Comprensión de textos, lectura, texto.

Introducción

En los días actuales la presencia de las lenguas extranjeras ha sido cada vez mayor en la vida social. Los medios de comunicación, el turismo y la economía a cada momento se dinamizan más, trayendo una creciente necesidad de comunicación internacional y principalmente un gran flujo de personas e informaciones.

Siguiendo tal raciocinio, la exposición e interacción con las lenguas extranjeras es cada vez mayor. Los institutos de idiomas dejan de ser buscados por placer y hablar dos o tres idiomas ya es una obligatoriedad desde la adolescencia.

Paralelo a ese contexto, es posible percibir jóvenes muchas veces alejados de la lectura o con dificultad para realizarla, sea en la lengua madre, sea en la lengua extranjera. Las clases son proporcionadas, los alumnos son alfabetizados, pero muchas veces en el momento de leer, o cuando son cuestionados para reflexionar acerca de lo leído, muchos estudiantes expresan no comprender o no recordar las ideas expuestas. Se ve, por lo tanto, una discrepancia entre leer y decodificar.

En las clases de lengua extranjera tales dificultades se muestran acentuadas. Cabe resaltar, conforme más adelante es expuesto, que en el momento de leer en el idioma no materno, la transferencia de habilidades actúa de forma substancial.

³³ Texto extraído del Trabajo de Conclusión de Curso presentado al Instituto de Letras y Lingüística de la Universidad Federal de Uberlândia, para la obtención del título de Especialista en Lengua y Literatura Española e Hispanoamericana, bajo la orientación del Prof. Dr. Orlando Fernández Aquino.

³⁴ Posee Maestría en Educación y Comunicación por la Universidad Federal de Uberlândia

O sea, si el alumno llega a la clase de idiomas con dificultades para analizar un texto en lengua madre, esa dificultad estará expresa en la lengua extranjera, pero de lo contrario, si consigue a través de la lengua extranjera, mejorar tal destreza, esa habilidad será convertida para su idioma nativo.

Así, se percibe urgentemente, que en las clases de análisis textual en lengua extranjera, los profesores deben empezar a preocuparse con los trabajos relacionados con el desarrollo de las estrategias de mejora en el proceso de comprensión de los alumnos. Ese transcurso debe ser realizado de forma consciente tanto por los escolares cuanto por los docentes. Es necesario el conocimiento de las técnicas, de los procesos cognitivos y didácticos que influyen en ese menester.

De esa maneja, ese trabajo busca discutir los aspectos arriba mencionados, exponiendo informaciones que lleven a la reflexión acerca de la práctica de la enseñanza del análisis textual y que sugieran la necesidad de incremento de las acciones en clase.

Para el desarrollo del estudio, fue utilizada la metodología de pesquisa bibliográfica, a partir diversas publicaciones en el área. Como punto de referencia inicial, se eligieron dos importantes documentos de política lingüística – *El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER) y los *Parámetros Curriculares Nacionales de Brasil para Lenguas* (PCN's). El análisis de esas dos obras aparece como primer momento, delimitando los objetivos actuales para la enseñanza de idiomas (principalmente relacionados con la lectura e interpretación, foco de ese estudio). Tal discusión de los dos documentos ha sido acá propuesta a través de la exploración de otro trabajo en ese campo, intitulado *Leitura em língua estrangeira: entre o ensino médio e o vestibular*. En tal pesquisa, Fernández y Kanashiro (2006) contrapusieron los dos documentos, observando una visión similar en los mismos.

Con respecto a las consideraciones teóricas acerca de las visiones de texto, los procesos interpretativos, el papel del conocimiento previo, y otros asuntos, la obra de Kleiman (1989) se mostró de fundamental relevancia, exponiendo la lectura como proceso interactivo en el cual diversos tipos de conocimiento interaccionan buscando la construcción del sentido. Sobre tal asunto, también fue importante, juntamente a otras obras, el estudio de Procaïlo (2007), titulado *Leitura em língua estrangeira: as dificuldades do leitor sob o ponto de vista da teoria da eficiência verbal*, cuya discusión reveló la gran influencia ejercida por el conocimiento del léxico para la lectura, y además aclaró acerca de los procesos psicolingüísticos relacionados con el análisis textual.

Para el debate relativo a la parte didáctica relacionada con la lectura y comprensión textual, fueron, conjuntamente a otros estudios, de gran relevancia los trabajos de León, Cruz y Segrera (1986) autores cubanos responsables por la obra *Metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras* y de Albear (1999) y Gattorno (1999), ambos publicados en el libro *Taller de la Palabra*.

Así, a partir de la referida pesquisa es posible percibir que es necesario un cambio de la visión del profesor relativa al papel del trabajo con textos en la clase de lenguas extranjeras. Además, se observa que urge el incremento y la preocupación con el desarrollo de las estrategias de lectura de los alumnos.

Materiales y métodos

Considerando la característica bibliográfica del trabajo, para su confección, primeramente fue realizada una búsqueda para enumerar posibles fuentes para la pesquisa. Así, en un primer momento, diversas obras fueron seleccionadas para

una lectura inicial, con la finalidad de verificar su pertinencia o no para el trabajo en cuestión.

Los textos escogidos, a partir de esa lectura primaria, fueron apuntados para la composición de la bibliografía a ser utilizada. Además, para cada uno de esos textos, fueron confeccionadas Fichas Bibliográficas. En esas fichas fueron catalogadas, además de las citaciones de referencia para la obra (título, autor, edición, año), apuntes acerca de la naturaleza de cada uno de los trabajos analizados, con una crítica básica sobre cada uno de ellos. Los objetivos de la confección de tales Fichas Bibliográficas fueron, tanto contribuir para la construcción del próximo paso del trabajo (Guía Temática), como agregar fuentes (previamente analizadas) para trabajos futuros, a través de la recopilación de un fichero bibliográfico.

Prosiguiendo las etapas de la pesquisa, y con ayuda de las lecturas previas seleccionadas en el paso anterior, varios tópicos con respeto al asunto estudiado fueron creados, con el reto de jerarquizar y organizar las posibles informaciones sacadas de las fuentes elegidas. Para ese proceso se utilizó la nomenclatura de Guía Temática. Ese instrumento, posteriormente, pasaría a ser el esqueleto del texto final.

Enumerados los tópicos de la Guía Temática, los mismos fueron utilizados en la compilación de las citas, componiendo las llamadas Fichas de. En esas fichas eran apuntados los tópicos temáticos los cuales correspondían a la información colectada, el registro bibliográfico completo, la página y las citaciones propiamente dichas (acompañadas de las páginas correspondientes). Conjuntamente con las citaciones, eran hechos comentarios paralelos con indicaciones, relaciones, posibles utilizaciones, etc.

Tras su elaboración, las Fichas de contenido fueron catalogadas componiendo un nuevo fichero, organizado a partir de los tópicos temáticos (todas los apuntes de un mismo tópico eran puestos en una misma secuencia), con el objetivo de que, en el momento de la redacción, el acceso a las informaciones de diferentes fuentes fuese hecho de manera rápida y organizada.

Mientras las investigaciones de las fuentes eran hechas, a partir de nuevas lecturas de las mismas, para formar las Fichas de Contenido, se procedieron diversos cambios en la Guía Temática del trabajo, sacando tópicos no utilizados y buscando mejores títulos, previendo la redacción final del trabajo. Ese constante arreglo de tal Guía, proporcionó que, al final de la organización de las Fichas de Contenido, un verdadero guión para el trabajo fuera construido. Además, todo ese proceso, contribuyó para que la redacción final fuera sistematizada y práctica, sin necesidad de consulta a las obras, puesto que todas las informaciones ya estaban colectadas y clasificadas previamente.

Desarrollo

Definiciones Iniciales

Recorrido histórico sobre los estudios textuales y la enseñanza de idiomas

Desde la fundación de los estudios lingüísticos, iniciados con los Neogramáticos, la Ciencia en cuestión evolucionó ampliando sus enfoques de pesquisa. Pasando por los estudios estructuralistas, que encontraron en Saussure uno de sus mayores representantes, y por el generativismo de Chomsky, los estudios lingüísticos encuentran una cuarta revolución, con el surgimiento de la Lingüística Textual, que abría los horizontes, saliendo de los límites morfológicos, lexicales-semánticos y oracionales, para, de acuerdo con Bentes (2001, p. 245) reintroducir en su campo

de estudios “el sujeto y la situación de la comunicación, excluidos de las pesquisas sobre el lenguaje por los postulados de esa misma Lingüística Estructural – que comprendía la lengua como sistema y no como código, con función puramente informativa”(BENTES, 2001, p. 245 – traducción nuestra). Así, el texto gana espacio, pasando a constituir importante preocupación por parte de los estudiosos del área, revolucionando el campo de estudio lingüístico que parecía agotado hasta aquel momento.

Paralelamente con ese surgimiento metodológico en su ciencia madre, la enseñanza de lenguas extranjeras también, a lo largo de los años, vio una ampliación equivalente a la descrita anteriormente, extendiendo su perspectiva desde lo morfológico hacia la perspectiva textual en las variadas situaciones comunicativas.

Como se sabe, en la enseñanza de lenguas extranjeras, los métodos conocidos como clásicos, que poseen gran representatividad desde el siglo XVIII hasta fines 1940, apoyaban la estructura de sus cursos a partir de la lectura de textos, en lo que se denomina método de gramática-traducción. Ya en el siglo XX, el método visto como sucesor a ese, nombrado Método Directo, a pesar de tener una gran preocupación con el desempeño oral de los alumnos, utilizaba los textos para la ejercitación oral e introducción de vocabulario, a través de la lectura oral. Sin embargo, prosiguiendo en los cambios metodológicos, el surgimiento de los materiales “audiolingüísticos”, prácticamente extingue de las clases de LE, las actividades de lectura (puesto que la misma era vista como una influencia negativa para el reto del aprendizaje – el habla).

En los últimos años, con el surgimiento del abordaje comunicativo, se percibe una mayor preocupación con el uso real del lenguaje, en las distintas situaciones comunicativas. Tal innovación, aliada a los avances tecnológicos relacionados con la informática, que democratiza y esparce el acceso a la información oriunda de diversos puntos del planeta, con velocidad casi instantánea, permite cada vez más el contacto con situaciones que necesitan de la lengua extranjera. Así, en el contexto actual, no solo la práctica discursiva oral y auditiva se muestran necesarias. Aliadas a las mismas, las destrezas de lectura y comprensión de textos son indispensables y deben ser trabajadas por los docentes de forma consciente, para que el alumno logre su competencia comunicativa como usuario de la lengua extranjera.

Las directrices para el trabajo de análisis textual en Lengua Extranjera

Al empezar la discusión acerca del análisis textual en las clases, se muestra importante averiguar cuál es la posición de los documentos oficiales de políticas lingüísticas para ese asunto. Como referencia principal, se analizarán el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* y los *Parámetros Curriculares para la Enseñanza de Lengua Extranjera* en Brasil.

Con respecto a esos dos documentos, se encuentra un trabajo primordial de Fernández y Kanashiro (2006), las cuales visando comprender la posición reinante en las pruebas de español de exámenes de selectividad de algunas universidades brasileñas, levantaron importantes informaciones acerca de las concepciones de lectura en dichos documentos.

En un primer momento, Fernández y Kanashiro (2006) resaltan que es posible observar una gran discrepancia entre las directrices de los documentos y lo practicado en el aula. Mientras los primeros hacían referencia a una visión de enseñanza que llevase a la construcción de la competencia comunicativa, en la clase muchas veces lo practicado sigue siendo la visión tradicionalista involucrada en el metalenguaje y en el campo de las nomenclaturas gramaticales.

Siguiendo las directrices del MCER, las autoras exponen que en el documento el texto es visto como parte de la competencia comunicativa como un todo, o sea, presupone la “interacción entre sujetos y elementos de la comunicación” (FERNÁNDEZ y KANASHIRO, 2006) y participa de otros momentos que no son propiamente destinados a la lectura, como en la interpretación de enunciados, instrucciones, lecturas de gráficos, diagramas, viñetas, etc. O sea, para el documento, la lectura está relacionada a la interacción en las actividades reales desempeñadas por el individuo en la lengua aprendida.

En ese sentido, los autores exponen que la concepción prevista por los documentos en ningún momento se restringe a la simple decodificación de signos, pero es vista como un proceso mucho más amplio, más allá del reconocimiento de palabras. Las autoras verifican en el Marco Común que la visión de lectura exigida implica la obtención de habilidades perceptivas, interacción, posicionamiento, inferencias, predicciones, relaciones, etc.

Acerca de los Parámetros Curriculares Nacionales en Brasil, Fernández y Kanashiro (2006) exponen que en la enseñanza básica (fundamental), el abordaje de la lectura debe relacionarse al aspecto intercultural, llevando al alumno al acceso y reconocimiento de otras culturas. Además, el documento sugiere que la enseñanza de lenguas debe tener un rasgo interdisciplinario, ayudando el alumno a superar posibles opiniones xenóforas o etnocéntricas y contribuyendo para el acceso a informaciones en diversos campos del conocimiento, como las ciencias, la tecnología, etc. La lengua es vista por una perspectiva socio-interaccionista, o sea, es una práctica social. Para la enseñanza media (secundaria), el documento expresa la inserción del alumno (futuro profesional) en el mundo globalizado a través de la lengua extranjera. Para que se alcance tal objetivo, las autoras afirman que las antiguas técnicas de repetición y exposición del contenido gramatical deben dar lugar al desarrollo de la competencia comunicativa.

Así, Fernández y Kanashiro (2006) demuestran que hay una relación de similitud entre la visión de lengua y concepción de lectura presente en los dos importantes documentos (visión esa que como anteriormente mencionado está lejana de lo visto en las clases de lengua extranjera). Es, por lo tanto, necesario dejar la concepción de que el texto es un simple pretexto para averiguar conocimientos gramaticales.

Lectura e interpretación de textos

Para una mejor discusión metodológica acerca de la enseñanza de la lectura en las clases de Lengua Extranjera, es de gran importancia verificar algunos presupuestos generales acerca de lo que es la lectura y la interpretación propiamente dichos, a partir de los estudios lingüísticos. Es importante observar que algunas de las consideraciones acá mencionadas fueron desarrolladas para el trabajo con la lengua materna, sin embargo, se muestran de gran pertinencia y utilidad para la discusión del asunto también en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Qué es leer e interpretar un texto

De acuerdo con Kleiman (1989), la comprensión de un texto es una actividad caracterizada por la activación del conocimiento previo, o sea, el lector irá a buscar, mientras lee, todos los conocimientos adquiridos a lo largo de su vida. Así, se puede decir que tal empresa se muestra de carácter interactivo, puesto que asocia tanto los conocimientos lingüísticos, como los textuales y de mundo. Para la autora, leer un texto no es solamente descifrar el código escrito en las líneas. Es una actividad que requiere esfuerzo, una búsqueda por parte del lector en su

pasado de memorias, recuerdos y conocimientos, además de la selección de los caminos intratextuales, de los rastros importantes del texto, y que muchas veces no están explicitados, aunque subentendidos.

Así, para lograr tal integración de conocimientos mientras lee, llegando a la comprensión textual, el alumno debe poseer algunas capacidades esenciales, las cuales son explicitadas por Albear (1996). Para la autora, esas capacidades básicas son: la cognitiva y la lingüística. En las palabras de la autora, la primera capacidad permite al lector penetrar el texto. Para lograrla, es necesario que él posea los conocimientos o conceptos necesarios y suficientes. La segunda, se asocia básicamente a los aspectos semánticos y sintéticos de la lengua; mientras que el aspecto sintáctico se basa en la forma, o sea, en cómo la lengua se construye. Además, Albear expone que se debe considerar que las dos capacidades están muy relacionadas "(...) en el proceso de comprensión, porque a lo largo de la lectura de un texto el lector está construyendo y reconstruyendo el significado, puesto que acomoda continuamente la información recibida" (1996, p.64).

Por lo tanto, se percibe que la interpretación textual, al asociar capacidades cognitivas y lingüísticas en el alumno, exige por parte del profesor, cuidados en el momento de elegir su texto (para que el mismo no extrapole los conocimientos del estudiante, no permitiendo así, la interacción que llevará al entendimiento del mensaje). Además, el docente debe estar atento con el trabajo de los niveles sintácticos u morfológicos de la lengua, creando acciones que permitan al alumno-lector mejorar su desempeño en la lectura y comprensión. Ambos trabajos serán mencionados posteriormente, con el reto de proveer al profesor basamiento teórico para incrementar sus trabajos en ese sentido.

El conocimiento previo y la lectura

De acuerdo con Koerich y Dellagnelo (2008, p.214), la actividad de lectura está íntimamente unida a la comprensión, o sea, los dos procesos son indisociables. Los autores hablan también que los agentes relacionados a ese proceso no distan de nuestra comprensión del mundo en general, o sea, leer el texto es como leer el mundo; y antes de empezar con el texto, el alumno ya lo ha leído constantemente. Así, como mencionado anteriormente, el lector interacciona con el texto, integrando las informaciones construidas por el autor con aquellas que él mismo posee. Por lo tanto, bajo esa perspectiva, "el lector construye sentidos a partir de su conocimiento previo" (KOERICH y DELLAGNELO, 2008, p.214, traducción nuestra). Para los autores, ese conocimiento previo es fruto, tanto de nuestras experiencias empíricas cuanto del saber enciclopédico (estructurado) y es el responsable por el diálogo entre las informaciones almacenadas en la memoria y las nuevas presentes en el texto, construyendo, entonces, el diálogo.

Kleiman (1989, p.22) también habla de ese diálogo. La autora propone que, la comprensión del texto es posible solamente caso el conocimiento del mundo, relevante a la lectura, esté activado, y no perdido en la memoria. Así, se afirma que el saber enciclopédico, activa los hechos extralingüísticos, mientras que el empírico es estructurado (ordenado), parcial (genérico), permitiendo economía y selectividad al discurso. Mientras el lector lee los huecos vacíos (implícitos) son rellenados por el lector, a través de lo que se llama esquema. Ese, "determina, en gran parte, nuestras experiencias sobre el orden natural de las cosas (...) y permite gran economía para la comunicación, pues nos permite dejar implícito aquello que es típico para una situación (KLEIMAN, 1989, p.23, traducción nuestra).

Tales consideraciones, se encuentran en consonancia con el trabajo de Albear (1996, p.69), al afirmarse que esa activación del conocimiento previo facilita

al lector “la organización de la información recibida y su asimilación a los esquemas conceptuales, del lector, la generación de expectativas acerca del significado del texto y la realización de inferencias sobre la información que no está explícita”.

Además, se puede afirmar que la lectura no es solamente un acto mecánico, decodificador. Implica en un acto cognitivo, un histórico de aprendizajes, asociación de conocimientos y reminiscencias relevantes al contexto. Es de gran importancia en la enseñanza. La comprensión lectora demanda la ejecución de operaciones mentales, tales como “el análisis, la síntesis, la inducción, la deducción y la comparación”, siendo, por eso, indispensable.

La lectura y las clases de lengua extranjera

Como profesionales del sector educativo es perceptible por parte de los profesores que hay una gran deficiencia en los alumnos en el aspecto de la lectura. Generalmente, al alumnado no les interesa la lectura en las clases o ni la lectura por distracción. El desinterés por el desarrollo de tal destreza parece reinar no sólo en los educandos, sino que también en los docentes. Así, se nota que ambos sujetos del proceso de aprendizaje están conscientes de tales deficiencias. No es difícil ver, entre los profesores, manifestaciones acerca de las dificultades de sus alumnos, que no saben leer, interpretar, comprender o asimilar. Así, el problema es conocido, sin embargo, muchas veces por fallas de formación, falta de tiempo para planeamiento u otros problemas, los profesores “se sienten limitados a la hora de afrontar esta problemática porque requieren una mayor información teórica y práctica para analizarla y derivar procedimientos o estrategias productivas que correspondan a los intereses y nivel de desarrollo de sus alumnos” (ALBEAR, 1996, p.63).

Un grave problema, es la idea de que el propósito de la lectura está relacionado con la práctica oral de lo escrito. Rola (2006), en un trabajo de observación en clases de E/LE en Brasil, verifica que muchas veces el docente solamente repartía por el grupo fragmentos del texto, pidiendo que cada alumno leyera un párrafo. La autora percibió que tras la lectura de los alumnos, solamente correcciones de pronunciación eran hechas al final de la actividad, y a continuación las tareas del libro.

Koerich y Dellagnelo (2008, p. 215) exponen que los propósitos de lectura y el grado de información buscado por el lector en el texto son factores determinantes para la forma de explotación del mismo durante la lectura. Así, si los alumnos siguen teniendo esa visión, de que el trabajo con el texto es meramente un trabajo de ejercitación oral, muchos daños pueden ser causados en el desarrollo de la destreza de análisis textual.

Una posible solución sería realizar la lectura después de la ejercitación, puesto que la lectura expresiva adecuada solo es conseguida después de la buena comprensión del contenido. Se sugiere que la lectura sea limitada a pocos alumnos, para que sea menos tediosa y no resulte en una actividad monótona. (León; Cruz; Segre, 1986).

Otra reflexión que se muestra importante en la discusión en cuestión es la atribución del sentido al texto por parte de profesores y alumnos. Es de conocimiento general, que la escuela tiene una gran responsabilidad para la formación de ciudadanos críticos, hábiles y preparados para la interacción con el mundo social. En ese sentido, también se sabe que el análisis textual es uno de los mayores instrumentos que la academia posee para lograr ese reto. Sin embargo, para Rola (2006, p.58), los profesores muchas veces no están preocupados en

insertar sus dicentes en el mundo del uso social de la lectura, no enfatizando aquello relevante al crecimiento de los mismos como personas y ciudadanos, no estimulando la reflexión crítica de ellos en ese ámbito. Muchas veces, el profesor impone su interpretación, su visión hacia el alumnado. Las estrategias de conversación sobre el texto, debates, construcción interactiva del significado, suelen estar alejadas de la clase, y así no hay construcción conjunta de significados.

El alumno se muestra siempre acostumbrado a tener que aceptar la significación impuesta por el profesor. Así, además de no cumplir el carácter interactivo del texto, las clases se muestran, no constructivas al alumno y muchas veces aburridas.

Para Rola (2006, p.60), es imprescindible abandonar, en la clase de lengua extranjera, la visión de lectura como entrenamiento de pronunciación, que como visto anteriormente suele reinar en las clases de lengua extranjera. La autora resalta conjuntamente que, “es necesario garantizar a los alumnos la posibilidad de que se envuelvan en el discurso, para que sea posible una construcción conjunta de significados, a través de la interacción en el aula (ROLA, 2006, p.60 – traducción nuestra). Son las acciones de los profesores que posibilitarán al alumno la percepción de él es un participante de la construcción del significado. Tal acción, además de cumplir el papel social de la lectura en la formación de ciudadanos críticos, incrementa la motivación de los estudiantes. Comprender un texto, aunque que en lengua extranjera, deja de ser leer oralmente, estar sujeto a la corrección de pronunciación por parte de profesores y compañeros de clase, y en seguida contestar un cuestionario. Analizar textos empieza a abrir las puertas del diálogo, del cuestionamiento, de la reflexión.

Por otro lado, León, Cruz y Segrera (1986, p. 351), afirman que otro importante objetivo, no muy observado en las clases de lectura en lengua extranjera y también en las de lenguas madre

[...] se trata de la interpretación de los contenidos, la intención del autor, la evaluación y la crítica de lo que se lee, en fin, de lo que no se halla explícito en el texto, Estos aspectos del subtexto constituyen la culminación del aprendizaje de la lectura, como también sucede en la lengua materna, en la que puede haber personas que no han alcanzado esa habilidad. De estos objetivos se desprende la necesidad de enseñar las dos facetas de la lectura; el aspecto técnico, es decir, el dominio de las técnicas de lectura; el aspecto semántico, que consiste en la facultad de comprender lo que se lee.

Así, “es necesario que los docentes tengan la posibilidad de actualizarse para repensar de forma crítica su práctica pedagógica, principalmente en lo que se refiere a la interacción en sus clases y a la construcción del significado en eventos de enseñanza de lectura como práctica social”. (ROLA, 2006, p. 74-75, traducción nuestra). Con esa reflexión, y con los ajustes de abordaje del profesor con el análisis textual en clase, las actividades de lectura y comprensión de textos pueden dejar de ser momentos aburridos o sin sentido para asumir un papel importante no solamente dentro de la asignatura de lengua extranjera, pero puede llevar a una gran contribución para formar ciudadanos y lectores participativos y críticos.

La lectura en lengua extranjera y sus aportes

Como es de conocimiento general, la lectura es de gran importancia social al hombre, tanto en el aspecto personal, cuanto en el social. De acuerdo con León,

Cruz y Segrera (1986, p. 347), ella enriquece los conocimientos del hombre, permitiéndole conocer mejor el mundo en que vive. Además, “sirve de fuente de disfrute estético y favorece la formación de su personalidad”. Tales autores, también exponen que la mayor parte de las informaciones técnicas y científicas son difundidas por escrito, hecho que constituye la lectura de carácter esencial a todos los que quieran acceder a esas esferas de actividad.

En el mundo actual, en que se esparcen los horizontes de comunicación, gracias al desarrollo de la tecnología, la lectura en lengua extranjera se muestra cada día más de relevancia fundamental. La democratización del acceso a Internet, por ejemplo, permite que uno acceda a informaciones desde el móvil o el computador muchas veces con gratuidad y con velocidad incomparables. La publicación de textos en la Red, la creación de empresas periodísticas virtuales u otros servicios diversos disponibles en la Internet ampliaron el contacto con el idioma extranjero. Para acceder a publicaciones internacionales ya no es más necesario esperar un largo tiempo de traducción o de envío por correo de los ejemplares deseados.

Como se percibe, los horizontes para la lectura en lengua extranjera están ampliados, trayendo diversos aportes, pero también necesitando cada vez más de destrezas que permitan que no solo hagan con que el lector no nativo llegue a esas informaciones, pero que logre comprenderlas en su esencia. Como ejemplo, se perciben los libros de la exitosa serie “Crepúsculo”, de la americana Stephenie Meyer. Muchos jóvenes, proficientes en lenguas extranjeras, ansiosos por acceder rápidamente al lanzamiento de uno de los tomos de la historia, considerando que la publicación de las traducciones para algunas lenguas tardaría algunos meses, buscaban los volúmenes disponibles en lengua extranjera para su lectura (Inglés o Español), logrando así, acceder a la novela.

Además, en el mundo laboral, cuya creciente preocupación en reducir costes lleva a las empresas multinacionales a buscar en el “*outsourcing*” internacional el ahorro de sus ingresos con las hojas de pago, la lectura en lengua extranjera se muestra fundamental. Así, desde sucursales en Brasil, por ejemplo, el funcionario de una empresa americana puede controlar empresas en diversos puntos del mundo.

Para que eso sea posible, la publicación de documentos en el idioma extranjero es fundamental. Para que empleados de las diferentes localidades atendidas sean capaces de comprender las políticas de la empresa o hacer entrenamientos y se comuniquen unos con los otros, es necesario que la capacidad de lectura en lengua extranjera esté bien desarrollada, evitando pérdida de tiempo y dinero con las traducciones de tales documentos. Además, la buena comprensión lectora en el idioma extranjero, lleva a la disminución de fallas que pueden ser ocasionadas por la mala interpretación de las comunicaciones.

Así, la lectura en lengua extranjera tiene importantes contribuciones al ciudadano y al trabajador que desee estar conectado a esa realidad plurilingüe. Como confirmación, las palabras de León, Cruz y Segrera (1986, p. 347), afirman que leer en el idioma extranjero

[...] tiene gran importancia social, educativa y práctica. Mediante la lectura de publicaciones periódicas en un idioma extranjero se puede conocer la actividad económica, socio-política, científica y cultural en general del país de procedencia, así como su historia, tradiciones, costumbres y muchos otros aspectos que proporcionan una mejor comprensión de sus pueblos; el acceso directo a sus obras literarias propicia el desarrollo estético del lector a la par que disfruta de esta manifestación artística. [...] El especialista que desempeña en cualquier de las ramas de la ciencia o la técnica debe ser capaz de leer la literatura de su especialidad en una o más lenguas extranjeras, precisar rápidamente si su

contenido es o no de interés, encontrar la información que necesite y entender las explicaciones acerca de los equipos con que trabaja.

Conjuntamente con esas contribuciones sociales logradas a través de la lectura, hay otras más, de carácter pedagógico. El lector de lengua extranjera es, anteriormente, un lector de su lengua materna. De acuerdo con Hernández (1990), el control de la comprensión lectora en la lengua no materna, trae otras dificultades no existentes en el caso de la lengua nativa, pero las técnicas de lectura utilizadas son prácticamente las mismas de aquellas constituyentes de la lectura en general. Así, también se afirma que si el alumno posee gran habilidad de lectura en lengua materna, las llevará al idioma extranjero. Esas habilidades correctas son “leer por grupos de palabras, inferir significados de palabras, saltar palabras poco importantes, leer con rapidez, leer para sí sin vocalizar y otros” (LEÓN; CRUZ; SEGRERA, 1986, p. 347). Sin embargo, también se afirma que, así como ocurre con esos hábitos positivos, los hábitos incorrectos también son llevados a la lectura de la lengua extranjera. Tal herencia es llamada por los autores de “transferencia de habilidades”.

Siguiendo tal presupuesto, se puede afirmar que, así como la transferencia de hábitos de la lengua materna se da hacia la lengua extranjera, el camino contrario también puede ser hecho. Así las buenas prácticas de lectura desarrolladas en el idioma no materno, se convierten en aportes para la L1. “El esfuerzo y la concentración necesarios para leer en el idioma extranjero ayudan a formar y fortalecer los hábitos de atención a las formas en una y otra lengua” (LEÓN; CRUZ; SEGRERA, 1986, p. 349-350).

Los autores, resaltan, de esa manera, que la lengua extranjera refuerza los mecanismos de lectura en general, sobre todo para alumnos que tuvieron fallas de aprendizaje en ese sentido, mientras desenvolvían sus hábitos lectores de lengua materna. León, Cruz y Segrera (1986, p.350), hablan que aprender a leer en lengua extranjera, lleva los alumnos de nuevo al punto inicial de la lectura, puesto que los textos de la lengua aprendida, no acompañan el nivel intelectual ya alcanzado por los estudiantes. Por lo contrario, los contenidos son expuestos de forma más fácil, los textos son nivelados por debajo, lo que posibilita un nuevo “empezar” para las habilidades de lectura.

Aprender a leer en Lengua Extranjera, o reaprender a leer siguiendo lo expuesto arriba, permite también la adquisición de vocabulario, el desarrollo de la argumentación, la internalización de las macrorreglas textuales y la práctica de los aspectos verbales estudiados. Por eso, el análisis textual en la clase de lengua no nativa se muestra una actividad completa y “es una de las formas principales en que el profesor de lengua extranjera contribuye a la formación y al desarrollo intelectual de sus alumnos en general” (León, Cruz y Segrera (1986, p.350).

Cómo incrementar el trabajo de análisis textual en las clases de lengua extranjera

Como hablado anteriormente, la lectura es una actividad compleja, que engloba diversos tipos de conocimientos y destrezas. Tal carácter de esa actividad, exige de los profesores acciones constantes y conscientes, para que las destrezas de lectura e interpretación textual tengan los diversos beneficios, conforme mencionado, y para que logren sus objetivos.

Con respecto a la formación docente, se sabe que muchas veces los profesores de idiomas poseen una formación generalizada, que, debido a las debilidades en el mundo laboral, exige casi siempre que el mismo comparta su enfoque de trabajo entre la enseñanza de lengua materna, de literaturas y de

lenguas. Tal aspecto no permite que los profesores se basen profundamente en algunos presupuestos teóricos, y, en no pocas excepciones, el profesor parte para el aula sin tener conocimientos específicos de cómo trabajar un texto, por ejemplo. De acuerdo con Hernández (1990, p.95), “la experiencia personal es quien dicta al profesor las mejores estrategias para un mayor aprovechamiento de la lectura entre sus alumnos”. Sin embargo, serán expuestas acá algunas técnicas exitosas, con el reto de auxiliar al profesor en la posible mejoría de su práctica diaria relacionada al análisis textual.

La necesidad del desarrollo de estrategias específicas para la enseñanza del análisis textual

Para Albear (1999, p.67), “una estrategia es la habilidad para dirigir un asunto. Implica destreza, pericia, práctica y experiencia”. Además, se afirma que “las estrategias de lectura son las habilidades que emplea el lector al interactuar con el texto para obtener, evaluar y utilizar la información” (ALBEAR, 1999, p. 67). Así, cabe al profesor reflejar: ¿Cuál es su papel en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las habilidades lectoras en lengua extranjera? ; “¿Qué influencia ejerce el docente en el proceso de comprensión del alumno?”. De acuerdo con Gattorno (1999, p.73), caso el docente se haga algunas de esas reflexiones, considerando el aspecto interactivo de lectura, descrito anteriormente, se llegará a la respuesta de que su papel se caracteriza por su influencia al llevar los alumnos a la adquisición de un conjunto de técnicas que les faciliten el acto de lectura.

Siguiendo tal raciocinio, la autora propone que los momentos de incidencia estratégica del docente en el proceso lector del alumno envuelven los hechos de relacionar las informaciones proporcionadas por el texto con los conocimientos previos del mismo, o sea, relacionar las estrategias de obtención de la información con las estrategias de evaluación de las informaciones, llevando el sujeto a una representación del significado del texto.

Tal proceso de influencia por parte del profesor en la creación de estrategias que faciliten la comprensión del texto, lleva a la nombrada *lecturabilidad*, la cual, para Gattorno (1999, p.74), “no es más que la facilidad con que una persona relaciona muchos factores como: conocimientos previos que posee el lector, propósitos de leer, comprensión de vocabulario, intereses y actitudes ante la lectura”.

Esa importancia del desarrollo de las estrategias es comprobada por Miguel (1988), en un trabajo intitulado “*Estructuras textuales y procesos de comprensión: un programa para instruir en la comprensión de textos*”. En ese trabajo, además de verificar la relación existente entre las estructuras de los textos y los procesos de comprensión (aspectos que serán acá abordados más adelante), se ha hecho una comparación entre alumnos que recibieron entrenamientos específicos para el trabajo de análisis textual y aquellos que no tenían ninguna instrucción en ese sentido. Como resultados se observó que

[...] sólo los sujetos que recibieron un entrenamiento explícito o directo en habilidades de comprensión aumentaron su capacidad para recordar las ideas del texto, y lo que resulta más importante, que ese aumento fue selectivo y afectó exclusivamente al recuerdo de ideas importantes o centrales [...] (MIGUEL, 1988, p.33).

Así, es posible percibir la gran relevancia de la implantación del trabajo y desarrollo de estrategias/técnicas de lectura e interpretación de textos con los alumnos. Miguel (1988, p.38), afirma que

[...] si se instruye a los sujetos con una pobre capacidad de comprensión a detectar y usar las propiedades de los textos, puede reducirse la distancia que les separa de los sujetos con buena capacidad de comprensión”. En ese sentido, Procaillo (2007) también resalta que para el lector con poca habilidad, la dificultad se encuentra justamente en saber elegir la mejor estrategia para lectura. Considerando esos datos se percibe la gran relevancia y urgencia del embasamiento docente en ese asunto para que lleve el alumnado al uso de tales estrategias, contribuyendo para la formación de lectores más eficientes.

Ejemplos de aplicación de las estrategias para lectura

Albear (1999, p.74), de forma generalizada, centra la aplicación de las estrategias textuales en tres grupos: estrategias para la activación de esquemas previos, las relacionadas con el vocabulario (que consisten en ejercitar el léxico a ser utilizado en el texto, con el reto de facilitar al estudiante en el momento de aplicarlo en el contexto textual) lenguaje y predicción; y aquellas que envuelven las inferencias (deducción de informaciones no explícitas en el texto). En resumen, los tres pasos de las estrategias pueden ser descritos de la siguiente forma: “trabajo con las palabras claves y de difícil comprensión, desarrollo del lenguaje oral con preguntas que relacionen las palabras y realización de preguntas predictivas” (ALBEAR, 1999, p. 74). Además, la autora resalta que las predicciones pueden ser confirmadas o rechazadas tras la lectura del texto. Sin embargo, el propio acto de elaborar hipótesis, confirmándolas o negándolas, transmite a los alumnos importantes mecanismos metacognitivos. Mecanismos esos que deben ser constantemente ejercitados.

El programa de Miguel (1988, p. 24), sin embargo, divide el esquema de enseñanza de técnicas de interpretación textual en las siguientes partes: Enseñar a detectar / usar la progresión temática de los textos (que consiste en “enseñar a los alumnos a reparar en la sucesión o progresión temática de los textos y a utilizar dicho armazón como medio para asimilar el material), entrenamiento de operación de las macrorreglas textuales (“seleccionar de entre todo lo mencionado en el texto aquellos aspectos que sean más importantes o que expresen el significado global del párrafo”) y enseñanza del reconocimiento y uso de la organización interna del texto (“detectar las relaciones básicas entre los elementos del texto [...], utilizar esas relaciones para organizar los contenidos extraídos del texto”), anticipación y predicción y supervisión de la propia comprensión (localizar sus propias dificultades de comprensión, formulación de preguntas interpretativas, etc.)

Así, con base en esos dos programas y en las consideraciones de otros autores acerca del trabajo con análisis textual y el desarrollo en los alumnos de las diversas estrategias interpretativas, serán expuestos a continuación, algunas sugerencias y discusiones en ese sentido.

Cómo seleccionar textos

Con el desarrollo de los medios de comunicación, la oferta de textos en lengua extranjera es cada vez mayor. Actualmente, el profesor, desde su casa no dispone solamente de sus libros o manuales para seleccionar materiales textuales auténticos para utilización en clase. Diversos son los portales, servicios y sitios los cuales el docente puede encontrar los textos más adecuados para el nivel cognitivo y el nivel de interés de los alumnos. A través de buscadores o dentro de los propios portales, el profesor puede, por ejemplo buscar desde textos acerca de las celebridades, grupos musicales o deportes hasta materiales científicos o económicos. Basta que se adecue el nivel de interés de la clase con un material

lingüístico apropiado al trabajo desarrollado. Tal acción, además de contribuir para la mejoría del filtro afectivo del alumno en el aprendizaje, conduce hacia una enseñanza actual e interdisciplinaria, que es el reto de muchos colegios o institutos.

Tales informaciones se encuentran de acuerdo con la opinión de León, Cruz y Segrera (1986, p.350). Los autores exponen que “la calidad lingüística y el interés y la amenidad” son requisitos básicos para el texto seleccionado para el trabajo en clase. Para los mismos, además de esos requisitos, el contenido de los textos debe ser “educativo, informativo, interesante y adecuado a la edad de los alumnos”. Se afirma también, que en los niveles iniciales deben ser elegidos textos los cuales los alumnos puedan comprender por sí mismos, o sea, con nivel de dificultad bajo, “casi sin ninguna palabra nueva”.

De acuerdo con Plymen (1997), tal trabajo puede tener un rasgo exhaustivo o dificultoso al profesor, puesto que él tiene que analizar y leer diversos textos hasta que encuentre lo más adecuado. Sin embargo, ese tiempo de planificación actúa como una inversión, puesto que el profesor día tras día forma su propia colección de textos, textos esos que pueden ser reutilizados. Para que eso pase, la autora sugiere que los docentes elijan textos de “larga vida”, o sea, textos que envuelvan asuntos temáticos más durativos, para que el asunto del texto siga válido con el transcurrir de algunos meses o años.

La importancia del léxico en las clases de análisis textual

Como comprobado a través de diversos estudios, el trabajo con el vocabulario es una de las actividades que asume un papel coadyuvante en las clases de lengua extranjera. Ocultados por la preocupación gramatical, ese aspecto de la enseñanza es diversas veces olvidado, aunque sea reconocido entre profesores y alumnos como importante instrumento para adquisición de la lengua extranjera.

Dentro del trabajo de análisis textual, el léxico asume un papel de relevancia fundamental, ya que, conforme se verá a continuación, esa destreza influye directamente en la comprensión de los textos. En las palabras de Albear (1999, p 70), “existe una alta correlación entre el nivel de vocabulario de un alumno y su habilidad para lectura [...]”. Al realizar actividades de comprensión, necesitamos del significado de palabras específicas “y analizamos su utilización en un contexto específico”.

El trabajo de Procaïlo (2007), analiza algunos puntos relacionados con las dificultades del lector bajo la visión de la teoría de la eficiencia verbal. Teniendo la lectura como un enfoque psicolingüista, o sea, considerando “que ella envuelve lengua, memoria, percepción, atención y otras actividades cognitivas que funcionan juntas para extraer el significado de la escritura de manera eficiente” (PROCAILO, 2007, traducción nuestra), la autora trabaja con el concepto de que en el proceso de comprensión desempeñamos actividades mentales “usando informaciones de la memoria, integrando informaciones previamente obtenidas con aquello que se lee, haciendo inferencias” (PROCAILO, 2007 apud REISBERG, 2001, p.05, traducción nuestra).

Así, para ese trabajo de integración de informaciones actúan en un procesamiento conjunto las memorias de largo plazo (MLP - que corresponde a nuestra biblioteca mental), corto plazo (MCP – procesamiento de la información para obtención de significado) y Memoria de Trabajo (MT- relacionada al almacenamiento temporal y manipulación de información para desempeñar cierta actividad).

En ese sentido, se expone que cuando el lector posee un conocimiento lexical muy bajo, o él se preocupará demasiado con el vocabulario, dejando de

interaccionar con el texto, o se apoyará mucho en el contexto, dejando de practicar su vocabulario almacenado y postergando el problema, ya que no lo aumentará para lecturas futuras. Tal preocupación con el vocabulario, genera, según Procaïlo (2007), una sobrecarga en la memoria de trabajo, puesto que al preocuparse con la decodificación de las palabras, el lector pierde las informaciones adquiridas en las frases, debido a la limitada capacidad de activación de la MT. La canalización de esfuerzos oriunda del desconocimiento textual compromete la lectura fluente, ya que “como el número de palabras desconocidas es muy grande, esa decodificación moviliza todos los recursos de los lectores, causando una sobrecarga en la capacidad de procesamiento, que los impide de usar los recursos para la construcción de un sentido para el texto, o para el procesamiento de nivel más alto” (PROCAILO, 2007, apud SCARAMUCCI, 1995, p. 258, traducción nuestra).

De esa manera, se asume la relación de la adquisición lexical con el desempeño en lectura como verdadera. “Cuanto más vocabulario el aprendiz reconoce, mayor la probabilidad de que sea un lector proficiente” (DE SOUZA, 2008, p.237).

Considerando la importancia del léxico para un buen desempeño en el análisis textual, se encuentra el trabajo de Hernández (1990) como sugerencia. En ese trabajo se propone el trabajo lexical en las clases de análisis textual bajo dos formas: explicación previa y sistema de deducción.

En el primer caso, se propone que el profesor haga un repaso inicial, caso las estructuras ya hayan sido vistas anteriormente pero están poco practicadas. En el caso que aparezcan palabras nuevas en los textos, es propuesta la presentación de sinónimos o de definiciones. En última instancia, caso esos sinónimos no sean procedentes, se sugiere que en ese momento se pida para que algún alumno busque los términos en el diccionario. Hernández (1990, p.96) resalta que la presencia y manoseo de los diccionarios en clase es muy importante, para que el grupo se acostumbre a utilizarlo, no desmedidamente, sino que cuando necesario. En ese sentido, León, Cruz y Segre (1986, p.355) afirman que es importante enseñar a los alumnos a elegir dentro de las opciones del diccionario, cual es el significado apropiado para cada contexto, como reconocer las raíces y afijos de las palabras, además de cómo pesquisarlas.

Para el caso del sistema de deducción, Hernández (1990, p.96) aconseja la indicación de los términos desconocidos y el repase por los pasajes desconocidos contextualizándolos y buscando el significado deseado por el contexto.

Trabajando con cognatos

De Souza (2008, p. 238) afirma que es consenso afirmar que los cognatos tienen papel relevante en la comprensión lectora, puesto que los mismos constituyen un papel auxiliar en la adquisición de vocabulario. El autor resalta que reconociendo los cognatos, el lector es capaz de hacer más predicciones mientras lee el texto, además de tener un incremento en su confianza para lectura. Como cognatos se entiende “cualquier par de palabras que sea ortográficamente semejante y que compartan por lo menos un significado común en dos diferentes lenguas (DE SOUZA, 2009, p.239, traducción nuestra).

Para el autor, el trabajo con los cognatos debe ser visto como una de las estrategias de lectura, de acuerdo con De Souza (2008). “Al articular los cognatos con predicción se espera que el poder de ellos sea maximizado, partiendo del nivel inferior de la simple identificación, como se ha hecho tradicionalmente, para niveles superiores” (DE SOUZA, 2009, p.239, traducción nuestra).

Analizando un grupo de alumnos en actividades de lectura, De Souza (2009) concluye que la cifra de reconocimiento de los cognatos fue de un 60%, lo que es considerado muy bajo (el nivel ideal sería un 90%). Así, tratando los cognatos como facilitadores y responsables por el aumento de la confianza en la lectura, además de auxiliares para la predicción, se percibe que el empleo de técnicas, por parte del profesor que auxilien específicamente en el manejo de tal clase de palabras sería de relevancia e importancia impar.

La estructura del texto

Koerich e Dellagnelo (2008, p.217) afirman que una de las necesidades de los autores de los textos es seguir algunas convenciones referentes al género textual el cual el texto pertenece. Así, considerando tales presupuestos, las autoras afirman que los textos que se encuentran bien estructurados, siguiendo las normas de su tipología, tienden a facilitar el trabajo del buen lector, sobretodo en la extracción de las ideas centrales.

De esa manera, siguiendo lo expuesto por Albear (1999, p.69), considerando que el texto posee una estructura de sintáctica y semántica definidas, “la identificación de la estructura del texto facilita la organización de las ideas transmitidas en un esquema lógico y coherente que depende de los conocimientos que posee el lector acerca de los modelos que suelen emplearse en la construcción de los distintos tipos de discurso”.

Koch (1999, p.17) también explora la importancia del conocimiento estructural del texto una mejor comprensión del mismo. La autora menciona que el texto trae importantes pistas de contextualización, las cuales son mejores perceptibles por los lectores habilidosos. Tales pistas, para la autora se centran en desde la diagramación del texto hasta el tipo de letra, destaques e indicaciones de tópicos discursivos.

Así, se percibe que el buen conocimiento de las estructuras textuales puede llevar el alumno a resultados mejores en el momento de la comprensión. Es por eso, indispensable que el profesor de lengua extranjera también enfoque su trabajo de comprensión textual en ese sentido.

Conclusiones

Ese trabajo se dedicó a discutir los principales aspectos relacionados con la lectura y comprensión textual en Lengua Extranjera, con el reto de mostrar la importancia y complejidad de ese trabajo en clase.

A partir de las cuestiones expuestas, fue posible verificar que la lectura es un proceso psico- lingüístico que envuelve diversas áreas del conocimiento, y no está relacionada solamente con lo lingüístico, sino que abarca desde el conocimiento empírico del estudiante, hasta el saber científico y académico. Además, se percibe que la construcción del sentido del texto se debe dar de forma conjunta. Comprender un texto es interaccionar con él, es parte del desarrollo de la competencia comunicativa, así como una exigencia de los documentos de política lingüística actuales. Así, el profesor no puede imponer su deseo, su significación, el profesor debe actuar como un mediador, debe estimular al alumno a vencer sus barreras lingüísticas y a auxiliarlo a construir los sentidos textuales, formando ciudadanos críticos y actuantes en la sociedad.

Otro punto importante extraído del trabajo es la necesidad del desarrollo de estrategias específicas para la comprensión textual en la clase de lengua extranjera. Como expresado anteriormente, interpretar un texto en clase no es solo

sacar de él elementos gramaticales para la práctica. El profesional docente debe ofrecer caminos para que el alumno supere sus dificultades de lectura, muchas veces traídas de la propia lengua materna.

Como se percibe, es necesario reflexionar acerca de la práctica de la comprensión lectora en lengua extranjera. Es necesario abandonar paradigmas antiguos, que veían en el texto solamente una oportunidad para ejercitación oral o escrita. Es necesario crear soluciones para romper las barreras de lectura en lengua extranjera, llevando esos aportes hacia la lengua materna a través de la transferencia de habilidades.

De ese modo, se sugiere que los profesores busquen enterarse de ese asunto, que muchas veces es visto como fallo en la formación docente, y conjuntamente, se propone la creación de nuevos estudios metodológicos que ayuden los profesores a llevar tales innovaciones a las clases.

Referencias

- ALBEAR, María Isabel González. *La comprensión lectora: una nueva concepción*. In: SUÁREZ, Rosario Mañalich [org.]. Taller de la palabra. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1996.
- BENTES, Anna Christina. *Lingüística Textual*. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. Introdução à Lingüística: Domínios e fronteiras, 1v. São Paulo: Cortez, 2001.
- DE SOUZA, Vilmar Ferreira. Cognato, predicação e compreensão leitora – Revisitando velhos conceitos, construindo novos diálogos. In: TOMICH, Lêda Maria Braga. Aspectos cognitivos e instrucionais da leitura. Bauru: EDUSC, 2008, p. 233-252.
- DIJK, Teun A. *Tipos de conocimiento en el procesamiento del discurso*. In: PARODI, Giovanni [org.]. Lingüística e interdisciplinariedad: desafíos del nuevo milenio. Valparaíso: Ediciones Universitarias. 2000, p. 41-46.
- FERNÁNDEZ, Gretel Eres; KANASHIRO, Daniela S. Kawanoto. *Leitura em língua estrangeira: entre o ensino médio e o pré-vestibular*. Educação e pesquisa, São Paulo, v.32, n.2, p.279-291, 2006.
- GATTORNO, Beatriz Florín. *Algunas estrategias para el trabajo con la comprensión*. In: SUÁREZ, Rosario Mañalich [org.]. Taller de la palabra. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1996.
- KOCH, Ingedore G. Villaça. *Contribuições da Lingüística textual para o ensino de Língua Portuguesa na escola média. Análise de textos*. Revista do GELNE. Fortaleza, ano I, n.1. p. 16-20, 1999.
- KOERICH, Rosana Denise; DELLAGNELO, Adriana Kuerten. *A habilidade em identificar ideias centrais em textos em Português (L1) e Inglês (L2): Um estudo comparativo*. In: TOMICH, Lêda Maria Braga. Aspectos cognitivos e instrucionais da leitura. Bauru, EDUSC, 2008, p. 213 – 231.
- KLEIMAN, Ângela. *Texto e leitor: Aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 2.ed., 1999.
- LEÓN, Rosa Antich de; CRUZ, Dariela Gandarias; SEGRERA, Emma Lopez. *Metodologías de la enseñanza de Lenguas extranjeras*. Havana: Editorial Pueblo y educación, 1996
- LOPES, Maria Marques. *A atividade do resumo para avaliar a compreensão de textos em provas de proficiências de língua estrangeira*. In: V Semana de Letras, 2005, Porto Alegre, Linguagens e linguagens [recurso eletrônico], anais, Porto Alegre, EdPUCRS.

MIGUEL, E. Sánchez. *Estructuras textuales y procesos de comprensión: un programa para instruir en la comprensión de textos*. Estudios de psicología, Logroño, v. 41, p.21-40, 1990.

MOLINA, Alicia Ticerá. *El texto escrito en la clase de lengua extranjera. Los géneros y tipos textuales*.
<http://www.unsa.edu.ar/bibhuman/cuadernos/cuad12/Tisera02.htm>. Acessado em 25 de julho de 2009.

PAIVA, V. L.M.O. *O lugar da leitura na aula de língua estrangeira*. Vertentes, n. 16, p. 24-29, 2000, UFMG.

PROCAILO, Leonilda. *Leitura em língua estrangeira: as dificuldades do leitor sobre o ponto de vista da teoria da eficiência verbal*. Revista X, v.2, p. 19-34, 2007.

PLYMEN, Ana Maria. *Análisis de textos. Atas do VIII Congresso ASELE*, 1997.

ROLA, Ana Paula Carneiro. *O uso da leitura em aulas de espanhol como língua estrangeira*. Linguagens & Ensino, v. 9m n.2, p. 57-77, 2006.

Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Consejo de Europa. Disponible en: cvc.cervantes.es/obref/marco/cvc_mer.pdf. Acessado em 25 de julho de 2009.

“De primero, polvo”: dificultades en el aprendizaje de las estructuras y del léxico de la comida en lusohablantes

David Benito Canalejas

Asesor Técnico Docente. Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasil

Introducción

La comprensión, tanto de las estructuras gramaticales como del léxico del español, no parece plantear, en sus etapas iniciales, excesivas dificultades a los hablantes de lengua materna portuguesa. Tanto en una lengua como en la otra, por su origen común, nos encontramos con estructuras y vocabulario similares que resultan comprensibles para quien no esté familiarizado con la nueva lengua.

Tal y como explica Rebecca Posner en su obra “Las lenguas romances”:

Cualquier persona familiarizada con una lengua romance no tendrá muchas dificultades para reconocer en el vocabulario de otra al menos la mitad de las palabras habituales: el rumano es el que plantea más problemas con el vocabulario. En el caso de algunos pares de lenguas – el español y el portugués, por ejemplo, o el francés y el occitano – hasta el 90 por ciento del vocabulario “básico” parecerá familiar (Posner, 1998: 123).

Sin embargo, resulta curioso comprobar que la comprensión del campo semántico relativo a la comida supone un obstáculo considerable en la comunicación entre brasileños y españoles. Esto explica que, respecto a las dificultades que encuentran los hablantes de portugués a la hora de aprender español, Adja Balbino advierta:

Muchas veces las palabras se parecen en el plano formal, pero su sentido puede engañar. Por eso, los lusohablantes, con respecto al español, no deben guiarse solo por las apariencias. Aunque [el portugués y el español] son idiomas afines, hay que tener cuidado: muchas cosas no son lo que parecen ser (Balbino, 2001:12).

Al hilo de lo expuesto, nos parece necesario analizar hasta qué punto la cercanía lingüística entre el español y el portugués resulta de ayuda en el aprendizaje del léxico y de las estructuras de la comida en español, puesto que, como David Crystal explica:

La cercanía estructural entre los idiomas se ha considerado a menudo como un factor importante en el aprendizaje de una lengua extranjera. Si la L2 (lengua extranjera) es estructuralmente parecida a la L1 (lengua materna), se considera que el aprendizaje debería ser más fácil que en los casos en los que la L2 es muy diferente³⁵.

Así pues, el objetivo principal del presente trabajo, sin pretensión de ser exhaustivo, es presentar las dificultades a las que se enfrenta un aprendiente

³⁵ “The structural closeness of languages to each other has been often thought to be an important factor in FLL (foreign language learning). If the L2 [the foreign language] is structurally similar to the L1 [the original language], it is claimed, learning should be easier than in cases where the L2 is very different” (Crystal, 2010: 371).

lusohablante brasileño para lograr un buen nivel de competencia en funciones comunicativas relacionadas con la comida en las etapas iniciales (A1-A2 del MCER) de aprendizaje.

Nuestro deseo es que el estudio que realizamos desde un punto de vista contrastivo pueda convertirse en una herramienta útil para que los profesores de español como lengua extranjera puedan reconocer, analizar y explicar los errores que cometen los alumnos brasileños en español por transferencia de su lengua materna.

Con el fin de determinar de manera más clara qué diferencias entre las dos lenguas pueden ser fuente frecuente de errores, en el presente trabajo, hemos organizado los puntos de contraste³⁶ entre el español peninsular y el portugués brasileño³⁷ basándonos en dos niveles de lengua: el léxico-semántico y el morfosintáctico.

Los ejemplos usados en español en este trabajo están sacados de un corpus de libros y manuales de ELE de niveles A1/A2 del MCER, en su mayoría dirigidos a brasileños, que presentamos en la bibliografía final.

Puntos de contraste léxico-semánticos

En este apartado vamos a abordar de manera muy somera los principales puntos de contraste entre el español y el portugués respecto al léxico. En líneas generales, el principal problema relativo al vocabulario del español para los estudiantes brasileños son las condiciones y las restricciones de uso de las palabras. Nos parece necesario tratar esta cuestión ya que creemos que no hay ningún tipo de trabajo onomasiológico sobre este tema desde un punto de vista contrastivo español peninsular – portugués brasileño.

Falsos amigos o palabras heterosemánticas

Según el *Diccionario de términos clave de ELE* del Centro Virtual Cervantes³⁸:

La expresión *falsos amigos* se emplea para referirse a aquellas palabras que, a pesar de pertenecer a dos lenguas distintas, presentan cierta semejanza en la forma mientras que su significado es considerablemente diferente.

Son varios los factores que contribuyen a la existencia de falsos amigos entre dos lenguas. En el caso del español y del portugués, su origen común como lenguas iberorrománicas y sus frecuentes contactos históricos hacen que la presencia de términos heterosemánticos sea muy frecuente, especialmente, en el campo semántico de los alimentos, tal y como demuestran los ejemplos de nuestro corpus.

Los hemos clasificado como: falsos amigos ortográficos y falsos amigos aparentes. Por un lado, entendemos como “falsos amigos ortográficos” las palabras cuya ortografía coincide plenamente en ambas lenguas, pero cuyo significado es diferente. Por otro lado, clasificamos como “falsos amigos aparentes” las palabras que presentan algunas diferencias en la ortografía pero que, por su forma aproximada a la portuguesa, llevan al alumno a confundirse.

36 Entendidos como lo que parece igual pero no lo es, y lo que es efectivamente distinto.

37 Salvo indicación expresa, siempre que utilizamos los términos español y portugués es para referirnos a las variantes peninsular y brasileña respectivamente.

38 https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/falsosamigos.htm [consultado el 17 de mayo de 2018].

Falsos amigos ortográficos

ESPAÑOL PENINSULAR	PORTUGUÉS BRASILEÑO	ESPAÑOL PENINSULAR	PORTUGUÉS BRASILEÑO
berro	agrião	propina	gorjeta
carta	cardápio	quitar	saldar
comedor	sala de jantar, refeitório	refresco	refrigerante
copa	taça	salada	salgada
cena	jantar	salsa	molho
doce	doze	seta	cogumelo
estofado	ensopado	sobremesa	tempo depois do almoço
marchando	é para já	tapa	petisco
pasta	massa	vaso	copo
pastel	torta, bolo	verdura	legumes

Falsos amigos aparentes

ESPAÑOL PENINSULAR	PORTUGUÉS BRASILEÑO	ESPAÑOL PENINSULAR	PORTUGUÉS BRASILEÑO
a la plancha	na chapa	legumbres	leguminosas
aceite	azeite, óleo	manteca	banha
almeja	vôngole	merienda	lanchinho
caña	chope	mermelada	geleia
coger	pegar	olla	panela
cubierto	talher	pastelería	confeitaria
exquisito	delicioso	pimentón	páprica
filete	bife	pues no	então não
gamba	camarão	rebanada	fatia de pão
jalea	geleia real	suyo	seu
judías	feijão	taza	xícara

Los ejemplos son muy numerosos en el campo semántico que nos ocupa y suponen un verdadero quebradero de cabeza para el estudiante que tiene que enfrentarse al aprendizaje de numerosos términos que suelen causarle dificultades.

Sería deseable, a nuestro entender, que los manuales de ELE destinados a lusohablantes incluyesen breves listas de falsos amigos organizadas por campos

semánticos que pudiesen servir de apoyo al profesor y al alumno de español a medida que se avanzase en el estudio del idioma.

Léxico de uso frecuente ininteligible

Aunque el grado de inteligibilidad del español para los lusohablantes es alto, por estar ambas lenguas estrechamente emparentadas, es curioso constatar la existencia de un gran número de términos de uso frecuente discordantes entre los dos idiomas en el campo semántico de la comida:

ESPAÑOL PENINSULAR	PORTUGUÉS BRASILEÑO	ESPAÑOL PENINSULAR	PORTUGUÉS BRASILEÑO
aliñar	temperar	mantel	toalha de mesa
cacerola	panela	pollo	frango
camarero	garçom	postre	sobremesa
cazo	panelinha	sacacorchos	saca-rolhas
cerdo	porco	sartén	frigideira
cuchara	colher	sazonar	temperar
cuchillo	faca	servilleta	guardanapo
desayuno	café da manhã	té	chá
fuelle	vasilha	tenedor	garfo
galleta	biscoito	ternera	vitela
hambre	fome	tortilla	omelete
jamón	presunto	zumos	suco

Estas notables y numerosas diferencias se suelen traducir en dificultades de aprendizaje del léxico en los alumnos lusohablantes por la atención y el tiempo que exige el aprendizaje de todo ese *input*.

Frecuente presencia de colocaciones léxicas

Las colocaciones léxicas³⁹ constituyen uno de los principales obstáculos para aprender vocabulario. En este sentido, en las situaciones comunicativas relacionadas con la comida, es habitual la combinación de determinadas palabras con un sentido unitario que, en ocasiones, no coincide con la combinación usada en portugués o presenta variantes alternativas:

ESPAÑOL PENINSULAR	PORTUGUÉS BRASILEÑO
aliñar la ensalada	temperar a salada
dejar propina	deixar gorjeta
hacer la comida	preparar a comida

³⁹ Entendidas como sintagmas libres que, por el uso, han adquirido un cierto grado de fijación (Corpas, 1996: 50-52).

pedir la cuenta	fechar a conta
poner la mesa	pôr a mesa
probar la comida	experimentar / provar a comida
quitar la mesa	tirar a mesa
tomar una sopa	tomar uma sopa
tomar nota	anotar o pedido

Conviene señalar a este respecto que algunas de las colocaciones que hemos encontrado están restringidas al área geográfica peninsular y puede haber variaciones en los diferentes países de habla hispana, como en el caso de “aliñar”, que tiene un uso predominantemente peninsular, y “condimentar”⁴⁰ la ensalada, más extendido en Argentina.

Diferencias léxicas entre los diferentes países de habla hispana

El español es una lengua con una gran cantidad de variantes idiomáticas y de normas regionales. De hecho, el léxico es un campo especialmente favorable a la variación, como lo demuestra la existencia de diversos sinónimos geolectales en las diferentes variedades hispánicas.

En el campo de la comida, en particular, encontramos un gran número de diferencias entre los países de habla hispana, algunas de ellas presentes en los manuales de nuestro corpus (Balbino, 2001: 86). Es necesario aclarar que esta variación léxica no se manifiesta únicamente entre España y América. También encontramos, en algunos casos, diferencias muy notables entre los países hispanohablantes:

ESPAÑOL PENINSULAR	ESPAÑOL DE AMÉRICA (PAÍS)
albaricoque	damasco
beber (alcohol)	tomar
café con leche	perico (Chi.)
calabaza	zapallo (Arg., Uru.)
comida	almuerzo
filete	bife (Arg., Bol., Chi., Uru.)
fresa	frutilla (Arg., Chi., Par., Uru., Ecu.)
guisantes	arvejas
maíz	choclo (Arg., Bol., Col., Ecu., Per.)
melocotón	durazno (Arg., Bol., Chi., Ecu., Méx., Par., Uru.)
patata	papa

⁴⁰ Banco de datos (CREA) [en línea]. Corpus de referencia del español actual. <<http://www.rae.es>> [17 de mayo de 2018].

plátano

banana

zum

jugo

Como se puede ver en los ejemplos sacados de un manual de nuestro corpus, la existencia de sinónimos geolectales es considerable y, aunque es poco probable que el profesor de español conozca todas las posibilidades que ofrece la lengua, deberíamos saber guiar al alumno y sensibilizarlo a este fenómeno.

A este respecto, en la enseñanza del español como segunda lengua el profesor debería plantearse que sus alumnos no aprendiesen exclusivamente el léxico peninsular y que se les presentase, por ejemplo, algunas de las formas léxicas más usadas en otros países de habla hispana, dando prioridad a las panamericanas, por su mayor frecuencia de uso entre los hablantes.

El léxico del café y de la carne

Los términos culturales o, para algunos especialistas de la traducción, *culturemas*⁴¹, son aquellos que hacen referencia a conceptos inexistentes en otras culturas y suelen ser una pesadilla para el profesor de español al ser difíciles de explicar o al no haber una traducción exacta en portugués.

El campo semántico de la comida, por la íntima relación establecida entre la gastronomía y la cultura de un país, cuenta con un gran número de términos culturales cuyo tratamiento en la clase de ELE no siempre es fácil. En el presente trabajo, hemos analizado dos cuestiones por su frecuencia de aparición en los manuales de español de nuestro corpus: el café y la carne.

En cuanto al café, los contrastes entre el español y el portugués son muy numerosos por dos motivos principales. Por una parte, a causa de la variación diatópica en cada una de las dos lenguas y, por otra parte, debido a las diferencias formales entre español y portugués:

El café

ESPAÑOL PENINSULAR

un café solo

un (café) cortado

un café bombón

PORTUGUÉS BRASILEÑO

um café puro

um (café) pingado

Um café com leite condensado

En lo referente al campo semántico de la carne, las diferencias son considerables entre las dos lenguas y obstaculizan el aprendizaje del español por la dificultad que tiene el alumno para reconocer y recordar toda una serie de expresiones que distan mucho de sus correspondientes portuguesas en dos aspectos: el punto y los cortes de la carne.

El punto de la carne

ESPAÑOL PENINSULAR

poco hecha

PORTUGUÉS BRASILEÑO

mal passada

⁴¹ "Un elemento verbal o paraverbal que posee una carga cultural específica en una cultura y que al entrar en contacto con otra cultura a través de la traducción puede provocar un problema de índole cultural entre los textos origen y meta" (Molina, 2006: 79).

al punto
(muy) hecha

ao ponto
(bem) passada

Los cortes de la carne

ESPAÑOL PENINSULAR

chuleta
escalope
filete
lomo
pechuga
solomillo

PORTUGUÉS BRASILEÑO

costeleta
bife à milanesa
bife
lombo / lombinho
peito
filé mignon

El verbo tomar

“Tomar” es un verbo frecuente y de elevada polisemia en español peninsular. Por una parte, conviene aclarar que, en español peninsular, tal y como indica el *Diccionario de la Lengua Española* de la RAE⁴², tiene la acepción de ‘comer o beber’. Se trata de un valor semántico que lo aleja del verbo *tomar* portugués, que se emplea, principalmente, con el sentido de ‘beber, ingerir líquido’.

En los casos en los que el español emplea el verbo “tomar” con el sentido de ‘comer’, el portugués suele recurrir a fórmulas diferentes con los verbos *comer*, *escolher* o *desejar*.

ESPAÑOL PENINSULAR

Voy a tomar las verduras a la plancha
¿Qué va a tomar?
¿Qué vas a tomar?

PORTUGUÉS BRASILEÑO

Vou comer os legumes na chapa
O que o Senhor deseja?
O que você vai escolher?

Por otra parte, el verbo “tomar” es un buen ejemplo de la variación léxica entre España y América ya que el sentido no es el mismo en las dos zonas. En los países de habla hispana del continente americano, el verbo *tomar* tiene, según el *Diccionario de americanismos*⁴³ de la RAE, el sentido de ‘ingerir bebidas alcohólicas’.

Como se puede ver, la diferencia semántica entre las variantes peninsular y americana es evidente. A esto se añade el problema de la existencia del verbo *tomar* en portugués, cuyo sentido léxico no coincide plenamente con el verbo “tomar” español. A nuestro entender, el profesor de español debería aclarar estas

42 <http://dle.rae.es/?id=ZzcN8WO> [consultado el 17 de mayo de 2018].

43 <http://lema.rae.es/damer/?key=tomar> [consultado el 17 de mayo de 2018].

diferencias al alumno brasileño por tratarse de un verbo de uso muy frecuente y por las diferentes acepciones en cada una de las dos orillas del Atlántico.

Puntos de contraste morfosintácticos

A nivel morfosintáctico, el español presenta similitudes considerables respecto al portugués. Sin embargo, las diferencias, por su sutileza, sobre todo en el uso, pueden impedir que el estudiante brasileño, al no ser consciente de ellas, alcance un buen nivel de competencia en español. A continuación, vamos a analizar los puntos de contraste más importantes entre las dos lenguas en situaciones comunicativas relacionadas con la comida.

Sustantivos heterogenéricos

Algunos sustantivos presentan formas, ortográfica y semánticamente, similares en español y en portugués, sin embargo, el género es diferente. Se trata de un fenómeno común en los sustantivos relacionados con la comida:

ESPAÑOL PENINSULAR	PORTUGUÉS BRASILEÑO
el / la azúcar ⁴⁴	o açúcar
la crema	o creme
la leche	o leite
el mango	a manga
la miel	o mel
la sal	o sal

Estas diferencias de género pueden provocar errores en la producción de los alumnos brasileños. Una posible solución al problema consiste, como hacen en algunos libros, en presentar los sustantivos heterogenéricos acompañados de algún determinante que indique el género, en lugar de presentarlos de manera aislada.

El verbo gustar

Han corrido ríos de tinta sobre el verbo “gustar” en la metodología del Español como Lengua Extranjera. Dejando de lado cuestiones generales, hay dos aspectos que dificultan el aprendizaje de esta estructura por parte de los estudiantes brasileños.

Por un lado, el régimen de los verbos “gustar” y *gostar* es completamente diferente entre las dos lenguas, tanto en la concordancia verbal como en el uso pronominal. Por otro lado, el uso del artículo con esta estructura difiere entre las dos lenguas. Mientras que el español usa el artículo determinado con el verbo “gustar”, el portugués de Brasil, en este caso, lo evita:

⁴⁴ Según el “Diccionario Panhispánico de Dudas”, es válido su uso en ambos géneros, aunque, si va sin especificativo, es mayoritario su empleo en masculino. Cuando lleva un adjetivo especificativo, este puede ir asimismo en cualquiera de los dos géneros, aunque suele predominar el femenino. <http://lema.rae.es/dpd/?key=azucar> [consultado 17 de mayo de 2018].

ESPAÑOL PENINSULAR	PORTUGUÉS BRASILEÑO
me gusta la paella	eu gosto de paella
nos gusta la paella	gostamos de paella
me gustan los dulces	eu gosto de doces
nos gustan los dulces	gostamos de doces
a todo el mundo le gusta el chocolate	todo mundo gosta de chocolate

Estas dos divergencias en estructuras muy similares entrañan dificultades considerables desde el punto de vista del aprendizaje que no debemos ignorar a la hora de enseñar español a estudiantes brasileños. A nuestro juicio, al tratarse de ligeros y sutiles contrastes cuyo conocimiento es complejo, se contrarresta la ventaja que puede suponer la semejanza existente entre el español y el portugués.

La perífrasis ir a + infinitivo

El aprendizaje de las preposiciones constituye uno de los escollos más difíciles de salvar para el estudiante brasileño que aprende español. Al contrario de lo que se podría pensar, por la similitud entre las dos lenguas, el empleo correcto de las preposiciones resulta difícil incluso en los niveles de estudio más avanzados. El problema reside en que la evidente semejanza formal de las preposiciones entre el español y el portugués no se corresponde con un mismo empleo en ambas lenguas.

Un claro ejemplo de esta diferencia de uso es la perífrasis “ir a + infinitivo”. Mientras que en español es obligatorio utilizar la preposición *a*, en portugués no se requiere.

ESPAÑOL PENINSULAR	PORTUGUÉS BRASILEÑO
Voy a tomar las verduras a la plancha	Vou comer os legumes na chapa
¿Qué va a tomar?	O que o Senhor deseja?
¿Vamos a cenar?	Vamos jantar?
¿Qué vas a pedir?	O que você vai escolher?

Los errores de los aprendices brasileños, que omiten la preposición “a” cuando usan esta estructura, son frecuentes, no solo en las etapas iniciales del aprendizaje, sino también en niveles más avanzados.

El adverbio más

En español el adverbio “más” significa lo mismo que la variante portuguesa *mais*. Expresan una idea de aumento o de superioridad. La diferencia principal entre las dos estructuras es de naturaleza sintáctica. Mientras que, mayoritariamente, en español, “más” se coloca después de los pronombres “nada” y “algo”, en portugués, *mais* se coloca, normalmente, delante de *nada* y de *algo / alguma coisa*.

ESPAÑOL PENINSULAR

¿Algo más?

No quiero nada más

PORTUGUÉS BRASILEÑO

Mais alguma coisa?

Não quero mais nada

Esta cuestión demuestra la sutileza y la complejidad de las diferencias entre el español y el portugués. Resulta paradójico considerar que, aunque la afinidad entre las dos lenguas facilita la comprensión, las ligeras diferencias pueden entorpecer el desarrollo de las competencias de producción.

Las fórmulas de tratamiento: familiaridad y cortesía

Las situaciones comunicativas relacionadas con la comida ponen de relieve la variedad de las fórmulas de tratamiento ya que, en la mesa, ser amable es, prácticamente, una obligación. Aunque la cuestión sea sumamente compleja, vamos a centrarnos en detectar las áreas de contraste que pueden entrañar más dificultades para el brasileño que desea aprender español.

En portugués hablado se observan grandes diferencias respecto al español peninsular en las fórmulas de tratamiento, tanto en el uso como en la forma.

TRATAMIENTO	ESPAÑOL PENINSULAR	PORTUGUÉS BRASILEÑO
INFORMAL	tú / vosotros, vosotras	você (tu) / vocês
FORMAL	usted / ustedes	o senhor, a senhora / os senhores, as senhoras

Con relación al empleo de las fórmulas de tratamiento en portugués brasileño, es importante señalar que:

La forma *tu* en portugués brasileño tiene usos diferentes en la lengua hablada. En Marañón, y en Rio Grande do Sul, se distingue *tu* como una variante regional. En otros estados, como por ejemplo Río de Janeiro, la forma *tu* se emplea informal y alternadamente con *você* (y su forma apocopada *cê*) para generar cierta intimidad, complicidad o solidaridad. Alternan según la edad del hablante, su género o estilo de vida. El uso de *você* en esos estados tiene un valor neutro: ni tan informal como *tu*, ni tan formal como *o senhor* (Dayan & Saucó, 2010: 80).

Es necesario aclarar que el pronombre *tu* brasileño, ampliamente utilizado, se suele conjugar en la 3ª persona del singular: *Tu fala, tu foi, tu é*.

El español peninsular, por su parte, dista bastante del portugués en lo referente a las fórmulas de tratamiento y de cortesía. Reserva las formas “tú” y “vosotros” para el trato informal, mientras que las formas “usted” y “ustedes” las destina al trato formal.

ESPAÑOL PENINSULAR

¿Qué vas a pedir?

¿Qué va a tomar?

PORTUGUÉS BRASILEÑO

O que você vai escolher?

O que o Senhor deseja?

Además, en español, la selección verbal es diferente respecto al portugués. La informalidad exige el uso de la 2ª persona, mientras que la formalidad se expresa con la 3ª persona. El portugués, en cambio, recurre siempre a la 3ª persona para los dos niveles de tratamiento.

Por otra parte, las nociones de formalidad e informalidad no coinciden en las dos lenguas. En Brasil, es frecuente usar *você* en situaciones en las que en español peninsular se requeriría un grado de formalidad más alto.

Por todas estas divergencias formales y de uso entre español y portugués, tanto la elección de las fórmulas de tratamiento como la conjugación verbal suelen ser problemáticas para los aprendices de español brasileños. Por tanto, el profesor deberá prestar atención a esta cuestión desde los niveles iniciales para que el alumno aprenda a utilizar las fórmulas y expresiones de tratamiento de uso habitual, sin disparidades notorias ni errores en la conjugación.

La omisión de los pronombres personales sujeto

Tanto en español como en portugués los pronombres personales átonos se han gramaticalizado tanto en la función de sujeto como en la de objeto (“yo” / “me” vs. *eu / me*). Su carácter polirreferencial, así como las diferencias entre las dos lenguas en la frecuencia de empleo dificultan el aprendizaje del sistema español a los alumnos brasileños.

En el caso de los pronombres con función de sujeto, la principal dificultad a la que un estudiante lusófono ha de hacer frente es la diferencia de uso. En español no es necesario explicitar el pronombre personal de sujeto, en portugués brasileño, en cambio, sí.

Según el lingüista Marcos Bagno:

Muchos investigadores están demostrando que el portugués brasileño se encuentra en una fase de transición: de una lengua que seguía el principio <evite pronombre> hacia una lengua que sigue el principio <explícite pronombre> o, como prefiero, <explícite el sujeto>. De este modo, el portugués brasileño se aleja de las demás lenguas románicas y se acerca al francés.⁴⁵

Sin embargo, en español, el uso del pronombre sujeto suele ser enfático ya que, por la desinencia verbal, es posible identificar el número y la persona sin necesidad de un pronombre expreso.

ESPAÑOL PENINSULAR	PORTUGUÉS BRASILEÑO
¿Qué vas a pedir?	O que você vai escolher?
Quiero un filete con patatas fritas	Eu quero um bife com batatas fritas
¿Qué fruta quieres?	Que fruta você quer?
Les recomiendo un plato de arroz y marisco	Eu recomendo um prato a base de arroz e frutos do mar

Esta diferencia entre el español y el portugués en el uso del pronombre sujeto puede provocar errores hasta que el alumno brasileño se acostumbre a que, en español, no se tiene que explicitar el pronombre a no ser que sea por motivos de énfasis.

⁴⁵ “Muitos pesquisadores vêm demonstrando que o PB [português brasileiro] se encontra numa fase de transição: de uma língua que seguiu o princípio <evite pronome> para uma língua que segue o princípio <explícite o pronome> ou, como prefiro, <explícite o sujeito>. Com isso, o PB se afasta das demais línguas românicas e se aproxima do francês” (Bagno, 2013: 144).

Los pronombres átonos

Los sistemas pronominales del español y del portugués tienen muchas coincidencias por tratarse de lenguas de origen común. Sin embargo, también presentan una serie de diferencias considerables con respecto a la forma, a la función y al uso. Estas divergencias parciales entre el español y el portugués suelen dificultar el aprendizaje de los brasileños, anulando la supuesta facilidad que deberían tener por la cercanía entre ambas lenguas.

Respecto a la serie de pronombres átonos, nos gustaría destacar dos contrastes principales: la menor frecuencia de uso en portugués y el diferente orden en la frase.

Por un lado, en lo referente a la utilización de los pronombres personales átonos, una característica propia del portugués brasileño es el recurso a la anáfora nula cuando el elemento que ha de ser retomado anafóricamente es un complemento directo de no-persona.

ESPAÑOL PENINSULAR	PORTUGUÉS BRASILEÑO
Me lo llevo	Vou levar
No conozco este plato, ¿tú lo conoces?	Não conheço esse prato, você conhece?

Sobre esta cuestión, Marcos Bagno afirma:

La tradición gramatical solo reconoce una estrategia de recuperación anafórica de complemento directo de no-persona: los clíticos *o*, *a*, *os*, *as*. Sin embargo, la gramática del portugués brasileño es mucho más compleja. [...] Los datos revelan que el pronombre nulo *es*, de lejos, la estrategia de recuperación anafórica preferida por los hablantes brasileños de todas las variedades lingüísticas.⁴⁶

En lo que se refiere a esta cuestión, la *Gramática práctica del español para hablantes de portugués* aclara que, en español, “el uso de los pronombres objeto directo e indirecto es corriente en cualquier registro”, mientras que “la sustitución pronominal es, en portugués, propia de un manejo culto del idioma y de la lengua escrita” (Dayan & Saucó, 2010: 85). Esta diferencia en el uso provoca, por transferencia de la L1 a la L2, bastantes problemas a los aprendices brasileños que tienden a recurrir a la anáfora nula en su producción.

Por otro lado, en la colocación pronominal encontramos un contraste importante entre el portugués y el español. En general, la norma brasileña oral se acerca bastante a la norma española. Para Marcos Bagno: “Las diversas reglas y sub-reglas previstas por la tradición gramatical para la sintaxis de los clíticos deben ser abandonadas en favor de la regla única que impera en portugués brasileño: el clítico viene siempre antepuesto al verbo principal”⁴⁷.

De esta manera, tanto en portugués como en español la colocación del pronombre en posición proclítica coincidirá a excepción de tres casos: con el gerundio, con el infinitivo y con el imperativo.

⁴⁶ “A tradição gramatical só reconhece uma estratégia de retomada anafórica de objeto direto de não-pessoa: os clíticos *o*, *a*, *os*, *as*. Ora, a gramática do PB [português brasileiro] é muito mais complexa do que isso. [...] Os dados revelam que o pronome nulo *é*, de longe, a estratégia de retomada anafórica preferida pelos brasileiros falantes de todas as variedades linguísticas” (Bagno, 2013: 146-147).

⁴⁷ “As diversas regras e sub-regras previstas pela tradição gramatical para a sintaxe dos clíticos devem ser abandonadas em favor da regra única que vigora no PB [português brasileiro]: o clítico vem sempre anteposto ao verbo principal” (Bagno, 2013: 231-232).

ESPAÑOL PENINSULAR

¿Puede traernos el menú?

Me está llamando

Dame el libro

PORTUGUÉS BRASILEÑO

Pode nos trazer o cardápio?

Ela está me ligando

Me dê o livro

La posición de los pronombres en la oración plantea problemas en estos tres casos al estudiante brasileño por tratarse de una diferencia parcial entre las dos lenguas. Se trata de otro ejemplo en el que vemos hasta qué punto la afinidad entre las dos lenguas, aparentemente facilitadora, puede trabar el desarrollo de la producción, provocando incluso la fosilización de ciertos errores.

Conclusiones

Mucho han cambiado las cosas desde la época del enfoque estructuralista aplicado a la enseñanza de idiomas, según el cual la influencia de la lengua materna era percibida como la causante de los errores en la lengua extranjera. A esta influencia negativa de la lengua materna sobre la lengua extranjera se la denominó “interferencia”.

En los últimos tiempos, se han retomado los estudios contrastivos para analizar los fenómenos de “interferencia” pero más entendidos como “transferencia”, es decir, un recurso cognitivo inherente al aprendizaje de la lengua extranjera. Se trataría, más bien, de una estrategia para compensar la falta de conocimiento de la L2, lo que explica su mayor presencia en las etapas iniciales del aprendizaje. En este sentido, parece ser también un recurso frecuente de los alumnos en el proceso de aprendizaje de lenguas afines, como es el caso del español y del portugués.

Bajo este marco teórico, hemos tratado de determinar cuáles son los puntos de contraste entre el portugués brasileño y el español peninsular que podrían explicar ciertos casos de transferencia en la producción de los alumnos brasileños.

Tal y como hemos expuesto, existe un gran número de diferencias estructurales y léxicas entre las dos lenguas, a menudo solamente parciales, que pueden impedir al estudiante alcanzar un nivel de competencia suficiente en español en las situaciones comunicativas relacionadas con la comida.

Resulta paradójico considerar que, aunque la afinidad entre las dos lenguas facilita la comprensión, las sutiles diferencias presentadas pueden entorpecer el desarrollo de las competencias de producción.

De manera general, nos parece evidente que, si bien existen un léxico y unas estructuras comunes que identifican a las lenguas romances, hay que ser también conscientes de las numerosas diferencias, incluso en los contextos más habituales como el de la comida, que plantean numerosos problemas.

Quizás precisamente por la sutileza de algunas de estas diferencias no se han estudiado mucho estas cuestiones desde un punto de vista contrastivo español peninsular-portugués brasileño, lo que sería de gran utilidad para profesores y estudiantes de ELE. De hecho, nos parece que este tipo de trabajos contribuyen a aclarar ciertos casos de transferencia en aprendizaje de los alumnos y le permiten al profesor concentrarse o dejar de lado determinados aspectos de la gramática y del léxico en función del perfil del alumno.

A nuestro modo de ver, sería necesario considerar estas diferencias, a menudo parciales, para adaptar los currículos y los materiales a la situación

particular de los aprendices brasileños. No cabe duda de que un manual de lenguas extranjeras es mejor cuanto más se adapta a las particularidades del alumno.

No nos gustaría concluir el presente trabajo sin señalar que nos parece que el presente estudio contrastivo podría ser de gran interés por sus aplicaciones en el ámbito de la traducción y de la estilística comparada. Los análisis de este tipo permiten entender mejor de qué margen disponen los traductores a la hora de escoger entre las diferentes opciones que ofrece la lengua.

Bibliografía

Corpus de trabajo

- BALBINO DE AMORIM BARBIERI DURÃO, A., 2001, *Español básico 1. Curso de español para hablantes de portugués*, Madrid, editorial ARCO/LIBROS.
- ENCINAR, A., 2000, *Uso interactivo del vocabulario*, 1ª edición, Madrid, Edelsa.
- GONZÁLEZ HERMOSO, A.; ROMERO DUEÑAS, C., 2005, *Eco. Curso modular de ELE 1. Versión brasileña*, 1ª edición, Madrid, Edelsa.
- GONZÁLEZ HERMOSO, A.; ROMERO DUEÑAS, C., 2005, *Eco. Curso modular de ELE 2. Versión brasileña*, 1ª edición, Madrid, Edelsa.
- PALOMINO, M. A., 2005, *Gramática en diálogo*, Madrid, EnClave-ELE / Clé International.
- PALOMINO, M. A., 2007, *Vocabulario en diálogo. Nivel básico (A1/A2)*, Madrid EnClave-ELE.
- SANZ JUEZ, A., 1999, *Prácticas de léxico español para hablantes de portugués*, Madrid, Cuadernos de prácticas de español/LE, editorial ARCO/LIBROS.

Libros y artículos

- BENITO CANALEJAS, D., 2010, “¿Me metes un vino rojo?: dificultades en el aprendizaje de las estructuras y del léxico del vino y de la comida en hablantes francófonos”, en Margarita Goded Rambaud y Alfredo Poves Luelmo (ed.), *Actas del Primer Congreso Internacional sobre Aproximaciones Lingüísticas a la Descripción de la Comida y del Vino*, Madrid, UNED, pp. 181-190.
- BAGNO, M., 2013, *Gramática de bolso do português brasileiro*, 1ª edição, São Paulo, Parábola Editorial.
- BENEDETTI, A. M., 2002, “El portugués y el español frente a frente: aspectos fonético-fonológicos y morfosintácticos”, en Isabel Alonso Belmonte (ed.), *Carabela*, número 51, Madrid, SGEL, pp. 147-171.
- CORPAS PASTOR, G., 1996, *Manual de fraseología española*, Madrid, Biblioteca Románica Hispánica, editorial Gredos.
- CRYSTAL D., 2010, *The Cambridge Encyclopedia of Language*, 3rd edition, Cambridge University Press.
- DAYAN A.; SAUCO M. G., 2010, *Gramática práctica del español para hablantes de portugués*, Buenos Aires, Voces del Sur.
- FEIJÓO HOYOS, B. L., 1992, *Dicionário de falsos amigos do espanhol e do português*, São Paulo, Página Aberta, Colección Orellana, Consejería de Educación de la Embajada de España.
- FERNÁNDEZ S., 1997, *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid, Edelsa, colección Investigación Didáctica.
- HOUAISS A.; SALLES VILLAR M. de, 2001, *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*, 1ª edição, Rio de Janeiro, Editora Objetiva Ltda.

- HOYOS-ANDRADE, R. E., 1993, "Elementos de una gramática para la enseñanza del español en el Brasil" en Embajada de España en Brasil (ed.) *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos*, número 3, Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones, Ministerio de Educación y Ciencia.
- LÓPEZ ALONSO, C.; SÉRÉ A. "Hacia una nueva didáctica de la contrastividad en las LE: el enfoque cognitivo", en Isabel Alonso Belmonte (ed.), *Carabela*, número 52, Madrid, SGEL, pp 5-22.
- MASIP, V., 2010, *Gramática española para brasileños*, São Paulo, Parábola Editorial.
- MOLINA, L., 2006, El otoño del pingüino. Análisis descriptivo de la traducción de los culturemas, Castellón de la Plana, Universitat Jaume I.
- PERINI, M. A., 2016, *Gramática descritiva do português brasileiro*, Petrópolis, Editora vozes.
- POSNER, R., 1998, Las lenguas romances, traducción española de S. Iglesias, Madrid, editorial Cátedra.
- RODRÍGUEZ ABELLA, R. M., "La traducción de los culturemas en el ámbito de la gastronomía (análisis de los folletos de Turespaña)" en Actas del XVI Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas, 2007. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/literatura/aih/pdf/16/aih_16_2_026.pdf [17 de mayo de 2018].
- ROJAS MAYER, E. M., "La variación léxico-semántica del español y la conveniencia de su contextualización en la enseñanza a extranjeros" en Actas del XI Congreso de ASELE, 2000. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0015.pdf [17 de mayo de 2018].
- SILVA ALVES, J. da, "Los significados de los falsos amigos: español/portugués" en Revista Letra Magna. Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura – Ano 04 n.8 – 1º Semestre de 2008. Disponible en: <http://www.letramagna.com/falsosamigos.pdf> [17 de mayo de 2018].
- SÖHRMAN, I., 2007, La lingüística contrastiva como herramienta para la enseñanza de lenguas, Madrid, editorial ARCO/LIBROS.
- VALENZUELA MANZANARES, J., 2002, "Lingüística contrastiva inglés-español: una visión general". en Isabel Alonso Belmonte (ed.), *Carabela*, número 51, Madrid, SGEL, pp. 27-45.

La extensión como herramienta dinamizadora en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera

Ana Carolina Moreira Salatini
Maestría en Universidade Estadual de Londrina

Valdirene Zorzo-Veloso
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Resumen

Considerada una de las bases de la educación, la extensión tiene, entre otras características, promover una relación más próxima entre la comunidad académica y la sociedad además de propiciar a los estudiantes experiencias en contextos reales (MENEGON et al., 2015), (FORPROEX, 2012), (SOUSA, 2000). En este trabajo relatamos actividades extensionistas que contribuyen y diversifican el proceso de enseñanza y aprendizaje en Brasil y Argentina y presentamos también propuestas para nuevos proyectos en el área del español.

Palabras-clave: extensión; enseñanza y aprendizaje; español.

Introducción

El presente artículo tiene como origen una investigación realizada a lo largo del Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas (MEPLEM), del Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (LEM), de la Universidade Estadual de Londrina (UEL), cuyo enfoque era discutir la Extensión Universitaria - su historia, implicaciones y relevancia. A partir de este trabajo, pudimos entonces acercarnos al asunto y verificar su utilidad e importancia. Aunque se considera institucionalmente uno de los componentes de la Universidad en Brasil, vemos la Extensión como una valiosa herramienta de enseñanza y aprendizaje no sólo en las Instituciones de Enseñanza de Superior, sino también en la Educación Básica, en la enseñanza fundamental y media. Por consiguiente, en este artículo, el objetivo es presentar un relato de experiencia de un viaje a Córdoba, Argentina, a través de un proyecto extensionista desarrollado por la UEL en sociedad con la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), y proponer actividades de extensión en el área de español.

Primeramente, ofrecemos una breve contextualización sobre la Extensión, para luego describir lo que fue verificado y/o realizado en la Universidad Nacional de Córdoba y en su respectivo Colegio, Escuela Superior de Comercio Manuel Belgrano (ESCMB). Después, sugerimos algunos proyectos extensionistas que se pueden llevar a cabo en diferentes contextos, que, además de propiciar la enseñanza y aprendizaje de español, divulgan el idioma, contribuyen a una relación más cercana entre la comunidad académica y la sociedad en general y, consecuentemente, a una formación más humana y ciudadana.

La extensión

Desde la Constitución Federal de 1988, en Brasil, la Universidad está basada en la indisociabilidad entre Enseñanza, Investigación y Extensión. La enseñanza está orientada a la formación de profesionales; la investigación está orientada a la búsqueda de soluciones a los problemas de la sociedad; y la extensión tiene como objetivo mejorar las condiciones de vida de la comunidad (Jankevicius, 1995: 328, traducción propia). Creemos que esta última, asociada a las demás, es un poderoso instrumento para promover el diálogo entre los más variados ámbitos y grupos existentes en la sociedad y viabilizar una educación cuya práctica y teoría se complementan. Sin embargo, antes que nada, es necesario reflexionar sobre qué es Extensión. El concepto depende de la época y del punto de vista de cada sujeto. Aquí, seguimos la concepción publicada por el *Forúm de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras* (FORPROEX), principal órgano en lo que se refiere al cuidado y discusión sobre la Extensión en Brasil. “La Extensión Universitaria, bajo el principio constitucional de la indisociabilidad entre Enseñanza, Investigación y Extensión, es un proceso interdisciplinario, educativo, cultural, científico y político que promueve la interacción transformadora entre la Universidad y otros sectores de la sociedad”. (FÓRUM DE PRÓ-REITORES DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRAS, 2012: 28, traducción propia). Tanto en Brasil como en otros países latinoamericanos, tiene un carácter dialógico, es decir, está basada en el intercambio de conocimientos, lugar dónde uno enseña, pero también aprende, él lleva y trae algo, como se puede observar en la concepción de Extensión según la Universidad de la República (Uruguay):

Proceso educativo transformador donde no hay roles estereotipados de educador ni educando, donde todos pueden aprender y enseñar [...] que contribuye a la producción de conocimiento nuevo, vincula críticamente el saber académico con el saber popular [...] tiende a promover formas asociativas y grupales que aporten a superar problemáticas significativas a nivel social y orientar líneas de investigación y planes de enseñanza, generando compromiso universitario con la sociedad y con la resolución de sus problemas. En su dimensión pedagógica, constituye una metodología de aprendizaje integral y humanizadora. (UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA, 2017).

En otras palabras, al participar de actividades extensionistas, el estudiante compartirá sus saberes con otras personas, pero también aprenderá otras cosas. Es una permuta entre el saber académico y el popular, entre una realidad y otra, entre la experiencia vivida a partir de variados contextos.

No obstante, aunque los términos hagan referencia a la Extensión solamente en el ambiente universitario, la vemos también en los niveles escolares anteriores. En las palabras de Menegon et al. (2015), la Extensión ofrece la oportunidad de “poner en práctica los conocimientos adquiridos en el aula y, a partir de esa experiencia, repensar y reelaborar cada uno de aquellos que, en el ejercicio práctico, se distanció de la realidad planificada y/o escrita en momentos de actividad teórica”. Una práctica que permite al estudiante y al profesor una reflexión constante sobre la temática estudiada y el medio en que está inserta, así como su praxis y, en consecuencia, una cooperación para la mejora de su entorno. De este modo, cuanto antes descubra y practique la Extensión, más rápido la juventud estará consciente de los problemas y virtudes de la sociedad y del papel que desarrollan.

Experiencia extensionista argentina

Durante la elaboración del trabajo, tuvimos la oportunidad de ir a Argentina, más específicamente a la ciudad de Córdoba, para participar en cursos a través del proyecto de extensión "Comunicándonos Sin Fronteras: aprender el portugués y el español como lengua segunda y extranjera (PELSE) por jóvenes brasileños y argentinos", coordinado por la Profa. Dra. Valdirene F. Zorzo-Veloso, con la colaboración de la Profa. Ms. Débora Louise Xavier, cuyo propósito es propiciar una integración entre UEL y UNC. En el proyecto, los alumnos brasileños del curso de Letras-Español elaboran materiales didácticos para la enseñanza de español, además de organizar mecanismos que faciliten la comunicación entre alumnos brasileños y argentinos (intercambio de cartas, uso de redes sociales, entre otros). Además de los cursos, durante la estancia en Córdoba los colaboradores brasileños del proyecto participaron de actividades con estudiantes de pregrado de la Escuela Superior de Comercio Manuel Belgrano. Entre los talleres y los momentos dedicados a la conversación se turnaban el uso de español y de portugués. Y, a partir de esta interacción, se creó un grupo en una red social con el propósito de intercambiar informaciones. Los brasileños publican informaciones lingüísticas y culturales de Brasil, y los argentinos, sobre su país.

En el transcurso de este viaje, buscamos también saber cómo se realizaba la extensión en este país. Tuvimos la oportunidad de conversar con la vicedirectora de la Escuela Superior de Comercio Manuel Belgrano, vinculada a la UNC. La sorpresa se dio al saber que ya en la enseñanza media, al menos en este colegio, los alumnos tienen contacto con actividades extensionistas. Hay, incluso, una secretaría de extensión en la escuela direccionada solamente a estas actividades. Según el relato de la vicedirectora, Profa. Raquel Carranza, el proyecto más destacado se llama "Punto de Encuentro".

Su objetivo principal es contribuir a la disminución del fracaso escolar en niños/as de escuelas públicas primarias a partir la realización de apoyo escolar en matemática y lengua llevada a cabo por estudiantes de los dos últimos años del Belgrano y el Monserrat, a partir de la recuperación de las fortalezas que disponen estos alumnos/as. Así, el abordaje de la problemática del fracaso escolar logrado a partir de la generación de espacios diferentes al áulico, lúdicos, personalizados, donde se relacionan alumnos con alumnos en la tarea de enseñar y aprender unos de otros, brinda un plus que va más allá de lo estrictamente pedagógico, en tanto establece vínculos que fortalecen la autoestima y el modo de estar en las instituciones educativas. (Escuela Superior de Comercio Manuel Belgrano, 2017, subrayado del autor).

Antes de ir a la escuela primaria, los alumnos del Belgrano participan de cursos que, entre otras temáticas, abarcan las estrategias de aprendizaje y la formación extensionista. Sólo después, empiezan con las actividades de monitoreo. De acuerdo con la vicedirectora, hay una gran adhesión de los alumnos que están terminando lo equivalente a nuestra enseñanza media y el proyecto se ha demostrado bastante enriquecedor, tanto en lo que se refiere a los estudios como en el desarrollo personal. Los estudiantes involucrados crean una relación más profunda, y sus intercambios de saberes van más allá de lo académico. Se ayudan y comparten cuestiones relacionadas al ambiente en que viven, los problemas que tienen, las diferencias sociales, entre otros. Una interesante práctica que puede servir de modelo para actividades en territorio brasileño.

En lo que se refiere a la Extensión a nivel universitario, Herrera Albrieu (2012) menciona que el interés argentino por tal práctica ha aumentado en los últimos años, aunque no haya alcanzado el mismo status que la Investigación y la Enseñanza. Algo similar a lo que ocurre en Brasil. Las primeras actividades

extensionistas aparecieron en 1905, pero ganaron mayor visibilidad a partir del movimiento (estudiantil) reformista, en 1918.

[...] fue el movimiento reformista del año 1918 producido en la Universidad Nacional de Córdoba, el que ha difundido la extensión por toda América Latina. Postulaba el desarrollo de la función social y la difusión cultural como actividades propias de las universidades latinoamericanas. Sostenía que con este tipo de actividades el estudiante tendría la oportunidad, no sólo de familiarizarse con los problemas de su medio y de entrar en contacto con su pueblo, sino también ocasión de devolver a éste en servicios, parte del beneficio que significaba pertenecer a una minoría privilegiada, que tenía acceso a la Educación Superior. (Herrera Albrieu, 2012).

Diferente de lo que ocurre en Brasil, cuyo gobierno reguló, por medio del Plan Nacional de Educación 2014/2024, meta 12.7, que todas las instituciones de enseñanza superior deben practicar la Extensión en carácter obligatorio, en Argentina algunas universidades, de manera independiente, están implementando esta obligatoriedad extensionista. Es el caso de la Universidad Nacional de Córdoba, que creó el "Programa Compromiso Social Estudiantil" (PCSE), en el cual todos los estudiantes de grado y pregrado (el Colegio Belgrano, por citar), deben participar en actividades de Extensión, consideradas socialmente relevantes. "La participación en el PCSE es de carácter obligatorio para todos los estudiantes de grado de la Universidad. Se constituye como requisito a cumplir para la obtención del título. La obligatoriedad recae sobre el estudiante y no por cada una de las carreras que curse". (Universidad Nacional De Córdoba, 2016)

El español y la extensión

Tras mencionar lo que es y cuál es el valor de la Extensión y narrar una experiencia real, en esta parte presentamos una propuesta para su práctica dentro de la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera, más específicamente del español en Brasil.

Primero, vamos a reflexionar sobre la relación entre aprender y enseñar un idioma y los objetivos de la Extensión, entre los cuales se destaca el desarrollo de la sociedad en que está inserta. ¿Cómo la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera (LE) pueden contribuir al desarrollo personal? Y, en un ámbito mayor, ¿cómo el conocimiento de otro idioma aportaría beneficios para la sociedad local?

Para responder en partes a estas preguntas, podemos utilizar algunos documentos gubernamentales, nacionales y extranjeros, elaborados para la orientación sobre la enseñanza de idiomas y sus objetivos

El aprendizaje de Lenguas Extranjeras contribuye al proceso educativo como un todo, y va mucho más allá de la adquisición de un conjunto de competencias lingüísticas. Conduce a una nueva percepción de la naturaleza del lenguaje, aumenta la comprensión de cómo el lenguaje funciona y desarrolla mayor conciencia del funcionamiento de la propia lengua materna. Al mismo tiempo, al promover una apreciación de las costumbres y valores de otras culturas, contribuye para desarrollar la percepción de la propia cultura a través de la comprensión de la(s) cultura(s) extranjera(s). Esta comprensión intercultural promueve, además, la aceptación de las diferencias en las formas de expresión y de comportamiento. (Brasil, 1998: 37, traducción propia).

Asimismo, los *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) mencionan el uso de la lengua extranjera de manera interdisciplinaria, en el cual pueden - y deben - llevarse a cabo actividades y proyectos en el nuevo idioma que se está aprendiendo considerando temáticas pertinentes a otras disciplinas. "Esa es una

manera de viabilizar en la práctica del aula la relación entre la lengua extranjera y el mundo social, es decir, cómo hacer uso del lenguaje para actuar en el mundo social". (Brasil, 1998: 37-38).

Así como los PCN, las *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCEM) también fundamentan el aprendizaje de una lengua extranjera, pensada no sólo desde el aspecto comunicativo, sino como herramienta de autoconocimiento, reflexión e inclusión social:

[...] se entiende que "ser ciudadano" implica la comprensión sobre qué posición/lugar una persona (el alumno, el ciudadano) ocupa en la sociedad. O sea, ¿desde qué lugar él habla en la sociedad? ¿Por qué es esta su posición? ¿Cómo ha llegado ahí? ¿Él quiere estar en ella? ¿Quiere cambiarla? ¿Quiere dejarla? ¿De qué lo incluye o lo excluye esta posición? En esta perspectiva, en lo que compete a la enseñanza de idiomas, la disciplina Lenguas Extranjeras puede incluir el desarrollo de la ciudadanía. (Brasil, 2006: 91, traducción propia)

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, documento elaborado por el Consejo de Europa para orientar e nivelar la enseñanza de idiomas en Europa, enfatiza, entre los objetivos de aprendizaje de la LE, el aspecto de la tolerancia y el respeto hacia otras personas. "Propiciar el entendimiento, la tolerancia y el respeto mutuos respecto a las identidades y a la diversidad cultural por medio de una comunicación internacional más eficaz" (Consejo de Europa, 2001: 3). Es el prejuicio, asunto corriente y causante de innumerables problemas en la sociedad, siendo combatido dentro del contexto educativo.

Además de eso, Henriques (2013) destaca el valor de la LE en la búsqueda de un empleo (requisito mínimo solicitado por muchas empresas), y su papel para el ingreso en cursos de nivel superior, ya que es una de las asignaturas evaluadas en el ENEM (*Exame Nacional do Ensino Médio*) y otros exámenes de ingreso a la Universidad. Por lo tanto, se hace fundamental no sólo para conseguir un trabajo, sino también para dar continuidad a los estudios.

Igualmente, Sedycias (2005) resalta los aspectos relacionados con la economía y el mercado global. Citando, en este caso, particularmente el español, él destaca la importancia de aprender el idioma - aún más en Brasil, considerando el MERCOSUR (Mercado Común del Sur) y los diversos países fronterizos hablantes de español, su relevancia en el mercado financiero mundial y la cantidad de personas que lo hablan.

La posición que la lengua española ocupa en el mundo hoy es de tal importancia que quien decida ignorarla no lo puede hacer sin correr el riesgo de perder muchas oportunidades de cuño comercial, económico, cultural, académico o personal. El español es de suma relevancia para la comunidad mundial de la actualidad, no sólo por el hecho de ser la lengua materna de más de 332 millones de personas [...], sino también por desempeñar un papel crucial en varios aspectos del mercado mundial contemporáneo. (Sedycias, 2005: 36, traducción propia)

Las afirmaciones de Sedycias son corroboradas por los datos publicados por el Instituto Cervantes en el informe titulado "El Español: una lengua viva", de 2017, de los cuales destacamos: a. el español es la segunda lengua materna del mundo por número de hablantes y ocupa la segunda posición como idioma de comunicación internacional; b. es hablada por aproximadamente 572 millones de personas, ya sea como lengua nativa, segunda o extranjera; c. el número de hablantes de español en los Estados Unidos sigue creciendo y la estimativa es que, en 2060, éste será el segundo país hispanohablante del mundo; d. España y Argentina están entre los 15 países que más producen libros en el mundo; e. es la tercera lengua más utilizada en Internet. (Instituto Cervantes, 2017)

Como podemos observar, son diversas las contribuciones de la LE en una sociedad. Además de posibilitar el acceso a la información, sea en el ámbito académico, laboral o de ocio, propicia el análisis de diversos temas desde un prisma diferente, lo que lleva al aprendiz a una reflexión más crítica sobre su realidad y el entorno social en que vive. Es el aprender para crecer.

Es a partir de esta visión de mundo, en la que la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera, los proyectos de extensión y la universidad desempeñan un papel transformador en una sociedad, que desarrollamos esta propuesta. Creemos que la unión de estos elementos puede contribuir significativamente a la sociedad donde son desarrollados. Como ejemplo, presentamos a continuación, algunas actividades extensionistas realizadas en instituciones brasileñas:

- Proyecto “Jugar, Cantar y Contar”: lengua española para niños de las series iniciales de la Enseñanza Fundamental de Escuelas Públicas.

El proyecto se realiza en la Escuela Municipal Jacob Reinaldo Haupenthal, en Vila Santa Rita, con niños de seis a diez años de edad y las clases son impartidas una vez por semana. Tiene el objetivo de promover los primeros contactos en la relación alumno de Educación Básica - lengua extranjera y la formación inicial de profesores de español. (Universidade Federal da Fronteira Sul, 2012)

- Curso de lectura en lengua extranjera – Español

El curso Lectura en Lengua Extranjera - Español posee los siguientes objetivos centrales:

- Propiciar información relevante que pueda conducir a un mejor desempeño en lectura en lengua extranjera en contextos académicos, especialmente a nivel de postgrado;
- Explorar conexiones entre lectura y escritura académica en lengua extranjera;
- Posibilitar a los alumnos matriculados en el curso una visión de lectura integrada a las prácticas académicas en sus contextos específicos de actuación, desarrollando prácticas de estrategias de lectura en lengua extranjera. (Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, 2016)

- Proyecto Incluir

El proyecto de extensión fue creado por la profesora del Departamento de Letras y Lenguas Extranjeras (DLLE) Maria José Roslindo Damiani Costa, la Zeca, y lleva alumnos del curso de Letras - Español para impartir clases sobre el idioma y la cultura de los países hispanohablantes en la ONG [Casa San José] que ofrece talleres a contraturno escolar. (Universidade Federal de Santa Catarina, 2015).

Considerando todo lo que se ha mencionado, proponemos, a continuación, algunos proyectos que pueden desarrollarse dentro de las Universidades y/o escuelas de enseñanza fundamental y media.

- Área: Traducción

Actividades: Traducción de páginas web y documentos dentro de la propia institución; traducción de páginas de órganos públicos de la ciudad, principalmente los relacionados al turismo local; colaboración con casos policiales en los que estén involucrados hablantes de otros idiomas.

- Área: Cursos Intensivos de Idiomas

Actividades: Clases (en grupo o individuales) dirigidas exclusivamente a personas seleccionadas por los programas de movilidad académica;

- Área: Literatura: lectura y análisis de textos extranjeros

Actividades: Encuentros con grupos de alumnos que estudien o posean conocimiento en ese idioma y quieran profundizar sus conocimientos lingüísticos y literarios; grupos de lectura y debates en librerías, cafés, centros culturales, etc.

- Área: Piezas de Teatro

Actividades: Escenificaciones de obras literarias mundialmente conocidas, principalmente aquellas escritas en el idioma estudiado; presentación de piezas teatrales en escuelas y universidades con el objetivo de concientizar a los alumnos sobre cuestiones relacionadas al prejuicio, siendo él de orden étnico, social, género, etc., por citar un ejemplo.

- Área: Talleres de lengua extranjera en orfanatos, residencias geriátricas, ONG, etc.

Actividades: Clases dirigidas a grupos específicos de la sociedad. Además de mostrarles otro idioma y, consecuentemente, otra cultura, la enseñanza de lenguas contribuiría a su desarrollo social; talleres educativos: enseñanza de español a través de los temas transversales en las escuelas públicas y privadas.

- Área: Muestra de cine

Actividades: Exhibiciones en diferentes lugares de la ciudad o región (plazas, escuelas, universidades, al aire libre, etc.) de películas producidas originalmente en el idioma extranjero. Después de la sesión, se abre una discusión/debate sobre temas abordados en la obra cinematográfica. Además, es posible extender el momento llamando la atención a cuestiones lingüísticas: expresiones idiomáticas utilizadas, modismos, vocabulario técnico, entre otros.

- Área: Campañas

Actividades: Desarrollo de campañas que empiezan en la escuela/universidad y se extienden a toda la comunidad sobre diferentes temáticas relacionadas a la realidad local: violencia, sostenibilidad, homofobia, anorexia, racismo, entre otros.

- Área: Formación continuada

Actividades: Oferta de talleres (bimestrales o trimestrales) a profesores de la red pública y privada sobre diferentes temáticas. Ejemplos: a) el uso de dinámicas en las clases; b) cómo y cuándo evaluar a los alumnos; c) el uso de vídeos en el aula; d) el trabajo con géneros textuales. Estos encuentros visan a una relación más cercana entre los profesores universitarios, los de la Educación Básica y los graduandos del área. Esto permitiría un intenso intercambio de experiencias en los más diferentes niveles educativos, un verdadero contraste entre la teoría y la práctica, y, consecuentemente, una constante actualización en cuanto a las prácticas pedagógicas.

Estas son propuestas primarias que pueden adaptarse de acuerdo con cada contexto de enseñanza y aprendizaje. Fueron sugeridas teniendo en cuenta la divulgación del español, una aproximación entre académicos y la sociedad como un todo, una enseñanza y aprendizaje más dinamizadora del idioma, y un trabajo interdisciplinar que conduzca a reflexiones y/o cambios de actitudes.

Nuestra intención es destacar el alcance y los beneficios de la práctica de actividades extensionistas, principalmente en el área de enseñanza y aprendizaje de idiomas, pues éstas no sólo presentan ventajas comunicativas y profesionales a quienes estudian el español, por ejemplo, sino también contribuyen al desarrollo social y económico de la sociedad en que están insertadas.

En suma

Este trabajo está pensado a partir de una educación más cercana a la realidad, cuyo objetivo va más allá de apenas alfabetizar y ofrecer conocimientos técnicos. Eso es importante, obviamente, pero se hará aún más especial y significativa se aliada a una formación más ciudadana, solidaria y humanizadora, capaz de contribuir positivamente con su entorno. Y, así como los familiares, las escuelas y universidades tienen un papel fundamental en la construcción/formación de los niños y jóvenes, futuros de la nación. Por eso, creemos ser indispensable brindarles a los estudiantes actividades que les permitan conocer y reflexionar sobre el mundo y la sociedad desde diferentes perspectivas, y al mismo tiempo posibiliten una intervención práctica, algo que se puede realizar a través de la Extensión. Sin embargo, recordamos que ésta no se desarrolla de manera aislada, sino en estrecha conexión con la Enseñanza y la Investigación para que de hecho haya una educación transformadora.

El español, así como cualquier asignatura puede e debe disfrutar de este componente para hacerse aún más valioso a la sociedad. No es solo aprender otro idioma considerando sus aspectos lingüísticos, es conocer otra lengua, otro modo de pensar, otras costumbres, otras historias y a partir de ahí comprender, o por lo menos respetar, otras formas de ver el mundo. Es más que saber hablar otra lengua para poder viajar y conseguir un empleo, es usarla como herramienta de cambio social, suficientemente poderosa para cambiar/mejorar la realidad de quien la estudia y de la comunidad que la rodea.

Referencias

BRASIL. *Constituição, 1988, Constituição da República Federativa do Brasil*. Disponible en:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>

[10 jul. 2017]

BRASIL, 2014, *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências*. Disponible en:

<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm> [10 jul. 2017]

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2006, *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*, Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental, 1998, *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*, Brasília, MEC/SEF.

CONSEJO DE EUROPA (2001) (Tradução do Instituto Cervantes 2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid, MECD y Anaya. Traducción de: Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment.

ESCUELA SUPERIOR DE COMERCIO MANUEL BELGRANO, [201-], Proyecto punto de encuentro. Disponible en: <<http://secretarias.unc.edu.ar/escmb/extension/proyectos-extensionistas/punto-de-encuentro-1>> [20 ago. 2017]

FORUM DE PRÓ-REITORES DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRAS, 2012, Política nacional de extensão universitária. Disponible en: <<http://proex.ufsc.br/files/2016/04/Pol%C3%ADtica-Nacional-de-Extens%C3%A3o-Universit%C3%A1ria-e-book.pdf>> [13 jun. 2017]

HENRIQUES, Katia Celeste Dias, 2013, “*Ensino de espanhol/língua estrangeira e o currículo mínimo do estado do Rio de Janeiro: dificuldades e possibilidades*”, en Congreso Nacional de Linguística e Filologia, 17., Rio de Janeiro. Actas... CiFEFiL, pp. 48-65

HERRERA ALBRIEU, María Liliana N., 2012, *Una mirada sobre la extensión universitaria en argentina*. 2012. Disponible en: <<http://www.bdigital.unal.edu.co/7472/1/marialilianaherreraalbrieu.20121.pdf>> [15 ago. 2017]

INSTITUTO CERVANTES. *El Español: una lengua viva. Informe 2017 “El Español: una lengua viva”*. Disponible en: <https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2017.pdf> [24 feb. 2018]

JANKEVICIUS, José Vitor, 1995, “*A pesquisa científica e as funções da universidade*”, Semina: ciências Biológicas e da Saúde, v. 16, n. 2, pp. 328-330.

MENEGON, Rodrigo R. et al., 2015, “*A importância dos projetos de extensão no processo de formação inicial de professores de educação física*”, en Jornada Do Núcleo De Ensino De Marília - Políticas Para A Formação De Professores Da Educação Básica: Modelos Em Disputa, 14., Marília, Actas...UNESP. Disponible en: <<http://www.marilia.unesp.br/Home/Eventos/2015/jornadadonucleo/a-importancia-dos-projetos-de-extensao.pdf>> [12 ago. 2017]

SEDYCIAS, João (org.), 2005, “*Por que os brasileiros devem aprender espanhol?*”, en O Ensino do Espanhol no Brasil: passado, presente e futuro, São Paulo, Parábola Editorial, pp. 35-44.

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA (UDELAR). “*¿Qué es la extensión universitaria?*”, [201-]. Disponible en: <<http://www.fhuce.edu.uy/index.php/extension/que-es-extension>> [13 mayo 2017]

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA. Resolución CUDAP: EXP-UNC: 22709/2016. *Propuesta de Reglamento sobre Programa Compromiso Social*, 2016. Apostila en PDF. Disponible en: <https://www.unc.edu.ar/sites/default/files/OHCS_4_2016.pdf> [10 ago. 2017]

UNIVERSIDADE REGIONAL DO NOROESTE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL (UNIJUÍ). *Leitura em Língua Estrangeira: espanhol*, [201-]. Disponible en: <<http://www.unijui.edu.br/educacao-continuada/extensao/leitura-em-Ingua-estrangeira-espanhol-800>> [13 ago. 2017]

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL (UFFS). *Projeto de extensão da UFFS – Campus Cerro Largo leva língua espanhola para crianças*, [201-]. Disponible en:

<http://www.uffs.edu.br/index.php?site=uffs&option=com_content&view=article&

id=2840:projeto-de-extensao-da-uffs--campus-cerro-largo-leva-lingua-espanhola-para-criancas&catid=325:noticias&Itemid=843> [13 ago. 2017]
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC). *Projeto Incluir ensina espanhol para crianças da Casa São José*, 2015. Disponible en: <<http://noticias.ufsc.br/2015/07/projeto-incluir-ensina-espanhol-para-criancas-da-casa-sao-jose/>> [13 ago. 2017]

El Síndrome de Down y el Autismo: Los retos en la lengua española

Vanessa Silva dos Anjos

Licenciada por la Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho (Unesp)

Posgraduada en la Universidade de São Paulo (USP)

Resumen

Esta ponencia propone demostrar los retos en la enseñanza de lengua española en las primeras etapas (infantil, primaria, secundaria) con los alumnos portadores del Síndrome de Down y el Autismo. Primeramente, presentaremos las principales características de las discapacidades y luego, las estrategias utilizadas en las actividades, la evolución de estos alumnos en el aula y la importancia de ellos en la socialización con los demás.

Palabras claves: síndrome de Down, autismo, discapacidades.

Introducción

El español hace parte del plan curricular de las escuelas brasileñas hace algunos años y fue interesante la manera como el aprendizaje ocurrió en los más diversos Centros de Estudios de Lenguas, Institutos de Idiomas y en los Colegios en general. Para el profesor José Alberto Miranda Poza, de la Universidade Federal de Pernambuco, “resulta imposible negar la relevancia que los estudios hispánicos alcanzan en Brasil actualmente” (POZA 2010 *apud* VICENTE MASIP, 2010:11). Poza todavía señala que “el español, en especial para los profesores, representa un importante reto en nuestro quehacer docente” (POZA 2010 *apud* VICENTE MASIP, 2010:11).

Y, uno de los retos más importante es el aprendizaje de un idioma para los alumnos con discapacidad. Las personas con trastornos conocidos como Síndrome de Down y Autismo hacen con que los profesores de lengua española tengan otra mirada sobre el aprendizaje, porque, estos alumnos, a pesar de mantener ciertas limitaciones, estas no impiden que aprendan a escribir y a pronunciar las palabras en un idioma con tanta diversidad cultural y lingüística.

De esta forma, a partir de esta mirada distinta sobre los portadores de los referidos trastornos, empezamos la ponencia aclarando qué es el Síndrome de Down y el Autismo. Luego, mostraremos los retos y las metodologías utilizadas en el aula de español, la evolución de estos alumnos y, finalmente, la importancia de la socialización al mantenerlos juntos con los demás.

El Síndrome de Down, conocido como Trisomía 21, “es un trastorno genético crónico que se caracteriza principalmente por retraso mental que lleva asociadas ciertas características físicas (ojos achinados, talla baja, debilidad en el tono muscular)” (MUÑOZ, 2004:3). Según Muñoz, la Trisomía 21 tiene como causas “un exceso de material genético que explica los tres tipos existentes: Síndrome de Down por trisomía del par 21, por mosaicismo o por translocación” (MUNÖZ, 2004:3). Por otro lado, no hay posibilidad de dos personas con Síndrome de Down con características semejantes ya que cada uno tiene su personalidad, sus

sentimientos y la capacidad de aprender de manera independiente. Así, son las distinciones que hacen de las personas con Trisomía 21, personas que al contrario de las estadísticas, son capacitadas y, por lo tanto, desarrollan el aprendizaje de una manera sorprendente.

Con relación al Autismo, Manuela Crespo Cuadrado en su artículo “Autismo y Educación” aclara que se trata de una de las alteraciones más graves del desarrollo durante la primera infancia porque constituye uno de los problemas más serios desde el punto de vista personal, familiar y social. (CUADRADO, 2001:1). Sin embargo, los avances al respecto del autismo nos permiten afirmar que aunque no sepamos cuáles son sus causas, conocemos sus síntomas. Según la autora, este “conjunto de síntomas y signos están presentes más en los niños y aparecen siempre antes de los tres años de edad” (CUADRADO, 2001:1).

Aunque sean muy distintos, tanto el Síndrome de Down como el Autismo no impiden que los individuos aprendan la lengua española; sin embargo, los retos constituyen una manera efectiva de mantener a los profesores siempre actualizados y buscando informaciones que puedan mejorar el aprendizaje en el aula. La importancia del aprendizaje de una lengua extranjera con los niños de las dos necesidades especiales se concretizó después de algunos cuestionamientos:

¿Cómo integrar la lengua española en el aprendizaje de los alumnos portadores de necesidades especiales?

¿Cuáles los principales retos que teníamos en el aula?

¿Cómo diversificar el aprendizaje de estos alumnos?

¿Cómo ocurrió la socialización de los alumnos junto a los demás?

Metodología

Ubicado en la ciudad de Osasco en la Grande São Paulo, el Colegio Prestes Maia hace 32 años asiste a los alumnos de distintas, desde la Enseñanza Primaria hasta la Secundaria y, el cotidiano de los especiales juntamente a los otros alumnos, hace del Colegio un ambiente tranquilo y de aprendizaje agradable para todos. De esta forma, para la realización de esta comunicación, ilustraremos los datos y la Metodología utilizada en el aula de lengua española en el referido Colegio:

Alumnos	Grado	Edad	Trastorno
Valentina	7º		Síndrome de Down
Murilo	7º		Síndrome de Down
Nicole	8º		Síndrome de Down
Arthur Luiz	9º		Síndrome de Down
João Conceição	1º de la Secundaria		Autismo

DATOS DE LOS ALUMNOS

Actividades realizadas

Como se dijo anteriormente, los portadores del Síndrome de Down tienen características distintas y son observadas en el aula con los alumnos Valentina, Murilo, Nicole y Arthur Luiz. Aunque todos hagan consultas con una fonoaudióloga y una psicopedagoga, dos de ellos presentan mayor dificultad al realizar las tareas. Mientras Valentina hace todas las actividades propuestas de forma independiente, los alumnos Murilo, Nicole y Arthur Luiz necesitan mayor

atención. En el aula de español, todos están ubicados cerca de la mesa de la profesora y tienen el material específico de la clase.

Durante el año de 2017, la profesora utilizó las tareas de Alfabetización del Blog de la Profesora Tati Simões. Las tareas tenían dibujos y palabras, la profesora pegaba las actividades en los cuadernos, pedía a los alumnos que coloreasen y después, repetían las palabras junto a los dibujos con la ayuda de la profesora, como muestra las ilustraciones 1 y 2.

Al otro lado, aunque los autistas tengan deficiencias psicológicas que afectan la imaginación, el aprendizaje de la lengua ocurre en el Colegio Prestes Maia a través de los Ejercicios de Gramática porque las personas de este trastorno son más lógicas y hacen las tareas sin dificultad. Este año la profesora empezó con los contenidos de Morfología con el alumno João Conceição. Él realizó todas las tareas mirando las reglas en la pizarra y escribiéndolas en su cuaderno, como muestra la tabla de ejercicio.

A continuación, siguen las actividades realizadas con los alumnos portadores de los dos trastornos:

Alfabetización



• RECORRE VARIAS VECES LA LETRA CON TU DEDO ÍNDICE.
• DEDÓRALA CON PAPEL GLACÉ TROZADO.

ANA AMASA PAN CADA MAÑANA.

• DELINEA Y COMPLETA CADA REFINCIÓN.

• USE VOLARÓN LAS "A" Y VUELVÉ A COLOCAR CADA UNA EN SU LUGAR.

M. N Z N. B. N N. N. N

• ¡A BUSCAR LAS "A" HEHANA CADA UNA CON COLOR Y BOCALIA CON UN DIBUJO.

A O A E O I A O I
I E I U A U O I U
U A E O I E A E A

• COLOREA LOS DIBUJOS CUYOS NOMBRES COMIENZAN CON "A".

ILUSTRACIÓN 1

objetivo:

- Conocer la letra "A" del alfabeto
- Escribir la letra "A" en la tabla
- Completar los espacios con la letra "A"
- Buscar la letra "A" en la sopa de letras
- Identificar las palabras que empiezan con la letra "A" en los dibujos

retos:

- Estimular a los alumnos a realizar las tareas
- Pronunciar las palabras con ellos
- Utilizar dimensiones mayores con los alumnos

estrategias:

- Al colorear los objetos, Valentina no encontró dificultades en esta tarea
- Nicole y Murilo realizaron la actividad con la intervención de la profesora

Alfabetización

• RECORTAR VARIAS VECES LA LETRA CON TU DEDO INDICE.
• DECORARLA CON PUNTOS DE TODOS LOS COLORES.

ELMER, EL EXTRATERRESTRE, ESPÍA ESTRELLAS EN EL ESPACIO.

• DELINEA Y COMPLETA CADA RENGLÓN.

• COLOREA LOS OBJETOS CUYOS NOMBRES COMIENZAN CON "E".
• ESCRIBE LA LETRA A LA DERECHA DE CADA UNO DE ELLOS.

• COLOREA LAS LETRAS "E" QUE ESTÉN ESCRITAS EN LA POSICIÓN CORRECTA.

• AYUDA AL PERRITO A BODEAR CON GOLDEN LA LETRA QUE ESTÁ EN EL MEDIO.

A	M	C	A	V	E
B	D	E	O	B	X
C	S	C	Q	O	D
D	D	Q	F	E	O
E	F	T	H	R	E

ILUSTRACIÓN 2

objetivos:

- Conocer la letra "E" del alfabeto
- Escribir la letra "E" en la tabla
- Colorear los dibujos que empiezan con la letra "E"
- Escribir la letra "E" a la derecha de los dibujos

retos:

- Estimular a los alumnos a escribir la letra "E" a la derecha del dibujo
- Subrayar la letra "E" correctamente en el cuadro

- Valentina realizó esta tarea sin dificultad
- Murilo y Nicole necesitaron la ayuda de la profesora

estrategias

- Identificar la letra “E” escrita correctamente
- Memorizar cuál es la derecha y la izquierda

Conociendo las palabras

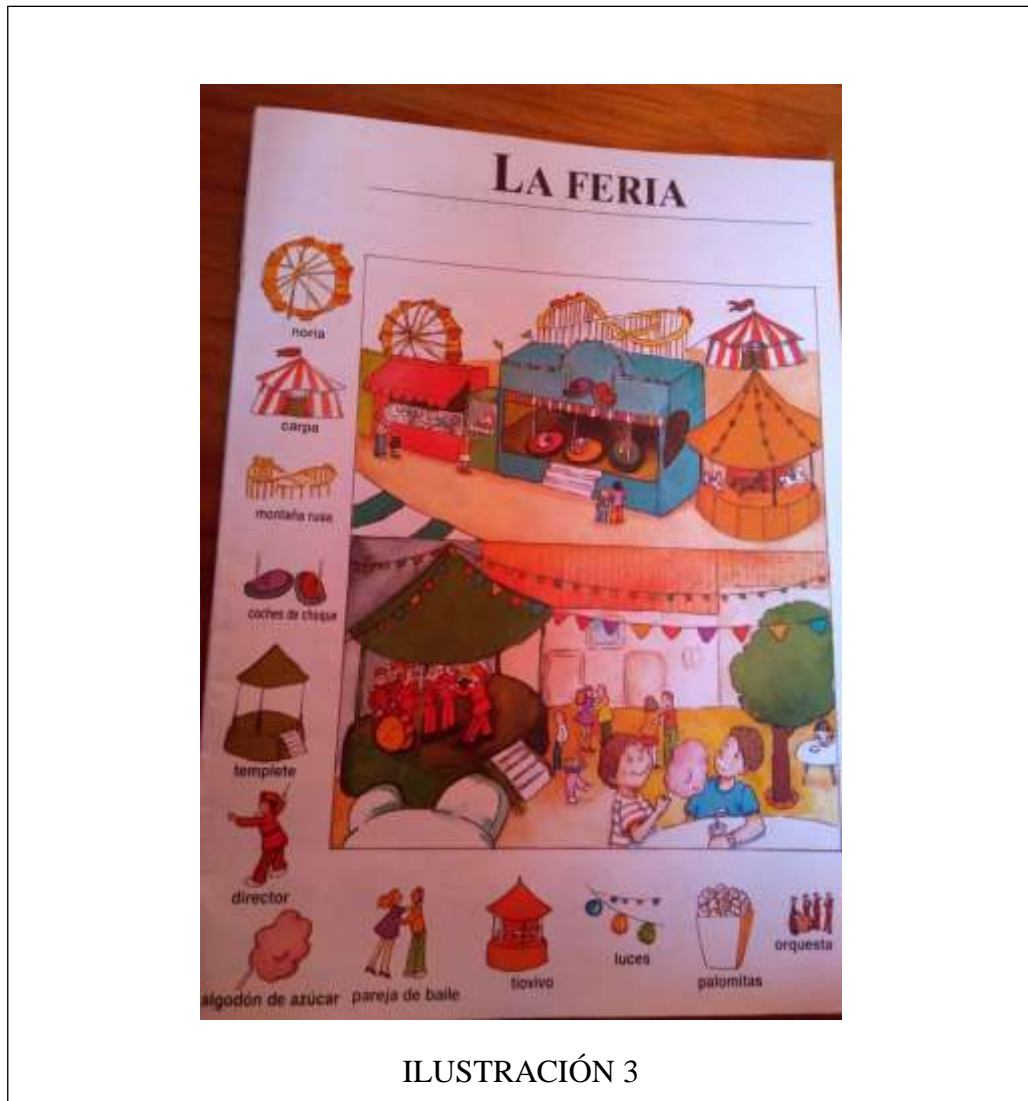


ILUSTRACIÓN 3

objetivos:

- Conocer las palabras relacionadas a la feria
- Identificar las palabras a través de las imágenes
- Escribir las palabras en las hojas de actividades

retos:

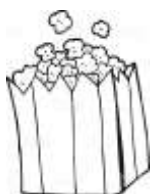
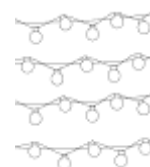
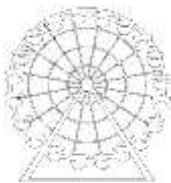
- Identificar los dibujos en la actividad utilizando el libro
- Escribir las palabras correctamente
- Los dibujos eran distintos del libro y los alumnos tuvieron que buscar los iguales en la hoja de actividad

estrategias:

- Identificación visual y memorización de las imágenes

La feria

Colorea los dibujos de abajo y escribe el nombre de cada uno



El plural

- Cuando la palabra termina en vocal, se añade una **S**

ALUMNA – ALUMNAS	AMIGO – AMIGOS
COCHE – COCHES	

- Cuando la palabra termina en consonante, se añade una **ES**

MARRÓN – MARRONES	COLOR – COLORES
ÁRBOL – ÁRBOLES	

- Cuando la palabra termina en vocal acentuada (í o ú) , se añade **ES**

MARROQUÍ – MARROQUÍES

- Cuando la palabra termina en y, se añade **ES**

LEY – LEYES	BUEY – BUEYES
-------------	---------------

- Cuando la palabra termina en z, se añade **CES**

LÁPIZ – LÁPICES

rellena la tabla con las palabras en el plural:

JUEZ		CARACOL	
DOLOR		CIELO	
PERRO		AZUL	

ESPAÑOL		REY	
CRUZ		MENÚ	
CARRETERA		ALMOHADA	

objetivos:

- Identificar las reglas morfológicas
- Rellenar correctamente la tabla con los plurales

retos:

- Memorizar las reglas visualmente
- Reconocer las distinciones entre las palabras

estrategias:

- Leer las reglas
- Memorizar las últimas sílabas de las palabras
- Asociar los plurales al final de las palabras

El alumno João Conceição realizó esta tarea sin dificultad y, aunque tuviese las reglas en su cuaderno, prefirió mirar en la pizarra y escribirlas. Uno de los retos más gratificantes de esta actividad fue ver al alumno realizando la tarea con alegría y éxito, siempre pronunciando las palabras al terminar.

Aunque no tuviese problemas con la lectura, los autistas son más lógicos y por lo tanto realizan las tareas de gramática con más éxito, igual con las matemáticas. Se trata de un alumno con excelente memorización y un nivel y no presenta dificultades en el aprendizaje la lengua española.

Los resultados

	retos	dificultad	estrategia	avances
Valentina	Avance en las tareas	Ninguna	Leer textos Hacer más actividades	Mejora a cada día
Murilo	Fijar la atención	Dispersión	Memorizar imágenes Hacer más actividades	Mejora con ayuda de la profesora
Nicole	Fijar la atención	Dispersión	Hacer más actividades Memorizar imágenes	Mejora con ayuda de la profesora
Arthur	Alfabetización posterior a los demás	Necesita más tiempo para realizar las tareas	Hacer más actividades Memorizar imágenes	Mejora con ayuda de la profesora
João Conceição	Avance en las tareas	Ninguna	Hacer más actividades de gramática	Mejora a cada día

TABLA DE RESULTADOS

Discusión de los resultados

Conforme aclaramos, tanto el Síndrome de Down como el Autismo son trastornos que aunque presenten disitintas características, no impiden que los individuos aprendan la lengua española. El mayor reto en el aprendizaje con los alumnos especiales son el cotidiano en el aula porque ellos tienen un tiempo mayor de socialización y, muchas veces, presentan resistencia al entrar en las clases, sea por la dispersión o sea por la personalidad.

A través de los resultados obtidos, es posible notar que los alumnos portadores del Síndrome de Down poseen mayor dificultad en la realización de las tareas debido a:

- Aunque hagan consultas con una Fonoaudióloga y una Psicopedagoga, Murilo, Nicole y Arthur Luiz son más resistentes en la realización de las tareas, pero las hacen de todas las formas.
- Algunas veces, la alumna Nicole no tenía ganas de realizar las taeras, prefiriendo hacer dibujos en el cuaderno. De esta forma, fue necesaria la intervención de la profesora y, a través del diálogo, la alumna empezó a realizar las tareas.
- El alumno Murilo es más diperso y muchas veces juega con los lápices en la mesa. De esta forma, es necesario el dialogo durante la realización de las tareas.
- Como fue alfabetizado después del período considerado normal, el alumno Arthur tiene más dificultad en la realización de las tareas, pero las hace todas con el apoyo del profesor.
- La alumna Valentina lee muy bien, escribe las letras de las palabras y hace cálculos/operaciones matemáticas muy fácilmente. Sabe utilizar la máquina de calcular y le gusta mucho aprender el español. Es muy desarrollada y participa de las clases.

El alumno João Conceição, el autista, tiene una inteligencia muy desarrollada, conoce la cultura hispánica y española y realiza las actividades muy fácilmente. Fue posible notar que el alumno tiene más facilidad con la Gramática debido a la lógica de las Actividades, pero no tiene ganas de leer un texto, por ejemplo.

- ¿Cómo integrar la lengua española en el aprendizaje de los alumnos?
- ¿Cuáles los principales retos que teníamos en el aula?
- ¿Cómo diversificar el aprendizaje de estos alumnos?
- ¿Cómo ocurrió la socialización de los alumnos junto a los demás?

Consideraciones finales

Aunque la Comunicación presenta como tema Los Retos en la enseñanza de la lengua española, sabemos que el aprendizaje del idioma a los portadores de necesidades especiales es un reto diario. Además de las dificultades con la alfabetización y la escrita, la socialización fue fundamental para el desarrollo de estos alumnos en el Colegio porque para ellos es muy importante estar con los

demás, participar del aula de forma efectiva y habituarse a la rutina del ambiente escolar.

El año pasado, durante la entrega de las medallas al honor a los alumnos, Valentina recibió destaque como alumna especial y esto fue un estímulo en sus estudios. La alumna presenta un grado de inteligencia muy desarrollado, es muy atenta y realiza las actividades de lengua española con facilidad.

El Colegio incluye estos alumnos en los paseos y las festividades temáticas, los trabajos en grupo con otros alumnos y ferias.

¡Muchas gracias!

Maestra Vanessa dos Anjos

Bibliografía

CASTRO, Francisca et al. 2003, *Nuevo Ven*. Madrid, Edelsa Grupo Didascalía S.A.
CRESPO CUADRADO, Manuela: “*Autismo y educación*”. Disponible en: <http://www3.usal.es/~inico/actividades/actasuruguay2001/8.pdf> [Acceso en 25/02/2018]

FERRÁNDIZ, Elena. 2000, *Aprendo las palabras. La calle*, Madrid, Editorial LIBSA.

MADRIGAL MUÑOZ, Ana. *El Síndrome de Down*. Disponible en: <http://sid.usal.es/10413/8-4-1>. [Acceso en 25/02/2018].

POZA, MIRANDA. José Alberto. Prefacio. In: MASIP, Vicente. 2010, *Gramática Española para Brasileños*, São Paulo, Parábola Editorial.

SIMÕES, Tati. Professora Tati Simões. Disponible en <http://tiatatalaluquinha.blogspot.com.br> [Acceso en 25/02/2018].

Dirección de las imágenes:

Noria

https://www.google.com.br/search?q=roda+gigante+para+colorir&safe=active&source=Inms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwj02p6XmPnaAhUBjpAKHZsnBq4Q_AUICigB&biw=1366&bih=662#imgrc=-ZH6M25Nit_mMM: Accedido en 09/05/2018.

Carpa

https://www.google.com.br/search?q=barraca+para+colorear&safe=active&source=Inms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjT3JPFmPnaAhXBiJAKHUcEAlgQ_AUICigB&biw=1366&bih=662#imgrc=-zXwM5Rold8LsM: Accedido en 09/05/2018.

Montaña Rusa

https://www.google.com.br/search?q=montanha+russa+para+colorir&safe=active&source=Inms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwiWpljdmPnaAhXGD5AKHT1iBfIQ_AUICigB&biw=1366&bih=662#imgrc=Y783PreHQY-jjIM: Accedido en 09/05/2018.

Director

https://www.google.com.br/search?q=maestro+para+colorir&safe=active&tbm=isch&source=iu&ictx=1&fir=RNr46h5rodsCgM%253A%252C2ZT370iyBjxh9M%252C_&usg=__kmR6OYYZooRPz34LhN6UerkygO8%3D&sa=X&ved=0ahUKEwiB6pjmPnaAhXKhJAKHTQJB18Q9QEIMDAD#imgrc=DGMByk3lpyImQM: Accedido en 09/05/2018.

Coches de Choque

https://www.google.com.br/search?safe=active&biw=1366&bih=662&tbm=isch&sa=1&ei=kjXzWrPiJYOgwQSyxrGgAw&q=coches+de+choque+para+colorear&oq=coches+de+choque+para+colorear&gs_l=img.3...4302.4958.0.5429.3.3.0.0.0.127.363.0j3.3.0....0...1c.1.64.img..0.0.0....0.Ty-hRmX5B80#imgrc=AcwPNepZQE6I7M: Accedido en 09/05/2018.

Algodón de Azúcar

https://www.google.com.br/search?safe=active&biw=1366&bih=662&tbm=isch&sa=1&ei=kjXzWrPiJYOgwQSyxrGgAw&q=algodao+doce+para+colorir&oq=algodao+doce+para+colorir&gs_l=img.3...2447.6685.0.6761.17.17.0.0.0.201.1875.0j12j1.13.0...0...1c.1.64.img..4.9.1277...0j0i67k1j0i7i30k1j0i7i5i30k1j0i8i7i30k1j0i8i30k1.0.k2hyITzJgFI#imgrc=qZUTpDcEQMnM_M: Accedido en 09/05/2018.

Pareja de Baile

https://www.google.com.br/search?safe=active&biw=1366&bih=662&tbm=isch&sa=1&ei=FDbzWrONAcSiwgSTpLZo&q=casal+dan%C3%A7ando+para+colorir&oq=casal+dan%C3%A7ando+para+colorir&gs_l=img.3..35i39k1j0i7i30k1j0i5i30k1.17598.17598.0.18169.1.1.0.0.0.151.151.0j1.1.0...0...1c.1.64.img..0.1.149...0.kKDgUWXc4vY#imgrc=8C_v_gdvyjXTiM: Accedido en 09/05/2018.

Palomitas

https://www.google.com.br/search?safe=active&biw=1366&bih=613&tbm=isch&sa=1&ei=kjXzWrPiJYOgwQSyxrGgAw&q=pipocapara+colorir&oq=pipocapara+colorir&gs_l=img.3..0i7i30k1i3j0i7i5i30k1i7.3949.5377.0.5533.7.7.0.0.0.185.993.0j7.7.0..0...1c.1.64.img..0.7.991...0j0i67k1.0.PqPygOTRmNI#imgrc=GxXyv-w0J3Ej7M: Accedido en 09/05/2018.

Accedido en 09/05/2018.

Orquesta

https://www.google.com.br/search?safe=active&biw=1366&bih=613&tbm=isch&sa=1&ei=6jnzWpjbCImbwgTWiIjIDQ&q=orquestra+para+colorir&oq=orquestra+para+colorir&gs_l=img.3..35i39k1j0i5i30k1i2.4939.4939.0.5188.1.1.0.0.0.130.130.0j1.1.0...0...1c.1.64.img..0.1.130...0.GUBP6AzGQDE#imgrc=_ohnVYHc5UX8RM: Accedido en 09/05/2018.

Accedido en 09/05/2018.

La opinión de los estudiantes sobre su interlengua. Un acercamiento intuitivo vs cuantitativo

Gabriel Iglesias Morales.
Colegio Miguel de Cervantes.

La interlengua

La importancia de mejorar la enseñanza y las prácticas en el estudio de una lengua extranjera ha llevado a muchos estudiosos a teorizar sobre conceptos lingüísticos que ayuden a comprender mejor las dificultades de los procesos de aprendizaje.

Uno de estos conceptos es el de *interlengua*, que supone una perspectiva nueva a la hora de estudiar las producciones de los aprendientes. La interlengua quiere centrarse tanto en los elementos correctos de la lengua extranjera que una persona está controlando como los incorrectos, al considerar que es la totalidad de la producción la que proporcionará una información relevante sobre cómo se está aprendiendo una lengua, lo que ayudará a tomar las decisiones que se consideren más convenientes. Desde esta perspectiva indivisible entre lo acertado y lo equivocado, se suele afirmar que la interlengua supondría un paso más en el camino ya trazado por el Análisis de Errores y el modelo del Análisis Contrastivo.

La idea de interlengua fue desarrollada por Selinker a partir de 1972, así como una extensión de dichas investigaciones en un trabajo de 1992 (*Rediscovering Interlanguage*) realizado por el mismo autor. Este concepto, desde una perspectiva psicolingüística, quiere delimitar los estados de lengua por los que atraviesa un aprendiente de una LE. Para esto, defiende la teoría según la cual el cerebro de cada estudiante que aprende una lengua extranjera está obligado a procesar los datos de la lengua a los que se encuentra expuesto. Así, si se descubrieran los procedimientos psicolingüísticos que relacionan y deciden los principios generales, se podría utilizar esta información en la enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera que nos interesara aprender.

La Interlengua no supone una negación de las teorías anteriores, sino que se apoya en estas y las perfecciona con el fin de obtener informaciones valiosas. Así, continúa necesitando de la teoría contrastiva y del análisis de errores. De hecho, a la hora de observar el estudio de errores de una persona o de un grupo que aprende una lengua extranjera, se pueden distinguir tres códigos lingüísticos que funcionan al mismo tiempo en el aprendizaje. En primer lugar, la lengua materna (LM) del estudiante. En segundo lugar, la lengua que el estudiante quiere controlar (L2). Y, en tercer lugar, la interpretación que el estudiante ha realizado de la L2, lo que constituiría su interlengua (IL).

La relación que el investigador establece entre estos tres códigos va marcando la exploración de los paradigmas de estudio. La primera corriente ya mencionada, el Análisis Contrastivo, surge entre 1945 y 1957 con los trabajos de Fries y Lado. Este tipo de análisis cree que, si nos centramos en una comparación metódica entre dos sistemas lingüísticos, la LM y la L2, podremos obtener los datos necesarios que iluminen las áreas que presentan más dificultades en el dominio de la L2. Por su parte, el Análisis de Errores, a partir de los estudios de Corder en 1967, critica la metodología empleada en el Análisis Contrastivo y propone detallar,

catalogar y analizar aquellos errores que produce alguien que aprende una lengua extranjera con respecto a la lengua meta que quiere alcanzar. Este punto de vista conlleva una nueva manera de observar el error, como algo que no solo no conviene evitar, sino que señala el punto de partida en el que se encuentra el estudiante y el camino que todavía ha de recorrer hasta cumplir su objetivo de dominar la L2 que le interesa. El Modelo de análisis de la interlengua significaría el último escalón de esta evolución teórica y metodológica. Definido por Selinker como un sistema intermedio entre la LM y la L2, la interlengua parte de una concepción holística de la producción de los aprendientes: le interesa todo, tanto los errores que puedan cometer como las expresiones correctas, de tal modo que se muestre con exactitud el estadio de lengua en el que se encuentra el estudiante. La idea de interlengua, por tanto, parte de la base según la cual la persona que aprende se encuentra ubicada en un sistema en permanente evolución, ya que su propia competencia lingüística también lo está. Estudiar la interlengua significa estudiar los cambios, evoluciones e involuciones que van emergiendo en el transcurso de la apropiación de una L2.

La primera vez que aparece el término *interlengua*, según explican Larsen-Freeman y Long, es en un estudio de maestría de J. Reinecke en 1935 sobre lenguaje y dialecto en Hawai. Con todo, el significado del término que se emplea actualmente pertenece a Selinker a partir de 1969. Antes que él, es obligatorio señalar a Corder que, con la expresión de *competencia transitoria* en 1967, apunta la importancia de tener en cuenta “el aspecto provisional del desarrollo de la competencia de una L2”. Esta idea de competencia transitoria estaría basada en el concepto de *competencia* chomskiano. Corder vuelve sobre el mismo tema en 1971 y modifica el concepto de *competencia transitoria* por el de *dialecto idiosincrático*, con unas ciertas características: se trata de una realidad que presenta desviaciones de las normas del sistema y posee una gramática propia con un conjunto de reglas, si bien no se podría definir como una auténtica lengua ya que no pertenece propiamente a ninguna comunidad lingüística.

Nemser también se ocupa de la idea de interlengua, y en 1971 explica la existencia de un *sistema aproximativo*, sucesión de sistemas que tienden a aproximarse hacia la lengua meta y que, sin embargo, poseen una estructura interna particular, varían según el nivel de dominio de la lengua que se está estudiando y según las experiencias personales del individuo que aprende, y no se puede definir ni como LM ni como L2.

En 1969, Selinker recurre al término de interlengua para explicar que cualquier estudiante de una lengua extranjera ha de pasar por diferentes etapas de aprendizaje. Lo define como un sistema lingüístico independiente, necesario, al menos como hipótesis, para explicar las producciones que realizan los aprendientes en el intento de controlar las normas de la L2. Para explicar la interlengua, Selinker recurre a la existencia de una *estructura psicológica latente* en la que se encontrarían las *identificaciones interlingüísticas*⁴⁸, que enlazarían los tres sistemas (LM, L2, IL) necesarios para aprender una lengua extranjera.

Objetivo

⁴⁸ No es este el momento de profundizar sobre el tema, pero merece la pena apuntar que Selinker destaca hasta cinco procesos diferentes, basados en el concepto de fosilización: transferencia lingüística, transferencia de instrucción, estrategias de aprendizaje, estrategias de comunicación y la hipergeneralización.

En general, el concepto de Interlengua es usado a la hora de querer explicar el estadio de lengua en el que se encuentran los estudiantes que quieren dominar una L2.

La interlengua proporciona información y herramientas con las que ayudar a los aprendientes. Sin embargo, en la práctica, parece una idea de la que se han apropiado investigadores y profesores: son ellos los que poseen todos los datos posibles, mientras que los estudiantes permanecen como elemento pasivo de su propio proceso de aprendizaje: se les dice el nivel en el que se encuentran, se les informa del currículo que tienen que aprender durante un año académico, se les proporciona los datos necesarios para llevar a cabo dicho currículo, se les evalúa y se les indica si merecen pasar al siguiente nivel o si, por el contrario, es preciso que recuperen conocimientos que los recolocuen en el nivel en el que deberían encontrarse. En todo este proceso, que se podría denominar de “desarrollo de la interlengua” y que se repite durante años, ¿en dónde se encuentra el punto de vista del estudiante como individuo activo que aprende?

El objetivo principal de este estudio, entonces, será averiguar cuál es la opinión del estudiante sobre su interlengua.

Contexto

A partir de lo esbozado en la introducción, parece evidente que el contexto en el que se produzca el aprendizaje va a afectar al desarrollo de la interlengua, tanto desde el punto de vista de los estudiantes como de los profesores. En este sentido, Nemser ya destacaba este aspecto al definir la interlengua como un sistema lingüístico que iría variando según la experiencia de los aprendices, la función comunicativa, las aptitudes personales y, en fin, el contexto en el que se realizase la experiencia de enriquecimiento de la propia interlengua.

En nuestro caso, dicha experiencia se llevó a cabo con 91 estudiantes de 5º año de Educación Fundamental (9-10 años de edad) y 49 estudiantes de 2º de Enseñanza Media (16-17 años). La procedencia de los estudiantes es brasileña en un 91%, mientras que el restante 9% se complementa con estudiantes de España y de países Latinoamericanos.

Los estudiantes de 5º se encuentran en un nivel A2-B1 según el Marco Común Europeo de Referencia, mientras que los estudiantes de 2º estarían encuadrados en un nivel C1 en el que deberían sentirse ya con cierta comodidad.

Preguntas previas

A ambos grupos, por medio de la plataforma Moodle del propio colegio, se les ha realizado una encuesta con una serie de preguntas:

Primera pregunta: Desde el punto de vista del aprendizaje de español, para ti ¿qué es un error?

Segunda pregunta: ¿Es posible aprender una lengua extranjera sin cometer errores?

Tercera pregunta: ¿Cómo enfrentas los errores?

Las primeras tres preguntas quieren conocer lo que los estudiantes piensan sobre el concepto de error. Las respuestas son bastante esperables y engloban un acercamiento positivo a la hora de aprender una lengua extranjera. Así, un 72% opina, frente a la primera pregunta, que el error es algo inevitable porque forma parte del proceso de aprendizaje, mientras que un 23% cree que es algo que apenas

se puede evitar en dicho proceso. De igual manera, un 80% cree que no es posible aprender una lengua extranjera sin cometer errores y un 17% afirma que sí lo sería, pero a lo largo del tiempo y con mucho esfuerzo. Por su parte, tanto los estudiantes de 5° de Fundamental como los de 2° de Ensino Medio enfrentan los errores de manera positiva en un 75%, mientras que existe un 20% que presenta un cierto grado de frustración porque siempre acaban equivocándose en algo.

La cuarta y quinta pregunta inciden en una reflexión sobre los propios errores de los estudiantes:

Cuarta pregunta: Según tú ¿En dónde cometes más errores?

Quinta pregunta: ¿Los errores que cometes en lengua española están directamente relacionados con las notas que consigues en la asignatura de Español?

Tanto los estudiantes de 5° como los de 2° aseguran que donde cometen más errores es en el plano ortográfico, con un 60% de respuestas afirmativas, mientras que un 30% opina que la mayoría de errores debería aparecer en la morfología y la sintaxis, y un 10% asegura que es el vocabulario, tanto en la forma como en el significado, lo que plantea el mayor número de errores.

La quinta pregunta muestra una vertiente del error que se aproxima al grado de motivación de los estudiantes. Esto es, de manera indirecta se les pregunta si creen que vale la pena dedicar tiempo a mejorar en sus errores ya que esta voluntad se va a ver reflejada en unas mejores notas académicas. El 45% de los estudiantes de 2° y el 65% de los estudiantes de 5° piensa que no existe una relación directa entre la mejora de sus errores de español y su nota final en la asignatura, mientras que un 20% de los estudiantes de 2° y un 30% de 5° opinan que esa relación existe solo a veces. De esta manera, los estudiantes perciben que los propios profesores no conceden excesiva importancia a los fallos en la expresión escrita que no sean muy básicos, otorgando mayor entidad a los contenidos sobre lo que se esté escribiendo en ese momento.

A partir de las cinco primeras preguntas parece que existen dos conceptos básicos que se proyectan a lo largo de todo el trabajo de los estudiantes: la motivación y el esfuerzo. Ambas nociones plantean la diferencia, en diversos grados, entre aquellos aprendientes que perciben las tareas como un reto que puede ser resuelto, y aquellos que ven en los errores una dificultad inaccesible. Ni todas las personas somos iguales ni tenemos las mismas necesidades, así que se les realizaron dos preguntas al respecto del esfuerzo y la motivación:

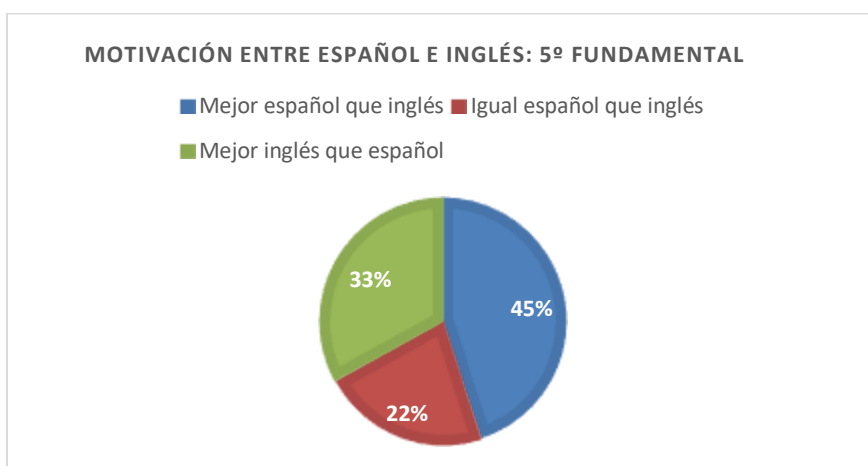
Sexta pregunta: ¿Cuánto tiempo le dedicas a la semana al estudio del español?

Séptima pregunta: ¿Cuál crees que es tu nivel de español en relación a tu nivel de inglés?

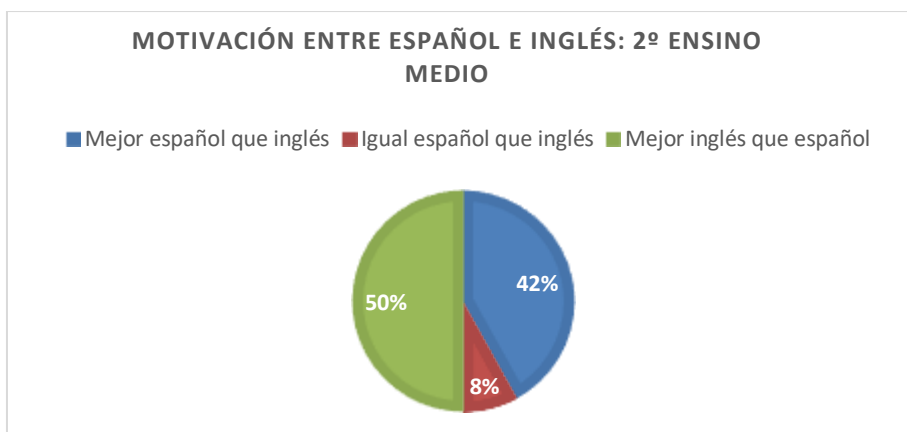
La sexta pregunta aparece relacionada con el esfuerzo que el aprendiente le dedica a estudiar español. La pregunta, además, presentaba la especificación de que ese estudio no se encontraba relacionado con los días previos a un examen o a la entrega de un trabajo, sino que se correspondía más con un estudio cotidiano de la lengua española. En 5° de Fundamental, el 50% de los estudiantes explicaba que le dedica al español entre media hora y una hora a la semana. Si tuviéramos en cuenta que se estudia de lunes a viernes y que se descansa el sábado y el domingo, esto supondría entre unos seis y doce minutos diarios de atención a la asignatura, tiempo que se incrementa si sabemos que un 28% le dedica una hora o un poco más de este tiempo para repasar español. Por su parte, el 65% de los aprendientes de 2° de Enseñanza Media afirma que no le dedica absolutamente nada de su tiempo al estudio del español fuera de los momentos de exámenes y

entregas de trabajos. Resulta chocante esta diferencia, aunque se ve contrarrestada en parte con la existencia de un 16% que se concentran en el español entre hora y media y dos horas por semana.

La séptima pregunta quiere ahondar en el tema de la motivación de los estudiantes. En general, en la mayoría de los colegios occidentales se asume que el inglés es una lengua importante y de prestigio que ayudará a las personas en el futuro con el fin de encontrar una mejor posición social o de acceder a mayores oportunidades en el mundo laboral. El dominio de la lengua inglesa proporciona beneficios en multitud de ámbitos como la información, la informática, los viajes, el deporte y casi cualquier ámbito de la vida. Nadie niega esta importancia y la influencia del inglés en el mundo, por eso cualquier colegio o sistema educativo se preocupa por destacarlo en sus planes de estudio. Los estudiantes también lo aceptan como algo natural, reconocen su importancia e intentan ser consecuentes. A partir de estas bases, los estudiantes de 5º de Fundamental opinan, en un 45%, que su nivel de español es mejor que su nivel de inglés, mientras que el 22% piensa que es igual y un 33% cree que es mejor su nivel de inglés que su nivel de español.



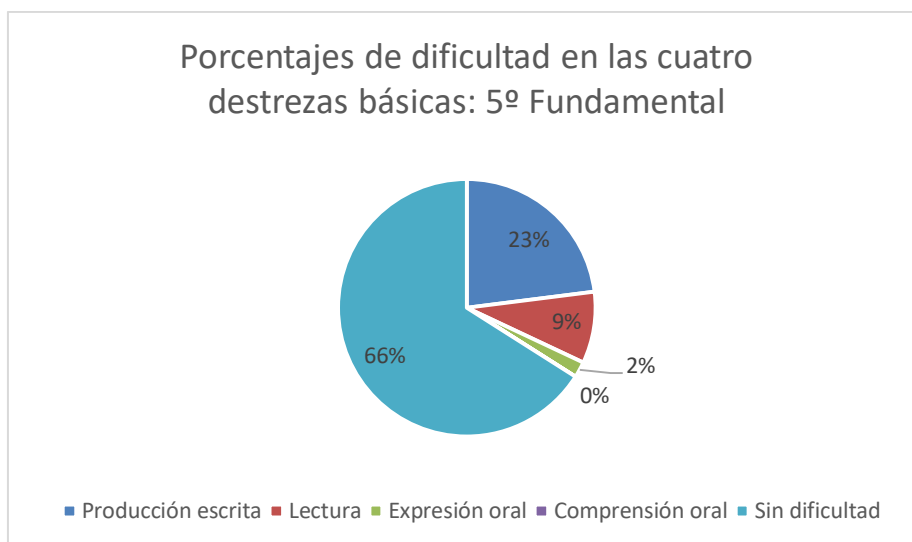
Seis años después, lo que conlleva una subida gradual desde un nivel A2 hasta un C1 avanzado, los estudiantes de 2º de Ensino Medio piensan en un 42% que su nivel de español es mejor, solo un 8% cree que es igual, y un 50% opina que hablan mejor inglés que español.



Resultados

Además de preguntas sobre las ideas acerca del error, el esfuerzo o su motivación a la hora de aprender español, para completar el estudio se realizaron cuestiones centradas en la propia lengua española. La finalidad de esta parte de la encuesta⁴⁹ era conocer los elementos de la lengua que podrían resultar más difíciles a la hora de aprender o de utilizar el español.

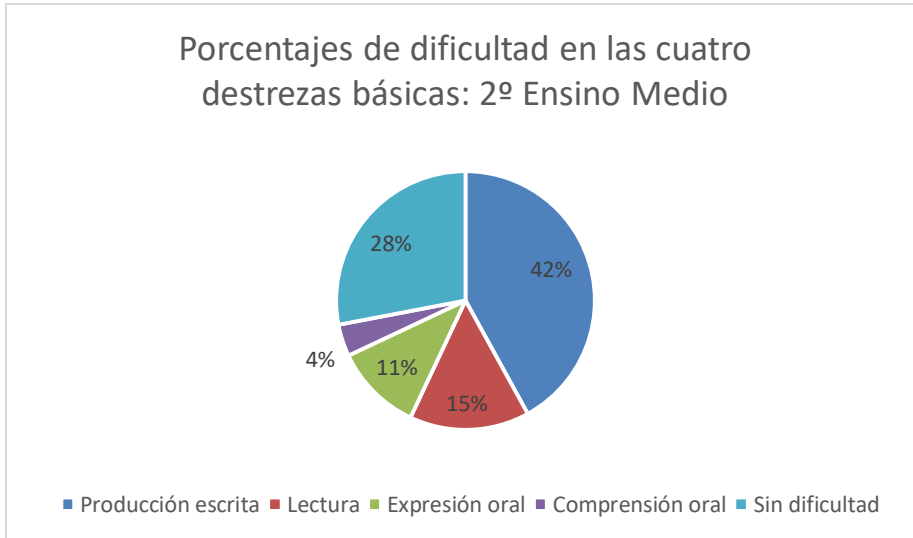
Las primeras preguntas se centraron en las consideradas cuatro destrezas básicas (comprensión oral, expresión oral, lectura y expresión escrita) con el fin de saber cuáles serían las más complicadas. Un 23% de los estudiantes de 5º de Fundamental opinaron que la destreza más difícil de dominar era la producción escrita. Un 9% aclaró que la lectura en español entrañaba una dificultad moderada, mientras que un 2% formuló que la expresión oral puede llegar a ser bastante difícil. En ningún caso se dijo que existiera algún tipo de dificultad en la comprensión oral. El 66% restante opinó que no encontraba especial dificultad en ninguna de las cuatro destrezas.



Por su parte, los estudiantes de 2º de Ensino Medio reparten algo más los porcentajes ante las mismas cuestiones. Un 42% opina que existe una cierta dificultad en la expresión escrita del español. Un 15% cree que la comprensión escrita es bastante difícil, muy cercano al 11% que encuentra dificultad en la expresión oral, mientras que solo un 4% dice encontrar bastante complicación en la comprensión oral. Un 42% opinó que no encontraba especial dificultad en cualquiera de las cuatro destrezas.

⁴⁹ Ver resultados completos en el anexo correspondiente al final del artículo.

Porcentajes de dificultad en las cuatro destrezas básicas: 2º Ensino Medio



Como se puede observar, los resultados acerca de las destrezas básicas (leer, hablar, escribir y entender) son bastante parejos en ambos niveles de enseñanza y concuerdan con la experiencia general de profesores y alumnos: casi desde el comienzo, en una etapa A de aprendizaje, el estudiante lusófono encuentra poca dificultad en entender los mensajes orales que recibe en español. Esta dificultad, además, se va minimizando a lo largo del tiempo, en cuanto se adquiere una cierta soltura en el uso de la lengua. Así, esta facilidad inicial, que resulta muy motivadora en los estudiantes, puede transformarse en un arma de doble filo para ellos. Por una parte, les anima a continuar profundizando en la lengua de una manera muy rápida ya que tienen la impresión de que lo entienden todo. Por otra parte, el hecho de realizar grandes avances desde el principio con un esfuerzo moderado puede llevar al estudiante a la idea de que no es necesario estudiar mucho para llegar a controlar la lengua española en un nivel más avanzado.

Una vez averiguadas las opiniones sobre las destrezas básicas, la encuesta finaliza con preguntas centradas en aspectos gramaticales, sobre todo referidos a la expresión escrita. Se presentan 11 cuestiones sobre la posible dificultad que puede llegar a presentar el vocabulario, las gráficas, el significado de las palabras, el uso del artículo, los pronombres, el género, el número, el uso de las preposiciones, la colocación de tildes y los verbos regulares e irregulares.

Según los porcentajes, un 59% de los estudiantes de 5º de Fundamental especifica que el aspecto más complicado a la hora de escribir español se centra en la colocación de tildes, de los cuales, un 16% expresa esta tarea como de dificultad máxima. Seguidamente, un 12% de los alumnos señala que el uso del vocabulario es bastante difícil, con un 10% añadido si se tiene en cuenta el porcentaje que detalla que es bastante difícil controlar el significado de las palabras que utilizan, sobre todo, con aquel vocabulario que se llega a confundir con el del portugués. Por último, un 10% de los estudiantes de 5º opina que los verbos regulares son entre bastante difíciles y muy difíciles de utilizar, mientras que el mismo porcentaje de estudiantes manifiesta igual opinión sobre los verbos irregulares.

A simple vista, las opiniones de 5º de Fundamental parecen extrañas. Bien sea debido a su edad, entre nueve y diez años, o bien por falta de nivel o de experiencia en el estudio de lenguas extranjeras, es necesario admitir que las respuestas que estos alumnos realizan a las cuestiones planteadas hacen pensar, por lo menos, en una falta de coherencia. No sorprende que los estudiantes de

esta etapa educativa apenas se hayan planteado una reflexión teórica sobre su propio proceso de aprendizaje, por lo que sus resultados parecen concordar con esta situación. Realmente, la idea de dificultad a la que están recurriendo parece que se aleja bastante de los parámetros que se utilizaría en un contexto adulto. Desde esta perspectiva, la de un adulto, lo fácil y lo difícil adquiere un matiz de marcada subjetividad (lo que es fácil para uno puede ser difícil para otro) al que habría que añadir, de nuevo, ingredientes como la motivación y el esfuerzo, de tal manera que a mayor tiempo empleado en alguna cuestión, esta se vuelva cada vez más clara o inteligible. Sin embargo, con sus respuestas, parece que los alumnos de 5º de Fundamental desdennan este punto de vista. Así, para estos estudiantes, la presunta facilidad o dificultad de los elementos presentados no parece que dependa de un cierto grado de subjetividad asumido, sino que más bien se basa en lo que ellos saben o no saben. Esto explicaría, por ejemplo, por qué un 59% de ellos indica como principal dificultad la colocación de tildes: en 5º curso de Fundamental todavía no se ha explicado la colocación de tildes. Simplemente, los alumnos saben que existe porque las van utilizando en algunas palabras de uso cotidiano que sí las llevan, pero en ningún momento se les ha especificado una normativa concreta ni se les ha exigido dicha colocación. De igual modo, resulta bastante insólito que los estudiantes, a la hora de señalar los verbos como una de las principales dificultades, no realicen una distinción clara entre los verbos regulares y los irregulares, con un diez por ciento para cada uno. Una vez más la realidad de su proceso educativo se impone: los estudiantes de 5º de Fundamental todavía no estudian los verbos en español con los conceptos de regularidad o irregularidad, solo estudian ciertos tiempos verbales básicos sin fijarse que la forma verbal puede llegar a ser irregular. De nuevo, subrayan lo difícil como aquello que no saben.

Los resultados de los estudiantes de 2º de Ensino Medio parecen tener en cuenta una lógica porcentual. Se trata de alumnos, no solo con una ventaja de seis años sobre los anteriores, sino también con más años de experiencia en el estudio de la lengua española⁵⁰.

Según los resultados obtenidos a partir de las respuestas de los estudiantes de 2º de Ensino Medio, el 39% opina que lo más difícil a la hora de escribir español es la colocación de tildes. Seguidamente, el 38% piensa que los verbos irregulares son bastante difíciles o muy difíciles, mientras que un 30% expresa el mismo pensamiento sobre los verbos regulares. Además, un 31% cree que la adquisición de vocabulario y su uso adecuado es desde bastante a muy difícil, a lo que habría que añadir un 11% de estudiantes que especifica que el significado asociado a ese vocabulario nuevo también es difícil de dominar.

Las contestaciones obtenidas de los estudiantes de 2º de Ensino Medio permiten, al menos, dos reflexiones diferenciadas.

En primer lugar, si las comparamos con las de los estudiantes de 5º de Fundamental, parece evidente que están más pensadas. Los alumnos de 2º de Ensino Medio, además de tener seis años más, se manejan con la soltura de un C1 avanzado en lengua española. Han reflexionado más sobre lo que hacen, poseen más herramientas y muestran una cierta preocupación por la metodología que les lleva a aprender una lengua extranjera. En este sentido, no se les puede achacar desconocimiento de conceptos o contenidos: saben y están obligados a colocar bien las tildes cuando escriben, diferencian con claridad los verbos regulares de los irregulares y se les supone un amplio abanico de vocabulario y usos específicos del español para poder usarlo en contextos variados.

⁵⁰ Un 82% de los estudiantes comenzaron en el colegio cuando eran niños, con una edad de cuatro o cinco años.

En segundo lugar, después de admitir lo anterior, sorprende todavía más que los resultados de 5º de Fundamental y los de 2º de Ensino Medio sean prácticamente iguales con respecto a su impresión de las dificultades al escribir español. Si dejamos de tener en cuenta que las contestaciones de los más pequeños se mueven por impresiones diferentes a las de los mayores y que las respuestas de los estudiantes de más edad poseen una lógica argumentativa más razonable, los resultados de ambos grupos son iguales:

coinciden en señalar la colocación de tildes como la parte más difícil de la expresión escrita,

creen que el dominio de los verbos supone una complicación añadida con respecto al resto de la gramática del español y

muestran su preocupación a la hora de dominar el vocabulario de la lengua española.

¿Cómo es posible que las mismas sensaciones ante el aprendizaje de la lengua sucedan en estudiantes con seis años de separación y entre estudiantes que casi están comenzando su aprendizaje frente a otros que lo están terminando?

Resultados cuantitativos

En el punto anterior se han mostrado los resultados de una encuesta realizada a estudiantes de 5º de Fundamental y de 2º de Ensino Medio. Estos resultados reflejaban lo que los alumnos piensan sobre su propio aprendizaje de la lengua española, lo cual no quiere decir que sea la verdad de lo que está ocurriendo en su proceso de adquisición de la lengua española. Más bien, se trataba de averiguar las sensaciones de los estudiantes, sus intuiciones, lo que ellos imaginan que es estudiar español y las dificultades que se van encontrando por el camino, un camino que incorpora el uso del español desde el primer curso de Educación Infantil hasta el último curso antes de entrar en la Universidad.

Pese a todo este recorrido, hemos constatado cómo las percepciones de los estudiantes más pequeños coinciden con las de los mayores, lo que nos puede llevar a dos explicaciones parciales y contradictorias:

Primera explicación: los resultados coinciden porque, aunque cada grupo haya llegado a la misma conclusión por diferentes caminos, es la realidad. Los estudiantes son conscientes de los niveles de dificultad al estudiar español.

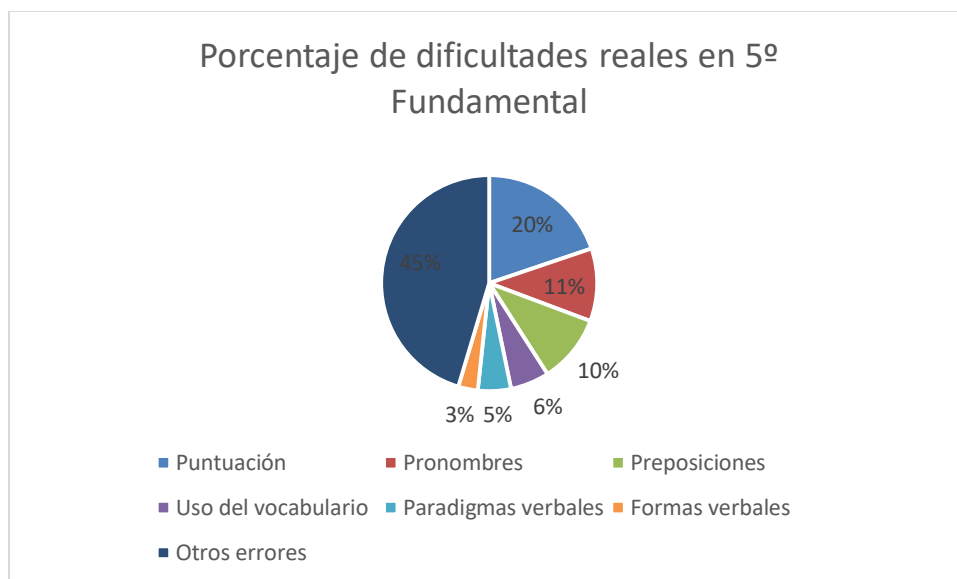
Segunda explicación: resulta extraño que los resultados coincidan en grupos de edad y experiencia tan diferente. Si esto sucede es porque la intuición de los grupos no es capaz de percibir la realidad y ambos están equivocados. Los estudiantes no son realmente conscientes de los niveles de dificultad de su aprendizaje.

La respuesta a esta paradoja no la podemos encontrar en la opinión de los estudiantes del colegio, por eso hemos tenido que continuar profundizando para saber lo que de verdad está ocurriendo en el proceso de aprendizaje de los estudiantes de español. La manera que nos pareció más adecuada fue la de estudiar la interlengua de los dos niveles. Para eso se les propuso a ambos grupos (5º de Fundamental y 2º de Ensino Medio) la escritura de un texto de unas 200 palabras sobre un tema sencillo (la descripción de un fin de semana) con el fin de que no existiera ningún problema a la hora de escribir sobre dicho asunto.

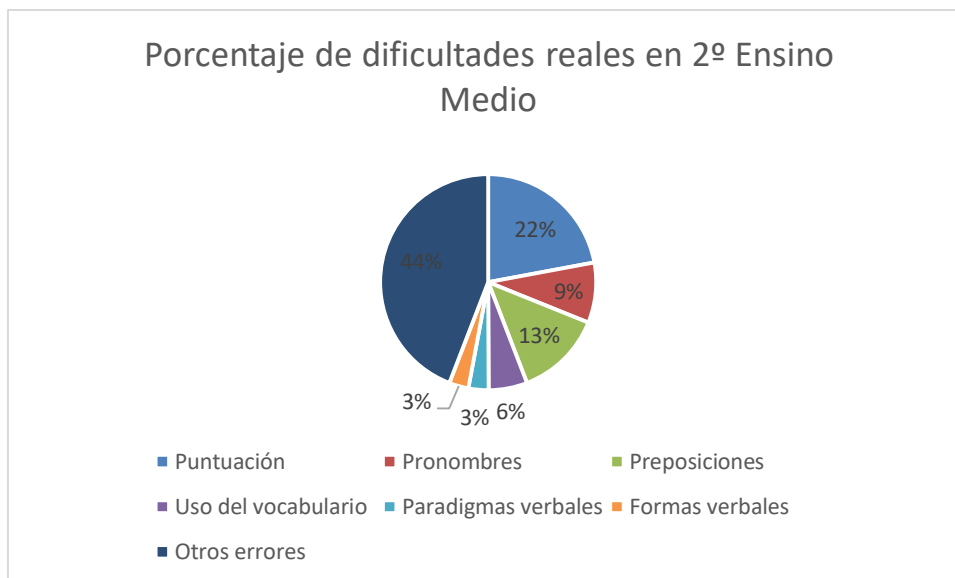
Después de analizar los textos de ambos grupos, los resultados fueron los siguientes: los alumnos de 5º de Fundamental cometieron casi un 46% de errores de morfología y sintaxis, casi un 39% de errores de ortografía y un 15% de errores de léxico y semántica. Por su parte, los estudiantes de 2º de Ensino Medio realizaron un 51% de errores del nivel morfológico y sintáctico, un 28% se trataba de errores ortográficos y un 21% eran errores léxico-semánticos. Este análisis

contestaría a una de las cuestiones iniciales de la encuesta, que preguntaba en dónde pensaban los estudiantes que cometían más errores.

Si fuésemos capaces de encontrar un texto tipo de ambos grupos que sumara, en total, cien errores, en 5º de Fundamental nos encontraríamos que, de esos cien errores cometidos en el texto, el 19,64% corresponderían a errores de puntuación (sobre todo colocación de comas y puntos), el 11% serían errores cometidos en la categoría de los pronombres, el 10% se centraría en errores que tienen que ver con el uso de las preposiciones y un 6% correspondería a errores en el uso del vocabulario. Solo más atrás porcentualmente podríamos ver errores en los verbos, tanto en los paradigmas verbales (5% del total de los errores) como en el uso de las formas verbales (3%).



En el caso de los estudiantes de 2º de Ensino Medio, en un hipotético texto de cien errores, el 22% le correspondería a la puntuación, el 13% serían errores relacionados con el uso de las preposiciones, sobre todo aquellas que acompañan a los verbos, el 9% aparecería en errores cometidos en los pronombres y un 6% serían errores de vocabulario. De nuevo, los verbos van quedando atrás, con tan solo un 3% en los paradigmas verbales y otro 3% en el uso temporal de las formas verbales.



Conclusiones

A partir de la confrontación de las intuiciones de los estudiantes sobre su aprendizaje de la lengua española con los datos que nos proporciona el análisis de su interlengua podemos elaborar una serie de conclusiones.

En primer lugar, parece que no conviene desdeñar la percepción del estudiante, a partir de su propia experiencia, en el estudio de una lengua extranjera como es en este caso el español. La idea que un estudiante pueda tener sobre la actividad que está realizando o la asignatura que está estudiando repercute en sus resultados.

En segundo lugar, si bien las intuiciones del aprendiente son importantes y es necesario tenerlas en cuenta a la hora de tomar decisiones didácticas, cabe la posibilidad de que esas percepciones se alejen de la realidad. Este alejamiento explicaría por qué dos grupos de estudiantes tan diferentes entre sí, como es en este caso los que conforman 5º de Fundamental y 2º de Ensino Medio, presentan unos resultados tan parecidos a la hora de reflexionar sobre su proceso de aprendizaje en la lengua española. Desde la perspectiva del alumno, no parece descabellado pensar que, si se le está dedicando un gran porcentaje del tiempo al estudio de un aspecto gramatical, sea este aspecto una de las partes más difíciles de la materia; mientras que a aquello a lo que se dedica menos tiempo lógicamente debería constituir una parte más fácil o de menos importancia.

En tercer lugar, la aceptación, por parte de los aprendientes, de lo que es fácil o difícil a la hora de aprender español asume unos parámetros que muestran diferentes posibilidades. Su percepción engañosa sobre lo que controlan o no del español depende de diferentes factores que están ejerciendo su influjo al mismo tiempo: ideas preconcebidas de los estudiantes, metodología de los profesores que ayuda a recalcar ciertos aspectos del estudio de la lengua o utilización de libros de texto que suelen acentuar unos aspectos gramaticales en detrimento de otros podrían ser una base para futuras explicaciones.

La investigación tenía como objetivo averiguar la opinión de los aprendientes sobre su propia interlengua y se ha comprobado cómo esa opinión aparece desviada de la realidad cuantitativa de los errores que cometen. Sin embargo, hemos de tener en cuenta que el número de errores no puede considerarse como el único parámetro para orientar la enseñanza de la lengua

española. En este sentido, deberíamos considerar abrir el foco hacia el nivel de calidad de dichos errores para observar si afectan a los niveles de comunicabilidad de los estudiantes, la frecuencia de aparición de los errores en diferentes contextos o su grado de complejidad. Es en esa realidad más intrincada en donde deberíamos enseñar a reflexionar a los alumnos sobre su inhabilidad para reconocer sus dificultades, interpretado esto como un primer paso para potenciar la autonomía y la optimización de su aprendizaje.

Anexo de los resultados (en porcentajes)

En el último apartado de la tabla, por falta de espacio, en lugar de solo Porcentajes debería leerse “Porcentajes que más resaltan por su dificultad”

1. El uso del español en 5º Fundamental							
	1	2	3	4	5	*Porcentajes	
	NO	POCO	NORMAL	BASTANTE	MUCHO		
a) La comprensión oral es difícil:	37%	52%	11%	0%	0%		
b) La expresión oral es difícil:	37	47	13	2	0		
c) La comprensión escrita es difícil:	21	40	30	8	1		
d) La expresión escrita es difícil:	11	34	32	21	2	23%	

e) El vocabulario es difícil:	16	41	31	12	0	12%	
f) Las grafías son difíciles:	13	41	39	8	0		
g) El significado es difícil:	22	46	22	10	0	10%	
h) El artículo es difícil:	55	36	9	0	0		
i) Los pronombres son difíciles:	27	44	24	4	0		
j) El número es difícil:	57	36	5	0	1		
k) El género es difícil:	52	43	5	0	0		
l) Las preposiciones son difíciles:	13	54	30	3	0		
m) Las tildes son difíciles:	3	11	26	43	16	59%	
n) Verbos regulares son difíciles:	15	41	34	9	1	10%	
o) Verbos irregulares son difíciles:	14	33	43	10	0	10%	

2. El uso del español en 2º EM							
	1	2	3	4	5		
	NO	POCO	NORMAL	BASTANTE	MUCHO		
a) La comprensión oral es difícil:	38%	46%	11%	4%	0%		
b) La expresión oral es difícil:	19	50	19	11	0	11%	
c) La comprensión escrita es difícil:	15	42	27	15	0	15%	
d) La expresión escrita es difícil:	4	23	31	42	0	42%	

e) El vocabulario es difícil:	11	27	31	27	4		
f) Las grafías son difíciles:	19	42	31	8	0		
g) El significado es difícil:	19	38	31	11	0	11%	
h) El artículo es difícil:	27	42	31	0	0		
i) Los pronombres son difíciles:	23	35	35	8	0		
j) El número es difícil:	54	35	8	4	0		
k) El género es difícil:	50	27	19	4	0		
l) Las preposiciones son difíciles:	23	31	38	8	0		
m) Las tildes son difíciles:	4	23	50	23	16	39%	
n) Verbos regulares son difíciles:	15	15	38	19	11	30%	
o) Verbos irregulares son difíciles:	4	19	38	27	11	38%	

Bibliografía

ADJÉMIAN, C. *La spécificité de l'interlangue et l'idéalisation des langues secondes*, en GUÉRON, J.; SOWLEY, S. (Eds.), Grammaire transformationnelle: théorie et methodologies, Vincennes: Université de Paris VIII, 1982, p. 421–439.

- ALBA QUIÑONES, V. *El análisis de errores en el campo del español como lengua extranjera*. Algunas cuestiones metodológicas, *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, v. 5, 2009.
- ALVAREZ, M. L. O. *La transferencia, la interferencia y la interlengua en la enseñanza de lenguas próximas*, Anuario do II Congresso Brasileiro de Hispanistas, 2002.
- ANDRADE NETA, N. F. *Aprender español es fácil porque hablo portugués. Ventajas y desventajas de los brasileños para aprender español*, Cuadernos Cervantes, v. 6, n. 29, 2000, p. 46–56.
- BARALO, M. *A propósito del Análisis de errores Una encrucijada de teoría lingüística, teoría de adquisición y didáctica de lenguas*, *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, v. 5, 2009.
- CAMORLINGA, R. *Do português ao espanhol: os prós e os contras da proximidade*, en SEDYCIAS, J. (Ed.). *O ensino do espanhol no Brasil. Passado, presente, future*, São Paulo, Parábola, 2005, p. 195–205.
- CORDER, S. P. *The role of interpretation in the study of learners' errors*, en *Error analysis and interlanguage*, Oxford, Oxford University Press, 1981, p. 35–44.
- DURÃO, A. B. DE A. B. *La Interlengua*, Madrid, Arco Libros, 2007.
- ELLIS, R. *The study of Second Language Acquisition*, Oxford, Oxford University Press, 2008.
- FERNÁNDEZ, S. *Interlengua y aprendizaje / adquisición del español*, *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, v. 5, n. 3, 2009, p. 50–54.
- HENRIQUES, E. R. *Distância entre línguas e o processo de aprendizagem/aquisição*, en SEDYCIAS, J. (Ed.). *O ensino do espanhol no Brasil. Passado, presente, futuro*, São Paulo, Parábola, 2005. p. 145–171.
- RICHARDS, J. C. y Th. S. RODGERS, *Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press, 2001. Trad. esp. de José M. Castrillo y María Condor, *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*, Cambridge-Madrid, Cambridge University Press, 2003, 2ª edición actualizada.
- SELINKER, L. *Interlanguage*, *International Review of Applied Linguistics*, v. 10, n. 3, 1972, p. 31–53.
- SELINKER, L. *Rediscovering Interlanguage*, New York, Routledge, 2013.

Ética y focos de investigación sobre la interlengua de aprendices de lenguas extranjeras

Otávio Goes de Andrade
Universidade Estadual de Londrina

Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão
Universidade Federal de Santa Catarina

Existe una gran laguna en la crítica historiográfica que abarca la discusión de la Ética en las investigaciones desarrolladas en el área de las ciencias humanas y sociales, y, por vía de consecuencia, también en los estudios centrados en torno a la interlengua de estudiantes de lenguas extranjeras. Considerando que en Brasil se vienen desarrollando desde hace bastante tiempo estudios contrastivos en los que se pone frente a frente la lengua portuguesa y la española, hemos decidido presentar en este trabajo algunos datos objetivamente obtenidos en una etapa bastante inicial de una etapa postdoctoral en la que se tiene por meta evaluar la ética en investigaciones sobre la interlengua de aprendices de lenguas extranjeras hechas entre los años 1996 y 2016 (Andrade, 2015a; 2015b; 2016; 2017a; 2017b; Borges-Andrade, 2003⁵¹; Conselho Federal de Medicina, 2015; Durão, 2005, 2006; Reis; Egido, 2017: 238⁵²; Silva, 2011; Unesco, 2006).

Los datos que explicitamos en el presente texto fueron recopilados en tres diferentes momentos, combinando técnicas de investigación bibliográfica (o de fuentes secundarias) y de investigación documental (o de fuentes primarias) (Marconi; Lakatos, 2011: 43-44). En un primer momento, usando comillas, hemos procedido a hacer una búsqueda en el *Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES* con las palabras clave “Linguística contrastiva”, “Análise contrastiva” / “Modelo de análise contrastiva”, “Análise de erros” / “Modelo de análise de erros” e “Interlíngua” / Modelo de interlengua” / “Análisis de interlengua”, dentro del período de 1996 a 2016. La siguiente figura ilustra la página inicial del motor de búsqueda:

⁵¹ “[...] interesses que um pesquisador, como pessoa, tem por certos tópicos ou temas de pesquisa”.

⁵² Ética ausente, ética burocrática y ética emancipadora.



Figura 1 - Página inicial del Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

La búsqueda hecha a partir de los parámetros mencionados redundaba en resultados como los que se pueden ver a continuación, con alta incidencia de la expresión "Trabajo anterior a la Plataforma Sucupira":

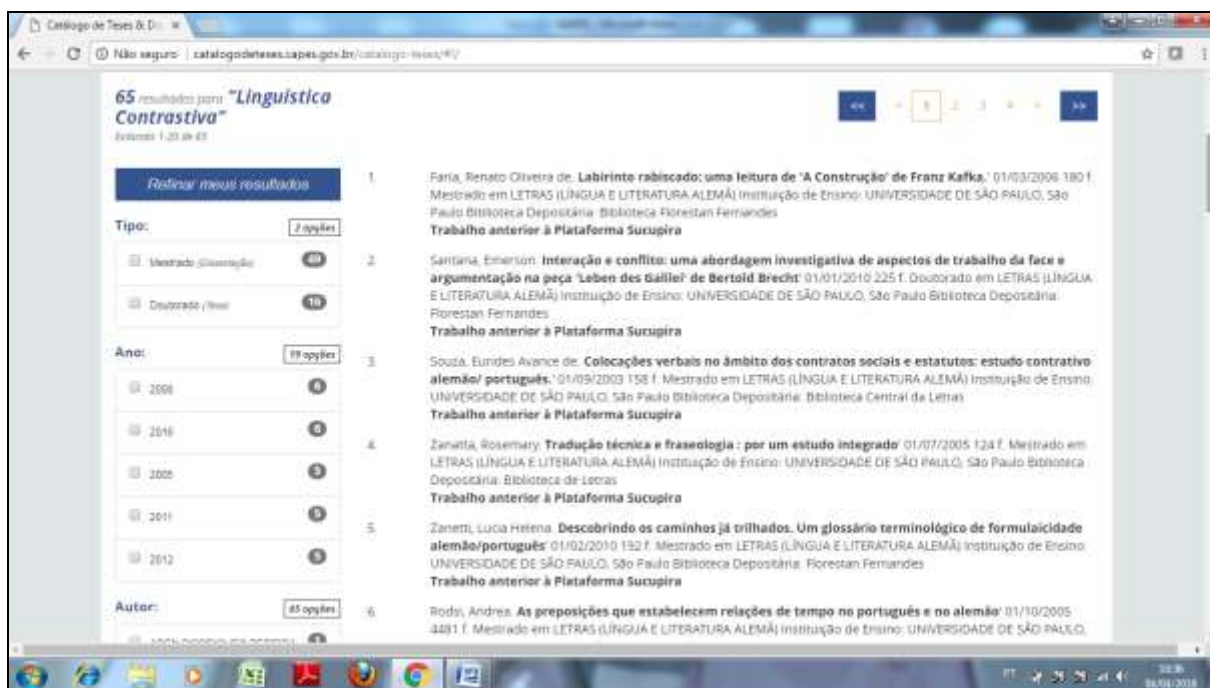


Figura 2 - Incidencia de la expresión "Trabalho anterior à Plataforma Sucupira".

De esta forma, en este primer momento, los datos preliminares demostraron que el período que demarcamos en el proyecto inicialmente propuesto estaba limitado por la propia herramienta de búsqueda, una vez que el Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES ofrece resultados a partir de su interfaz con la Plataforma Sucupira, que ha sido creada en el año 2013. Teniendo en cuenta la fecha a partir de la cual la Plataforma Sucupira pasó a ser operada, ofreciendo soporte al

Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, incluyendo los archivos en PDF relativos a los trabajos, en un segundo momento, refinamos la búsqueda, redefiniendo, para ello, el período que abarca los años 2013 a 2017, y, además, contemplamos exclusivamente la Gran Área (Lingüística, Letras y Artes), además de las ocho palabras clave previamente indicadas en el proyecto de trabajo, lo que delineeó pantallas como la siguiente:



Figura 3 - Resultados tras el refinamiento de la búsqueda.

Al clicar en "Detalles", término que no está habilitado cuando aparece la expresión "Trabajo anterior a la Plataforma Sucupira", se abre una ventana desde la que se obtiene una serie de informaciones:

datos del trabajo de conclusión (institución de enseñanza superior, programa, título, autor, tipo de trabajo de conclusión, fecha de la defensa, resumen, palabras clave, abstract, keyword, volumen, páginas, idioma, biblioteca depositaria, adjunto [trabajo en PDF]);

contexto (área de concentración, línea de investigación, proyecto de investigación);

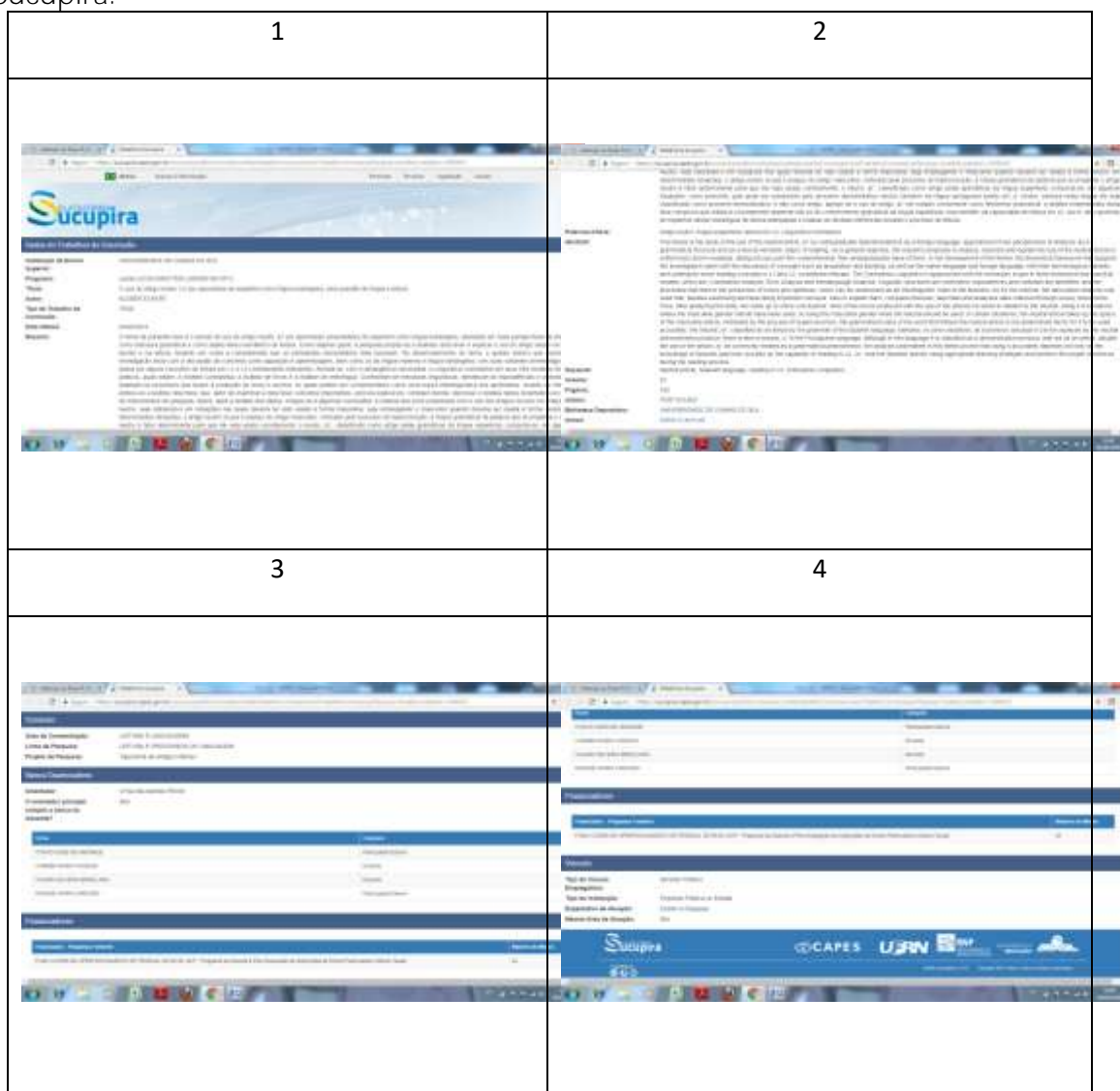
tribunal examinador (nombre del director, si el director compuso el tribunal del discente, nombres de los miembros del tribunal);

financiadores (financiador - programa fomento - número de meses);

vínculo (tipo de vínculo laboral, tipo de institución, expectativa de actuación, misma área de actuación).

En la figura siguiente, para la que seleccionamos la tesis de doctorado de Kleber Eckert, presentada el 24/09/2014, en el marco del Programa de Postgrado en Letras de la Universidade de Caxias do Sul / Centro Universitário Ritter dos Reis (UCS / UniRitter), bajo la dirección de la Prof^a Dr^a Vitalina Maria Froisi:

Figura 4 - Tesis de doctorado de Kleber Eckert constante en la Plataforma Sucupira.



Fonte: Elaborado por los autores.

Seguendo la dinámica de trabajo establecida como metodología de esta investigación, fue a partir de ese segundo momento de contacto con el Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES que llegamos al total de 145 ocurrencias para las ocho palabras clave, entre los años 2013 y 2017, para la gran área de Lingüística, Letras y Artes, como demuestra en el cuadro siguiente:

Cuadro 1 - Palabras-clave y cantidad de ocurrencias en la Plataforma Sucupira.

Palabras-clave	Cantidad de ocurrencias
Lingüística Contrastiva	13
Análisis Contrastivo	40
Modelo de Análisis Contrastivo	00
Análisis de Errores	18

Modelo de Análisis de Errores	00
Interlengua	69
Modelo de Interlengua	00
Análisis de Interlengua	05
TOTAL	145

Fuente: Elaborado por los autores.

Los trabajos de maestría y de doctorado encontrados se distribuyen entre las palabras clave de la siguiente manera:

Cuadro 2 - Palabras-clave y cantidad de disertaciones y tesis en la Plataforma Sucupira.

Palabras-clave	Maestría	Maestría Profesional	Doctorado	Cantidad de ocurrencias
Lingüística Contrastiva	08	--	05	13
Análisis Contrastivo	28	--	12	40
Modelo de Análisis Contrastivo	--	--	--	00
Análisis de Errores	12	01	05	18
Modelo de Análisis de Errores	--	--	--	00
Interlengua	51	--	18	69
Modelo de Interlengua	--	--	--	00
Análisis de Interlengua	03	--	02	05
TOTAL	102	01	42	145

Fuente: Elaborado por los autores.

Después de haber recopilado los datos relativos a cada uno de los 145 trabajos encontrados a partir de la búsqueda que hicimos con base en las ocho palabras clave antes mencionadas, llegamos al tercer momento de la generación de los datos, el cual consistió tras clicar en el término "Detalles" de cada una de las instancias para que se accediera al archivo del trabajo en PDF. De esa manera, ha sido posible descargar las disertaciones y tesis para su lectura posterior. En ese tercer momento, constatamos dos hechos más relacionados con el Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES: 1) Los PDF de algunos trabajos no están disponibles en el sistema; 2) Por alguna inconsistencia del sistema, los detalles de

algunos trabajos no estaban disponibles en el momento de la búsqueda. En el primer caso, el ítem "adjunto" no contenía el PDF y, en el segundo caso, el sistema ofrecía la siguiente pantalla:



Figura 5 - Comportamiento inesperado del sistema.

Considerando estas dos constataciones, 29 ocurrencias de los trabajos identificados no tienen PDF disponibles, como y puede ver en el cuadro a seguir:

Cuadro 3 - Palabras-clave y cantidad de ocurrencias no disponibles en la Plataforma Sucupira.

Palabras-clave	Cantidad de ocurrencias
Lingüística Contrastiva	01
Análisis Contrastivo	07
Modelo de Análisis Contrastivo	-
Análisis de Errores	06
Modelo de Análisis de Errores	-
Interlengua	14
Modelo de Interlengua	-
Análisis de Interlengua	01
TOTAL	29

Fuente: Elaborado por los autores.

A continuación, ilustramos, secuencialmente, los datos antes mencionados por intermedio de gráficos en los que constan las cantidades de referencias obtenidas en el Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES y los porcentajes

relativos a las disertaciones y tesis en cada una de las palabras clave, exceptuándose los términos "Modelo de Análisis Contrastivo", "Modelo de Análisis de Errores" y "Modelo de Interlengua", los cuales no contaron con ninguna ocurrencia:



Gráfico 1 - Ocurrencias y porcentajes para la palabra-clave "Lingüística Contrastiva".
Fuente: Elaborado por los autores.

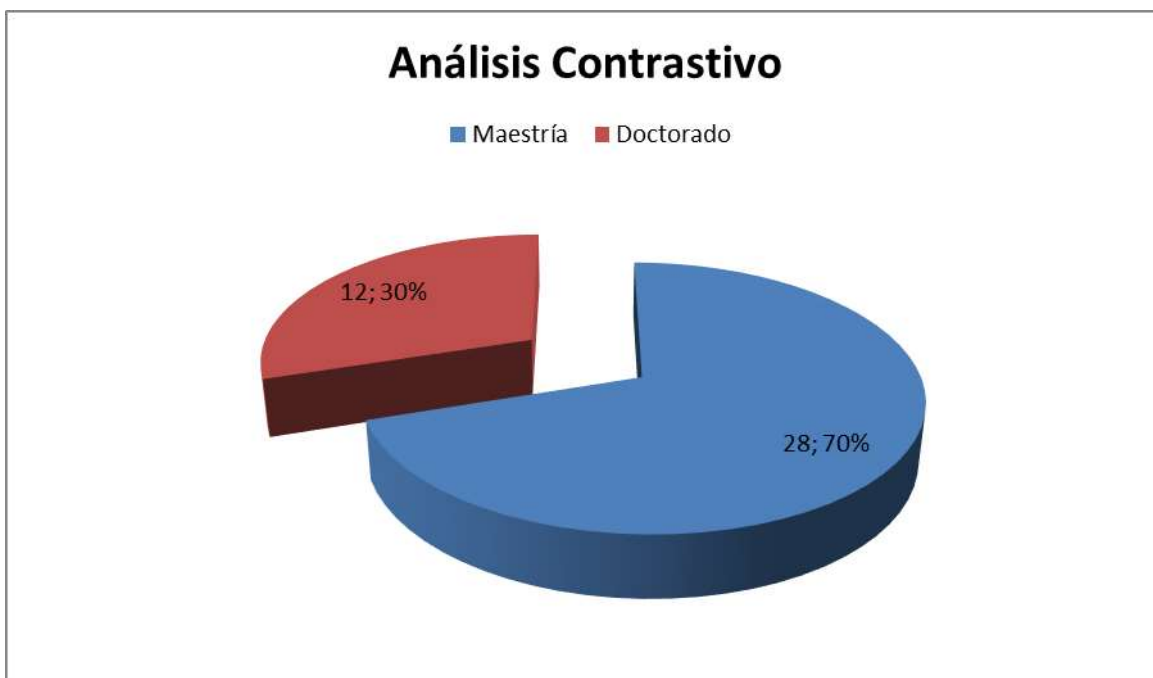


Gráfico 2 - Ocurrencias y porcentajes para la palabra-clave "Análisis Contrastivo".
Fuente: Elaborado por los autores.



Gráfico 3 - Ocurrencias y porcentajes para la palabra-clave “Análisis de Errores”. Fuente: Elaborado por los autores.

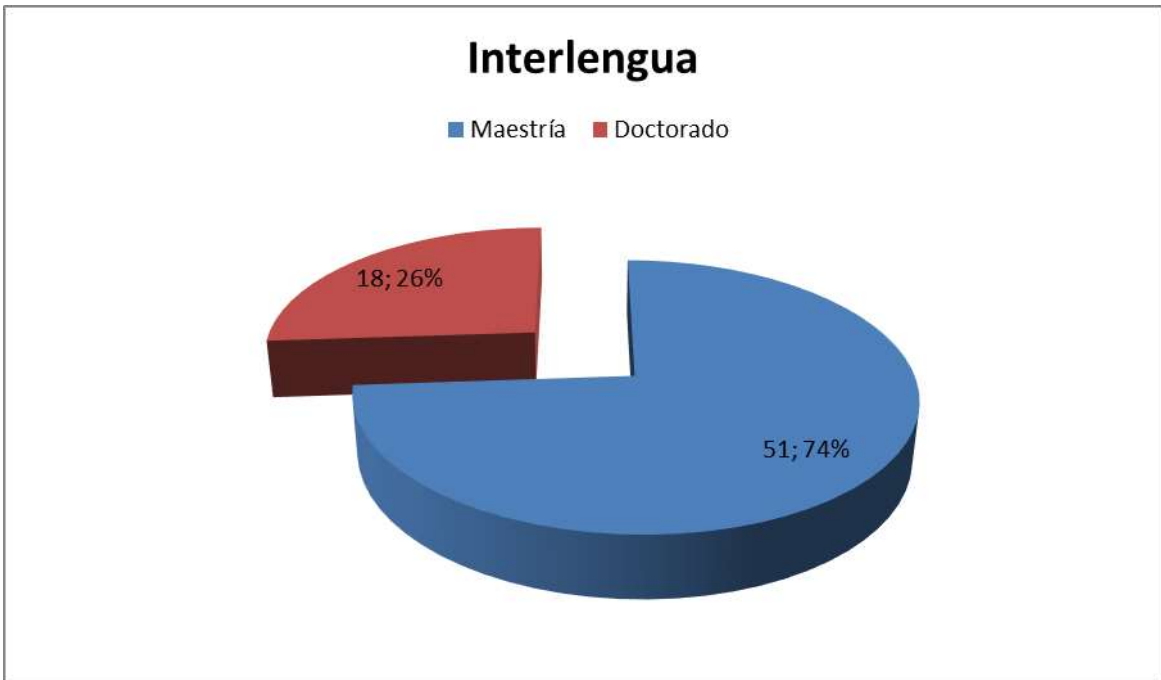


Gráfico 4 - Ocurrencias y porcentajes para la palabra-clave “Interlengua”. Fuente: Elaborado por los autores.

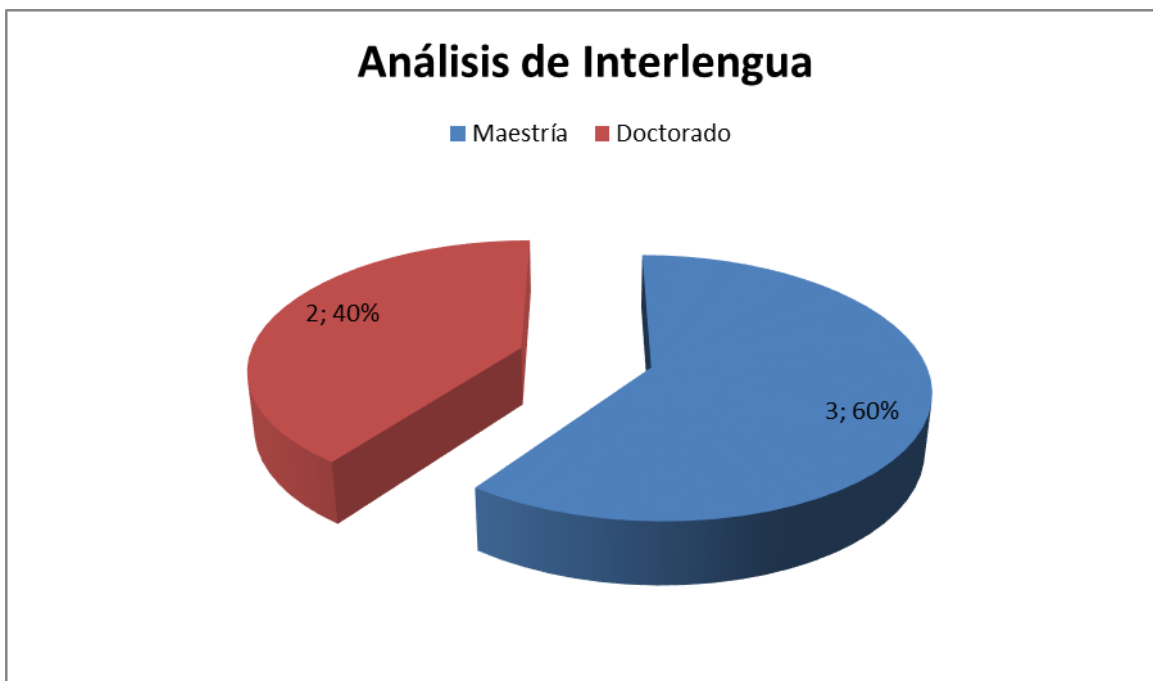


Gráfico 5 - Ocurrencias y porcentajes para la palabra-clave “Análisis de Interlengua”.Fuente: Elaborado por los autores.

Considerando el hecho de que entre las 145 ocurrencias hay trabajos que se encajan en más de una palabra clave, al eliminar las repeticiones, tanto de estudiantes cuanto de directores, tenemos un total de 115 investigadores que dedicaron sus trabajos a la Lingüística Contrastiva, enumerados en el índice de los autores que está disponible en el apéndice 2, los cuales fueron orientados por 94 docentes, conforme índice de directores disponible en el apéndice 3. Todos estos investigadores están vinculados a 50 programas de postgrado, conforme el apéndice 4, en 36 universidades brasileñas.

Brasil es una república federativa dividida en 26 estados y 01 distrito federal, unidades que están agrupadas en 05 grandes regiones, considerando aspectos físicos, económicos, humanos y sociales. En la siguiente clasificación, subrayamos los estados en los que encontramos investigaciones contrastivas:

- **NORTE:** (Tocantins, Acre, Pará, Rondônia, Roraima, Amapá e Amazonas);
- **CENTRO OESTE:** (Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Goiás e Distrito Federal);
- **NORESTE:** (Bahia, Sergipe, Alagoas, Paraíba, Pernambuco, Rio Grande do Norte, Ceará, Piauí e Maranhão);
- **SURESTE:** (Espírito Santo, Rio de Janeiro, Minas Gerais e São Paulo);
- **SUR** (Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Paraná).

Conforme la clasificación anterior, de esas 27 unidades federativas (Estados), tenemos focos de estudios contrastivos en 17 universidades:

Cuadro 4 - Universidades por Estados.

Estado	Número de IES
1 Alagoas	01
2 Bahia	03
3 Ceará	02
4 Distrito Federal	01
5 Mato Grosso do Sul	02
6 Minas Gerais	04
7 Paraíba	01
8 Paraná	02
9 Pernambuco	02
10 Piauí	01
11 Rio de Janeiro	03
12 Rio Grande do Norte	01
13 Rio Grande do Sul	06
14 Rondônia	01
15 Santa Catarina	01
16 São Paulo	04
17 Tocantins	01
TOTAL	36

Fuente: Elaborado por los autores.

Estas 36 universidades están distribuidas por las unidades federativas en las cinco regiones de la siguiente forma:

Cuadro 5 - Universidades por región.

REGIÓN NORTE
<p>Tocantins Universidade Federal do Tocantins</p> <p>Rondônia Universidade Federal de Rondônia</p>
REGIÓN CENTRO-OESTE
<p>Mato Grosso do Sul Universidade Federal da Grande Dourados Universidade Federal de Mato Grosso do Sul</p> <p>Distrito Federal Universidade de Brasília</p>
REGIÓN NORDESTE
<p>Bahia Universidade Estadual de Feira de Santana Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia Universidade Federal da Bahia</p> <p>Alagoas Universidade Federal de Alagoas</p> <p>Paraíba</p>

<p>Universidade Federal da Paraíba</p> <p>Pernambuco Universidade Católica de Pernambuco Universidade Federal de Pernambuco</p> <p>Rio Grande do Norte Universidade Federal do Rio Grande do Norte</p> <p>Ceará Universidade Estadual do Ceará Universidade Federal do Ceará</p> <p>Piauí Universidade Estadual do Piauí</p>
REGIÓN SURESTE
<p>Rio de Janeiro Universidade do Estado do Rio de Janeiro Universidade Federal do Rio de Janeiro Universidade Federal Fluminense</p> <p>Minas Gerais Universidade Federal de Juiz de Fora Universidade Federal de Minas Gerais Universidade Federal de Uberlândia Universidade Federal de Viçosa</p> <p>São Paulo Pontifícia Universidade Católica de São Paulo Universidade de São Paulo Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho Universidade Federal de São Carlos</p>
REGIÓN SUR
<p>Santa Catarina Universidade Federal de Santa Catarina</p> <p>Rio Grande do Sul Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul Universidade de Caxias do Sul Universidade do Vale do Rio dos Sinos Universidade Federal de Pelotas Universidade Federal de Santa Maria Universidade Federal do Rio Grande do Sul</p> <p>Paraná Universidade Estadual de Maringá Universidade Federal do Paraná</p>

Fuente: Elaborado por los autores.

Los datos reproducen las desigualdades físicas, económicas, humanas y sociales que ya están más que evidentes en nuestro país, las cuales se reproducen

también en la educación, a nivel de postgrado, en el campo de estudios contrastivos al que estamos circunscritos:

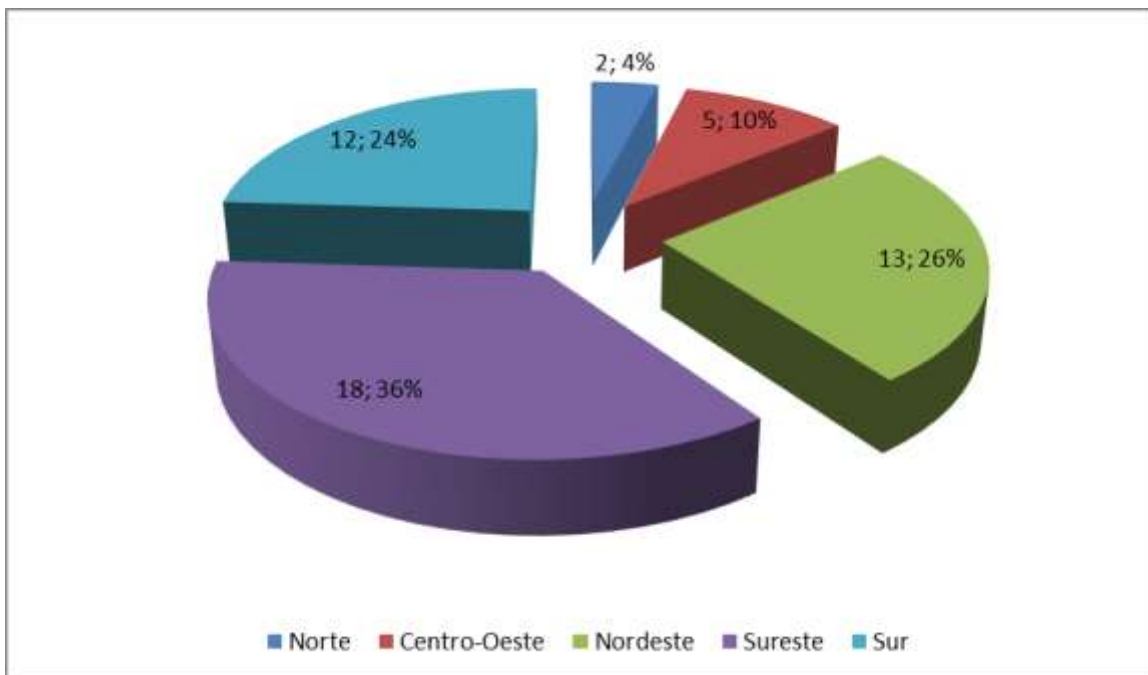


Gráfico 6 - Programas de Postgrado por Región. Fuente: Elaborado por los autores.

La prevalencia de estudios contrastivos en la región sureste refleja una contradicción importante en lo que se refiere a dicho campo del saber y, por consiguiente, de la exclusión del español como lengua extranjera a ser contemplada en la enseñanza básica: la región sureste queda distante de regiones fronterizas, en las cuales el contraste es una realidad cotidiana en el par de idiomas de las lenguas portugués-español. Si observamos que en la región norte, actualmente, está la gran puerta imaginaria de entrada de venezolanos, por sí solo ese dado generaría la necesidad de muchos otros estudios contrastivos más. Curiosamente, en la región norte, contamos con nada más dos programas que produjeron estudios contrastantes.

La región centro-oeste ocupa el cuarto lugar en Brasil en términos de cantidad de programas de postgrado con trabajos contrastivos. La región noreste ocupa el segundo lugar en Brasil en la cantidad de programas de postgrado con trabajos contrastivos. La región sureste ocupa el primer lugar en Brasil en la cantidad de programas de postgrado con trabajos contrastivos. La región Sur ocupa el tercer lugar en Brasil en la cantidad de programas de postgrado con trabajos contrastivos. Estos 50 programas produjeron 17 trabajos a nivel de maestría, 01 trabajo a nivel de maestría profesional y 38 trabajos a nivel de doctorado, como se demuestra en el siguiente gráfico:

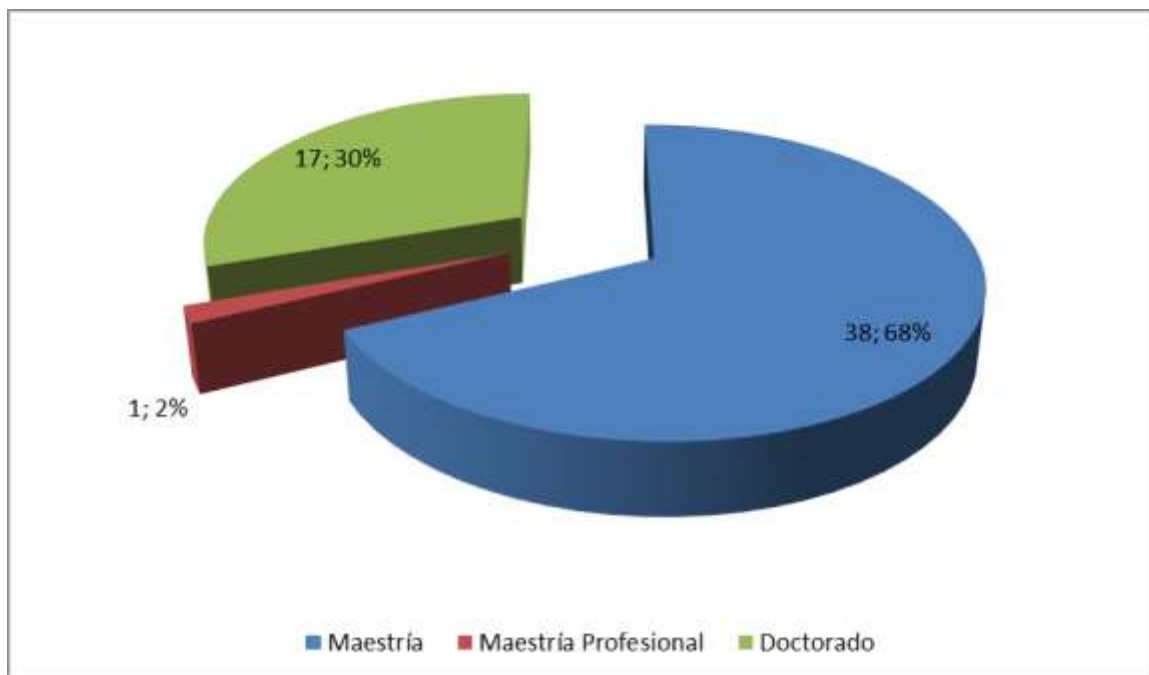


Gráfico 7 - Tipos de trabajos defendidos en los 50 programas presentes en la búsqueda.
Fuente: Elaborado por los autores.

La maestría profesional es una categoría todavía muy incipiente, pero se configura como una alternativa relevante para trabajos orientados a la formación de profesores que desean aliar sus investigaciones a la práctica profesional al estudiar posibles soluciones a problemas que involucren el lenguaje en uso en la perspectiva de la Lingüística Contrastiva, en especial sobre cuestiones de la interlengua de aprendices de lenguas.

En la secuencia, planteamos algunas conclusiones parciales a partir de los datos levantados.

Conclusiones parciales

Acerca de la ética, considerando que la resolución CNS n° 510 se publicó el 7 de abril de 2016 (Conselho Nacional de Saúde, 2016), todos los trabajos presentados en el período comprendido entre 2013 y 2017 ya tenían sus datos recolectados. Sin embargo, cabe resaltar que, para el período analizado, los investigadores ya contaban con la resolución CNS n° 466, publicada el 12 de diciembre de 2012 (Conselho Nacional de Saúde, 2012). Para aquellos que recogieron datos antes de esa fecha, estaba vigente la resolución CNS n° 196, publicada el 10 de octubre de 1996. Siendo así, no se justifica el hecho de que la ética sea silente en los trabajos, si eso se confirma después de la lectura minuciosa de las disertaciones y tesis seleccionadas, una vez que al menos dos resoluciones sobre la temática estaban disponibles antes de la recolección de datos de estos trabajos.

Eckert (2014) es un ejemplo que explicita el recorrido ético seguido en la conducción de su investigación, encajándose en lo que Reis y Egido (2017) denominan como "ética emancipadora", puesto que hay un movimiento proactivo del investigador en el sentido de propiciar el retorno de los resultados de la investigación como beneficio a los participantes:

Para que a aplicação dos instrumentos [...] contatou-se, via e-mail, a coordenação do Curso de Letras do Centro Universitário UNIVATES, que emitiu parecer

favorável à realização das atividades com registro escrito dos dados. Ficou acordado com a coordenação que, depois de a pesquisa estar concluída, haveria um momento de socialização dos resultados, isto é, uma devolução dos resultados aos participantes da pesquisa. Esse retorno poderá se dar em forma de palestra a todos os alunos do curso de Letras, ou então em forma de uma oficina especificamente sobre o uso artigo neutro “lo” num encontro somente para os alunos da habilitação Português/Espanhol (Eckert, 2014: 115).

Otro punto importante de la explicitación del recorrido ético es el proceso de reclutamiento y la firma del "Término de Consentimiento Libre y Esclarecido" (TCLE):

Num momento posterior, conversou-se com a docente responsável pelas disciplinas de língua espanhola e ficou definida a semana de 07 a 11 de abril de 2014 para a aplicação dos instrumentos. Durante essa semana, o pesquisador dirigiu-se à instituição de ensino todas as noites para fazer contato com os alunos e, depois, proceder à aplicação das três atividades. Antes da aplicação dos instrumentos, o pesquisador explicou o teor da pesquisa e solicitou aos alunos a participação por meio das respostas aos três tipos de atividades propostas. Antes de iniciarem a resolução das atividades, o pesquisador esclareceu algumas dúvidas sobre o objetivo da pesquisa e, em seguida, os alunos leram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Anexo 05), do qual uma via ficou em poder de cada um dos respondentes da investigação (Eckert, 2014: 115).

La figura que sigue ilustra el TCLE utilizado por el autor:

<p>118</p> <p>ANEXO 05</p> <p>TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</p> <p>Você está sendo convidado a participar da pesquisa sobre o uso dos artigos por aprendizes de espanhol como língua estrangeira.</p> <p>Você foi selecionado por estar cadastrado no público-alvo da pesquisa, isto é, um falante de português brasileiro e ter concluído pelo menos a metade do curso letivo de Língua Espanhola do curso de Letras com habilitação em Português-Espanhol.</p> <p>Sua participação nesta pesquisa não possui caráter obrigatório e a qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua decisão não terá nenhuma repercussão em sua relação com o pesquisador, embora ele goste de ter você fazendo as atividades propostas.</p> <p>O objetivo principal da pesquisa é estudar o uso dos artigos de língua espanhola por aprendizes de espanhol como língua estrangeira em dois contextos: enquanto estudantes linguísticos e enquanto alunos de letras.</p> <p>Para tanto, a sua participação nesta pesquisa consistirá na resolução de exercícios divididos em três instrumentos de pesquisa, conforme descrição a seguir:</p> <ol style="list-style-type: none"> I. Apresentação de textos com artigos destacados de cinco exemplos de textos publicados em língua espanhola; II. Versão para a língua espanhola de dez sentenças escritas em língua portuguesa; III. Apresentação de textos de dez pares de frases com os artigos de língua espanhola 'el' ou 'lo', com a respectiva justificativa da escolha dos artigos em cada frase. <p>Não há custos associados à sua participação, uma vez que seu nome não será mencionado em nenhum momento da pesquisa e tampouco em publicações de seu decorrer. Todos os dados obtidos com os instrumentos de pesquisa serão confidenciais e o sigilo sobre sua participação estará assegurado, pois os dados serão tratados com cuidado, e não a partir das respostas de cada participante.</p> <p>Os instrumentos produzidos pelos participantes ficarão sob responsabilidade do pesquisador, que somente os utilizará para a pesquisa mencionada na abertura do presente termo.</p>	<p>119</p> <p>Antes de prosseguir à assinatura deste documento, seu direito de não ser e imediatamente esclarecido.</p> <p>Você receberá uma cópia deste termo onde constam os dados do pesquisador e quaisquer dúvidas que você possa vir a ter sobre a pesquisa ou sobre a sua participação poderão ainda ser esclarecidas.</p> <p>_____</p> <p>Kleber Eckert</p> <p>Rua Itália, 214-003 Bairro São Cristóvão 95900-000 - Lajeado-RS 51.3729-6079</p> <p>Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa sobre "o uso dos artigos por aprendizes de espanhol como língua estrangeira" e concordo em participar.</p> <p>Nome do participante: _____</p> <p>Assinatura: _____</p>
---	---

Figura 6 - TCLE de Eckert (2014). Fuente: Elaborado por los autores con base en Eckert (2014: 158).

En segundo lugar, la tesis de Eckert (2014) ha aportado una inestimable contribución ética al área de la Lingüística Contrastiva, en la perspectiva de la "ética emancipadora", ya que el autor respeta todos los protocolos de aproximación necesarios para la realización de la investigación (autorización de la institución, TCLE, etc.), además de incluir a los participantes de la investigación como beneficiarios directos de su investigación, proporcionando un momento de devolución de los resultados alcanzados. En la actualidad, muchas voces se han levantado en lo concerniente a la relevancia social de la Lingüística, y, en ese sentido, la conducción de dicho trabajo por el investigador, ahora doctor, es una demostración inequívoca de su eticidad, luego, de su relevancia social.

Acerca de los focos de investigación en Lingüística Contrastiva, considerando el total de 145 ocurrencias a través de las ocho palabras clave, tal cantidad demuestra que, efectivamente, la Lingüística Contrastiva sigue siendo un campo del saber con sólida producción académica a nivel de postgrado *stricto sensu* en Brasil.

En lo que se refiere a los orientadores de disertaciones y tesis, tenemos 94 investigadores que orientaron trabajos en la perspectiva contrastiva, sin embargo, hay una pulverización de esas orientaciones, ya que sólo 13 de ellos tuvieron efectivamente más de una orientación en la perspectiva contrastiva:

- Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão - 3 direcciones de tesis o maestría concluídas
- Adriana Stella Cardoso Lessa de Oliveira - 2 direcciones de tesis o maestría concluídas
- Ariel Novodvorski - 4 direcciones de tesis o maestría concluídas
- Deise Prina Dutra - 4 direcciones de tesis o maestría concluídas
- Fernanda Mussalim Guimarães Lemos Silveira - 2 direcciones de tesis o maestría concluídas
- Heliana Ribeiro de Mello - 2 direcciones de tesis o maestría concluídas
- Heloísa Maria Moreira Lima de Almeida Salles - 3 direcciones de tesis o maestría concluídas
- Maria Luisa Ortíz Álvarez - 2 direcciones de tesis o maestría concluídas
- Marina Rosa Ana Augusto - 2 direcciones de tesis o maestría concluídas
- Pedro Henrique Lima Praxedes Filho - 3 direcciones de tesis o maestría concluídas
- Rosemeire Selma Monteiro - 2 direcciones de tesis o maestría concluídas
- Rubens Marques de Lucena - 3 direcciones de tesis o maestría concluídas
- Tiago Timponi Torrent - 2 direcciones de tesis o maestría concluídas

Los datos demuestran que los términos "Modelo de Análisis Contrastivo", "Modelo de Análisis de Errores" y "Modelo de Interlengua" están en desuso, puesto que no hubo ninguna ocurrencia con esas palabras clave. Se puede deducir que la Lingüística Contrastiva practicada actualmente prescinde de los modelos clásicos y rígidos propuestos en el área del contraste en las décadas del 60 y 70 del siglo

XX, en favor de la construcción de interfaces del contraste con otros campos del saber de los días de hoy.

A pesar de que sólo existe una ocurrencia en el corpus relacionada con la palabra clave "Análisis de Errores", es posible afirmar que la Lingüística Contrastiva empieza a crecer también en la maestría profesional.

Hay un predominio de trabajos de interlengua (69 ocurrencias), los cuales se dedican a diversos ámbitos de los sistemas de idiomas como el alemán, el español y el inglés.

Durante la búsqueda, percibimos que hay trabajos de Lingüística Contrastiva no vinculados exclusivamente a la gran área de Lingüística, Letras y Artes. Este hecho demuestra que las fronteras entre la Lingüística Contrastiva y otras áreas son más amplias de lo que se ha postulado.

Algunos términos tenidos como propios de la Lingüística Contrastiva, por ejemplo, la expresión "Análisis de errores", también pertenecen a otras áreas y se utilizan con otros significados. En virtud de ello, la búsqueda sólo por palabras clave en el *Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES*, sin el debido refinamiento de la búsqueda, puede dar margen a ocurrencias que no poseen vinculación con la investigación que se pretende hacer.

Por fin, el *Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES* ofrece ocurrencias tanto de trabajos que son clasificados por las palabras clave buscadas, como de trabajos en los cuales tales palabras son usadas en alguna de sus partes. De tal dato se puede inferir que hay trabajos que los autores clasifican como siendo propiamente de Lingüística Contrastiva, así como hay otros en los cuales la Lingüística Contrastiva es sólo una de las interfaces teóricas de la investigación.

Referencias

- ANDRADE, O. G., 2015a, *A construção do princípio jurídico da dignidade da pessoa humana e seus desdobramentos na ética em pesquisa com seres humanos*, Trabalho de Conclusão de Curso, Pontifícia Universidade Católica de Londrina.
- ANDRADE, O. G., 2015b, "A ética em pesquisa envolvendo seres humanos como elemento fundamental da proficiência científica na formação de professores de línguas estrangeiras/adicionais", en V Congresso Brasileiro de Educação, Bauru, pp. 3258-3271. Disponible en: <http://www.cbe-unesp.com.br/2017/pages/anais_V_CBE.pdf> [28 jan. 2018].
- ANDRADE, O. G., 2016, "A linguística contrastiva como ferramenta para o trabalho com a diversidade do português e do espanhol na formação inicial e continuada do professor de línguas estrangeiras / adicionais", en Seminário Ibero-Americano de Diversidade Linguística, Foz do Iguaçu, pp. 263-28.
- ANDRADE, O. G., 2017a, "Porque gado a gente marca, tange, ferra, engorda e mata, mas com gente é diferente: da ética em pesquisa com seres humanos", em S. Reis, História, políticas e ética na área profissional da linguagem, Londrina, Eduel, pp. 191-223.
- ANDRADE, O. G., 2017b, *Ética em pesquisa envolvendo seres humanos*. Londrina, Universidade Estadual de Londrina.
- BORGES-ANDRADE, J. E., 2003, "Em busca do conceito de linha de pesquisa", Revista de Administração Contemporânea, vol. 7, n. 2, pp. 157-170. Disponible en: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-65552003000200009&lng=en&nrm=iso> [28 jan. 2018].
- CONSELHO FEDERAL DE MEDICINA, 2015, "Recomendação CFM nº 8/2015", Recomenda a criação, o funcionamento e a participação dos médicos nos Comitês de Bioética, Brasília.

- CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, 2012, *Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, Diretrizes e normas regulamentadoras para pesquisas envolvendo seres humanos*. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>> [28 jan. 2018].
- CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, 2016, *Resolução nº 510, de 17 de abril de 2016, Normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais*. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>> [28 jan. 2018].
- DURÃO, A. B. A. B., 2005, “*Repertório bibliográfico da linguística contrastiva: de 1957 a 2004*”, Londrina, Moriá.
- DURÃO, A. B. A. B., 2006, “*Aproximação a uma bibliografia especializada sobre interlíngua (1972- 2005)*”, *Signum: Estudos Linguísticos*, vol. 9, pp. 43-94. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/3782/3039>> [28 jan. 2018].
- ECKERT, K., 2014, “*O uso do artigo neutro 'Lo' por aprendizes de espanhol como língua estrangeira: uma questão de língua e leitura*”. Doutorado em Letras, Universidade de Caxias do Sul, Porto Alegre.
- MARCONI, M. A., LAKATOS, E. M., 2011, *Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos*, São Paulo, Atlas.
- REIS, S., EGIDO, A. A., 2017, “*Ontologia, epistemologia e ética como determinantes metodológicos em estudos da linguagem*”, en: S. REIS, *História, políticas e ética na área profissional da linguagem*, Londrina, Eduel, pp. 227-250.
- SILVA, A. P. S., 2011, “*Linguística contrastiva: estudo bibliométrico no contraste de PB e espanhol como língua estrangeira no Brasil, de 1988 a 2010*”, en: *Working Papers em Linguística*, vol. 12, pp. 1-17. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/view/1984-8420.2011v12nespp1>> [28 jan. 2018].
- UNESCO, 2006, *Funcionamiento de los comités de bioética: procedimientos y políticas*, Paris.

La internacionalización: desarrollo del idioma y vivencias efectivas de la cultura

Bentes, Jackson
Centro Universitário La Salle – RJ53

Azambuja, Michelle
Instituto Abel La Salle- RJ54

Paiva, Rosane
The British School- RJ55

Resumen

El objetivo de este trabajo es presentar una reflexión sobre el escenario actual a lo que se refiere a la internacionalización dentro de una práctica escolar y como que la utilización de las nuevas tecnologías, en este proceso de desarrollo del aprendizaje del español, pueden auxiliar de manera significativa a los profesores brasileños que desean promover nuevos conceptos de clases culturales en que la enseñanza del español se convierte en momentos placenteros y de saberes diversos, lo que incluye la lengua, las estructuras de habla y principalmente el intercambio cultural. Para eso, presentaremos la descripción de una práctica docente realizada entre alumnos de una escuela de la Red La Salle en Río de Janeiro (La Salle - Abel) y Santiago de Chile (La Salle - La Reina). La propuesta es motivar a otros profesionales de la educación brasileña hacia esta práctica motivadora y efectiva en el aprendizaje del idioma Español.

Palabras Clave: internacionalización-intercambio, aprendizaje, reflexión, práctica docente, cultura digital, motivación.

Introducción

Al maestro del siglo XXI, le cabe buscar caminos pedagógicos que le ayuden en todas las propuestas curriculares y que faciliten proyectos educativos, una vez que enseñar a una lengua extranjera requiere procedimientos metodológicos capaces de promover la participación activa de los estudiantes y su efectivo aprendizaje. Tomamos aquí, los procedimientos metodológicos como complementos de los métodos de enseñanza, los cuales se constituyen como herramientas, que permiten a que se oriente la actividad a los estudiantes. Para tanto, el uso de las tecnologías es fundamental en los días actuales, pues es a través de ella que se logran éxitos en todos los sentidos en clases de español y si usadas juntamente en un proceso de aprendizaje del idioma por medio de un intercambio cultural es éxito para todos

⁵³ Postdoctorado en Historia. Doctorado en Educación, Arte e história de la Cultura (Mackenzie-SP), Máster en Psicología (Universidad Católica de Brasília), Graduación en Filosofía (Uni La Salle- Canoas). Docente en Unilasalle RJ.

⁵⁴ Doctorado en Letras neolatinas (en curso/ UFRJ), Máster en Literatura Hispánica (UFF), Postgrado en Psicopedagogía clínica e institucional (UNIPLI), Graduación en Letras portugués / español (FURG). Docente en el Instituto Abel Lassalle-RJ. Coordinadora y profesora del curso de Letras en la Universidad Kroton/ Anhanguera - RJ.

⁵⁵ Postgrado en Lengua Española – FEUC, Graduación en Letras Portugués /Español (FEUC). Docente de Lengua española en The British School Rio de Janeiro.

los lados: profesor y alumno. A eso, se puede llamar de internacionalización, un concepto que ya se aplica a diversas áreas sociales y consiste en intercambiar culturas, saberes y hasta productos.

Esa práctica es muy discutida en el medio académico, pues, es hecho sabido que los gobiernos firman acuerdos entre universidades y reciben a los más distintos alumnos de las más diferentes áreas del saber. Lo que se configura en una práctica productiva en términos culturales y sociales. Pero tal proposición, todavía no es muy explorada por los profesores en las escuelas y parece que solamente el alumno de la enseñanza superior recibe tal atención.

Sabemos que el proceso de internacionalización entre las universidades el hecho comprobado desde la edad media, lo que se decía ser una peregrinación académica, nos dice Marback Neto (2001: 68).

Y como estamos en un mundo globalizado, en que el aprendizaje de nuevos idiomas se convierte en parte importante para que se logre conocimientos diversos, hacer un intercambio durante el periodo escolar es algo que promueve de forma efectiva el contacto con costumbres, culturas distintas y principalmente: la vivencia con otros pueblos. Este hecho, en el campo de la educación, es esencial e imprescindible en la contemporaneidad, ya que el aprendizaje es ahora, mucho más vivencial que teórico. Nuestros estudiantes aprenden con los más variados discursos y no aceptan actividades obsoletas, pues buscan el dinamismo que nuestro tiempo ofrece. Así “La educación es el proceso de creación de relaciones posibles, en tanto que la escolarización es el proceso de repetición de relaciones preestablecidas” asegura Calvo, p:10, 2004. Hay que resaltar, el hecho que en el siglo XX, la internacionalización mucho sirvió en los procesos de recuperación económica de los países afectados por la Segunda Guerra mundial. Y ahora, en el siglo XXI nos auxilia en el proceso de formación cultural y profesional entre los estudiantes, lo que se logra un avance de lo tecnológico, de las habilidades específicas en determinadas áreas y en una educación más efectiva en un mundo en que la globalización se convirtió en premisa esencial para el aprendizaje.

Lo que se propone con este discurso, es una discusión provechosa, en la cual se priorice la dinámica de la interactividad y comunicación eficaz, que se puede añadir con el pensamiento de BENTES (2017: 96) al explicitar que *“resta ao educador contemporâneo a imprescindível tarefa de manter o olhar fixo em seu tempo, por uma pedagogia que inclua o fazer à experiência.”*

De esa forma, cabe al profesor pensar y desarrollar actividades que posibiliten al estudiante experiencias fuera de los muros escolares, una vez que los desafíos son muchos, cuando se piensa la escuela contemporánea y el avance todo que es globalizado y tecnológico en el tiempo y en el espacio social.

Como educadores contemporáneos no hay cómo huir de lo que la modernidad nos impone y sobretodo, de lo digital y tampoco de lo que nuestros alumnos vivencian todos los días después de las escuelas. Estamos sumergidos en pantallas, luces, aplicativos, tabletas, imágenes y aparatos tecnológicos y principalmente en una globalización cultural que auxilia la ciencia, la medicina, el aprendizaje y las relaciones humanas como un todo. Ya estamos conectados “hasta las coronillas” y es tarde para volver a conceptos y teorías que no dan cuenta de los éxitos de nuestra contemporaneidad. Hay que aprovechar eso y usar a nuestro favor. Usar la tecnología y los recursos que se nos ofrece en este proceso de Internacionalización, es hecho indiscutible.

La utilización de los recursos tecnológicos, son fundamentales para que el intercambio entre los jóvenes suceda. En nuestra práctica, por ejemplo, nos posibilitó un contacto previo con alumnos de la Escuela La Reina, pues a través del Skype los alumnos se conocieron antes que llegaran al país, sin contar con un

grupo de Whatsapp, lo que proporcionó no sólo el contacto por imágenes, como el aprendizaje de nuevos vocablos en portugués y español.

Lo que se constata, entonces, es que nos convertimos en seres cibernéticos, virtuales, digitales, podemos estar en cualquier parte del mundo con sólo pulsar la pantalla de nuestro móvil. Creamos perfiles en las redes sociales, empezamos charlas en videos con la gente de todas las partes de mundo, cargamos móviles y tomamos fotos a todo instante. No estamos pasivos a los aparatos, medios electrónicos y las diferentes culturas que invaden nuestro cotidiano. El hombre introdujo en su cultura nuevas posibilidades de comunicación e interacción con el otro. No somos los mismos del siglo pasado y tampoco queremos volver a este contexto, mientras tanto, nuestra evolución se ocupa de aquello aprendida y lo conecta a nuestro tiempo. Pasado, presente y futuro caminan lado a lado.

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

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

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

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

Los hechos presentados revelan la dinámica de hoy, pues la inserción de nuevas tecnologías de información e comunicación (TICs) trajo nuevos conceptos a muchos de los segmentos sociales y áreas del conocimiento. El colectivo se sobrepuso al individual y los sujetos fueron adquiriendo habilidades frente a los códigos, símbolos, estructuras propias de la informática, como nos expone MARTINS: *“Sujeitos e objetos, autores e destinatários foram perdendo suas identidades individuais em proveito de redes contínuas de informações que existem a cada momento e ao mesmo tempo, adquirindo habilidades no manuseio de*

códigos e ideografias artificiais, componentes essenciais da nova cultura informática” (MARTINS, 2008: 362).

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

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

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

Partimos de una premisa innegable: El siglo XXI es cargado de innovaciones sociales y tecnológicas. Ya no podemos pensar nuestros días sin usar aparatos conectados a la internet o imágenes. Estamos delante de un siglo avanzado y lleno de desafíos, principalmente a los que dicen respeto a la enseñanza de un idioma a los jóvenes y niños. Hoy en día el adolescente está conectado a dos o más pantallas (computadora, teléfono móvil, televisión y etc.). Dicho eso, podemos concordar que tener el profesor delante su clase enseñándoles a los estudiantes sin ofrecerles “un pantalla” más como recurso, seguramente es desafiador y por mayoría de las veces inútil para un aprendizaje productivo.

La propuesta para este trabajo es presentar elementos y sugerencias que puedan auxiliar al docente en el aula de español cuando el tema es un intercambio cultural asociado con las nuevas tecnologías.

Para la experiencia de intercambio es importante señalar, que tal procedimiento implica en facilitar el conocimiento de la lengua extranjera y todo lo que abarca en términos de vivencia y desarrollo cultural, ya que implica en una gira de aprendizajes simultáneos delante de las múltiples informaciones culturales y lingüísticas del lugar elegido.

En los procesos de aprendizaje de un idioma, es necesario, muchas veces, recrear una metodología colectiva que posibilite un espacio de nuevos saberes y olvidarse de la repetición de relaciones preestablecidas, nos dice asegura Calvo (2004: 10). En este sentido, el profesor de español puede promover a sus estudiantes clases que enriquecen y dinamizan las estructuras del idioma.

La experiencia en participar de un intercambio entre escuelas de países vecinos, en el caso Brasil y Chile, promueve independencia a los estudiantes, así como una comprensión más amplia del idioma español en términos de conversación, vocabulario y trato directo con los nativos.

Promover la reflexión por una educación diferenciada y global

En relación a nuestro análisis, hay que resaltar que es hecho visible que escuelas y universidades ya se adecuaron a las modificaciones impuestas por los aparatos modernos, recursos digitales, propuestas de nuevas metodologías y principalmente, de la idea que la vivencia es tan importante como las teorías aprendidas en clase.

Así, no sólo la universidad, pero también, las escuelas más conectadas con su tiempo, dan relevancia a la preparación e inserción de sus alumnos en un contexto globalizado hacia el desarrollo de nuevas habilidades cognitivas, especializadas y también afectivas, factores esenciales para atender a las nuevas demandas internacionales del mercado laboral.

De esa manera, buscar una educación diferenciada es importante, pues una escuela que se ocupa de procesos metodológicos modernos demuestra su preocupación con lo nuevo de nuestro tiempo, y eso propicia la información e interacción permanente con las nuevas teorías y avances frente a una cultura globalizada, que marcha hacia todos los rincones del mundo.

Ofrecerles a los estudiantes un aprendizaje basado en propuestas de internacionalización, como un recurso que promueve la comunicación con otros pueblos e cultura, demuestra que es una escuela comprometida con “nuevos conocimientos” y educación, y que además de las teorías esenciales al currículo escolar, busca reflexionar, envolver y principalmente desafiar a los estudiantes para que vayan más allá de lo que se ofrece con los recursos utilizados en el aula, una vez que deberán ser capaces de interactuar en una zona de intercambio internacional.

Lo que se quiere con eso es promover la reflexión delante otros profesionales de la educación y estimularlos a pensar una educación globalizada e internacionalizada, cuando el tema es el aprendizaje del idioma Español en Brasil.

Sabemos que la dimensión internacional está asociada, principalmente, a los distintos proyectos desarrollados por las universidades, pero nuestra discusión busca promover una mirada diferente de lo habitual, ya que lo que se quiere ahora es discutir la internacionalización en el medio escolar con una mirada global y el acercamiento de conceptos propios a los medios académicos, y cómo esta práctica es posible, desde que se relieves la movilidad y el intercambio cultural para jóvenes que están sumergidos en una red de educación que se ubica en diferentes lugares del mundo, como es la Red La Salle, una vez que está presente en más de 70 países.

La búsqueda por la internacionalización se convierte en un desafío para los principales actores de la educación, o sea, profesores de lengua extranjera que trabajan en el proceso de gestión en el aula y fuera de ella.

Esta discusión, en los últimos años, se convirtió en algo incesante y al mismo tiempo necesaria en el contexto escolar, pues, no es la internacionalización, un

concepto aislado, pero una problemática que repasa los muros escolares. Y en esa perspectiva, surge con una oportunidad en convertir las experiencias académicas en un hecho de aprendizaje consistente;

A internacionalização pode ser vista no sentido de ajudar os estudantes para o mercado de trabalho por meio do aumento da consciência internacional e pode encorajar a universidade a atingir altos padrões internacionais.⁵⁶ (Miranda e Bentes, 2017: 91).

Cómo nos han explicitado los autores Miranda e Bentes (2017), la globalización y la internacionalización son grandes fuerzas de cambios en la educación, ya que exigen un modelo de gestión puntual por parte de las universidades, y en ese sentido sugieren estrategias formales de internacionalización, de modo a coordinar la respuesta institucional.

Miranda e Bentes, (2017) al referirse a las ideas propuestas por Knight (2004) hacen la salvedad que la descripción de las estrategias iniciales, son llevadas adelante por personas que se entusiasman por el proyecto, lo que no se sustenta en el transcurso del proceso de internacionalización.

La internacionalización exige administradores, profesores y personal técnico-administrativo, además de estudiantes que menos necesitan tener interés y compromiso internacional. En el caso de la selección de profesores investigadores, la demostración de experiencia, dominio de otros idiomas y participación en redes de profesionales y experiencia más allá de las fronteras son cruciales para la institución. (Miranda y Bentes, 2017: 103).

En el siglo XXI, el término internacionalización integral indica un concepto que identifica un enfoque y un conjunto de comportamientos estratégicos institucionalizados en el ámbito de la educación superior en respuesta a los cambios en la educación superior en el siglo XXI. Los factores internos constantemente redefinen el significado institucional de la internacionalización.

Las prácticas de enseñanza con los estudiantes del siglo XXI

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

Al estudiante del siglo XXI le gustan las pantallas interactivas, las tabletas, las computadoras y “*smartphones*”, ya que es con estos aparatos que usan y hasta crean aplicativos que se vuelven creativos, capaces de convertirse en buscadores para sus propias investigaciones escolares, además de servir como herramientas para el entretenimiento y relaciones personales. El joven, así como los niños adquieren una autonomía propia del universo digital, hecho que se los convierte

⁵⁶ In Miranda e Bentes, 2017. A globalização como um fenômeno social possui uma longa história mas o impacto no mundo e em outras facetas do desenvolvimento humano aumentou nas últimas três décadas. O conceito é bastante complexo, com muitas formas de significados em suas múltiplas dimensões e impactos diferenciados em diferentes partes do mundo. Possui consequências positivas e negativas embora não exista uma definição única do conceito. Mais comumente, a globalização é compreendida com o significado de criação das relações mundiais baseada na operação do livre mercado. (HELD & MCGREW, 1999).

en detentores de un saber muy particular, pues en ciertas ocasiones se transforman en maestros de una generación anterior a la suya. Además de eso, es notable que lleguen a la escuela dominando herramientas electrónicas y aparatos digitales, así como software y programas de vídeo, audio e imágenes.

Las pantallas y aparatos digitales están por todos los lados, los cargamos en nuestros bolsos y manos. No se vive más sin una pantalla o un recurso audiovisual ya que los recursos analógicos, hoy, sólo dan un soporte a lo que se configuró como digital en las escuelas. Si no recurrimos a estos, no conseguimos lograr éxitos en las clases, pues se presupone que a un profesor lo más imprescindible es la información y actualización de su práctica pedagógica. También no podemos establecer méritos solamente a las pantallas o recursos tecnológicos, hay que usarlos como parte de un soporte pedagógico, técnico y bibliográfico. Hay momentos en clase que lo tradicional funciona y logra un buen resultado, pues a los estudiantes es necesario que se los ofrezca de todo, para que así puedan transformar, aprender y crear algo nuevo en sus estudios. Las prácticas tradicionales de enseñanza son importantes, no es necesario, tampoco se puede rechazarlas del escenario escolar, pero defendemos que es imprescindible usar metodologías modernas y tecnológicas, ya que dialogan con todo lo que hay en el aprendizaje.

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

Es por excelencia, el profesor, el mayor responsable por estimular a sus alumnos y sacar de ellos lo máximo de desarrollo en sus habilidades, introduciéndoles a la práctica de un pensamiento crítico y analítico de las situaciones vividas. Se toma nuevamente el pensamiento de Bruno Mazzoco (2015: 22) en este sentido:

En la afirmativa de Mazzoco, centramos la importancia de lo que discutimos anteriormente. Un buen profesor sea de lengua extranjera o de otra asignatura, buscará los medios adecuados para que su práctica pedagógica asuma directrices relevantes en el proceso de enseñanza. Somos responsables por todo lo que sucede en nuestras clases y nuestro mayor reto es el éxito de nuestros alumnos. Ahora, en este contexto tenemos un profesor que es mediador, que se pone delante de recursos esenciales para el aprendizaje de una lengua extranjera en la modernidad, pues además de los recursos básicos puede también adoptar “*softwares*” desarrollados por editoras que facilitan el proceso en la adquisición del lenguaje al ofrecer materiales didácticos creativos, actuales y digitales, eso pone el alumno frente a lo más variado universo interactivo y mediático.

Para Concluir

En concordancia con Miranda y Bentes (2017: 101) podemos conciliar nuestra conclusión la idea de que la internacionalización tiene un alcance más allá de lo que podemos medir, lo que también evidencia no ser posible, si la responsabilidad sobrepasa solamente para un sector de la institución. La internacionalización, en cuanto proceso, exige múltiples puntos de liderazgo y de influencia para que se desarrolle con éxito educativo.

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

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

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

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

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

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

Bibliografía

- BENTES, J.; PIANTKOSKI, M.; FREIRE, W.; AZAMBUJA, M. 2016, *Infância e cultura digital: Diálogo com gerações*. Curitiba, Appris.
- CONTRERAS IZQUIERDO, N. M. 200, *La enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras y las TICS: el caso del español como lengua extranjera (ELE)*. Revista electrónica de la universidad de Jaén, Jaén-España, ed.3, p.1-7.
- DOMINGUES, José António, 2010, *O paradigma mediológico*. Debray depois de McLuhan. Covilhã: LabCom. Disponível em: <
http://www.livroslabcom.ubi.pt/pdfs/20110817-domingues_paradigma_2010.pdf
- FISCHBERG, Josy. O Globo. Rodrigo Pimentel. *A tecnologia precisa estar na sala de aula*. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/educacao-360/a-tecnologia-precisa-estar-na-sala-de-aula-diz-diretor-do-google-for-education-21620565?versao=amp> capturado em 05.08.2017.

FREIRE, Paulo, 1998, *Pedagogia da autonomia*. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, Wendel; BENTES, Jackson e etc. (org.) 2017, *Gestão no Ensino Superior*. Governança Internacional. Rio de Janeiro: Wak Editora.

LEMOS, André. **Ciber-cultura-remix**. SP, 2006. In: <http://www.hrenatoh.net/curso/textos/andrelemos_remix.pdf>. Acesso em: 01/10/2014.

MARBACK NETO, GUILHERME, 2001. *A avaliação institucional como instrumento de gestão*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências – Universidade Estadual Paulista, 2001.

MARTINS, Onilza Borges. 2008, *Os caminhos da EAD no Brasil*. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 8, n. 24, p. 357-371, maio/ago.

MAZZOCO, Bruno; CAMILO, Camila, 2015. *Um guia para escolher bem: analisamos o potencial didático de 13 recursos digitais*. Saiba quando e como levá-los à sala de aula. Revista nova escola, São Paulo, nº 280, p.22-29.

LÉVY, Pierre, 1999. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, p.17

POZO, Juan Ignacio, 2004 *A Sociedade da Aprendizagem e o Desafio de Converter Informação e Conhecimento*, Pátio: Revista Pedagógica, n.31, p.8-11.

SAVAZONI, Rodrigo; COHN, Sérgio (orgs), 2009, *Cultura Digital.br*. Rio de Janeiro: Beco do Azougue Editorial Ltda.

Caminos para la enseñanza de la literatura en las clases de español como lengua extranjera/ele: propuestas con los cuentos fantásticos

Caio Vitor Marques Miranda
Colaborador UNESPAR

Raquel Bicalho de Carvalho Barrios
Colaboradora UNESPAR

Desarrollar las funciones literarias en las clases de español como lengua extranjera, sin usarla como un pretexto a los contenidos lingüísticos y estructurales se volvió una práctica fantasma en el contexto de enseñanza y aprendizaje de lenguas. De ese modo, se objetiva con ese trabajo traer la problemática presentada, analizar y exponer propuestas de actividades, en las cuales es posible un trabajo eficiente y significativo del texto literario en las clases de español como lengua extranjera. Para este fin, fueron utilizados los estudios de Cereja (2005), Jouve (2012), Sanches Brun (2004), Neto (2013), Brait (2013) y Zilberman (2012), investigadores de ese campo.

Introducción

Aprender una lengua extranjera involucra muchos factores, entre ellos dominar los aspectos lingüísticos, culturales y pragmáticos (FERREIRA, 2007, 2013; FERREIRA; DURÃO; BENÍTEZ PÉREZ, 2006), además de poder leer, escribir, comprender y hablar en la lengua de estudio, con la finalidad de poder comunicarse, relacionarse, apropiarse de los conocimientos, posicionarse.

De esa forma, cuanto a nosotros, profesores, comprendimos que “no debemos preocuparnos con los aspectos pragmáticos y lingüísticos de la enseñanza de la lengua extranjera, sino de dar a los estudiantes herramientas para que con ella, construyan nuevas formas de conocimiento” (IZARRA, 2002, p. 1). En esa óptica, creemos que el texto literario, si no es utilizado de modo limitado, restringiéndonos a ejercicios mecánicos, estructurales y descontextualizados, tiene mucho para contribuir con esa cuestión.

En ese segmento, estamos de acuerdo que utilizar el texto literario en las clases de lenguas extranjeras trae muchas ventajas. Además de presentar un abanico de temas sociales, la literatura estimula la percepción del estudiante como ser humano y como ciudadano. Con eso, se puede estimularlo a interesarse y a conocer más la cultura de su propio país, posibilitando, incluso, un trabajo interdisciplinar.

Así, este trabajo se justifica por la necesidad de promover mejoras en la enseñanza de LE en la enseñanza media, algo que la literatura puede contribuir demasadamente, dando al profesor otras dimensiones y caminos para que el proceso de aprendizaje del alumno incluya cuestiones culturales, sociales y no solo gramaticales o estructurales. Dado esto, objetivamos proponer una reflexión teórica

sobre la necesidad y la importancia de la literatura en las clases de lengua extranjera moderna, en especial, el español, y presentar algunas ilustraciones didácticas con el empleo de los textos literarios fantásticos que propongan una enseñanza relacionada a la criticidad, proporcionar subsidios para el trabajo de la formación humanística del alumno, considerando los aspectos culturales de la lengua. Y, no menos importante, sin usarla como pretexto para los aspectos socio pragmáticos.

Para concretizar lo que objetivamos, primero, discutimos por qué y para qué la literatura, después, su presencia en la enseñanza del español, de acuerdo con las orientaciones curriculares nacionales. Enseguida, trabajamos con la relación existente entre la literatura y la enseñanza para la formación completa del alumno, reflexionando acerca de su utilización en las clases de lenguas extranjeras (ZILBERMAN, 2012; LAJOLO, 2009; CEREJA, 2005). Por fin, proponemos algunos modelos de actividades con cuentos fantásticos, aplicando la teoría a la práctica.

Literatura: ¿por qué y para qué?

¿Qué es la literatura?

Las palabras sobrepasan sus límites de significación, como dice Cândido (2000), pudiendo, así, conquistar nuevos espacios y ofrecer nuevas posibilidades de ver y percibir la realidad. El camino que la literatura hace podría ser ese: el artista siente, selecciona y manipula las palabras y las organiza de un modo para que produzcan efecto lejano de su significación objetiva, acercándola a su imaginario. Eso es la literatura, no obstante, definirla de ese modo no es suficiente.

Las incógnitas acerca de la literatura son atemporales, sobrepasando siglos, sin embargo, las respuestas son provisorias, una vez que a cada tiempo surgen nuevos conceptos. Hay quien diga que literatura es todo aquello que se escribe, sean palabras, sean fórmulas. En los años de graduación del curso de Letras, por ejemplo, se aprenden funciones literarias, algunas postulas por Cândido (1972), como la representación de lo real. Delante de esta variedad de funciones, el crítico y sociólogo mencionado construye su concepto de literatura:

A arte, e, portanto, a literatura, é uma transposição do real para o ilusório por meio de uma estilização formal da linguagem, que propõe um tipo arbitrário de ordem para as coisas, os seres, os sentimentos. Nela se combinam um elemento de vinculação à realidade natural ou social, e um elemento de manipulação técnica, indispensável à sua configuração, e implicando em uma atitude de gratuidade (CANDIDO, 1972: 53).

El autor apunta la indispensable presencia de un elemento de manipulación técnica, lo cual es factor determinante para la clasificación de una obra como literaria o no. Ese elemento, conocido como lenguaje literario, establece una nueva orden para las cosas representadas, manteniendo una relación con la realidad natural. Aunque la literatura permita la creación de nuevos universos, estos son basados, o inspirados, en la realidad de la cual el escritor participa. De esto viene la afirmación de que la literatura es vinculada a la realidad, pero huye de ella por medio de la estilización de su lenguaje.

Así como Cândido, el teórico contemporáneo Roberto Acízelo de Souza (1986, p. 6), en su libro *Teoria da Literatura*, discurre sobre el tema y nos presenta la literatura como “objeto de uma problematização, de um questionamento, apto a revelar a superficialidade da atitude para a qual ela corresponde apenas a uma noção difusa e culturalizada”. Se observa, con eso, que la literatura trae discusiones al intentar definirla: ella es difusa porque no corresponde a un concepto definido.

Para la realización de este trabajo, nos pautamos en la percepción de Lajolo (1999) que indica la existencia de escritores, poetas, que dieron soberanía a otros escritores, y hasta los lectores, para llamar o no sus obras de literatura. De acuerdo con la teórica, tanto pueden ser como pueden no ser literatura los poemas que guardamos con cariño, las novelas que siquiera fueron publicadas, las obras de teatro olvidadas por el tiempo, o aun aquellos libros que ningún profesor recomienda, pero que nos gustan leer. Todo depende del sentido que tenemos al interpretarlos. Muchos definen literatura como siendo cualquier producción escrita, desde que otros la tengan leído, esto es, se necesita de un involucramiento social por lo cual la obra debe pasar antes de llegar a ser vendida.

Literatura y enseñanza de español

A lo largo de los años, el uso de textos literarios en el contexto de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras pasó por una variedad de interpretaciones metodológicas. Su funcionalidad se centró, en un primer momento, en la traducción, en la memorización de palabras más complejas y en el cumplimiento de reglas gramaticales, o sea, se centraba como pretextos para la enseñanza de vocabulario y estructuras gramaticales, no dando espacio a las interpretaciones más eficaces de los textos y dando enfoque a la producción oral (P.O) y escrita (P.E)

De este modo, la literatura, hasta entonces, estaba en segundo plan cuando era usada en la clase. Abarcarla y proponer actividades literarias sería una decisión del profesor. Años más tarde, ella resurge en los libros didácticos, pero aun como pretexto para actividades gramaticales o como curiosidad cultural y no como algo más reflexivo, pues en el enfoque todavía era la P.O y P.E.

Para autores como Oliveira y Valente (2009), la literatura es fuente inagotable de cultura y conocimiento, y ese puente entre las áreas de la ciencia solo puede contribuir a aumentar la sabiduría de los estudiantes. Podríamos, de este modo, incentivar la interdisciplinariedad de muchas instituciones de enseñanza, trabajando con los múltiples lenguajes de un texto, como son las nuevas tendencias/propuestas de enseñanza y aprendizaje. No obstante, hace mucho tiempo escuchamos, en los medios educacionales y en los medios, que los alumnos brasileños no poseen el hábito de la lectura, sea por pereza, sea por falta de incentivo de los padres, de los profesores o incluso de la sociedad de un modo general. Así, ¿por qué no unir lo útil a lo agradable? ¿Por qué no utilizar clásicos de la literatura canónica para estimular la lectura y aprender una LE? Creemos que despertar el placer de la lectura de obras literarias en otras lenguas o no y enseñar/aprender una LE proporciona un abanico de conocimientos empíricos mediante obras célebres.

En lo que concierne a la enseñanza de LE, Milenna Brun (2004, p. 84) destaca la presencia de la ficción y del drama en las clases. Sobre la primera, la autora sugiere que profesores y alumnos deberían recurrir a lo imaginario para crear y simular tales situaciones en clase y que con un texto literario se acercaría más a la realidad del estudiante:

Em aula, é a ficção que possibilita a aprendizagem, porque para aprender uma língua é necessário recorrer constantemente não apenas ao simbólico, mas também ao imaginário: imaginar, contar, inventar, fazer de conta, fingir. Existe um conjunto de convenções extralinguísticas de ordem pragmática que modificam as relações entre a língua e o mundo. Estamos diante de um pacto de “semelhança” com o real: não é verdade, mas poderia ser (BRUN, 2004: 85).

La mirada de Brun remite a uno de los factores que caracteriza la literatura, esto es, la representación de lo real. Al reflexionar sobre tal factor, percibimos que la literatura no trasciende lo real, ella lo representa del punto de vista de lo que sería posible suceder en el plan de la “realidad”. Lo mismo ocurre en las clases de LE. Buscamos, diariamente, representar la lengua extranjera lo más verosímil posible, aproximándola de la realidad del aprendiz.

Ya los autores Ferreira y Silva (2007, p. 143) alegan que leer literatura estimula el gusto por la literatura literaria, pues creen que “la lectura incentiva a la lectura”. Este hecho permite desarrollar no solamente la comprensión lectora, sino también la literaria – poco comentada/abarcada – ya que los estudiantes estarán delante de una escritura marcada por un lenguaje metafórico y simbólico. La lectura literaria, en este sentido, no debería ser comprendida como un pasatiempo, sino como un viaje a otro mundo, el cual no conocemos y, muchas veces, no compone nuestra realidad.

Regina Zilberman, en su libro *A leitura e o ensino da literatura*, asevera que Brasil viene intentando enérgicamente difundir el gusto por la lectura y por la literatura, a fin de vencer una situación de atraso cultural:

O exercício dessa função [...] é delegado à escola, cuja competência precisa tornar-se mais abrangente, ultrapassando a tarefa usual de transmissão de um saber socialmente reconhecido e herdado do passado. Eis porque se amalgamam os problemas relativos à educação, introdução à leitura, com sua consequente valorização, e ensino da literatura, concentrando-se todos na escola, local de formação do público leitor (ZILBERMAN, 1991:16).

Creemos, con lo expuesto, que el texto literario es materia prima indispensable al alumno en la enseñanza básica. La escuela, responsable por esa formación, difícilmente estimula al aprendiz en el ejercicio de la lectura, a no ser cuando es condicionado a tareas de orden pragmática. El ejercicio del análisis del texto literario en clase, tanto en lengua extranjera como materna, puede alcanzar este objetivo, dando a la lectura un sentido educativo, auxiliando al estudiante a tener más seguridad en relación a sus propias experiencias.

Conviene destacar que parte de los libros didácticos adoptados en las escuelas, privadas y públicas, hacen que los alumnos se limiten a textos y a ejercicios que impiden una discusión y una reflexión más crítica, eliminando la exposición del punto de vista del individuo y/o, aun, presentando la literatura como pretexto para la enseñanza del idioma. Ya un material didáctico con contenido literario elaborado por el profesor proporcionaría un incremento impar en el nivel de las clases y una mejora en el contenido enseñado, por utilizar textos auténticos, con ejercicios significativos de interpretación, posibilitando una interacción entre discente/docente dentro y fuera de clase.

Eso es porque las literaturas, cuando están integradas en el proceso educacional del alumno en la asignatura de lenguas, también puede contribuir para que el aprendiz desarrolle interacciones comunicativas reales, superando la adquisición de un conjunto de habilidades lingüísticas. Más de lo que esmerarse el nivel de enseñanza, ella es capaz de “*despertar no sujeito uma consciência crítica, a qual permitirá que ele avalie e julgue o mundo e os acontecimentos reais, e de desenvolver nele um espírito questionador, que permitirá que ele reflita, opine e proponha mudanças para a ordem das coisas*” (COLASANTE, 2005, p. 58).

En esta perspectiva, proponemos a continuación, modelos de actividades que tienden a suplir la actual realidad de la educación brasileña, utilizando cuentos fantásticos en las clases de ELE como estrategia de aproximar al alumno a este tipo de literatura.

Ilustración de las propuestas didácticas

Para ejemplificar la posibilidad de tener la literatura como una de las formas textuales en las clases de lengua español – tres clases de 50 minutos para cada propuesta – a los alumnos del último año de la secundaria, partimos del cuento *El descubrimiento de la circunferencia*, del autor argentino Leopoldo Lugones, publicado en la Revistas Caras en el inicio del siglo XX, y *Carta a una señorita en París*, de Julio Cortázar, también argentino. En esas actividades, buscamos la eficiencia de la comprensión escrita, habilidad solicitada en las pruebas de ingreso en las universidades – vestibular y ENEM (*Exame Nacional do Ensino Médio*).

Definiendo lo fantástico

Presentamos a los alumnos, en un primer momento, el concepto de lo insólito, un macro género que incluye otros menores, como lo fantásticos. Metafóricamente, ese concepto, sería como un paraguas que abriga otros, tales como lo grotesco, lo extraño, el realismo maravilloso y lo neo fantástico. De ese modo, consecuentemente, definiríamos ese concepto a los alumnos: lo fantástico.

Todorov (1991) es uno de los muchos autores que trabajan con ese término. Para eso, él escribe *A Introdução à Literatura Fantástica* (1992), el cual presenta, en el segundo capítulo, la historia de Alvare, de Cazotte, *Le Diable Amoureux*, personaje que vive una historia de ambigüedad hacia el fin de la ficción. De acuerdo con el autor:

[...] somos assim transportados ao âmago do fantástico. Num mundo que é exatamente o nosso, aquele que conhecemos, sem diabos, sílfides nem vampiros, produz-se um acontecimento que não pode ser explicado pelas leis deste mesmo mundo familiar. Aquele que o percebe deve optar por uma das duas soluções possíveis; ou se trata de uma ilusão dos sentimentos, de um produto da imaginação e nesse caso as leis do mundo continuam a ser o que são; ou então o acontecimento realmente ocorreu, é parte integrante da realidade, mas nesse caso esta realidade é regida por leis desconhecidas para nós. [...] O fantástico ocorre nesta incerteza [...] (TODOROV, 1992: 31).

Más adelante, el autor conceptúa lo fantástico como una [...] *hesitação experimentada por um ser que só conhece as leis naturais, face a um acontecimento aparentemente sobrenatural* (TODOROV, 1992, p. 31). En otras palabras, lo fantástico reside en la hesitación del lector y/o del personaje delante de los hechos insólitos que no están de acuerdo con el orden natural, creando un espacio para que la duda esté presente. El hecho de hesitar, para ese autor, es la marca central de lo fantástico. Además de dudar, reflexionar sobre lo que ha pasado se vuelve común en ese tipo de texto al encontrarse con elementos de su realidad.

Tal género presenta un horizonte en el campo de la literatura fantástica, proponiendo al lector una reflexión acerca de la frontera entre lo real e lo irreal que se cría. Así, lo fantástico habita en los hechos inhabituales, lo que tarda solo un momento de duda, dando al lector la posibilidad de decidir, sea por la aceptación de ese efecto en la realidad, sea reconociéndolo como una ilusión.

Para ejemplificarlo, el profesor puede utilizar películas, vídeos, obras artísticas y canciones, con el propósito de traer ese contexto a la realidad del estudiante, haciéndolo percibir que el género que se discute está presente en su cotidiano.

Tras presentar y comprender el concepto de la literatura fantástica, el educador puede mostrar autores renombrados de la literatura latino-americana,

tales como Jorge Borges, Gabriel García Márquez, Mario Vargas Llosa y otros, que escribían cuentos pertenecientes a esa tipología, eligiéndolos como punto para la ilustración de la literatura fantástica.

Lo fantástico de Julio Cortázar

En esa propuesta, analizamos el cuento *Carta a una señorita en París*, de Julio Cortázar, corto y extremadamente rico en lo referente a los elementos literarios. El cuento fue publicado en el libro *Bestiario* (1952) y cuenta la historia de un hombre que, mientras escribe una carta a una amiga que le prestó el piso, dónde empieza, sin más, a vomitar conejos de modo inexplicable. Perdido sin saber qué hacer, él decide suicidarse, con el propósito de acabar con el problema. De ese modo, sugerimos la siguiente propuesta de actividad.

Primeramente, el profesor pregunta a los alumnos sobre quien tiene conejos en casa y cuáles serían los puntos positivos y negativos de tenerlos. Luego, se les entrega partes del cuento, y en grupos, solicita a los estudiantes que elaboren, en 20 minutos aproximadamente, una versión de la historia (comienzo, medio y fin) con la parte que les tocó. Es decir, algunos recibirán el inicio del cuento, otros el medio, y otros el fin. Enseguida, ellos lo presentarán al grupo la versión que crearon.

¡A practicar!

A continuación, vas a leer un fragmento del cuento *Carta a una señorita en París* de Julio Cortázar, y proponer un inicio, medio o fin a la historia, de acuerdo con lo que se te pide:

Alumno A

Da secuencia a la historia

Andrée, yo no quería venirme a vivir a su departamento de la calle Suipacha. No tanto por los conejitos, más bien porque me duele ingresar en un orden cerrado, construido ya hasta en las más finas mallas del aire, esas que en su casa preservan la música de la lavanda, el aletear de un cisne con polvos, el juego del violín y la viola en el cuarteto de Rará. Me es amargo entrar en un ámbito donde alguien que vive bellamente lo ha dispuesto todo como una reiteración visible de su alma, aquí los libros (de un lado en español, del otro en francés e inglés), allí los almohadones verdes, en este preciso sitio de la mesita el cenicero de cristal que parece el corte de una pompa de jabón, y siempre un perfume, un sonido, un crecer de plantas, una fotografía del amigo muerto, ritual de bandejas con té y tenacillas de azúcar... Ah, querida Andrée, qué difícil oponerse, aun aceptándolo con entera sumisión del propio ser, al orden minucioso que una mujer instauro en su liviana residencia. Cuán culpable tomar una tacita de metal y ponerla al otro extremo de la mesa, ponerla allí simplemente porque uno ha traído sus diccionarios ingleses y es de este lado, al alcance de la mano, donde habrán de estar. Mover esa tacita vale por un horrible rojo inesperado en medio de una modulación de Ozenfant, como si de golpe las cuerdas de todos los contrabajos se rompieran al mismo tiempo con el mismo espantoso chicotazo en el instante más callado de una sinfonía de Mozart. Mover esa tacita altera el juego de relaciones de toda la casa, de cada objeto con otro, de cada momento de su alma con el alma entera de la casa y su habitante lejana. Y yo no puedo acercar los dedos a un libro, ceñir apenas el cono de luz de una lámpara,

destapar la caja de música, sin que un sentimiento de ultraje y desafío me pase por los ojos como un bando de gorriones.

Alumno B

Empiece la historia

Me mudé el jueves pasado, a las cinco de la tarde, entre niebla y hastío. He cerrado tantas maletas en mi vida, me he pasado tantas horas haciendo equipajes que no llevaban a ninguna parte, que el jueves fue un día lleno de sombras y correas, porque cuando yo veo las correas de las valijas es como si viera sombras, elementos de un látigo que me azota indirectamente, de la manera más sutil y más horrible. Pero hice las maletas, avisé a la mucama que vendría a instalarme, y subí en el ascensor. Justo entre el primero y segundo piso sentí que iba a vomitar un conejito. Nunca se lo había explicado antes, no crea que por deslealtad, pero naturalmente uno no va a ponerse a explicarle a la gente que de cuando en cuando vomita un conejito. Como siempre me ha sucedido estando a solas, guardaba el hecho igual que se guardan tantas constancias de lo que acaece (o hace uno acaecer) en la privacía total. No me lo reproche, Andrée, no me lo reproche. De cuando en cuando me ocurre vomitar un conejito. No es razón para no vivir en cualquier casa, no es razón para que uno tenga que avergonzarse y estar aislado y andar callándose

Alumno C

Desarrolle la parte entre los dos fragmentos

Interrumpí esta carta porque debía asistir a una tarea de comisiones. La continúo aquí en su casa, Andrée, bajo una sorda grisalla de amanecer. ¿Es de veras el día siguiente, Andrée? Un trozo en blanco de la página será para usted el intervalo, apenas el puente que une mi letra de ayer a mi letra de hoy. Decirle que en ese intervalo todo se ha roto, donde mira usted el puente fácil oigo yo quebrarse la cintura furiosa del agua, para mí este lado del papel, este lado de mi carta no continúa la calma con que venía yo escribiéndole cuando la dejé para asistir a una tarea de comisiones. En su cúbica noche sin tristeza duermen once conejitos; acaso ahora mismo, pero no, no ahora. En el ascensor, luego, o al entrar; ya no importa dónde, si el cuándo es ahora, si puede ser en cualquier ahora de los que me quedan.

pueden decir lo que les pareció el cuento: si esperaban o no un final trágico y se comprenden la metáfora del autor con la representación de los conejos en la historia.

Luego, los alumnos verán la versión del curta basado en la historia *Carta a una señorita París* disponible en el sitio <<https://www.youtube.com/watch?v=WCoBKuAGgZo>>. Al terminarlo, sugerimos que ellos piensen en diálogos del cuento con otras manifestaciones artísticas, como videos, músicas, tebeos, carteles, *stop motion* y otros. Como ejemplo, el profesor puede enseñar la imagen “Carta a una conejita en París”, disponible en <<http://bibliotecas.unileon.es/tULEctura/files/2014/04/conejita.jpg>>, con el fin de ilustrar un ejemplo de los intertextos del cuento en discusión.

Es extremadamente importante que en ese momento, tras la lectura de la imagen, el profesor sea el mediador en presentar los elementos presentes en el texto, los cuales evidencian el intertexto con el cuento de Cortázar, cuestionándoles sobre lo que comprenden, cual el humor presente y si cambiarían parte de la historia.

Por fin, los estudiantes empiezan sus actividades, pudiendo utilizar los recursos tecnológicos disponibles en el contexto escolar, desde papel, bolígrafos, a programas de computadores o aplicaciones del teléfono o Ipad.

Lo fantástico a la luz de lo social

Las actividades, aquí, propuestas seguirán un guion. Inicialmente, en la primera clase, será dado a los alumnos, en pequeños grupos, un fragmento del cuento *El descubrimiento de la circunferencia*, en español, el cual tendrán que interpretarlo y exponer a cuál tema se refiere el texto que pronto leerán.

1 - Clinio Malabar era un loco, cuya locura consistía en no adoptar una posición cualquiera, sentado, de pie o acostado, sin rodearse previamente con un círculo que trazaba con una tiza [...]

2 – Un día, las once de la mañana más o menos, comentábamos este con el médico interno en la galería que rodeando el patio del hospicio nos protegía del bravo sol estival. [...]

3- Los locos quedaron tan impresionados, que desde ese día empezaron a oír por todas partes la voz de Clinio Malabar [...]

4- Dormía en el suelo. Todos se habían acostumbrados ya a respetar su manía [...]

A continuación, harán la lectura completa de la narrativa fantástica, apuntando los elementos literarios, relevantes para la comprensión, tal como los personajes, el escenario, tiempo y elemento que no estén de acuerdo con la realidad. Para eso, sugeríamos este guion de lectura:

GUIÓN DE LECTURA

¿Dónde pasa la historia?

¿Quiénes son los personajes principales?

¿Qué molesta el médico? ¿Cuál es el motivo de la muerte de Clinio Malabar? ¿Hay alguna explicación científica del fin del cuento?

Después, el profesor retomará el cuento, cuestionándolos con preguntas retóricas para saber si hubo o no la comprensión del texto y si todavía hay dudas de léxico. Luego, él les entregará una hoja para que pongan, en orden, los hechos ocurridos en el cuento.

En ese momento, esperamos que los estudiantes tengan una comprensión total del vocabulario, una vez que, enseguida, el profesor trabajará con la función literaria, en el caso, la social. Él discutirá el cientificismo, actitud histórica que en el positivismo dio importancia a las teorías científicas y que tenían como objetivo usarlas a los fenómenos sobrenaturales, rechazando interpretaciones surreales. Para eso, el docente puede ilustrar con algunos reportajes sobre el cientificismo y/o ilustrar como esta doctrina causó gran impacto en la sociedad. Orientamos que el educador enseñe al estudiante el carácter atemporal del cuento, percibiendo el papel de los manicomios en los siglos pasados, la postura del pasante y si habría algún cambio en el desenlace del cuento si ocurriese en los días de hoy.

Más adelante, los alumnos harán, como tarea, una investigación de los hechos que sean irreales, ocurridos en la sociedad en los últimos 30 años y cuáles fueron las justificativas científicas dadas. Enseguida, ellos presentarán la investigación hecha anteriormente. Esos hechos serán puestos en la pizarra por el profesor y atribuidos a ellos para que cada grupo haga un cuento fantástico en español, basándose en la estructura de la narrativa literaria de los cuentos fantásticos. Para la producción del texto, en lengua española, los alumnos tendrían, aproximadamente una clase, el diccionario como recurso y el apoyo del profesor para la escritura y para aclarar posibles dudas.

A modo de cierre

En suma, lo que pudimos observar en este texto – el cual tiene como propósito presentar propuestas metodológicas con el uso de la literatura fantástica en las clases de ELE a los alumnos de la enseñanza regular, en especial, al último año de la enseñanza media – fue la posibilidad de integrar la literatura, a su riqueza sociocultural y su peculiaridad en el acto de relatar la realidad en que vivimos.

De hecho, evidenciamos los conceptos de Brait (2010), Cereja (2005), Jouve (2012), Lajolo (1999), Marcuschi (2013), Sanches Brun (2004) y Zilberman (2012) demuestran un abanico de opciones para explorar la literatura en las clases de lenguas, para nosotros, en ese caso, el español. Usarla es propiciar al profesor nuevas dimensiones y caminos en el proceso de enseñanza y aprendizaje, con la inserción de los elementos socioculturales.

De ese modo, a literatura jamás será un mar de reglas compuestas en un libro, en el cual el alumno tenga que memorizarlo para aprenderlo, sino una función de humanizar nuestra realidad, de hacer de nuestro mundo, un nuevo. Incluso con los fallos que contienen los libros de texto, usándola como pretexto a los contenidos pragmáticos, cabe al profesor incitar lo imaginario y lo creativo de los estudiantes con esa vertiente, lo fantástico. En consecuencia, por el lenguaje se puede demostrar la efectividad de la construcción de nuevos saberes en LE.

Referencias

BRAIT, B. *Literatura e outras linguagens*. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

BRUN, Milenna. "(Re)construção identitária no contexto da aprendizagem de línguas estrangeiras". In: MOTA, Kátia; SCHEYERL, Denise (Org.). *Recortes interculturais na sala de aula de línguas estrangeiras*. Salvador: EDUFBA, 2004. p. 73-104.

CÂNDIDO, Antônio. *Formação da literatura brasileira: momentos decisivos*. Rio de Janeiro: Editora Itatiaia limitada Ltda, 2000.

CEREJA, William Roberto. *Ensino da literatura: uma proposta dialógica para o trabalho como literatura*. São Paulo: Atual, 2005.

COLASANTE, Renata. "O Lugar da Literatura Inglesa na Sala de Aula". In: *Semana de Letras – UNIMEP*, 2005, Piracicaba. Anais. Piracicaba: Universidade Metodista de Piracicaba, 2005.

FERREIRA, Cassio Dandoro Castilho; SILVA, Edivan Pereira. "Da importância da literatura como fonte de conhecimento e reconhecimento da língua e da cultura estrangeira". In: *Encontro de professores de línguas estrangeiras do paraná. línguas: culturas, diversidade, integração – EPLE*, 15., 2007, Tuiuti. Anais. Tuiuti: Universidade de Tuiuti, 2007. p. 142-150. Disponível em: <http://www.apliepar.com.br/site/anais_eple2007/artigos/13_CassioFerreira_EdivanSilva.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2010.

FERREIRA, Cláudia Cristina. "É possível ser competente em língua estrangeira". In: *El español en línea de mira: enlaces lingüísticos, literarios y metodológicos*. Londrina: UEL, 2013. p. 67-83.

_____. *O imperativo em gramáticas e em livros didáticos de espanhol como língua estrangeira visto sob a ótica dos modelos de Análise Contrastiva e de Análise de Erros*. 2007. 3t. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

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

IZARRA, Laura P. Zuntini de. "Historicizing the English Text". *The Teacher's magazine*, Ano II, n. 37, p. 21, 2002.

JOUVE, Vicent. "Por que estudar literatura?" São Paulo: Parábola, 2012.

KLEIMAN, Angela. "Oficina de leitura: teoria e prática". Campinas: Pontos, 2002.

LAJOLO, Marisa. "Do mundo da leitura para a leitura do mundo". 4. ed. São Paulo: Editora Ática. 1999.

Oliveira, Vanderléia da Silva; ALVES, Thiago. "Literatura e ensino". Disponível em: <<http://www.facrei.edu.br/revistas/index/volume:1/area:6#20>>. Acesso em 15 ago. 2015

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

SANCHES NETO, Miguel. "O lugar da literatura: ensaios sobre inclusão literária". Londrina: Eduel, 2013.

TODOROV, Tzvetan. "Introdução à Literatura Fantástica". São Paulo: Perspectiva, 1992.

ZILBERMAN, Regina. "A leitura e o ensino da literatura". Curitiba: Intersaberes, 2012.

Lenguas en contacto: los lusismos en la enseñanza de la materia “cultura española”

José Muñoz Cabrera
Colegio Miguel de Cervantes

En UNIS (United Nation Internacional School), la escuela que tiene la ONU en Nueva York (con sedes en Manhattan y Queens), es costumbre conmemorar la Hispanidad durante todo el mes de octubre. Se celebran distintos actos, que la mayor parte de las veces no tienen otro contenido que leer algún poema en español, escuchar alguna canción de algún cantante hispano o bailar alguna de las múltiples danzas de nuestra cultura. Y todo ello sazonado con una buena taza de *mate*, algún que otro refresco y, si cuela, un poquito de alcohol. En 2005, estando allí de profesor de español, me pidieron que en una de las celebraciones abriera yo el acto con un pequeño discurso sobre la importancia de nuestra lengua en los Estados Unidos. Aunque la memoria es traicionera, creo recordar que versé mi intervención recalcando que el éxito de la lengua de Cervantes entre los norteamericanos no se debía tanto a la celebración de los cuatrocientos años de la publicación de la primera parte del *Quijote*, como a los *espaldas mojadas* que habían atravesado el río *Grande* en busca del sueño americano.

Al oír esto, parece ser que la hija del embajador representante de Méjico ante las Naciones Unidas, y que era alumna del colegio, lanzó un grito al cielo repitiendo hasta la saciedad *Esto es una vergüenza, esto es una vergüenza*. Si he de ser sincero, yo no oí el griterío de esta (...). Me lo contó al día siguiente Agustín, mi compañero mejicano del Departamento de Español. Me quedé patidifuso y la cara se me puso colorada como un tomate. En cualquier momento esperaba la llamada del embajador de España en Washington para lanzarme una reprimenda por haber “pisoteado” los sentimientos del pueblo mejicano, o en el mejor de los casos una llamada a consulta de la *directora* del colegio.

Esta ya me había llamado al orden unos días antes con motivo de la canción de Manu Chao *Me gustas tú*. Y no fue porque en un momento de la canción se interprete “Me gusta marihuana, me gustas tú”, sino porque mis alumnos la habían cantado en un tono un poco alto para el conjunto de la comunidad escolar. Cada vez que enseño español me gusta ponerles esta canción para que aprendan a usar el “Me gusta”, tan diferente en su estructura al “I like” inglés o al portugués “Eu gosto de”. Todo hubiese sido mucho más fácil. Mi compañera cubana solo habría tenido que limitarse a decirme que cantara más bajo para no molestar a sus alumnos. En UNIS las clases están separadas por un fino muro y más de la mitad de este lo ocupa un inmenso ventanal, *más grande que un día sin pan*. De esta forma, cada profesor ve lo que está haciendo su “vecino” en el aula de al lado, y, como hemos constatado, también puede escuchar lo que dice. Solo le agradezco a esta profesora que me avisara de que la directora me iba a llamar a capítulo, pero no se había evitado que el inocente hecho de cantar un poco fuerte pasara a conocimiento del *tea party* de la escuela. Como ocurre en muchos otros sitios, las puñaladas traperas estaban a la orden del día.

La directora me recibió con su habitual *Good morning*, pronunciando la “r” con bastante rehilamiento, su sari azafranado, sus manos tatuadas y su lunar rojo en la frente (su tercer ojo). Me comentó que había recibido quejas de algunos padres porque sus hijos no se podían concentrar en clase debido a mi voz estentórea y a mi particular modo de cantar las canciones. Consciente de ello, le dije que eso no se iba a repetir jamás a lo largo del curso, y cumplí mi palabra. Cada vez que cantábamos lo hacíamos a *sottovoce*, previa advertencia a los alumnos de que si elevaban la voz suspenderíamos la canción.

Todas estas anécdotas que hemos contado no tienen otra misión que servir de antesala para significar que cuando hay dos lenguas en contacto es muy normal que se produzcan interferencias entre las mismas. Se dice un poco de forma exagerada que en Nueva York no necesitas saber inglés para moverte por la jungla. Esto es una verdad a medias. Posiblemente en la archiconocida zona de Manhattan esta aseveración pueda sostenerse. Si vas de compras, la mayoría de las dependientas son de origen hispanoamericano, predominando las mejicanas. Cada vez se está extendiendo más el llamado *spanglish*, que a veces no sabe uno si es un español donde los hablantes insertan palabras inglesas, o un inglés plagado de palabras españolas.

Cuando una persona aprende una lengua, siempre hay un momento en que, consciente o no, traslada a la nueva las estructuras de la propia. Como muy bien indican Celia Casado Fresnillo y Edita Gutiérrez Rodríguez,⁵⁷

el contacto de las lenguas es un fenómeno casi tan antiguo como la humanidad: cuando distintas comunidades lingüísticas establecen relaciones entre ellas comienzan también las influencias recíprocas entre sus lenguas. Lógicamente, estas relaciones presentan una gran complejidad, ya que bajo el nombre de **lenguas en contacto** (languages in contact) se incluye una variedad muy amplia de fenómenos, como, por ejemplo, el bilingüismo, el sustrato, la mezcla de lenguas, los préstamos, los pidgin y las lenguas criollas, los acentos extranjeros, el aprendizaje de segundas lenguas...

Y esto es también lo que ocurre cuando los extranjeros se trasladan a nuestro país para aprender español. Esta anécdota que voy a reseñar ocurrió en Sevilla, en el Instituto de Idiomas de la universidad hispalense. Era el mes de junio, cuando el mercurio a veces alcanza casi los cuarenta grados. Estamos en una clase de español para extranjeros. Llega al aula una alumna norteamericana. No es puntual. La misma ha empezado hace cinco minutos. Toda sofocada, no se le ocurre otra forma de dar los buenos días o las buenas tardes que con un *Estoy muy caliente, estoy muy caliente*. Algunos estudiantes, aquellos que conocen la expresión pronunciada y su equivalente en inglés, empiezan a reírse. Ante la marabunta que se había empezado a formar, el profesor le explica a la yanqui que al traducir tan literalmente del inglés (*I'm very hot*), ha creado un equívoco; que esta expresión significa *Tengo calor*, y que lo dicho por ella tiene un sentido muy distinto en nuestra lengua, con una fuerte carga sexual.

Y si esto es muy patente en la lengua oral, no le queda a la zaga cuando de lo escrito se trata. Las expresiones y palabras de las lenguas maternas de los alumnos se trasladan al español y cuando el profesor corrige redacciones, ensayos, etc. comprueba la multitud de interferencias que se producen entre las lenguas. Nuestro trabajo va a consistir en constatar ejemplos de estas interferencias en lenguas en contacto. No lo vamos a hacer entre el español y el inglés, sino entre el portugués de Brasil y el español. Nos referimos a los típicos casos de *portuñol*, esa especie de tercera lengua que, quizás con menos énfasis que el *spanglish*, está

57 M. Victoria Escandell Vidal (Coordinadora), Claves del Lenguaje Humano, Editorial Universitaria Ramón Areces. UNED.

a la orden del día entre brasileños o portugueses cuando usan la lengua de Cervantes, o entre españoles e hispanoamericanos cuando usan la lengua de Camões. En la Acción Educativa Española en el Exterior, si hay dos países privilegiados, estos son Estados Unidos y Brasil. Pues bien, sobre los lusismos en la materia de “Cultura Española” que introducen los nativos brasileños cuando escriben en nuestra lengua, es donde vamos a realizar nuestra investigación. Y también vamos a comenzar con un ejemplo parecido al que hemos reseñado de la americana: *Hace mucho calor*. La mayoría de las veces los brasileños y brasileñas, sobre todo en edad escolar, dicen *Está muy caliente*. Y lo dicen así porque traducen literalmente la expresión portuguesa *Está muito quente*.

Antes, no obstante, vamos a hacer una salvedad: también dentro de nuestra propia lengua se producen interferencias entre las palabras que usan los hablantes de español como lengua nativa. En cierta ocasión, en un ejercicio de la materia de Lengua castellana y Literatura, el profesor les propuso a los alumnos que hicieran uno sobre pares de palabras muy parecidas. El asunto en cuestión fue entre *haya* y *halla*, *baca* y *vaca*, *poyo* y *pollo*, etc. En este último caso, un alumno de tercero de la eso escribió lo siguiente: *El pollo está en el corral*, lo que a todas luces es una oración bien construida; sin embargo, con su pareja hizo lo siguiente: *Po yo no he sido*. Evidentemente, se ve con nitidez que desconocía la palabra *poyo*, que en su ámbito geográfico se suele decir *payete*, y que no es otra cosa que un banco de piedra. Aquí se ha producido una interferencia entre palabras españolas: *pues* (vulgarismo *po*) y el pronombre personal de primera persona *yo*, que al unir las el alumno ha creído que se trataba de *poyo*.

En relación con este ejemplo, creemos que viene a colación estas palabras extraídas de un libro de Francisco Moreno Fernández, catedrático de Lengua Española en la Universidad de Alcalá y Doctor en Lingüística Hispánica por la Universidad Complutense de Madrid:⁵⁸

También se distingue entre el **error de interlengua** y el **error de intralengua**: el primero es atribuible a interferencia (transferencia, si se quiere) de la L1 del aprendiente sobre la L2; el error de intralengua es atribuible al desarrollo de la propia adquisición de la L2: se debe a un aprendizaje inadecuado, que, generalmente, se produce a partir de elementos parciales ya adquiridos.

En nuestro trabajo de investigación, y en la medida que nos lo permita el espacio del que disponemos, vamos a reseñar aquellos ejemplos más comunes, los que se producen con más frecuencia. Amén de los típicos *evoluido* por *desarrollado*, *populación* por *población*, *pegar* por *coger*, *fato* por *hecho*, etc. vamos a constatar también aquellos con un índice de frecuencia menor, pero que son una “joya” cuando se trata de estudiar las interferencias del portugués en el español en los exámenes de Historia de España, Geografía de España y Arte Español, es decir, en las materias que conforman lo que se conoce en el exterior (al menos en Brasil) como “Cultura Española”.

Ante todo lo dicho, nos podemos hacer la siguiente pregunta: ¿qué enseñamos y por qué a los alumnos que quieren aprender nuestra lengua? Se cuenta que cuando el entrenador argentino Carlos Salvador Bilardo entrenaba al Sevilla F. C. en su segunda etapa, el club fichó a un lateral diestro danés, de nombre Thomas Ritter. Con el discurrir de los partidos, el entrenador percibía que el jugador no entendía sus instrucciones, de tal manera que en el campo hacía todo lo contrario de lo que él le aconsejaba. Y Bilardo, señor inteligente donde los haya, como buen argentino, se dio cuenta de que el problema radicaba en el profesor

⁵⁸ Moreno Fernández, Francisco, Producción, expresión e interacción oral. Cuadernos de Didáctica del Español/LE. Arco/Libros, S.L.

de español del futbolista. Y le advirtió que hablase con él y le comentase que le enseñase palabras propias de la jerga futbolística, como *CHUTA, CORRE LA BANDA, CENTRA, PASA LA PELOTA, NO REGATEES, ENCIMA AL CONTRARIO, etc.* y no metáforas del tipo *Las nubes algodonosas se movían con calma cuando soplaban un viento suave*, cosa que para su profesión no le iba a servir para nada.

Este trabajo sobre los “errores” más frecuentes se lleva haciendo desde hace casi tres años en el Colegio de Titularidad Mixta “Miguel de Cervantes” de São Paulo. La idea original es de Jorge Pedrosa Rúa, jefe de departamento de español. A partir de la misma, los Departamentos de Lengua y Cultura Españolas han ido aportando los ***ERRORES MÁS FRECUENTES DE ESPAÑOL EN EL ÁMBITO DE LA HISTORIA, LA GEOGRAFÍA Y LA LITERATURA ESPAÑOLAS.***

Para sacarle más partido a este trabajo (cuyo corpus se ha extraído directamente de las pruebas y trabajos de nuestros alumnos), cualquier persona puede practicar este glosario en el blog “Mis errores de español” en las siguientes secciones:

Cram Mode (y juegos):

<https://goo.gl/3yZ2Sy>

Tarjetas interactivas de memoria

en la sección “Miscelánea” (*miscelánea 1,2,3 y 4*)

<https://goo.gl/r7eSy6>

Por tanto, todos los ejemplos que vamos a reseñar han sido extraídos de nuestra experiencia. Para nada hemos acudido a ningún *corpus* de los muchos que hay publicados en internet, que no solo tratan de las interferencias del español y el portugués, o del español y el inglés, sino que los hay entre las lenguas oficiales y cooficiales de nuestro país (gallego y español, catalán y español, etc.).

Sobre el tema de los errores, son muy interesantes estas palabras que hemos extraído del libro de Francisco Moreno Fernández, *Producción, expresión e interacción oral*.⁵⁹

Para Garret, la producción de las oraciones se da en un nivel funcional y en un nivel posicional (...) Desde un punto estrictamente mental, todas estas operaciones se pueden agrupar en torno a dos procesos generales: procesos de combinación y procesos de selección. Su estudio y conocimiento se basa, en gran medida, en una característica muy frecuente en la producción lingüística: la aparición de errores.

Y un poco más adelante podemos leer lo siguiente:

Se podría pensar que, a los errores característicos de la producción de la lengua materna, perfectamente posibles en la producción de las segundas lenguas, se añadirían aquellos que se dan específicamente cuando dos lenguas entran en contacto. En este caso, aumentan las probabilidades de que muchos errores respondan a un modelo interactivo de la producción.⁶⁰

El tríptico elaborado por Jorge Pedrosa contiene los errores más frecuentes de nuestros alumnos brasileños (y también de otras nacionalidades) cuando escriben en español. Lo ha realizado dividiendo los mismos por categoría. Así, nos encontramos estas interferencias agrupadas en **determinantes, adverbios,**

⁵⁹ Moreno Fernández, Francisco, *ibidem*.

⁶⁰ Moreno Fernández, Francisco, *ibidem*.

participios, verbos, pronombres, estructuras, léxico, heterogénicos y ortografía.

Nuestro objetivo en este ensayo-trabajo de investigación va a ir enfocado a aprovechar esta clasificación, pero prolongando los ejemplos con nuestra experiencia en el aula, extendiendo, en la medida de lo posible, los mismos dentro de un contexto más amplio. También tenemos la intención de añadir otros ejemplos que aquí no están especificados porque su uso es menos frecuente, pero que forman parte de la idiosincrasia de las materias que conforman el departamento de *Cultura Española*. Por otro lado, estos objetivos planteados van a tener una segunda intención: explicar el porqué del uso de estos ejemplos por parte de nuestros alumnos y alumnas. Aquí no podemos ser muy explícitos en todos los casos, ya que como hemos apuntado más arriba, estamos sometidos a la tasación del espacio y esto nos condiciona a la hora de abordar los distintos puntos que queremos comentar.

Antes de abordar las interferencias más frecuentes que se producen entre hablantes de español y portugués, tenemos que reseñar la noción de **interlengua**, de la cual también se hace eco Francisco Moreno Fernández:⁶¹

En el campo de la adquisición de segundas lenguas no puede hacerse caso omiso de la variación que se produce en la **interlengua**, que se define como el continuo que atraviesan los aprendientes entre su L1 y la L2 y que ha recibido también los nombres de **dialecto idiosincrático** (Corder) o de **sistema aproximativo** (Nemser).

De las características principales que posee una interlengua, destacaríamos que es un sistema lingüístico que difiere tanto de la lengua de origen como de la lengua meta; que es variable, presentando lo mismo variaciones inestables como ordenadas o sistemáticas; y que se producen *fosilizaciones*, es decir, que hay unidades, reglas y subsistemas que los hablantes de una determinada lengua nativa tienden a conservar en su interlengua.

Para la comprensión de los errores, vamos a colocar a la izquierda la forma en que escriben los alumnos, con los lusismos correspondientes, y a la derecha vamos a escribir la interpretación más común, con la corrección oportuna, a lo dictado por los estudiantes. El error, en la mayoría de los casos, aparecerá subrayado.

Hay profesores que consideran que hacer un estudio o un trabajo sobre los errores, es decir, sobre lo negativo no es una buena estrategia a la hora de que los alumnos aprendan una segunda o una tercera lengua. Sin embargo, consideramos que el error nos puede aportar muchas cosas positivas, tanto como docentes, como simplemente como investigadores. Volviendo al libro ya citado de Francisco Moreno Fernández,⁶² vamos a extraer del mismo los que consideramos más interesantes:

1. *Los errores de los hablantes son claves para entender los procesos de producción oral.*
2. *El error es un termómetro que le indica al profesor -y al propio aprendiente- cómo evoluciona la temperatura del proceso de aprendizaje.*
3. *Entre los errores de intralengua se distingue el error por simplificación, por superproducción, por evitación, etc.*

⁶¹ Moreno Fernández, Francisco, *ibidem*.

⁶² Moreno Fernández, Francisco, *ibidem*.

A este respecto, nos preguntaríamos si la mente humana viene al mundo con una serie de reglas establecidas o genera sus propias reglas mientras se desarrolla por medio del contacto con el mundo.

Chomsky aborda este problema en relación con el lenguaje, ya en un sentido cognitivo genérico, ya en un sentido particular, cuando se refiere al “argumento de la pobreza del estímulo”. El estímulo lingüístico, la información lingüística que llega a un niño antes de comenzar a hablar, es insuficiente para alcanzar la capacidad que vemos en él cuando crece, esto es, la capacidad de pronunciar virtualmente cualquier frase, incluso aquellas que jamás oyó. Por eso, Chomsky siempre consideró justificada la hipótesis de que la mente tiene una representación previa, un cuadro de reglas que producen estructuras que interactúan con los estímulos a los que la mente está expuesta.⁶³

Para Chomsky, existe también un argumento paralelo, fundamentalmente en el tiempo de adquisición del conocimiento lingüístico. Una persona, por ejemplo, un brasileño, aprende las reglas de su lengua en un tiempo increíblemente breve antes de la escolarización, que sirve más propiamente para fijar esas reglas y para volverlas más explícitas. Si el mismo individuo desea aprender una lengua diferente, por ejemplo, el inglés, tendrá que esforzarse mucho más, y es poco probable que desarrolle una competencia en ese segundo idioma equivalente a la de un nativo. Esa observación, por sí sola, debería hacernos pensar que la mente no es simplemente una esponja capaz de absorber cualquier conocimiento, sino un órgano complejo, con ciertas predisposiciones genéticas y con una trayectoria de desarrollo dictada por complejos factores biológicos. Chomsky explica que es por esa razón que la mente de un niño en formación representa la etapa en que se definen los principales parámetros de nuestro conocimiento lingüístico. Superada esa fase ya no hay vuelta atrás, y el aprendizaje de otras cosas, o de otras lenguas en el caso al que nos referimos, será siempre hecho por medio de esa primera lengua que el niño aprendió.⁶⁴

Un ejemplo simple de la validez de este argumento y de lo incuestionable de sus consecuencias para la ciencia cognitiva puede ser la pronunciación que tenemos al hablar: por ejemplo, la pronunciación habitualmente cargada de un español cuando habla inglés. Podemos, obviamente, perfeccionar la pronunciación, pero, a no ser que tengamos un talento muy especial, perder por completo la propia pronunciación es muy difícil y, por ese motivo tendremos siempre tendencia a pronunciar las palabras en un idioma extranjero con los sonidos semejantes a los de nuestra lengua materna, del mismo modo que se cometerán errores sintácticos al reproducir estructuras propias de la lengua materna en la lengua extranjera.⁶⁵

Centrándonos ya en nuestros ejemplos, en cuanto a los **determinantes**, los errores más frecuentes son:

El cotidiano/el psicológico = Lo cotidiano/lo psicológico; Ambos los lados = Ambos lados; Bueno/malo alumno = Buen/mal alumno; Ninguno policía/ policía ningún = Ningún policía/policía ninguno; El Río de Janeiro = Río de Janeiro; Mes pasado = El mes pasado; Primero reinado/reinado primer Primer reinado/reinado primero; Había mucha poca gente = Había muy poca gente.

⁶³ Versace, Stefano, Chomsky – Linguaggio, conoscenza e libertà (Traducción: Chomsky – Linguagem, conhecimento e liberdade), pg. 37, Salvat, São Paulo, Brasil.

⁶⁴ Ibidem, pgs. 37-38.

⁶⁵ Ibidem, pg. 38.

Por su parte, en lo referente a los adverbios, los casos más comunes de interferencia de estas dos lenguas son:

Mismo con la expulsión = Incluso con la expulsión; Enquanto él estuvo
= Mientras (él) estuvo; Afrente/en
la frente de... = En frente de...

Centrándonos ahora en los participios, los errores más comunes son:

Desenvuelto, desarrollado = Desarrollado; Envolvido =
Involucrado; Direccionado = Dirigido; Calmado =
Calmado; Incluso = Incluido; punido =
Castigado; Enfraquecido = Debilitado; Confiante =
Confiado; Inserido = Incluido; Garantido = Garantizado; Expulso =
Expulsado; Salvo = Salvado; Morrido = Muerto; Entregue =
Entregado; Aceto/Aceito = Aceptado; Pago = Pagado; Retomada (de valores)
= Se retoman los valores; La enfraquecida sociedad = Debilitada.

Con respecto a los verbos, los casos más constantes de interferencia los encontramos en los siguientes ejemplos:

Ficar (sorpreso) = Quedar sorprendido; Se torna (loca) = Se vuelve (loca);
Se percebe = Se percibe; Serem (más cortas) = Ser (más cortas); Apresentar =
Presentar; ¿Cómo se habla eso? = ¿Cómo se dice eso?; Habló para él algo =
Le dijo algo; Respectar = Respetar; Ligar/desligar = Encender/apagar; Atingir
(el objetivo) = Alcanzar (el objetivo); Concordar = Estar de acuerdo; Demonstrar
= Demostrar; Desenvolver
= Desarrollar; Morrir/Morrer = Morir; Ultrapasar =
Sobrepasar; Voy experimentar = Voy a probar; Él no se importó con nada
= Á él no le importó nada; María mostra
desinterés pelas aulas = Muestra; La sociedad trocô de valores
= Cambió de valores; La historia se pasa en 5 años = Transcurre durante...;
Nascer = Nacer; Él virô viejo = Se volvió (se hizo) viejo; Fue pintada/fue hecha
= Se pintó/se hizo; Tener sido.../tener visto
= Haber sido/haber visto; La situación fue relacionada al descenso de la
populación = Relacionada con/población; Derreter = Derretir; Acreditar =
Creer; La sociedad no reflicte sobre la situación = Reflexiona; A
mí gusta/gusto de la política = Me gusta la política; Los fatos ocorreron el
siglo pasado = Los hechos ocurrieron en el siglo pasado; Sofrir las
consecuencias = Sufrir las consecuencias; Tentaron no se submeter a los
vencedores = Intentaron no someterse; Ensinar valores en la crise =
Enseñar valores en la crisis; Gerar beneficios = Generar; Detener (la
tierra, el poder) = Detentar; Garantir la
paz = Garantizar la paz; Estaba con frío/con hambre... = Tenía frío/hambre;
Era preocupado con la situación laboral = Estaba preocupado; Agir con
prudencia = Actuar con prudencia; Forneciô los equipos = Suministró; Afundar
en el problema = Profundizar ...; La crise fragiliza (enfraquece) los
valores = Debilita...; Obter beneficios = Obtener; Ella tentô acreditar =
Intentó creer; Asinar las actas = Firmar las actas; Anexô el territorio = Anexionó
= Esos fatores constituen la base social = Factores constituyen; Hay que
afastarse de los problemas = Apartarse de los problemas; Débese aprimorar el
sistema de valores = Se debe mejorar; Se estabeleciô un estado = Se
estableció...; Esa ley no está vigorada = Vigente; Ver las personas = Ver a las
personas; Viajar, ir de tren, avión = Viajar, ir en; Voy a/en/por... los lunes =
Voy los lunes; Ir hacia/para/en/ España = Ir a España a vivir; Eso hizo con
que volviera = Eso hizo que volviera; Segundo las leyes = Según las
leyes; Voy experimentar = Voy a probar; Por su vez hay que añadir = A su

vez hay que añadir; Se abre en el 15 de abril = Se abre el 15 de abril; Corrió para allí = Corrió hacia allí; Entre los años de 1627-30 = Entre los años 1627-30; En el 20 de diciembre = El 20 de diciembre; Al largo de los siglos... = A lo largo de los siglos.

Pasamos ahora a los Pronombres, cuyos rasgos más significativos de interferencia lingüística son los que siguen a continuación:

Quería le ver muerto = Quería verle/Le quería ver; Esta se refiriendo al tema = Se está refiriendo/Está refiriéndose; Después de se independizar = Después de independizarse; Pidió a ella = Le pidió; Quedó se famoso = Se hizo famoso; Se convertir = Convertirse; Se lamentando = Lamentándose.

Otro apartado importante en la interferencia de lenguas son las Estructuras. En nuestro caso, los errores más comunes son los siguientes:

Cuando necesario\si posible = Cuando es\sea necesario\si es posible; Aquello hizo parte... = Aquello formó parte...; Hizo la diferencia = Marcó la diferencia; Nada a ver = Nada que ver; Carlos no gustó de las soluciones = A Carlos no le gustaron...; Continúan a tener = Continúan teniendo; Tuvo destaque en la guerra = Se destacó en la guerra; Eso no hace sentido = Eso no tiene sentido; Con el pasar de los años... = Con el paso de los años; Hay que llevar en cuenta = Hay que tener en cuenta; La tomada de poder = La toma de poder; Tomar pose... = Tomar posesión...

Pero si hay un aspecto donde las interferencias entre lenguas son más evidentes es en el Léxico. En nuestro corpus, las más comunes son:

Facto, fato = Hecho; Fatores = Factores; Mistura = Mezcla; População = Población; Avanzo = Avance; Analise = Análisis; Guerra = Guerra; Predominancia = Predominio; Escolja = Elección; Liberdade = Libertad; Fundo = Fondo; Renda = Renta; Resgate = Rescate; Empiezo = Inicio, comienzo; Crise = Crisis; Ganho, ganancioso = Lucro, ambicioso; Data = Fecha; Justificatoria, justificativa = Justificación; Perdas = Pérdidas; Ornamentos = Adornos; Camponeses = Campesinos; Punições = Castigos; Quebra = Ruptura; Proprietario = Propietario; Descobertas = Descubrimientos; Constituição = Constitución; Garante = Garantía; Pensamiento = Pensamiento; Destruição = Destrucción; Rotina = Rutina; Simple = Sencillo; Influyente = Influyente; Pertencente = Perteneciente; Marcante = Destacado/a; Judiciario = Judicial; Pronto = Listo, preparado; Complementares = Complementarios; Contente = Contento/a; Proprio = Propio; Curto = Corto.

Y, por fin, en lo relativo a la Ortografía, los casos más frecuentes que se han encontrado son:

História = Historia; Maioria = Mayoría; Adotar = Adoptar; Accesible = Accesible; Ato, ación = Acto, Acción; Talvez = Tal vez; Através = A través; Conflito = Conflicto; Buscava = Buscaba; Questión = Cuestión; Quando = Cuando; Reyno = Reino.

Hasta aquí hemos reseñado los errores más comunes que cometen nuestros alumnos. Pero, a propósito del error en la enseñanza, los profesores de idiomas de todo el mundo se suelen hacer la siguiente pregunta: ¿EL ERROR DEBE CORREGIRSE EN CLASE? Como se suele decir en estos casos, la respuesta es que no hay una sola respuesta, pero como escribe Francisco Moreno Fernández,

es importante que el error no se conciba como una aberración o una limitación de las capacidades del aprendiz. El error es síntoma de un proceso de adquisición. La oportunidad y el modo de su corrección dependerán del tipo de error de que se

trate en cada momento: no puede valorarse de la misma manera una “falta” que un “error”, un error comunicativo que una simplificación.⁶⁶

En mi opinión, y por la experiencia adquirida durante años, considero que es bueno corregir el error, pero no todos los errores. Si hay comunicación y comprensión lingüística con el alumno extranjero que estudia nuestra lengua, debemos corregirle aquellos errores más relevantes, sobre todo en la producción oral. Sería ahora un “error” nuestro estar a cada momento interrumpiéndole su discurso, porque lo único que conseguiríamos sería desmotivarle. Una cosa distinta es cuando se trata de la producción escrita. Volvemos a Francisco Moreno Fernández y hacemos nuestras estas palabras suyas:

La conciencia del propio error se adquiere por contraste con el uso correcto. Esto es relativamente fácil cuando se trata de producción escrita, pero no tanto cuando la producción es oral. En este último caso, ¿debe el profesor ofrecer de modo inmediato la alternativa adecuada, incluso interrumpiendo el discurso del aprendiz? No todos los aprendientes reaccionan de la misma forma ante la corrección del profesor, pero, en líneas generales, lo adecuado para la expresión oral es aprovechar la contextualización del error para llamar la atención sobre él inmediatamente: sería muy del uso preciso y hasta el hablante podría negar haber hecho uso de tal o cual expresión.⁶⁷

Muchos de los errores que cometen los alumnos se debe a lo que se llama “falsos amigos”. Carla Alexandra Cardoso Fernandes⁶⁸ escribe lo siguiente a este respecto en el resumen de su artículo:

El aprendizaje del léxico español como LE por parte de los estudiantes portugueses es fundamental para que puedan desarrollar y ampliar su competencia lingüística. Se pretende, así, que el alumno se acerque lo más posible a la lengua objeto, el español, a fin de que no se quede bloqueado en un sistema cerrado con su propia gramática y vocabulario debido a la semejanza existente entre el portugués, lengua materna, y el español, lengua objeto de estudio. Con el propósito de desarrollar la competencia lingüística del estudiante, tratamos de identificar las interferencias de los falsos amigos en el aprendizaje del español lengua extranjera (ELE) y reflexionar sobre las mismas. El eje de este trabajo de investigación consiste en intentar demostrar a través del aprendizaje de algunos falsos amigos si ha habido evolución de la interlengua de los alumnos. En este trabajo de fin de Máster, se exponen las tareas desarrolladas a lo largo del curso lectivo, sobre este tema, con el objeto de ilustrar nuestra contribución al 3 desarrollo lingüístico de los alumnos, así como también a la ampliación del vocabulario que puede causar interferencias. También realizamos una reflexión de los datos recogidos en el contexto de las prácticas pedagógicas de español como lengua extranjera.

Como hemos indicado con anterioridad, los errores que hemos constatado están extraídos directamente de la realidad de nuestros alumnos brasileños y de otras nacionalidades cuando escriben español. Los mismos pertenecen a las disciplinas de Lengua Castellana y Literatura y de Cultura Española (Historia, Geografía y Arte de España). Ahora, con más profundidad, queremos hacer hincapié en algunos errores que podríamos calificar como “**Errores estrella**” de la materia “**Cultura Española**”, es decir, aquellos que no suelen faltar en cualquier examen que les hagamos a nuestros alumnos, y que por su profusión y repetición merecen un capítulo aparte.

No he realizado una estadística de frecuencia de aparición, pero sin temor a equivocarme la utilización de **populación = población** y todos sus derivados se

⁶⁶ Moreno Fernández, Francisco, op. cit..

⁶⁷ Moreno Fernández, Francisco, op. cit..

⁶⁸ Cardoso Fernandes, Carla Alexandra, “As interferências lexicais entre o português e o espanhol: os falsos amigos

lleva la palma. En portugués, la palabra al respecto es **população**, y a partir de la misma nos podemos encontrar esta multitud de ejemplos y combinaciones:

Las más populosas= Las más pobladas.

Tienen un menor número populacional.

Tienen un crecimiento populacional.

La población de hombres.

Estos son los lugares más poblados.

Densidad populacional.

En la población joven, se nota la predominancia (aquí con una “ultracorrección” por parte del alumno, ya que incluso ha cambiado la “p” por “b”, es decir, oclusiva labial sonora por sorda).

Es una pirámide populacional de 2007 donde se observa que de los idosos hay más mujeres... (aquí, amén de nuestra palabra de estudio, otro error muy frecuente, como es utilizar “idosos” en lugar de “viejos” y colocar un acento circunflejo en “pirámide”, algo inusual en español).

La provincia con mayor densidad populacional es Madrid.

Las mujeres tiene un número de populación comparado a los hombres (aquí con error de concordancia entre sujeto y verbo).

El litoral de España es muy populado.

Las islas de España también son muy populadas.

La populación de España.

variación populacional de España.

distribución geográfica de la populación.

la populación total.

Distribución populacional.

El tipo de pirámide de la populación de España...

Gran volumen populacional.

A partir de 1960, la populación urbana.

La populación es más independente (aquí con el añadido de “independente” en lugar de “independiente”).

La población rural entra en decadencia.

Disminución de la populación rural.

Las populaciones urbanas.

La mayor parte de la población.

En el inicio del século XX, la población... (aquí, con el uso de “En el inicio” en lugar de “al comienzo” y tilde innecesaria; y “século” por “siglo”).

Crecimiento populacional.

Otro de los términos de mayor uso de frecuencia es “**evoluir**” en sustitución de **evolucionar** o **desarrollar**. A esta palabra se le cruza otra portuguesa: **desenvolver**, que también tiene el sentido de “desarrollar”. Vamos a comentar estas dos palabras de forma conjunta. Los ejemplos que hemos extraído de nuestras pruebas son los siguientes:

Fueron desenvolvidas a partir del turismo = Fueron desarrolladas a partir del turismo.

Población casi igual a de países en desenvolvimiento, mismo siendo un país desenvuelto (aquí con el uso de la palabra “mismo”, que corresponde a la portuguesa “mesmo” y cuya construcción no existe en nuestra lengua).

España es un país desenvuelto.

Pirámide de bulbo, de países desenvueltos.

Como España es considerado un país desenvuelto...

Esta se evoluindo = se está desarrollando, se desenvolver

La piramede es de un paíz desenvuelto (aquí se acumulan los errores: “piramede” por “pirámide”; “paíz” por “país” y “desenvuelto” por “desarrollado”).

España en el 2007 era un país en desenvolvimiento (desarrollo).

La parte turística de las ciudades son poco desenvueltas (= están poco desarrolladas).

Presente solamente en países desenvueltos (desarrollados).

El país puede ser considerado desenvuelto (desarrollado).

Una sociedad en desenvolvimiento (desarrollo).

Eran muy pequeñas y en desenvolvimiento.

A diferencia del español, el portugués no es una lengua que se caracterice mucho por la utilización de consonantes dobles, aunque a veces las utilice en casos en que el español no lo hace. Ejemplo de ello puede ser “professor”, equivalente a “profesor”. Lo más común es que se usen palabras con una sola consonante y que en español sean dos: ata = acta; ator = actor, etc. Nuestros alumnos al escribir español trasladan esta característica de su lengua y nos encontramos ejemplos como estos, la mayoría con el uso de “fator” en lugar de “factor”:

Fator que puede ser explicado por el fato = Factor que puede ser explicado por el hecho (aquí con el añadido del uso de “fato” por “hecho”).

Fatores que son muy interesantes.

Fatores del pasado.

Claro que este no es el único fator pero contribuyo mucho (aquí con contribuyo = contribuyó).

Fueron fatores (factores) que hicieron las mujeres no teneren muchos hijos (aquí con el uso típico del infinitivo personal o conjugado, típico del portugués, pero inexistente en español: “teneren = tener”).

España adota un régimen liberal España adopta un régimen liberal.

Adotando un sistema que garantizaba.

El gobierno en ese período adota (adopta) um (un) método de gobierno liberal.

Repoblación era el “ato” de poner personas... = Repoblación era el acto de poner personas...

Pero a veces puede ocurrir lo contrario: que en portugués haya consonante doble y en español no. Vamos a mostrar varios ejemplos de esto, pero va a ser la palabra “**nascer**” por “**nacer**” la más empleada por nuestros alumnos).

Los nascimientos caeron = Los nacimientos cayeron.

Número de nascimientos.

Disminuyendo el número de nascimientos.

Pero nascen más hombres que mujeres.

Cuando nascieron personas...

Se puede observar que mismo (incluso) nasciendo más hombres que mujeres.

... de niños y niñas que nascieron.

El mayor número de personas nascidos (aquí con error de concordancia: = nacidas).

La población urbana sigue creciendo = La población urbana sigue creciendo.

La población urbana crece.

Aciendo la población geral crescer (Aquí varios errores. La frase en español sería “Haciendo que la población general creciese”).

Empezó a crecer.

Ayuda mucho la población de España a crecer.

Fueron el crecimiento de las tensiones sociales.

La Corona de Aragón cresce.

Crecimiento demográfico y rejuvenesció (Aquí, sin el contexto completo, cuesta algo entender la oración, pero el alumno/a quería escribir lo siguiente: “Hubo un crecimiento demográfico y se rejuveneció la población”).

Empieza a crescer.

Santa Catalina fue una santa que nació en Alejandría, Egito (Egipto).

Murillo nació en Sevilla...

Pero en el clero vosotros no nascían.

Por su nascimento.

Otro error muy frecuente en nuestras disciplinas humanísticas es escribir “**facto**” por “**hecho**”. La palabra portuguesa es, a veces, usada tal cual, sin ningún cambio, y otras, en cambio, suprimen la “c”, en la creencia de que esta es la diferencia con su correspondiente española.

Otro facto que podemos analizar... = Otro hecho que podemos analizar.

Otro fato (hecho) demostrado.

Esto se debe al fato de la personas tener una calidad de vida urbana = Esto se debe al hecho de que las personas tiene una (buena) calidad de vida urbana.

En ciertas ocasiones, el alumno cree que la única diferencia de la palabra portuguesa con la española consiste en suprimir o añadir una letra. Es lo que ocurre con la palabra “**perto**”, equivalente a la española “**cerca**”, pero que los alumnos escriben “**pierto**”.

Las cosas están pierto = Las cosas están cerca.

Puerto de Elche = cerca de Elche.

Otra palabra típica en los errores es **basear(se)** por **basar(se)**.

La economía española estaba baseada en la agricultura (“La economía española se basaba en la agricultura”). El alumno usa la pasiva, mientras que en español preferimos la pasiva refleja).

La economía española pasó a basearse en las industrias.

Los subsistemas de allí baseanse.

El Neolítico es un período de la pré-historia donde se basea en una sociedad sedentaria = El Neolítico es un período de la Prehistoria que se basa en una sociedad sedentaria.

Otro error muy típico es usar la palabra “**idoso**” por “viejo”. En portugués existe el equivalente “velho”, pero se utiliza como adjetivo (o irmão mais velho = el hermano más viejo). Sin embargo, cuando se usa como sustantivo el término usado es “idoso”. Los alumnos en estos casos desconocen que en español es indistinto usar “viejo” para sustantivo como para adjetivo.

La menos población es de idosos = la representación menor es la de los ancianos (se refiere a las pirámides de población).

La población de idosos.

En el tope de la pirámide tenemos idosos... = En la parte alta de la pirámide tenemos viejos...

Muy típico del portugués, sobre todo el de Brasil, es el empleo de “**mesmo**” o **mesmo que**, especialmente con el sentido de “incluso”. Al creer el alumno que esa construcción también existe en español, la usan mucho en sus escritos castellanizándola: **mismo**.

Mismo con el pasar de los años la calidad de vida en España haber aumentado la pirámide... = Incluso con el paso de los años la calidad de vida en España ha aumentado como se refleja en la pirámide.

Mismo que con relación al país = Incluso con relación al país.

Es falso porque mismo (incluso) con la expulsión de los judíos...

Pero mismo siendo inferiores al alto clero y nobleza.

La palabra “**moradía**” también la usan mucho nuestros alumnos en lugar de **casa, vivienda**. En español lo más cercano que tenemos es “morada”.

Construyen moradías de calidad = Construyen casas de calidad.

Atrás de empleos y moradía.

Difieren en los tipos de moradía.

Sirve como moradía

Y moraban en el castillo.

Donde toda la población mora.

Las ciudades donde había la moradía.

Creo que desde que se publicó en Brasil *La caída de los gigantes (A queda de gigantes)*, de Ken Follet, el uso de “**queda**” por “**caída**” es cada vez más frecuente entre nuestros alumnos. Valga como botón de muestra estos ejemplos.

Después de esta grande queda vino el baby boom... = Después de esta gran caída vino el baby-boom (en este y en otros ejemplos veremos que los alumnos cometen el error de no usar la forma apocopada de “grande”, **gran**).

Causando una grande queda en el número de hijos.

Otra palabra muy usada es “**ficar**” en lugar de “**quedar(se)**”:

Significa que la persona llega en el (al) país sin autorización para ficar (quedarse).

Otras veces, el alumno cree que la diferencia del español con el portugués consiste en añadir o quitar una letra. Es lo que acontece con el uso de “**guierra**” por “**guerra**” o de apresentar por presentar.

Ninguna guierra = Ninguna guerra.

Felipe V gana la guierra.

Guierras en las que España estaba involucrada.

Guerra civil.

Atraves de muchas guierras y muertes = A través de muchas guerras y muertes (típico del portugués el escribir junto “atraves”).

Las mujeres apresentan menor cantidad = Las mujeres presentan menor cantidad.

El tipo de pirámide apresentada (presentada).

Estas ciudades apresentan.

Como podemos ver el cuadro apresenta (= presenta) colores fríos y secundarios...

Por apresentar un sufragio censitario (censitario).

Primeira desamortización = Primera desamortización.

Una dificultad en el conocimiento de nuestra lengua, como antes en cierto modo hemos apuntado, es el

El grande crecimiento urbano = El gran crecimiento urbano.

La reserva señorial es la grande parte no saber utilizar la forma apocopada en las palabras que lo requieren....

También en nuestras materias de Geografía de España y de Historia de España una palabra muy recurrente por los alumnos es **camponés** por **campesino**. Aquí tenemos una serie de ejemplos con sus correspondientes variantes:

Camponesas = campesinas.

Camponeses y grandes propietarios

Tendría algunas casas de camponeses = Tendría algunas casas de campesinos.

Y los camponeses fuera de la aldea.

El último estado eran los siervos y camponeses.

Los mansos eran pequeños pedaços de tierra dado al campones.

Un rasgo significativo del portugués es escribir palabras con “q” cuando en español son con “c”. Cuando se les advierte a los alumnos que tal o cual palabra no se escribe con “q” se echan a reír, ya que “cu” es “culo” en portugués. Aquí mostramos algunos ejemplos tomados de nuestras pruebas.

Enquanto la parte más baja de la pirámide = Mientras la parte más baja de la pirámide (aquí con el uso de la palabra portuguesa “enquanto” por “mientras).

Quando = cuando.

Aqueducto = acueducto.

Qual = cual.

Las quatro partes principales son los arcos.

La repoblación era quando mandaban a gente a las tierras.

La presura es quando no mandaban...

Repoblación es quando vos popula un feudo...= Repoblación es cuando poblamos un feudo.

La repoblación es quando los cristianos...

En la qual quedaba...

Un proceso que ocurrió quando los cristianos...

Aunque no hemos anotado muchos ejemplos, es muy frecuente también que los alumnos cuando quieren escribir nuestro verbo **olvidar**, empleen la palabra correspondiente en su lengua: **esquecer**.

La piedra tallada fue esquecida (= olvidada).

A la hora de colocar las fechas también se producen interferencias. Nosotros utilizamos el complemento circunstancial de tiempo sin precederle la preposición “en”, algo que sí ocurre en portugués.

Y murió en (el) 3 de abril de 1682 = Y murió el tres de abril de 1682.

En el 20 de diciembre de 2007...

En español existe la palabra “apenas” pero la usamos en un sentido casi siempre distinto que en portugués, donde tiene el de “solo”.

Expresando sentimientos, sensaciones o apenas el valor estético de algo, con los seres humano(s) en foco.

Fernando VII tenía apenas hijos = Fernando VII solo tenía hijos.

Apenas deja como heredera una niña.

Y no apenas (solo) Castilla y Andalucía...

Los niños de habla portuguesa suelen transportar al español cuando quieren expresar la idea o acción de “volver”, “convertirse” con su equivalente “tornar(se)”.

Se tornó la reina de España = Se convirtió en la reina de España.

Portugal se torna parte de España.

El quería que todos esos reinos se tornasen una grande Castilla (nuevamente “grande” en lugar de “gran”).

Que el se torne rey de España.

Tornando así el rey el Príncipe más poderoso.

Cuando quieren escribir el verbo “extender(se)”, acuden a su correspondiente portugués **espalhar**.

Los principales poblados neolíticos están muy espallados (= extendidos/diseminados) por el territorio.

Espallado por toda la península = extendido por toda la península.

Los puntos cardinales en portugués se escriben así: norte, sul, leste y oeste. Es nuestro “este” el que más interferencias sufre:

El leste = el este.

En el leste de la península.

Es solo un cambio de una letra: “i” por “e”, pero los alumnos se confunden mucho y el verbo “percibir” lo escriben como en su lengua: **perceber**.

Cosa que percibí (= percibí).

En Geografía hablamos mucho de “ganadería” y “ganado”. En la mayoría de los casos los alumnos escriben “gado”.

Tener un gado = Tener un ganado.

Y se encontraba el gado

En fin, hay muchos otros términos muy típicos en las disciplinas de Cultura Española que tienen un uso un poco menor, pero que merece la pena, al menos, reseñar en forma de bloque conjunto. Nos referimos a **costumar** por **acostumbrar**; **aposentado** por **jubilado**; **insertar** por **integrar**; **atingir** por **alcanzar**; **demonstrar** por **demostrar**; **afastarse** por **alejarse**, etc.

Como costumaban tener... = Como acostumbraban tener...

Los viejos que están aposentados = Los viejos que están jubilados.

La mujer está más inserida en el mercado de trabajo = La mujer está más integrada en el mercado de trabajo.

Cuando esas personas atingiron la edad activa... = Cuando esas personas alcanzaron la edad activa...

El mapa demonstra... = El mapa demuestra...

Demonstra su preocupación.

Va a afastarse de su cargo = Va a apartarse de su cargo.

Anuncia en su carta su afastamiento de España.

El afastamiento del rey.

La renuncia y afastamiento.

Su afastamiento del gobierno.

Dice que se afasta.

Podríamos seguir poniendo muchísimos más ejemplos. Evidentemente, ni están todos los que son, ni son todos los que están, pero había que seleccionar. Creemos que los que hemos escogido son una buena muestra de lo que son las interferencias lingüísticas entre el portugués de Brasil y el español estándar.

Bibliografía

- ESCANDELL VIDAL, M. VICTORIA (Coordinadora), *Claves del lenguaje humano*, Madrid, Editorial Universitaria Ramón Areces. UNED.
- MORENO FERNÁNDEZ, FRANCISCO, *Producción, expresión e interacción oral*. Madrid, Cuadernos de Didáctica del Español/LE. Arco/Libros, S.L.
- VERSACHE, STEFANO, *Chomsky – Linguaggio, conoscenza e libertà (Traducción: Chomsky – Linguagem, conhecimento e liberdade)*, São Paulo, Brasil, Salvat.
- CARDOSO FERNANDES, CARLA ALEXANDRA, “As interferências lexicais entre o português e o espanhol: os falsos amigos”.

Diálogos multidisciplinares y multiculturales en las clases de ELE a partir de la canción Latinoamérica: posibilidades de explotación didáctica

Jéssyca Camargo da Cruz
UFSCar – Profesora sustituta

Kátia Rodrigues Mello Miranda
UNESP – Profesora

Resumen

El objetivo de este trabajo es presentar algunas posibilidades de exploración didáctica de la canción *Latinoamérica*, de la banda *Calle 13*, desde una perspectiva multidisciplinaria y multicultural, una vez que dicha canción resalta la diversidad cultural latinoamericana y recupera hechos históricos del período de colonización de América. Describiremos como la trabajamos en dos contextos diferentes de enseñanza de ELE en Brasil: uno se trata de la carrera de Letras en español en una universidad pública, y el otro de un curso libre de idiomas de un instituto de enseñanza privada.

Consideraciones Iniciales

A pesar de que las medidas gubernamentales con relación a la lengua española denuncien la crisis política en que vivimos, en marcha atrás con la revocación de la Ley 11.161/2005⁶⁹, en la esfera cultural, una vez más, el español goza de popularidad en Brasil a través de la música, con un actual escenario que parece ser único. Nos referimos al hecho de que el reggaetón, género musical muy popular en el mundo hispánico, se haya convertido en uno de los ritmos más escuchados en nuestro país⁷⁰, hasta el punto de influenciar los *hits* de cantantes brasileños.

Según la página *web* de la revista estadounidense especializada en música, *Billboard Brasil*, la canción *Despacito*, de los portorriqueños Luis Fonsi y Daddy Yankee, estuvo en primer lugar en el *ranking* de las músicas más tocadas en Brasil, en mayo de 2017⁷¹. Posteriormente, en octubre de 2017, la misma página publicó una lista de los 20 éxitos del momento, entre los cuales cuatro eran cantados en español⁷² y pertenecían al género reggaetón.

69 La Ley 11.161 de 5 de agosto de 2005, publicada en el Diario Oficial da União, establecía la obligatoriedad de la oferta de la asignatura de lengua española en las escuelas brasileñas a partir de la Enseñanza Media.

70 Una breve búsqueda por la *web* nos dio acceso a innumerables notas del periodismo cultural sobre el tema, las cuales fueron publicadas en los siguientes periódicos electrónicos: G1.Globo (2017); Leia Já (2017); O Tempo (2017).

71 Fuente: <http://billboard.uol.com.br/noticias/pop-brasil-finalmente-despacito-assume-a-lideranca-do-ranking/>

72 Fuente: <http://billboard.uol.com.br/pop-brasil-reggaeton-de-little-mix-e-cnco-estreia-na-lista/>

Otro punto a considerarse son las coproducciones entre cantantes brasileños (Anitta, Cláudia Leitte, Nego do Borel) y colombianos (Maluma, J. Balvin), que han elevado el *status* de la música en español en nuestro contexto. Y lo que más nos llama la atención, justamente por parecernos novedoso, es el hecho de haber alcanzado, sobre todo, la cultura de masas. En otras palabras, lo sucedido nos lleva a creer que la música en español ha dejado de ser conocida por una parcela mínima de la población brasileña, para extenderse entre las más diversas capas sociales.

Desde la perspectiva de la integración latinoamericana, la actual coyuntura ha contribuido para una mayor visibilidad de una América invisible, sobre todo ante la percepción de los brasileños, conforme constata Lessa (2010). Desde el punto de vista de la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE), el hecho de que los brasileños tengan más acceso a la música en español resulta en un importante acercamiento de la población y, en específico, de los aprendices de ELE, hacia la cultura de lengua española.

Dicha aproximación fomenta lo que, de acuerdo con Revuz (1998), sería una de las claves para el éxito del aprendizaje de una lengua extranjera (LE): la *dimensión afectiva*. Para la autora, la dimensión afectiva se expresa a través del deseo por conocer la lengua y la cultura del otro (Revuz, 1998), dejando, por consiguiente, de ser una lengua “extraña” para el aprendiz (Coracini, 2003).

En vista de ello, una de las estrategias utilizadas en nuestra práctica docente consiste en poner al estudiante de ELE en contacto con la lengua-cultura del otro, no solo por medio de los discursos hegemónicos, sino también por medio de los contradiscursos. Observamos que se trata de un procedimiento metodológico importante en la enseñanza de ELE, pues nos incentiva a mantener una postura crítica frente a la cultura de los países latinoamericanos, buscando deshacerse, así, de visiones estereotipadas del otro.

Considerando que comprendemos la lengua como práctica social, la cual se manifiesta a través de discursos que dialogan entre sí (Lessa, 2010), en esta ponencia describiremos nuestra experiencia de exploración didáctica de una música de un género tan popular como el mencionado reggaetón: el hip hop. Desde una perspectiva multidisciplinaria y multicultural (Brasil, 2006), detallaremos como explotamos la música *Latinoamérica*, de la banda puertorriqueña Calle 13, en dos contextos diferentes de enseñanza de ELE (curso libre de idiomas y carrera de Letras - Español). Pretendemos mostrar en esta ponencia cómo la misma canción fue explotada en las clases de ELE de un instituto de idiomas privado de Araraquara y de una universidad estatal de Assis, ambas ubicadas en el interior de São Paulo. Reflexionaremos, además, respecto a la importancia de los diálogos multidisciplinarios y multiculturales en las clases, tanto de la enseñanza básica como de la carrera de Letras, cuyos alumnos son profesores en formación.

Conforme afirma Lessa (2010: 214) el contexto de enseñanza de ELE puede, y *debe*, “ser entendido como un lugar de reconstrucción de identidades culturales y actualización de memoria y de tradición, como un lugar de formación de conciencia crítica, uno de los caminos posibles para la construcción de otra *globalización*”. *Latinoamérica*, por lo tanto, nos brindó la posibilidad de ampliar y profundizar las discusiones en las clases de ELE, una vez que la canción resalta la diversidad cultural latinoamericana y recupera hechos históricos del período de colonización de América.

En lo que se refiere a lo estructural, también fue posible explorar algunos aspectos gramaticales, incluso, partiendo de las referencias históricas con el fin de abordar los pretéritos simple e imperfecto de modo simultáneo, incitando al estudiante de ELE a inferir sus respectivas conjugaciones verbales.

En síntesis, esperamos con esta ponencia haber contribuido de alguna forma a las reflexiones acerca de la importancia de una educación – en especial de la enseñanza de ELE – integradora y formadora de ciudadanos (y también profesores) críticos y conscientes. Sigue el guion de una de las propuestas trabajadas:

Objetivos:

- Inducir a los estudiantes a pensar cómo serían las conjugaciones verbales en los tiempos pasados.
- Aprender el Pretérito Imperfecto (PI) y el Pretérito Perfecto Simple (PPS) concomitantemente
- Introducir la historia de América Latina.
- Conocer la historia de algunos pueblos precolombinos a fin de reconocer las influencias culturales de estas civilizaciones en los países latinoamericanos.
- Practicar la lectura y la escritura en español.

Clase 1:

1. Escuchar la canción Latinoamérica – Calle 13.
2. Completar los huecos en blanco.
3. Realizar la interpretación de la letra y discusión de los temas subrayados.

Tarea: Consultar internet para contestar las preguntas de la actividad propuesta.

Clase 2:

1. Los estudiantes comentan las respuestas de la actividad de tarea.
2. Sistematización del PI y de los verbos regulares en PPS.
3. Corrección de los verbos conjugados equivocadamente (si los hay).

Clase 3:

1. Transformar las respuestas de la tarea en forma de texto.
2. Corrección y refacción del texto.

Referencias

BILLBOARD BRASIL. “Pop-Brasil: finalmente, “despacito” assume a liderança do ranking.”, 2017. Disponible en: <http://billboard.uol.com.br/noticias/pop-brasil-finalmente-despacito-assume-a-lideranca-do-ranking/> [28 fev. 2018]

BILLBOARD BRASIL: “Pop-Brasil: reggaetón de Little Mix e CNCO estreia na lista.”, 2017. Disponible en: <http://billboard.uol.com.br/pop-brasil-reggaeton-de-little-mix-e-cnco-estreia-na-lista/> [28 fev. 2018]

BRASIL, 2006. “Conhecimentos de Espanhol.” *Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Secretaria de Educação Básica*, Brasília, MEC.

CORACINI, M. J., 2003. *Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas, Editora da Unicamp: Chapecó, Argos, pp. 119-159.

G1.GLOBO. “Reggaetón: como a batida certa e a mistura com o funk e sertanejo fizeram do gênero um fenômeno”, 2017. Disponible en: <https://g1.globo.com/musica/noticia/reggaeton-como-a-batida-lenta-e-a-mistura-com-funk-e-sertanejo-fizeram-do-genero-um-fenomeno.ghtml> [28 fev. 2018]

LEIA JÁ. “*Reggaetón: o ritmo do momento veio ao Brasil para ficar*”, 2017. Disponível em: <http://www.leijaja.com/cultura/2017/08/26/reggaeton-o-ritmo-do-momento-veio-ao-brasil-para-ficar/> [28 fev. 2018]

LESSA, G. S. M., 2010. “*Ensino de ELE: tornando visível e reconstruindo uma América Latina visível*”. T. Gimenez e M. C. G. Monteiro (dir). *Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social*. Campinas, Pontes, 2010, pp. 203-215.

O TEMPO. “*É possível que o reggaetón seja considerado o novo pop no Brasil?*”, 2017. Disponível em: <http://www.otempo.com.br/diversão/magazine/é-possível-que-o-reggaeton-seja-considerado-o-novo-pop-no-brasil-1.1484642> [28 fev. 2018]

REVUZ, C., 1998. “A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio”. I. Signorini (dir). *Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, Mercado das Letras, pp. 213- 230.

Talleres

¡Auxilio! ¿Cómo se prepara un buen material didáctico?

Claudia Bruno Galván
Colegio Miguel de Cervantes

Maria Cibele González Pellizzari Alonso
Colegio Miguel de Cervantes y FECAP

Introducción

Cuando pensamos en la enseñanza de una lengua extranjera, el primer objetivo de los profesores es desarrollar la competencia comunicativa de sus alumnos. Entre los variados materiales disponibles para la enseñanza y aprendizaje de lenguas, el libro didáctico tiene una posición especial, incluso, muchas veces, es el único instrumento del que dispone el profesor y los alumnos.

Según el Ministerio de Educación de Brasil, a través del Programa Nacional del Libro Didáctico (PNLD), el libro didáctico es un objeto cultural, producido según una fundamentación teórico-metodológica y destinado a orientar las actividades de enseñanza escolar. Reúne, por lo tanto, la indicación de un camino y cómo alcanzar los objetivos.

El libro didáctico surge a partir de una fuerte demanda del profesorado con el objetivo de facilitar el proceso de aprendizaje del alumno y complementar su trabajo (GUERMANDI, 2016). En algunos contextos, el libro didáctico llega a ser el currículo en sí, dictando contenido y actividades, así como maneras de evaluar.

El libro didáctico tiene que atender a diferentes demandas, según las diversas realidades de un país como Brasil, de dimensiones continentales, con escuelas en contextos urbanos y rurales, en regiones con aspectos geográficos, sociales y culturales muy diferentes entre sí. Además, un mismo libro puede agradar más a un profesor que a otro, porque los profesionales tienen perfiles diferenciados, se sienten más a gusto con determinado abordaje metodológico, tienen preferencias cuanto a la forma de desarrollar los contenidos y las habilidades y ni siempre se adaptan a otras. La verdad, es que no hay libro ideal que contemple todos los contextos y características, posee diversas limitaciones y está acondicionado al público a que se destina, a los objetivos de enseñanza y aprendizaje, al uso que se hace de él y a la formación de profesores, lo que genera insatisfacción por parte de los profesores, que tienen que complementarlo o adaptarlo.

Las lenguas extranjeras tienen como objetivo promover el desarrollo académico, profesional, cultural, ético y social de los alumnos a través de experiencias significativas en variados contextos socio-discursivos tratando diversos temas. Para apoyar a los profesores en su labor, además del libro didáctico, hoy tenemos varios documentos como los Parámetros Curriculares Nacionales para la Enseñanza Media (PCN), PCN+ (2002), Orientaciones Curriculares para la Ens. Media (OCEM) (2006) y Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Básica (DCNEB) (2013), pero muchas veces no sabemos de dónde partir. ¡Auxilio! ¿Cómo hacerlo? Nuestro objetivo aquí es

reflexionar acerca de los criterios utilizados por el PNLD de forma a orientarnos durante la producción de material didáctico autoral.

Consideramos que los criterios establecidos por el PNLD pueden ser útiles en la elaboración de material porque es un instrumento que ya ha sido muy trabajado y que recoge en detalles qué se debe considerar en la elaboración del libro didáctico, es una referencia nacional y considera la diversidad del país, sea cultural, política o regional. Destacamos que nuestro objetivo no es analizar los libros didácticos seleccionados, sino considerar los criterios para la elaboración de una guía que pueda orientar a los profesores en el momento de preparar su propio material. De esa forma, podrá mantener la misma propuesta del material que ya utiliza o que los organismos de educación consideran ser las más eficaces según su política educativa.

PNLD – Programa Nacional del Libro Didáctico

Es PNLD es un programa del Gobierno Federal que, desde 1985, tiene como objetivo ofrecer a las escuelas públicas de Enseñanza Fundamental y Media libros didácticos, obras literarias, complementarias y diccionarios. A partir de 2011, empezó a evaluar, comprar y distribuir obras didácticas en español para alumnos y profesores de Enseñanza Fundamental y Media. Las editoriales inscriben sus colecciones y las someten a un análisis riguroso de un equipo pedagógico seleccionado por el Ministerio de Educación. La Universidad Federal de Río de Janeiro, por ejemplo, ha sido seleccionada para coordinar y evaluar las colecciones inscritas para el año de 2018.

Los profesores de español acceden a las informaciones de las obras aprobadas y eligen la que más se adecua a su contexto escolar y social y la que mejor refleja el proyecto político-pedagógico de su institución.

El análisis de selección está organizado por secciones, cada una con un objetivo específico. La primera sección presenta una “Visión general” de la colección, informaciones básicas de su estructura, las teorías que la fundamentan y orientan los objetivos a alcanzarse. En “Descripción” se detalla la organización de cada volumen (unidades temáticas, secciones y subsección) del libro del alumno, del manual del profesor y del CD. En otra sección, se presenta un “Análisis de la obra” en que se evalúa la propuesta teórico-metodológica, el proyecto gráfico-editorial, las actividades de comprensión y producción escrita, comprensión y producción oral y los elementos lingüísticos. Finalmente, en la sección “En sala de clase”, se analiza el uso del material.

El objetivo de enseñar una lengua extranjera es promover el crecimiento académico, profesional, cultural, ético y social de forma que el estudiante sea responsable por su proceso de aprendizaje. Se debe, así, promover experiencias significativas para que utilice la lengua extranjera en variados contextos socio-discursivos, trabajando una multiplicidad de temas. La producción del conocimiento debe ser especialmente colaborativa y relacionada a cuestiones socialmente relevantes y significativas, promoviendo una formación ciudadana (BRASIL, 2017).

Aunque los documentos oficiales prioricen la comprensión escrita en diversos géneros discursivos, visando una formación crítico-reflexiva, pueden interiorizar la reflexión y discusión realizadas a partir de temas de relevancia social, histórica, política y cultural, fundamentales para una formación integral.

La perspectiva de formación para la ciudadanía permite que el alumno se posicione de forma crítica, analice a partir de los valores, derechos y deberes, ética y reflexione de qué manera puede intervenir para posibilitar cambios y actuar como agentes modificadores de la sociedad. En ese sentido, se debe promover

positivamente la imagen de la mujer, tratar temas de género, promover la educación y cultura de los derechos humanos, motivar el respeto y valorar la diversidad, tratar conceptos de sustentabilidad y ciudadanía, entre otros. El objetivo es formar un joven ciudadano actuante y comprometido con el mundo. Para eso, la clase de lengua extranjera ofrece una excepcional oportunidad, pues permite que el alumno se ponga en contacto con realidades culturales, sociales e históricas diferentes de las que vive. Al conocer realidades y valores distintos a los suyos, puede reconocer el otro y redescubrirse, aprender a valorar y dialogar con la diferencia. En ese sentido, la escuela asume un papel importante en la apropiación de bienes culturales y valores sociales, permitiendo la construcción de una sociedad más justa e igualitaria (BRASIL, 2017).

La guía PNLD (BRASIL, 2017) presenta criterios que guían el análisis de las colecciones: los criterios eliminatorios comunes a todas las áreas, los principios y objetivos generales para el componente curricular y los criterios eliminatorios específicos para la lengua extranjera. Con base en esos criterios, han elaborado 83 preguntas, divididas en ocho bloques, que orientan el proceso de evaluación del libro de español como lengua extranjera. Cada bloque contiene un número diferente de preguntas según su importancia en el análisis.

1. Criterios de análisis - 8 bloques
2. Manual del profesor (15 preguntas)
3. Estructura editorial y proyecto gráfico (18 preguntas)
4. Textos (10 preguntas)
5. Comprensión y producción escrita (8 preguntas)
6. Comprensión y producción oral (5 preguntas)
7. Elementos lingüísticos (3 preguntas)
8. Conjunto de la colección (12 preguntas)
9. Criterios legales, éticos y democráticos (12 preguntas)

A partir de las preguntas de cada bloque, observamos que hay una preocupación muy grande con la presentación del libro didáctico (18 preguntas para la estructura editorial y proyecto gráfico), así como el conjunto de la colección (12 preguntas) y criterios legales, éticos y democráticos (12 preguntas). También hay una gran preocupación con el manual del profesor, que es muy comprensible considerando que, muchas veces, esa es la única herramienta que los profesores tienen para desarrollar sus clases. Los 4 bloques restantes son los que tienen menos preguntas y que se refieren al tipo de material utilizado y ejercicios: Textos, 10 preguntas; Comprensión y Producción Escrita, 8 preguntas, que es la habilidad que más énfasis se debe dar en lengua extranjera; Comprensión y Producción Oral, 5 preguntas; y Elementos Lingüísticos, 3 preguntas.

Elaboración de material didáctico

El material didáctico favorece el desarrollo de las habilidades en los alumnos, así como en el perfeccionamiento de actitudes relacionadas con el conocimiento, lo que justifica su uso creciente e importante en la educación. Además, promueve la estimulación de los sentidos y la imaginación, dando paso al aprendizaje significativo.

A través de la historia de la educación, el material didáctico ha recibido diferentes designaciones: apoyos didácticos, recursos didácticos, medios educativos, entre otros, pero el más utilizado y que sigue utilizándose actualmente es material didáctico.

Para que la elaboración del material didáctico refleje un buen aprendizaje, es necesario considerar algunas características específicas como: objetivos a lograr, la secuenciación de los contenidos, las características del alumnado, el contexto de enseñanza, la metodología, los recursos disponibles, etc.

Según Ogalde Careaga (2013:19), “facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje, dentro de un contexto educativo global y sistemático, y estimula la función de los sentidos para acceder más fácilmente a la información, adquisición de habilidades y destrezas, y a la formación de actitudes y valores”.

No obstante, el profesor siempre está en búsqueda de la elaboración de materiales apropiados, con un diseño de tareas pertinentes para la clase. Para eso, y teniendo en cuenta que no todos los alumnos aprenden del mismo modo, debemos centrarnos en diseñar materiales prestando atención especialmente a todos los aspectos relacionados con su formato, extensión, longitud, elementos visuales, etc. y en diseñar actividades que otorgarán a los alumnos la oportunidad de practicar la lengua de diversas maneras. Para eso, necesitamos elaborar materiales que proporcionen usos reales y auténticos de la lengua e incluyan una variedad de textos y géneros discursivos que tengan en cuenta el contexto específico de aprendizaje de nuestros alumnos o sus intereses individuales. De esa manera, al incluir materiales auténticos y diferentes fuentes y diseñar tareas que involucren a los alumnos en una construcción de la comunicación real y significativa, lograremos satisfacer las necesidades específicas de nuestros alumnos.

La discusión respecto a los materiales en el aprendizaje de un idioma siempre ha sido tema relevante. Actualmente disponemos de varios criterios de calidad que sirven de referencia a los autores/profesores para la creación de materiales, como demuestran los trabajos disponibles: la guía para autores de materiales que acompaña al documento del Marco Común Europeo (Hopkins, 2000), las orientaciones del Consejo de Europa para la elaboración de materiales (Fenner y Newby, 2000, 2007), el protocolo para evaluación de materiales y programas elaborado por AGERCEL (Association de Gestion du Réseau des Centres d'Études des Langues) (Agercel, 2000), pero los profesores todavía no se sienten seguros en elaborar su propio material, aunque sea complementario. La excusa es que el tiempo que tienen para la elaboración de material es escaso y, por eso, prefieren utilizar lo que ya está listo, no obstante, la verdad es que muchos no se sienten seguros y capacitados para realizar esa labor.

Propuesta de una guía para la elaboración o análisis de material

La propuesta que presentamos a continuación se ha articulado a partir de las preguntas establecidas por el PNLD para la selección de material didáctico, como ya mencionamos, porque consideramos que es un material que viene siendo perfeccionado a cada año y es fruto de un trabajo elaborado según orientaciones de varios documentos creados por el Ministerio de Educación de forma a asegurar la eficacia y calidad del proceso, así como su adecuación a la realidad plurilingüe y multicultural de Brasil.

Esas preguntas nos han servido para fijar los criterios mínimos (guía) de análisis, valoración y elaboración de materiales didácticos.

A partir de las preguntas del PNLD para el análisis de cada bloque, eliminamos las que no impactaban en el análisis y elaboración de actividades, como por ejemplo las preguntas del bloque 1 (Manual del profesor) y del 7 (Conjunto de la colección).

Para la elaboración de la guía, también hemos considerado las reseñas de los libros didácticos seleccionados para 2018: *Cercanía joven* (editorial SM),

Sentidos en lengua española (editorial Richmond) y Confluencia (editorial Moderna).

ANÁLISIS DE LAS OBRAS

<p>CERCANÍA JOVEN Ana Luiza Couto, Ludmila Coimbra, Luíza Santana Chaves Editorial: SM 2ª edición 2016</p>	<p>SENTIDOS EN LENGUA ESPAÑOLA Elzimar Goettenauer de Marins Costa, Luciana Maria Almeida de Freitas Editorial: Richmond 1ª edición 2016</p>	<p>CONFLUENCIA Amanda Verdan Dib, Cecilia Alonso, Lillian Reis dos Santos, Maria Fernanda Garbero, Paulo Pinheiro-Correa, Xoán Carlos Lagares Editorial: Moderna 1ª edición 2016</p>
<p>CRITERIOS GENERALES</p>		
<p>Variedad de géneros discursivos en diferentes esferas en una gran cantidad de textos.</p>	<p>Conjunto de textos de géneros discursivos diversos que representan a diferentes variedades lingüísticas.</p>	<p>Ilustraciones y textos que permiten el acceso a la diversidad cultural, social y ética y de géneros de distintos soportes y esferas de circulación.</p>
<p>Los temas se refieren a la formación ética y ciudadana.</p>	<p>Los temas permiten una discusión socialmente relevante y favorecen el acceso a la diversidad cultural, social, étnica y de género.</p>	<p>Los temas permiten una discusión socialmente relevante.</p>
<p>Trabaja las cuatro habilidades de forma integrada.</p>	<p>Las habilidades están integradas en las unidades didácticas.</p>	
<p>Las actividades promueven la formación crítica y autónoma, tratan de cuestiones relacionadas al género, respeto y valoración de la diversidad y de la tolerancia.</p>		
		<p>La sistematización de elementos lingüísticos se desarrolla a partir de situaciones contextualizadas de uso en diferentes variantes.</p>
<p>COMPRENSIÓN DE LECTURA</p>		
<p>Se trabaja la comprensión de lectura en diferentes momentos: antes, durante y después de la lectura. Hay preguntas de activación de conocimiento previo y formulación de hipótesis, localización de información explícita e implícita,</p>	<p>Previamente a la lectura hay actividades de activación de conocimiento previo y formulación de hipótesis que estimulan la reflexión sobre un determinado género y tema. Se utilizan estrategias de comprensión global y detallada, inferencias,</p>	<p>Se trabaja la comprensión de lectura por fases: actividades de prelectura, lectura y poslectura. Se desarrollan diferentes estrategias de lectura como: producción de inferencias, localización de información, hipótesis, comprensión detallada y global.</p>

inferencia y comprensión detallada y global del texto.	localización de información en el texto y procesos cohesivos.	Valoran la formación ética y el desarrollo de la autonomía del alumno.
PRODUCCIÓN ESCRITA		
El trabajo de producción escrita considera diferentes etapas: producción inicial, módulos de problemas y producción final. Las actividades respetan las características y los propósitos socio-discursivos de los diferentes géneros escritos y reescritura.	Las actividades de producción escrita consideran los parámetros comunicativos (quién escribe, para quién se escribe, con cuáles objetivos), los géneros discursivos, sus propósitos y condiciones de producción. Se proponen actividades de reescritura y evaluación de la producción realizada.	La elección de textos y ejes temáticos contribuye para la propuesta de producción escrita en diferentes géneros.
PRODUCCIÓN ORAL		
El trabajo con expresión oral se basa en la necesidad de promover situaciones comunicativas reales.	La producción oral ofrece experiencias que llevan en cuenta las condiciones de producción y circulación de textos y los propósitos socio-discursivos de diferentes géneros orales. Posibilita una interacción significativa en la lengua extranjera en diferentes situaciones comunicativas.	La mayoría de las actividades de expresión oral se destinan a constante interacción que se desarrolla a partir de los temas ya trabajados y audios que los alumnos ya han escuchado. Se trata de una forma de interacción significativa. No obstante, son pocas las actividades que trabajan la expresión oral. Casi todos proponen el intercambio de opiniones y comentarios entre los estudiantes para la realización de las tareas propuestas en diferentes secciones.
COMPRESIÓN AUDITIVA		
El trabajo de comprensión auditiva consiste en actividades de preescucha, escucha y posescucha y trabaja cuestiones relacionadas a la pronunciación y ortografía.	El proceso de comprensión oral parte de diferentes variedades lingüísticas representadas en diversos géneros de la oralidad, en grabaciones con buena calidad sonora. Las actividades tienen una secuencia en etapas progresivas: activación de conocimientos previos, formulación de hipótesis, uso de estrategias de comprensión global y detallada.	Los audios presentan diferentes pronuncias y prosodias que representan variantes diversas. Las actividades contemplan variedad de géneros discursivos orales de situaciones reales de comunicación.

	Incentiva la reflexión sobre el texto y el contexto del alumno.	
--	---	--

Con objeto de simplificar al máximo el análisis del material didáctico por parte de los profesores, hemos dividido la guía en 6 fichas. Se trata de un análisis muy dirigido, en el que se proporciona una serie concreta de puntos sobre los que hay que trabajar.

La ficha 1 recoge los criterios generales. Esta ficha es la que más preguntas presentan, 8 en total, que son genéricas y que se debe considerar para la elaboración de cualquier tipo de actividad. Aquí se recogen los temas que hay que trabajar como: el respeto, la valoración de la diversidad, la sustentabilidad, la ciudadanía, la tolerancia. También destaca la reflexión crítica, el comportamiento ético y los derechos humanos integrados a los temas transversales. Estos temas deben ser trabajados en todas las actividades, con el uso de textos que valoran la diversidad cultural, social y lingüística y que representan géneros discursivos de diferentes esferas y soportes. Asimismo, señalan la importancia de trabajar de forma contextualizada, con uso real de la lengua según la edad, nivel de dominio del idioma y nivel socioeconómico y cultural de los alumnos. O sea, son criterios que hay que tenerlos en cuenta en todas las actividades del material didáctico.

La ficha 2 – Comprensión de lectura, que es la destreza que más se debe trabajar en clase según las orientaciones, hemos elaborado 3 preguntas, considerando que hay que activar los conocimientos previos de los alumnos y permitir que formulen sus hipótesis. Las actividades de lectura tienen que contemplar las fases de prelectura, lectura y poslectura, además de trabajar las estrategias para comprensión global y detallada, inferencias, localización de informaciones explícitas e implícitas.

La ficha 3 – Producción escrita, contiene 2 preguntas, destacando la necesidad de trabajar diferentes contextos y géneros, además de contemplar las etapas de elaboración (planificación, producción, revisión y reescrita).

La ficha 4 – Producción oral, solo presenta 1 pregunta. Es la destreza que menos se trabaja en clase, pero que debe considerar también los diferentes contextos, géneros y situaciones comunicativas.

La ficha 5 – Comprensión auditiva, presenta 2 preguntas, destacando la necesidad de trabajar las distintas variantes de la lengua española y considerar que el léxico presentado en las audiciones ya debe de haber sido trabajado anteriormente.

Y, finalmente, la ficha 6 – Editoración, presenta 2 preguntas destacando la importancia de la presentación del material, que debe tener una organización clara, coherente y funcional (tipo de letra, interlineado, distribución de contenido y recursos gráficos), además de siempre indicar fuente y referencia bibliográfica de textos, fotos, material diverso, etc.

Sigue, a continuación, la guía elaborada, resultado de este estudio, que podrá auxiliar a los profesores en el momento de elaborar sus actividades complementarias o adaptarlas.

FICHA 1 - CRITERIOS GENERALES
<ul style="list-style-type: none"> • ¿La acción pedagógica incentiva el respeto, la valoración de la diversidad, la sustentabilidad, la ciudadanía y la tolerancia? • ¿La actividad permite la discusión de temas socialmente relevantes, exenta de prejuicios y estereotipos, discriminación, violación de los derechos humanos, apología religiosa o política?

<ul style="list-style-type: none"> • ¿Se trabaja la reflexión crítica, el comportamiento ético y los derechos humanos integrados a los temas transversales? • ¿Los textos presentan diversidad cultural, social y lingüística? • ¿La actividad/tarea ofrece variedad de géneros discursivos de diferentes esferas y soportes? • ¿Presenta temas de interés de los alumnos, según su edad, nivel de dominio del idioma y adecuación al nivel socioeconómico y cultural? • ¿La sistematización de los contenidos se propone de forma contextualizada? • ¿El lenguaje utilizado corresponde al presentado en un contexto real de uso a través de textos auténticos?
FICHA 2 - COMPRENSIÓN DE LECTURA
<ul style="list-style-type: none"> • ¿La actividad de lectura permite la activación de conocimientos previos y formulación de hipótesis? • ¿La actividad de comprensión de lectura propone las fases de prelectura, lectura y poslectura? • ¿Se desarrollan estrategias de lectura (comprensión global y detallada, inferencias, localización de informaciones explícitas e implícitas)?
FICHA 3 - PRODUCCIÓN ESCRITA
<ul style="list-style-type: none"> • ¿La actividad de producción escrita considera los diferentes contextos y géneros? • ¿La actividad propone metas realistas y define etapas de elaboración (planificación, producción, revisión y reescrita)?
FICHA 4 - PRODUCCIÓN ORAL
<ul style="list-style-type: none"> • ¿La actividad de producción oral considera los diferentes contextos, géneros y situaciones comunicativas?
FICHA 5 - COMPRENSIÓN AUDITIVA
<ul style="list-style-type: none"> • ¿La actividad de comprensión auditiva presenta distintas variantes? • ¿El léxico relacionado a la audición ya ha sido trabajado?
FICHA 6 – EDITORACION
<ul style="list-style-type: none"> • ¿El material presenta una organización clara, coherente y funcional (tipo de letra, interlineado, distribución de contenido y recursos gráficos)? • ¿Se indican las fuentes y referencias bibliográficas?

Conclusión

Considerando que muchos profesores no se sienten seguros en elaborar su propio material didáctico, esta guía les permite reflexionar durante la elaboración de materiales y esperamos que pueda ayudar al profesor a crear sus actividades considerando las especificidades de sus alumnos.

A partir del uso de esta propuesta, se espera que los profesores se sientan más seguros a la hora de elaborar una actividad o secuencia didáctica, ya que no solo será positivo a los profesores sino también al alumno, que se beneficiará trabajando con actividades que sean más significativas a su realidad.

Esta propuesta no debe ser vista como una receta perfecta, sino como una base para reflexión y punto de partida para otras propuestas que contribuyan a la labor del profesor en la creación de materiales que cada vez más puedan estar adecuadas a cada contexto de enseñanza.

Este debe ser un instrumento más entre otros ya propuestos, pero que tiene como característica diferenciadora el hecho de no ser extenso y no configurarse

en una repetición de trabajo ya ejecutado por los evaluadores del PNLD y, especialmente, por fomentar en el profesor reflexiones y visiones críticas respecto a su contexto y práctica.

Referencias bibliográficas

AGERCEL, 2000, *Quality guide for the evaluation and design of language learning and teaching programmes and materials*, Bruselas, Eurocentres. Disponible en www.agercel.com.

BRASIL. Ministério da Educação, 2017, *PNLD 2018: espanhol: guia de livros didáticos – Ensino Médio / Ministério da Educação Básica – SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação*, Brasília, DF, MEC, Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponible en <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/guia-do-livro-didatico/item/11148-guia-pnld-2018> [30 mar. 2018].

_____. Secretaria de Educação Básica, 2006, *Orientações curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias*, Brasília, Ministério da Educação.

_____. Secretaria de Educação Fundamental, 1998, *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais*, Brasília, DF, MEC/SEF.

FENNER, A.; NEWBY, D., 2000, *Approaches to materials design in European textbooks: implementing principles of authenticity, learner autonomy and cultural awareness*, Austria, Consejo de Europa.

FENNER, A.; NEWBY, D., 2007, *Coherence of principles, cohesion of competences. Exploring theories and designing materials for teacher education*, Austria, Consejo de Europa.

GUERMANDI, M. 2016, *Interação no ensino de língua espanhola: análise das orientações do manual do professor e das atividades do livro *Cercanía joven**. Dissertação, São Carlos. Disponible en <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/9091/DissMG.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [21 mar. 2018].

HOPKINS, A., 2000, *User's guide for textbook and materials writers*. In S. Baillo et al. (eds). *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. A guide for users* (199-232), Estrasburgo, Language Policy Division.

OGALDE CAREAGA, I. et al., 2013, *Los materiales didácticos. Medios y recursos de apoyo a la docencia*, México, Tillas, p.19.

Aquí está la nueva BNCC, ¿y ahora?: reflexiones sobre las clases de ELE

Maria Eugenia Gómez Holtz Galvão
Ed. Edinumen

Álvaro Sésnilo
Ed. Edinumen y Universidad de Nebrija

El nuevo documento creado para reglamentar los contenidos que deben ser comunes en la construcción del currículum individual de cada institución de enseñanza actualmente se llama *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC). Se trata de un documento que tiene como gran objetivo definir un determinado grupo de contenidos que cada escuela debe alcanzar y apunta a unas competencias mínimas que el estudiante debe desarrollar durante su formación escolar. A parte de todo eso, la BNCC desea que, al seguir sus orientaciones, sea posible garantizar un mínimo de contenido y así reglamentar qué deben trabajar en cada año escolar en todas las escuelas públicas y privadas de Educación Infantil, Enseñanza Fundamental y Enseñanza Media en Brasil.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, [...] de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (Ministério da Educação, 2017)

Con todo, es importantísimo entender que la BNCC no tratará de establecer como única y verdadera su propuesta curricular. Lo que efectivamente anhela es servir como 'base' para la implementación de un plan curricular específico y característico para cada escuela. Eso ocurre porque su función es la de guiar y marcar una primera base de lo que se espera, dejando libertad a cada institución para añadir más propuestas y contenidos de acuerdo con su política pedagógica.

De tal manera, este nuevo documento, al delimitar y definir lo que a cada alumno le tocará aprender durante su camino escolar, intenta garantizar que por medio del acceso a una base mínima, además de que todo aquello que se estudie en cada una de las asignaturas, ese alumno sea capaz de utilizar sus conocimientos adquiridos y reflejarlos en la práctica de las 10 competencias generales que aparecen en descritas. Esas competencias buscan un desarrollo integral del alumno como individuo y dan la dirección de cómo será posible construir los aspectos cognitivos, sociales y personales, además de fomentar la construcción del pensamiento crítico, científico y creativo, transformando a este alumno en un ser capaz de argumentar de forma autónoma y resiliente. O sea, la expectativa es que todo el conocimiento adquirido le sirva para desarrollar habilidades que le permitan solucionar situaciones complejas de su vida cotidiana con autonomía, colaborar con la sociedad, valorar y respetar las diferencias

culturales, ser capaz de cuidar de sí mismo como del medio donde vive, comprender y posicionarse de manera crítica frente a las adversidades manteniendo siempre una postura ética e inclusiva. Vamos a analizar más detenidamente a una de las competencias descritas en las BNCC:

La Competencia General 7, por ejemplo, dice que el alumno debe saber analizar las informaciones que le son presentadas y tener una mirada crítica sobre todo aquello que lee y así, ser capaz de tomar decisiones de manera autónoma y que no vayan nunca en contra de los derechos humanos, que presenten una conciencia socioambiental para con su entorno, buscando siempre mantener una postura ética frente a sí mismo, frente al otro y al planeta en el que vive.

Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. (Ministério da Educação, 2017)

Relacionado con lo anterior, pasamos a mostrar una actividad sacada de materiales de enseñanza del español como lengua extranjera:



Figura 2 - Imagen sacada del manual Clan 7 nivel 3, editorial Edinumen (2014)

Este ejemplo sacado de un manual didáctico de español lengua extranjera (ELE) aporta una serie de actividades que, además de facilitar la competencia funcional referida a las distintas maneras de mostrar obligatoriedad y consejos con el uso de las expresiones “hay que, tener que o deber + infinitivo” y trabajar el léxico relacionado con el reciclaje, anima a que, tanto al alumno como al profesor, reflexionen sobre la importancia de la ecología y el medioambiente, el consumo responsable y el reciclaje, tal como nos indica la Competencia General 7 del documento. Por lo que nos encontramos ante manuales que se centran en la enseñanza de ciertos contenidos (gramaticales, funcionales, léxicos, culturales, etc.), pero que también prestan atención a las distintas competencias generales que propone la BNCC, para hacer que el aprendizaje sea mucho más rico y completo.

Ahora viene el gran cuestionamiento, ¿dónde tenemos al español como lengua extranjera dentro de la BNCC? Es significativo indicar que el documento descriptivo de la BNCC apunta como lengua extranjera el inglés, por lo que, todas las referencias y descripciones de las unidades temáticas, objetivos y habilidades para los contenidos estarán conectados con la lengua inglesa como lengua extranjera. No obstante, al final del apartado, se comenta que las competencias específicas que aparecen en el documento pueden servir como referencia a la hora de desarrollar el programa de enseñanza de cualquier otra lengua extranjera.

Es posible notar que, el documento de la BNCC nos brinda con una descripción de nuevos conceptos, parámetros y propuestas de enseñanza para las diferentes lenguas extranjeras. Ofrece un listado de competencias y habilidades que espera que los alumnos dominen a lo largo de los años de formación. Con esto, los profesores y los materiales didácticos también tendrán que adaptarse a lo que se pide y a la nueva forma de exponer los diferentes contenidos, presentándolos con un nuevo formato y de manera más dinámica.

El hecho poder/saber aplicar el nuevo idioma aprendido y utilizarlo de manera práctica y dentro de un contexto de su rutina diaria facilitará la interacción social, además de agrandar la posibilidad de ejercitar una ciudadanía activa. A parte de eso, la BNCC estipula la necesidad de desarrollar unas competencias específicas centradas en la importancia de aprender lenguas y culturas extranjeras que propicien la creación de nuevas formas de compromiso y participación de los aprendientes en un mundo social cada vez más globalizado y plural. Así, es deber del profesor permitir y propiciar situaciones donde el alumno entienda la razón de estudiar unos contenidos determinados y, además, participar en la marcación de los objetivos y de las habilidades que debe alcanzar para cumplir cada objetivo específico. Y con eso, entender que el centrar la enseñanza de lenguas extranjeras en listas de palabras y cuadros gramaticales no nos lleva a un aprendizaje efectivo. La educación, hoy en día, tiene que enfocarse en la utilización de estos contenidos de aprendizaje como material para desarrollar una competencia comunicativa, funcional, cultural y estratégica. En otras palabras, algo mayor que el simple hecho de saber conjugar un verbo, por ejemplo. Todo esto hace que la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras se dirija hacia el uso real del lenguaje: la comunicación.

El uso de la lengua –que incluye el aprendizaje– comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de competencias, tanto generales como competencias comunicativas lingüísticas en particular. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos contextos y bajo distintas condiciones y restricciones, con el fin de realizar actividades de la lengua que conllevan procesos para producir y recibir textos relacionados con temas en ámbitos específicos, poniendo en juego las estrategias que parecen más apropiadas para llevar a cabo las tareas que han de realizar. El control que de estas acciones tienen los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias. (MCER, 2002)

Así, si seguimos nuestro análisis, podemos observar que en diferentes manuales de ELE disponibles en Brasil, en el índice de las unidades del libro, ya tenemos esta división que coincide, en mucho, con lo que se pide en la BNCC.

...é a língua em uso, sempre híbrida, polifônica e multimodal que leva ao estudo de suas características específicas, não devendo ser nenhum eixo, sobre tudo o de Conhecimentos Linguísticos, tratado como pré-requisito para esse uso. (Ministério da Educação, 2017)

Veamos a continuación como se presenta una de las competencias específicas y de qué manera esa competencia y habilidad coinciden con lo que ya tenemos en muchos libros de ELE.

LEM – 6.º año EFII			
Unidades Temáticas	Objetos de Conocimiento	Habilidades	Cómo aparece en los manuales didácticos
EJE ORALIDAD	–	Prácticas de comprensión y producción oral de la lengua, en diferentes contextos discursivos presenciales o simulados, con repertorio de hablas diversas, incluyendo el habla del profesor.	
Producción oral	Producción de textos orales con la mediación del profesor.	(EF06LI05) Aplicar los conocimientos de la lengua para hablar de sí mismo y de otras personas, dando información personal y características relacionadas con los gustos, preferencias y rutinas.	<p>COMUNICACIÓN –</p> <ul style="list-style-type: none"> - Saludar, presentarse, presentar a otros y despedirse. - Pedir y dar información personal. * <p>*reescrita del destaque circulado</p>



Figura 3 - Imágenes sacadas del manual Espacio Joven 360° A1, editorial Edinumen (2017)

Indistintamente, es posible observar que el nuevo documento enfatiza la importancia de valorar las diferentes variedades lingüísticas, los acentos y las múltiples culturas, características que componen esa lengua viva. Y con eso, permitir reflexiones críticas sobre el otro y lo diferente a lo suyo, además de aceptar estas variedades como parte de la identidad de cada persona y de su propia cultura.

Otro punto interesante que aparece en la BNCC es el “*multiletramento*”, palabra portuguesa que podemos explicar como la presencia y uso en el aula de diferentes géneros y estilos textuales que van desde textos reales de periódico, anuncios de revistas y fragmentos de obras literarias a diferentes textos (reales o adaptados) que podemos encontrar en internet, siempre respetando los derechos de autoría. Estas prácticas y acceso a diferentes vías y lenguajes (verbal, visual, corporal y audiovisual), deben permitir a los alumnos su participación en esta nueva era de informaciones y mundos que se abren frente a las oportunidades digitales. El hecho de dominar un nuevo idioma les permite hacerlo de una manera mucho más independiente y autónoma, lo que ayudará a desarrollar un aprendizaje autónomo: “saber aprender” en palabras del MCER.

Es justamente en el curso de la experiencia de aprendizaje que las capacidades de aprendizaje de lenguas se desarrollan, ayudando al alumno a desarrollar, con mayor eficacia e independencia, los nuevos desafíos del aprendizaje de la lengua para ver qué opciones existen y hacer un mejor uso de las oportunidades. (MCER, 2002)

Lo que la BNCC más desea es depararse con una nueva etapa donde sea posible contar con un soporte y familiarización con el mundo digital. Así, de la misma manera que el profesor debe animar a que los alumnos hagan uso del mundo digital con más frecuencia y de manera direccionada para sus estudios, ya hay muchos materiales, soportes educativos y plataformas de estudio que permiten que este mundo digital esté más presente en la vida de los alumnos. Una de las propuestas de la mayoría de los materiales de enseñanza de lenguas extranjeras es la de aproximar al máximo la enseñanza a la realidad de los aprendientes, dando una mayor presencia a la tecnología en el aula.

The intelligent design of multimedia instructional messages depends on an understanding of how the human mind works. The role of instructional technology in this learner-centered scenario is to serve as a tool that increases the power of human cognition. In our research this increase in the power of human cognition is measured in terms of improvements in problem solving transfer. (Mayer, 2005)⁷³

Así, es posible concluir que, tras una lectura atenta y cuidadosa de la BNCC, este documento viene, con sus nuevas indicaciones y formato, a proponer una formalización de la enseñanza, buscando asegurar un mínimo de contenidos y competencias que las instituciones deben enseñar e incluir en sus planes curriculares. Además de eso, esta nueva propuesta aparece para reforzar la importancia del aprendizaje significativo y señalar que la adquisición de una nueva lengua, o de cualquier otro contenido, solo es efectiva si le permite al alumno ser competente y el poder utilizar estas estrategias en su vida real de forma autónoma y crítica.

Referencias bibliográficas

- Brasil. (2017): *Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasilia. Disponible en: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio> Acceso en abril 2018
- Brasil (2017): Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Fundamentos pedagógicos e estrutura geral da BNCC*. Brasilia. Disponible en: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=56621-bnccapresentacao-fundamentos-pedagogicos-estrutura-pdf&category_slug=janeiro-2017-pdf&Itemid=30192 Acceso en abril 2018
- Brasil (2014): *Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024*. Brasilia: EDIÇÕES CÂMARA.
- Consejo de Europa (2002): *El Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya
- Mayer, R. (2002): Cognitive theory and the design of multimedia instruction: an example of two-way street between cognition and instruction, en *New Directions for Teaching and Learning*, núm.89. pps.55-71
- Richards, J. y Rodgers, T. (2001): *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: University Press.

⁷³ El diseño inteligente de mensajes instruccionales multimedia depende de una comprensión de cómo funciona la mente humana. El papel de la tecnología instruccional en este escenario centrado en el alumno es servir como una herramienta que aumenta el poder de la cognición humana. En nuestra investigación este aumento en el poder de la cognición humana se mide en términos de mejoras en la transferencia para la resolución de problemas. (Mayer, 2005)

¿Qué aspectos de la pragmática puedo aplicar a mis clases de E/LE?

Sara González Berrio

Doctoranda en Lingüística y Lengua Portuguesa (FCLAr/UNESP)

Lectora de español MAEC-AECID/PUC-Campinas

Resumen

En el presente taller presentamos algunos aspectos de la pragmática que pueden resultar útiles en clases de E/LE con alumnos brasileños. En primer lugar, definiremos el ámbito de actuación de la pragmática y abordaremos las teorías de los actos de habla y de la cortesía. Posteriormente, comentaremos brevemente en qué consiste la competencia pragmático-discursiva y de qué formas podemos potenciarla en nuestras clases. Para finalizar, aplicaremos dichos conocimientos a algunas actividades de expresión escrita. Durante el taller adoptaremos una perspectiva teórica y práctica, que permita a los docentes desarrollar su autonomía y, al mismo tiempo, observar y cuestionarse sus propias prácticas.

Introducción

La propuesta que presentamos está relacionada con la tesis doctoral de la investigadora, cuyo objetivo principal consiste en analizar la competencia pragmático-discursiva escrita de aprendices de ELE brasileños de nivel avanzado (B2 consolidado) en entornos digitales. Por lo tanto, la base teórica de nuestro trabajo tiene una doble vertiente: por un lado, nos basamos en las teorías del análisis del discurso para analizar el macro-contexto en el que aparecen los géneros discursivos abordados (correo electrónico y chats de redes sociales); y, por otro, recurrimos a la Pragmática para estudiar el micro-contexto de las producciones escritas. Asimismo, llevamos en consideración algunos aspectos teóricos fundamentales sobre la enseñanza-aprendizaje de la producción escrita en el entorno digital. En el taller abordaremos únicamente algunos aspectos pragmáticos que conviene llevar en consideración al abordar la expresión escrita en el aula de ELE. No obstante, estableceremos puentes de contacto con los géneros discursivos que analicemos, pues consideramos que están indisolublemente unidos.

Pragmática: ámbito de actuación

Tal y como apunta Alonso (2004), el desarrollo de los estudios lingüísticos está estrechamente relacionado con la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas. No es de extrañar, por lo tanto, que en la época del estructuralismo se primase la competencia gramatical y cometer errores fuese visto como algo negativo. Posteriormente, con la llegada del análisis del discurso (Bajtín, 1992; Calsamiglia y Tusón, 1999, entre otros) se produjo un gran cambio de paradigma, pues la unidad de análisis pasó a ser el discurso en lugar de la frase y, gracias a la sociolingüística y la pragmática, el concepto de adecuación desbancó al de corrección.

Entendemos adecuación aquí como lo apropiado en un determinado contexto, pero no necesariamente correcto desde el punto gramatical.

Levinson (1983: 24) sitúa la pragmática entre los límites de la semántica y la sociolingüística al aceptar que “el objetivo de una teoría pragmática es predecir el significado, en el amplio sentido que le da Grice, de un enunciado en un contexto específico”. Según Levinson, la pragmática estudia el significado de los enunciados que no se analiza por medio de la semántica. Dicho de otra forma, el significado que va más allá de las proposiciones. En esa misma línea de pensamiento, Reyes entiende la pragmática como el estudio de una segunda dimensión del significado relacionada con los hablantes y el contexto de la interacción (1995). Escandell, por su parte, puntualiza que es “el estudio de los principios que regulan el uso del lenguaje en la comunicación” (2013: 16)

Los actos de habla

El origen de los actos de habla se lo debemos a Austin (1962). Según este filósofo del lenguaje, existen *enunciados constataivos* y *realizativos*. Los primeros, pueden analizarse en términos de verdad o falsedad, mientras que los segundos únicamente pueden ser adecuados o inadecuados porque se emplean para realizar acciones convencionales o rituales. Por lo tanto, siempre habrá que realizarlos en las circunstancias idóneas o, de lo contrario, se incurrirá en lo que Austin llama *infortunios*.

Partiendo de la idea de que todos los enunciados pueden ser realizativos, puesto que todos conllevan algún tipo de acción, dicho autor defendió su famosa teoría de los actos locutivos, ilocutivos y perlocutivos. Los *actos locutivos* hacen referencia al contenido proposicional de los enunciados, o sea, a la emisión de palabras específicas. Los *actos ilocutivos* dependen del propósito del emisor al decir algo y los *actos perlocutivos* están relacionados con los efectos del enunciado, así que dependen del interlocutor. Como defiende Escandell (2013: 60), “sus propiedades son diferentes: el acto *locutivo* posee *significado*; el acto *ilocutivo* posee *fuerza*; y el acto *perlocutivo* logra *efectos*”.

Posteriormente, Searle continuó investigando en la misma línea que Austin y, en el año 1969, defendió la teoría de los Actos de Habla. Dicho autor constata que todos los intercambios lingüísticos están regidos por una serie de reglas, generalmente implícitas, y cuya unidad mínima es el *acto de habla*. Searle (1969) clasifica los actos ilocutivos en cinco categorías: actos asertivos (Ej. *Ahora está lloviendo*), actos directivos (Ej. *Acuérdate de bajar la basura*), actos compromisivos (Ej. *Te prometo que iré a cenar*), actos expresivos (Ej. *No me apetece salir esta noche*) y declarativos (Ej. *Os declaro marido y mujer*). No obstante, a menudo aparecen combinados y con mecanismos de atenuación para suavizar su fuerza ilocutiva como el uso de los diminutivos, el condicional o los cuantificadores (Ej. *Quería pedirte un favorcito*).

La cortesía

Como adelantábamos, otro concepto fundamental para nuestro estudio es el de cortesía. Según Escandell, puede definirse como:

un conjunto de normas sociales, establecidas por cada sociedad, que regulan el comportamiento adecuado de sus miembros, prohibiendo algunas formas de conducta y favoreciendo otras: lo que se ajusta a las normas se considera cortés, y lo que no se ajusta es sancionado como descortés (2013: 142).

Es importante tener en cuenta que dichos principios sociales varían de una cultura a otra y, por lo tanto, es fuente de numerosos choques interculturales. Por ejemplo, en Brasil, lo más común es que los invitados se sirvan su propio plato en las comidas. En cambio, en España, eso puede ser interpretado por el anfitrión como una falta de educación, pues se espera que sea él quien sirva el plato a los huéspedes. Esto justifica que, en un estudio como el nuestro aplicado a la enseñanza de una LE, la cortesía sea determinante para analizar el éxito de los intercambios comunicativos.

En lo que respecta a las decisiones lingüísticas que toma el hablante para adecuarse a dichas normas sociales, la cortesía también puede ser entendida como “un mecanismo que intenta reducir las tensiones creadas en la interacción” (Escandell, 2013: 148). Lakoff (1973) estableció dos reglas para adecuarse a la situación comunicativa: (I) sea claro y (II) sea cortés. La segunda, a su vez, incluye: no imponerse, ofrecer opciones y reforzar los lazos de camaradería.

Posteriormente, Leech (1983) definió la cortesía como una forma de equilibrar la distancia social entre los interlocutores (*cortesía relativa*), de ahí que el hablante recurra a estrategias de mitigación. Además, defendió que algunos actos de habla son naturalmente descorteses, como las órdenes, y otros corteses, como los agradecimientos. En estos casos, habla de *cortesía absoluta*.

Leech establece un principio de cortesía desarrollado en seis máximas (*apud* Escandell, 2013: 152-153):

Máxima de tacto: suponga que usted es el autorizado, y su interlocutor es quien debe autorizar.

Máxima de generosidad: minimice su propio beneficio; maximice el beneficio de su interlocutor.

Máxima de aprobación: minimice el desprecio hacia el otro; maximice el aprecio hacia el otro.

Máxima de modestia: minimice el aprecio hacia sí mismo; maximice el aprecio hacia el otro.

Máxima de acuerdo: minimice el desacuerdo con el otro; maximice el acuerdo.

Máxima de simpatía: minimice la antipatía; maximice la simpatía.

Sin embargo, la tentativa más reciente de explicar la cortesía es la de Brown y Levinson (1987). Estos autores basan su teoría en el concepto de *imagen pública*, es decir, un cierto prestigio social que todos queremos conservar. Por lo tanto, cuando la imagen de nuestro interlocutor se ve amenazada, recurrimos a estrategias de cortesía para salvaguardarla. Dicha imagen puede ser *positiva* (deseo de ser apreciado) o *negativa* (deseo de no sufrir imposiciones).

Para estos autores, la cortesía depende del *poder relativo*, la *distancia social* y el *grado de imposición*. El poder relativo del destinatario frente al emisor constituye la dimensión vertical de la relación social; la distancia social corresponde al eje horizontal y se refiere al grado de familiaridad; y el grado de imposición se mide con respecto a la imagen pública. Así, en función del riesgo de amenaza que tiene una acción para la imagen pública, se aplican las siguientes estrategias: abierta y directa (*déjame el libro*); abierta e indirecta con cortesía positiva (*¿Me dejas el libro?*); abierta e indirecta con cortesía negativa (*¿Te importa dejarme el libro, por favor?*); encubierta (*No tengo el libro que necesito para el examen de la próxima semana*); o evitar la *acción que amenaza la imagen pública*.

Competencia pragmático-discursiva

La llamada *competencia discursiva* apareció por primera vez de la mano de Canale (1983) como una de las subcompetencias de la competencia comunicativa, descrita por Hymes en 1971. Se entendía como “la capacidad del alumno de interactuar lingüísticamente en un acto de comunicación, captando o produciendo textos con sentido, adecuados a la situación y al tema y que se perciban como un todo coherente” (Alonso, 2004: 553).

Posteriormente, Bachman (1990) lo amplió a partir de los estudios existentes en aquel momento sobre géneros textuales y, más adelante, el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (MCER) clasificó dicha competencia como una más dentro de la competencia pragmática —junto con la funcional y la organizativa— y la definió en términos de dominar tanto los géneros discursivos como las secuencias textuales.

En su modelo de competencia comunicativa, Alcón (2000, *apud* Alonso, 2004) defiende que la competencia discursiva engloba a las competencias lingüística, textual y pragmática. Todas ellas, a su vez, están a merced de las habilidades lingüísticas (comprensión lectora y auditiva; producción escrita y oral) y la competencia estratégica, que contempla tanto estrategias de comunicación como de aprendizaje.

Llegados a este punto, resulta conveniente resaltar que existen divergencias teóricas en cuanto a la terminología utilizada, puesto que dicha nomenclatura convive con otras como *competencia textual*. La primera se emplea más en la línea de estudios del análisis del discurso y la segunda, en cambio, es más recurrente en el ámbito de la lingüística textual. Hemos optado por emplear el término *competencia pragmático-discursiva*, pues consideramos no solo el dominio de los diversos géneros discursivos y las secuencias textuales, sino además el dominio de los principios generales que rigen los intercambios comunicativos como la teoría de los actos de habla (Searle, 1969) o de la cortesía (Brown y Levinson, 1987). De esta forma, contemplamos la complejidad de dicha competencia como eje vertebrador de cualquier intercambio comunicativo.

Propuesta didáctica

Basándonos en los conceptos y teorías mencionadas con anterioridad, proponemos un par de actividades con los participantes del taller.

La primera es de tipo inductivo y consiste en identificar los actos de habla que aparecen en las siguientes interacciones de las imágenes 1 y 2.

Posteriormente, se les pide identificar la distancia social, el poder relativo y el grado de imposición de las distintas conversaciones, así como reflexionar acerca de cómo se manifiestan dichos aspectos en los diversos textos. Por último, se discute la noción de género discursivo y su papel en la interacción.

La segunda actividad consiste en pedirles que, en parejas, redacten tres textos a partir de unos contextos específicos con distintos grados de poder relativo, distancia social y grado de imposición. A continuación, muestro las tareas propuestas:

Contexto 1. Has perdido todos los contactos de tu móvil. Decides ponerte en contacto con un amigo para que te envíe el número de una persona conocida que tenéis en común y con la que necesitas hablar.

Imagen 1. Ejemplos de conversaciones de Facebook. Autoría propia.

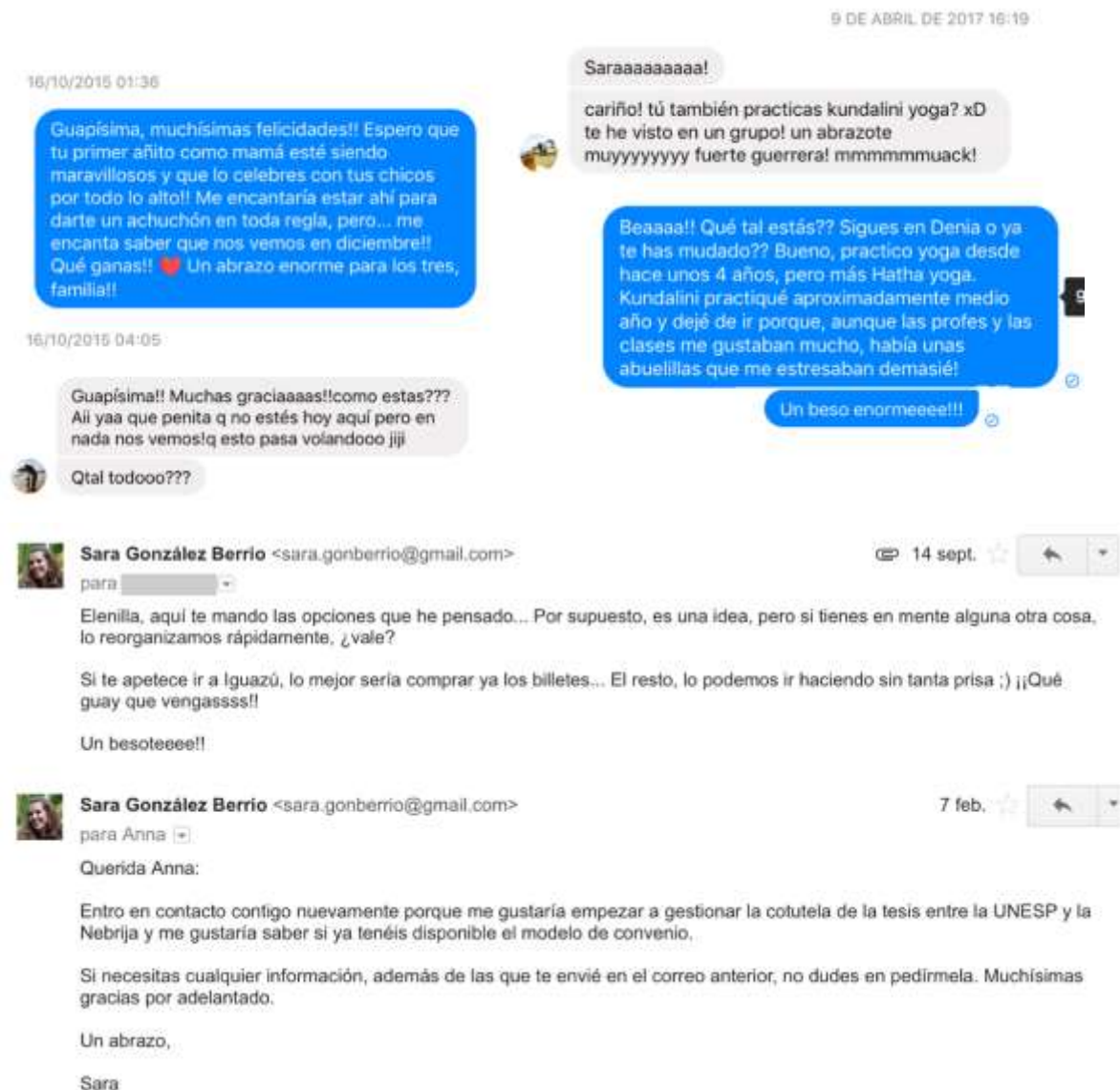


Imagen 2. Ejemplos de correos electrónicos. Autoría propia.

Contexto 2. Uno de tus mejores amigos de clase te ha escrito porque quiere que hagáis juntos un trabajo de la universidad que hay que hacer en parejas. El problema es que habéis trabajado juntos otras veces y no quieres repetir porque no te gustó el resultado. Tienes que responderle para rechazar su propuesta.

Contexto 3. Llevas seis meses trabajando en tu monografía de fin de carrera bajo la supervisión de tu orientadora, con la que ya tienes cierta confianza, pero has decidido que no vas a continuar y se lo tienes que comunicar.

Tras la redacción de las tareas, se discute el concepto de adecuación y las distintas estrategias utilizadas para conseguir el propósito comunicativo deseado.

Implicaciones didácticas

A partir de los conceptos abordados y las actividades realizadas, concluimos el taller con unas breves implicaciones didácticas. En primer lugar, nos gustaría destacar la importancia de contextualizar pormenorizadamente las tareas, teniendo en cuenta el género discursivo y los factores sociales que influyen en la cortesía (poder relativo, distancia social y grado de imposición). De esta forma, abordamos un abanico más amplio de grados de formalidad y no nos limitamos exclusivamente a la dicotomía formal – informal, pues sabemos que la realidad es compleja y no responde de forma unívoca a dichas categorías. Asimismo, fomentamos que los aprendices de ELE desarrollen estrategias pragmático-lingüísticas para desenvolverse de forma eficaz en diferentes situaciones comunicativas. Por último, esperamos que a través de la competencia pragmático-discursiva sean capaces de desarrollar su competencia intercultural con el fin de establecer puentes de contacto entre su lengua y cultura materna, y las de las comunidades lingüísticas de la lengua extranjera.

Conclusión

A través del presente taller proponemos abordar de forma colaborativa la competencia pragmático-discursiva escrita. En concreto, la relacionada a dos actos de habla (peticiones y rechazos) y dos géneros discursivos (mensajería instantánea y correos electrónicos). Consideramos que este tipo de trabajos ayuda a detectar posibles malentendidos que perjudican el equilibrio social entre hablantes en contextos interculturales. De ahí que deban ser estudiados para, posteriormente, abordarlos en las clases de E/LE como forma de promover la tolerancia y el respeto hacia premisas culturales que no se ajustan a las de la LM de los estudiantes. Además, vale mencionar que no suelen aparecer explícitamente en los materiales didácticos y confiamos en que nuestro taller anime a los docentes de español en Brasil a incorporar el contenido pragmático-discursivo a sus clases.

Bibliografía

- ALONSO BELMONTE, I., 2004, “La subcompetencia discursiva”, en Sánchez Lobato, J. (dir.) y Santos Gargallo, I. (dir.), 2004, *Vademécum para la formación de profesores*, Alcobendas, SGEL.
- AUSTIN, J. L., 1962, *Palabras y acciones*, Buenos Aires, Paidós.
- BACHMAN, L., 1990, *Fundamental considerations in language testing*, Oxford, Oxford University Press.
- BAJTÍN, 1992, *Estética da criação verbal*, São Paulo, Martins Fontes.
- BROWN, G. y LEVINSON, S., 1987, *Politeness. Some Universals in Language Use*, Cambridge, Cambridge University Press.
- CALSAMIGLIA, H. y TUSÓN, A., 2001, *Las cosas del decir, Manual de análisis del discurso*, Barcelona, Ariel.
- CANALE, M., 1983, “From communicative competence to communicative language pedagogy”, en Richards, C. y Schmidt R. W. (eds.), *Language and communication*, Londres, Longman.
- ESCANDELL VIDAL, M^a. V., 2013, *Introducción a la pragmática*, Barcelona, Ariel.
- HYMES, D., 1971, *On Communicative Competence*, Filadelfia, University of Pennsylvania Press.

- LAKOFF, R., 1973, "The Logic of Politeness, or Minding your P's and Q's", *Proceedings of the Ninth Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society*, pp. 345-356.
- LEECH, G. N., 1983, *Principles of Pragmatics*, Londres, Longman.
- LEVINSON, STEPHEN C., 1983, *Pragmática*, Cambridge, Cambridge University Press.
- REYES, G., 1995, *El abecé de la pragmática*, 9ª edición, Madrid, Arco Libros.

De las Tic a las Tac. Plataformas digitales para alumnos de primaria y secundaria.

Sara Ganimian Tcharkhetian
Asesora Didáctica Editorial Edelsa (Brasil)

Debido al impacto del proceso tecnológico de las últimas décadas, el desarrollo de la competencia digital se ha convertido en uno de los preámbulos formativos imprescindibles para redefinir el cambio de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Es necesario el conocimiento, la asimilación y la práctica de estos entornos virtuales para orientar y/o adaptar nuestra actividad docente a estas nuevas necesidades.

Como usuarios tecnológicos hemos integrado, en diferentes ámbitos, las TIC (Tecnologías de la información y comunicación), herramientas que facilitan tanto el acceso como la gestión de los contenidos. De este uso surgen las TAC (Tecnologías del aprendizaje y el conocimiento), que sirven para solventar la dificultad que tienen los profesores para valorar qué conocimientos digitales se pueden emplear en este tipo de soportes y cómo adaptarlos a su entorno educativo. Es decir, son el resultado de proporcionar una orientación didáctica y una metodología adecuada a estos soportes digitales.

“Las TAC van más allá de aprender meramente a usar las TIC y apuestan por explorar estas herramientas tecnológicas al servicio del aprendizaje y de la adquisición de conocimiento.” (Lozano, 2011)

Por tanto, uno de los retos de los educadores consiste en adecuar y manejar no solo los diferentes enfoques metodológicos, requeridos por un grupo meta, sino también los tecnológicos; aquellos que le permiten seleccionar las herramientas digitales para desarrollar los contenidos dentro y fuera del aula. Por consiguiente, el docente se convierte en la figura vertebradora de todos los espacios de aprendizaje y en el facilitador de los mensajes lingüísticos a través de canales tecnológicos. A su vez, desde la perspectiva del estudiante, para que el alumno aprenda a construir y estructurar nuevos contenidos a partir de estos entornos digitales se deben conjugar ambas metodologías.

Una mayoría del alumnado actual, niños y jóvenes de este siglo, son los llamados nativos digitales (Prensky, 2010). Generaciones que nacen y se forman en un contexto de inmersión tecnológica. La distancia existente entre profesores y alumnos obliga a los docentes a adaptarse a la avalancha tecnológica en la que se han visto envueltos, pero en la que no se han formados. “Una brecha digital y generacional que no puede ser ignorada ni aceptada sin propósito firme de cambio para intentar paliarla o solventarla” (Prensky, 2010).

No cabe duda de que debemos adaptar la manera de enseñar a las nuevas formas de recibir y decodificar los mensajes; en definitiva, a las nuevas maneras de aprender, de tal forma que los materiales deben adecuarse a estas nuevas necesidades. Es necesario que el alumno pueda desarrollar sus competencias lingüísticas a través de un libro en movimiento, que pueda interactuar con la información y adaptarla a su propio estilo de aprendizaje. De esta manera se potencia la motivación y el trabajo autónomo.

Una de las propuestas didácticas basadas en las TAC es **Tuaulavirtual**. Se trata de una plataforma en línea, con manuales digitales para niños y jóvenes, que puede ser utilizada en cualquier dispositivo y que permite realizar actividades complementarias para la sistematización y/o refuerzo de la pronunciación, la ortografía, el léxico, la gramática o la comprensión y expresión escrita.

Para facilitar la labor docente, el profesor dispone de la posibilidad de crear un grupo con sus estudiantes a través del cual podrá supervisar las actividades realizadas por los alumnos, comprobar sus progresos y obtener sus calificaciones. Una de las grandes ventajas que aporta la plataforma es el tipo de evaluación del sistema, ya que el propio sistema se encarga de corregir automáticamente todas las actividades y muestra los resultados de una forma sencilla y ordenada. Permite también guardar una copia del expediente de los alumnos en diferentes formatos. Dicho expediente está disponible tanto para el profesor como para el alumno.

Los alumnos, además de comprobar los resultados de las actividades que realizan, también tienen acceso a las soluciones de los ejercicios, lo que permite que puedan trabajar de manera autónoma siendo conscientes de su propio aprendizaje y comprobando sus progresos. Este desarrollo del perfil autónomo es importante ya que se puede inculcar esta responsabilidad desde los primeros estadios de aprendizaje y se implica activamente al estudiante en el proceso de este aprendizaje.

La comunicación multidireccional entre los integrantes del grupo se ve favorecida por el intercambio de mensajes que la plataforma permite hacer entre los usuarios. El profesor, además, puede compartir archivos con sus estudiantes y comunicarse con otros docentes que estén trabajando en la plataforma con el mismo manual. Los alumnos, a su vez, podrán comunicarse con otros estudiantes de cualquier parte del mundo que también estén utilizando la plataforma, compartiendo experiencias y fomentando la construcción conjunta del conocimiento. Al mismo tiempo potencia el uso de la lengua.

Otra de las tecnologías vinculadas al aprendizaje que tienen los docentes es el Libro digital -Manual de uso. Este material ofrece en soporte USB, utilizable tanto en pizarra digital como en proyector, el libro del alumno con audios incluidos y enriquecidos con vídeos y documentos extras.

El salto de la tecnología de la información a la tecnología del aprendizaje se produce no solo porque se digitaliza el manual y se le añaden diversos elementos tecnológicos (vídeos, imágenes digitalizadas, posters, audios) sino también porque estos componentes se introducen dentro de la secuencia didáctica relacionándolos con las actividades comunicativas que en ellas se trabajan. De este modo, se dota a las TIC de una adecuada metodología y se orienta didácticamente su uso (TAC).

Para el trabajo de la comprensión auditiva se facilita el acceso a la reproducción de los diferentes audios sin necesidad de conexión. De igual manera, para la ampliación y el refuerzo de los contenidos léxicos y culturales trabajados en clase se ofrece también la presentación contextualizada de los contenidos en campos semánticos a través de un póster.

Asimismo, una de las competencias que cada vez cobra más importancia hoy en día en los planes de clase es la audiovisual. Es evidente el aumento de los mensajes audiovisuales que recibimos en nuestro día a día, por tanto, el trabajo de vídeos en un elemento indispensable para incluir en nuestros planes de clase. Con este tipo de muestras de lengua propiciamos situaciones comunicativas reales y, además, la comprensión se realiza mediante actividades motivadoras.

Uno de los mayores beneficios que proporciona la reproducción digital del manual es la libertad de poder moverse por las páginas del libro, emplear los

utensilios para aumentar la información que queramos destacar (a través del *zoom*), pintar los ejercicios para focalizar la atención en un contenido específico, subrayar el léxico que potencialmente pueda crear confusión, escribir para añadir notas importantes para el grupo, insertar flechas para relacionar contenidos que les ayuden a crear estructuras de aprendizaje e incluso cortinas que oculten parte de la imagen con el fin de alterar la información visible y modificar las secuencias didácticas para adaptarlas a nuestras necesidades.

De igual forma, los alumnos se descargan el libro digital en su ordenador y/o tableta donde podrán interactuar con él, oír, escribir, pintar y realizar actividades que podrán mandar al profesor.

Cabe señalar algunas de las ventajas que tiene la utilización de las tabletas en clase. Por un lado, cuentan con un peso y un tamaño más pequeño que los ordenadores, por lo que la movilidad es muy útil para integrar diferentes entornos de aprendizaje en el proceso de enseñanza. Por otro, incrementa el interés por el aprendizaje de los alumnos, ya que ofrece una tipología más rica de actividades que las pueden realizar de forma más divertida e interactiva. Pero, sobre todo, permiten mejorar la competencia referida a la búsqueda de información o el manejo de las TIC de los estudiantes.

Por el contrario, existen también algunas desventajas. Por ejemplo, no favorecen el perfeccionamiento y la práctica de la escritura, una habilidad que es muy importante desarrollar y fortalecer a lo largo de toda la etapa escolar, pero que el profesor puede conjugar tiempo de clase presencial y trabajo autónomo para desarrollar esta competencia. Desde una perspectiva más neurocognitiva, todavía se desconocen los efectos a largo plazo de la salud visual de los alumnos, pudiendo provocar miopía al no favorecer la diversidad de distancias de enfoques visuales y, por consiguiente, causar problemas de atención y rendimiento de aprendizaje. Incluso pueden fortalecer la adicción a las nuevas tecnologías y afectar a la concentración de los alumnos cuando tiene que usar soportes más tradicionales.

Teniendo en consideración las ventajas y desventajas expuestas en los puntos anteriores, podemos obtener algunas recomendaciones para reflexionar sobre el uso e integración de los soportes digitales en nuestras prácticas docentes.

De modo que, antes de decidir incorporar una tableta en el proceso de enseñanza, debemos garantizar que todos los profesores tengan una formación adecuada para sacar el mayor provecho posible a estos recursos. Por tanto, los profesores y los alumnos tienen que recibir las instrucciones necesarias de cómo navegar de manera segura y responsable en internet, pero, sobre todo, que los estudiantes entiendan que es un uso lúdico e interactivo con un fin pedagógico determinado.

Así, la tabla debe usarse como soporte, como un elemento más, sin quitar protagonismo a los soportes tradicionales y, por supuesto, sin que los alumnos pierdan contacto con los libros y la escritura.

Es indispensable establecer una normativa de uso de estos dispositivos para evitar conflictos dentro del aula y para saber aprovechar bien los recursos; para recomendar un uso responsable.

De hecho, debemos preguntarnos cuáles serán los efectos de la utilización de las TIC en los alumnos a partir de 6 años en el aprendizaje de una L2, teniendo en cuenta que están comenzando a alfabetizarse en su lengua materna.

A estos alumnos, presentarles un aprendizaje totalmente tradicional sería no tener en cuenta uno de los factores más importantes para su enseñanza-aprendizaje, la motivación. El uso de estos recursos tecnológicos les posibilita

realizar algunas actividades en dispositivos que en ocasiones ya reconocen y que utilizan en su lengua materna.

La utilización de las TIC convierte al alumno en un aprendiz activo, haciendo que este sea el protagonista de su propio aprendizaje, ayudándole a profundizar en el conocimiento, además de desarrollar habilidades de búsqueda, análisis y síntesis de la información.

Las TIC son un medio para potenciar la educación, favorecer y mejorar los aprendizajes del alumnado, pero no son el fin de la educación en sí misma.

Por estas razones debemos concluir que la implementación y la experiencia del uso de las TIC es muy importante dentro del proceso de la enseñanza-aprendizaje de una L2 tanto para alumnos de primaria (de 6 a 10 años) como para los de secundaria (de 11 a 14 años).

La educación de nuestro tiempo debe adaptarse al contexto que la rodea. Potenciar que los diferentes entornos de aprendizaje sean un reflejo natural de la sociedad en la que nos desenvolvemos y no un lugar aislado de la realidad que vivimos. De manera que los docentes consigan adaptar su manera de enseñar al modo de aprender de sus alumnos implementando en sus planes de clase recursos variados y flexibles a los diferentes entornos de aprendizaje.

Bibliografía

- Aduviri,R. (2012), *Tecnologías para el aprendizaje y conocimiento*. En [www.slideshare.net/ravsirius/tcnologas-para el aprendizaje y el conocimiento](http://www.slideshare.net/ravsirius/tcnologas-para-el-aprendizaje-y-el-conocimiento).
- Lozano, R.(2011), *De las TIC alas TAC :tecnología del aprendizaje y el conocimiento*. Anuario ThinkEPI,v.5pp. 45-47
- Mishra & Koehler (2006), *Technological pedagogical content for teacher knowledge. A Framework for teacher knowledge*. Teachers College Record, 108(6),pp.1017-1054
- Perry,P. (200), *American Way*. Citado en Prensky,M. (2001);¿Realmente piensan diferente?, MCB University Press, Vol.9 N°.6.
- Prensky,P.(2010) *Nativos e Inmigrantes Digitales*,Sek ([www.marcprensky.com/Prensky-Nativos%20E%20INMIGRANTES%20\(SEK\).pdf](http://www.marcprensky.com/Prensky-Nativos%20E%20INMIGRANTES%20(SEK).pdf)) .

Claves para una clase 'salá'

Suzana Lima Dias
Grupo Olimpo – DF / Centro Educacional Sigma

Consideraciones iniciales

Mario Sergio Cortella, conocido filósofo brasileño, en su libro: “¿Por qué hacemos lo que hacemos?”, afirma que necesitamos entender que la motivación es un estado interior y que no debemos confundirla con el estímulo. A nosotros, como profesores, nos encantaría que nuestros alumnos viniesen predispuestos desde sus casas, sin embargo, sabemos que no siempre es así. A menudo, en nuestras clases, tenemos que valernos de algunas estrategias para estimular, alentar y encantar a los estudiantes para que se decanten por nuestra asignatura.

La experiencia didáctica nos ayuda a comprender mejor las dificultades y necesidades de nuestros alumnos. En mi caso concreto, vengo impartiendo clases de español en Brasil hace dieciocho años. El haber viajado a España en diversas ocasiones, el haber vivido diferentes experiencias, el haber trabajado en algunas escuelas en los más distintos niveles, así como bastantes horas de vuelo adquiridas hasta aquí, me hicieron impartir clases más interesantes y por qué no decirlo, más saladas.

¡Qué salao/ salá es!

El título de este apartado se refiere a una expresión, de hecho, muy andaluza y solemos usarla cuando algo o alguien tiene mucho arte, es agradable o divertido. Es decir, cuando te entra por los ojos, te agrada o te cae bien. El objetivo de este trabajo es presentar algunas pistas o trucos, a fin de que algunos contenidos puedan caer bien a los ojos de nuestros estudiantes y así volver nuestras clases más *salás*. El autor de “Cuando el cerebro juega con las ideas”, Francisco Mora defiende que:

Aprender en el colegio, los conceptos y las ideas solo se puede hacer bien con alegría. Aprender con dolor es un aprendizaje útil en el mundo sensorial y motor puro (de gran valor para mantener la vida en otras etapas primitivas de la humanidad) pero no para el aprendizaje abstracto. El dolor es una experiencia, un refuerzo negativo, que el cerebro trata de no repetir y olvidar pronto. Por el contrario, aprender con alegría, con placer, es un refuerzo positivo, algo cuya experiencia se trata de repetir y además mantiene en la memoria mucho más tiempo lo aprendido.

Está claro que las emociones tienen un papel relevante en el aprendizaje. Tal hecho es algo que los expertos en neurociencia siempre recalcan, sobre todo, en lo que respecta a las memorias, siendo que las que más preservamos están relacionadas a acontecimientos de fuerte apelo emocional, por lo que son las que establecen un orden primordial cuando son solicitadas.

Ahora bien, cabe preguntarse: ¿cómo conseguir la conexión emocional?

Napoleón Hill, un escritor estadounidense influyente en el área de realización personal, entrevistó a las personas más exitosas del mundo y descubrió

algo en común en ellas: el principio de la mente maestra. Es decir, el conocimiento organizado por medio de la coordinación de esfuerzos de dos o más personas que trabajan hacia un objetivo definido es la mejor garantía de éxito. Por lo tanto, basta con observar a las parejas de éxito que tenemos en la historia para darnos cuenta de que su teoría, de hecho, tiene cabida: Don Quijote y Sancho Panza, el gordo y el flaco, Batman y Robin, R2D2 y C3T3, Sherlock Holmes y el Doctor Watson, entre otros.

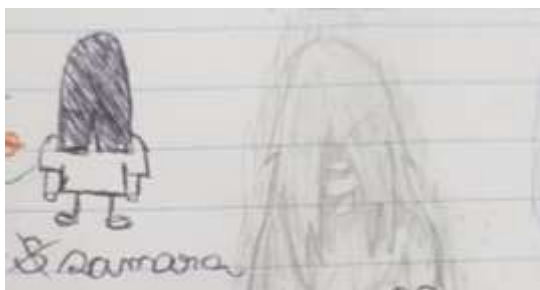
Así que en el día a día son varios los personajes que me ayudan, en clase, a explicar mejor los contenidos que deben aprender mis alumnos. Cada personaje recrea una historieta que he inventado, con el objetivo de poder dar más emoción a la explicación y así involucrar de alguna forma al alumno.

Nosotros, como profesores de los centros privados, tenemos como mucho un encuentro a la semana de cincuenta minutos y grupos con más de treinta alumnos por aula de español. Aprender algunas estrategias para facilitar la explicación o el entendimiento del estudiante es el objetivo de este taller.

¡A las claves!

Samara:

Samara es un personaje de una película de terror muy conocida por los niños. La historia que suelo contar a los estudiantes es que si se les van la olla y escriben la doble "s" para emular la pronunciación de su nombre, la niña los perseguirá e irá a por ellos. Esta estrategia siempre la repito una y otra vez más para que la fijen. El objetivo principal es que dejen de usar la doble "s" en las primeras y segundas personas de plural, en superlativo absoluto, en los demostrativos, entre otras formas.



Zezinho:

La finalidad de este relato es evitar la escritura de las sílabas 'ZE y ZI', principalmente, cuando enseñamos los números, el plural, los verbos enpretérito indefinido terminados en 'ZAR', entre otros.

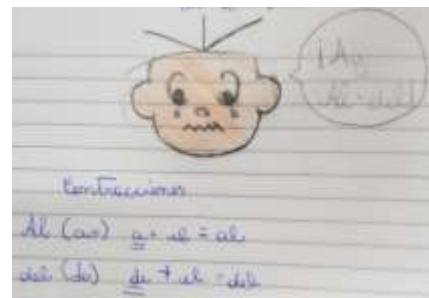
Les comento que este personaje no consigue aprender español porque piensa que el idioma lo rechaza, ya que, la escritura cambia por completo su nombre. Así que "Zezinho" se apunta a clases de español, pero no logra terminar el curso.





Cebollita:

Después de una confusión con Mónica, Cebollita llega a casa con un rasguño en el brazo. Su mamá le va a curar y al sentir el alcohol en su herida, la mira y le dice: “¡Ay, al-del!”. Este no sabe pronunciar la erre, por lo que, en vez de decir *ardeu*, grita *audeu*.



Este personaje me sirve como base para que los alumnos se familiaricen con las contracciones de las preposiciones “a” y “d” con el artículo “el”.

El verbo SER

Es uno de los verbos más complicados para un estudiante brasileño, debido a cuestiones regionales y etimológicas. La segunda persona de singular en Brasil es usada en pocas regiones de Brasil, en algunas zonas del norte, nordeste y en el sur. En la mayoría del país, - por ejemplo, en el área que vivo yo, en el Centro-Oeste -, a los alumnos, les cuesta fijarse en el pronombre personal TÚ, puesto que, en portugués brasileño esta forma pronominal se sustituye por “*você*”, que también es de segunda persona, pero que usamos con un verbo conjugado en tercera persona.

Es incuestionable la dificultad que encuentran los estudiantes por diferentes cuestiones culturales de uso. Por ello, desde que les enseño la conjugación del verbo SER bajo la perspectiva de que no hay porqué equivocarse tanto si empezamos desde lo que ya conocemos, es decir, por la conjugación del verbo SER, en portugués. De esta forma, yo y los alumnos vamos cambiando la conjugación en portugués que ya conocen poquito a poco hacia la lengua española.

De forma que voy escribiendo la conjugación del verbo SER en portugués en la pizarra y luego sigo estos pasos:

- Quitamos todas las tildes.
- Añadimos un guion en vertical bajo la letra U para volverse Y.

- Cogemos el infinitivo, lo rodeamos y lo ponemos delante del ES, para que quede ERES.
- Luego la "S" que ha restado, la rodeamos y la ponemos después de la E para que tengamos ES.
- Para la primera y segunda de plural no tenemos que hacer nada, ya que son iguales en los dos idiomas y eso les sorprende.
- En la última persona solo añadimos la N porque todos los verbos en la lengua española en tercera persona de plural terminan en N y no M.
- En la pizarra se ve así:



El verbo IR

El objetivo de esta estrategia didáctica es evitar la confusión con los verbos de tercera conjugación y prepararlos para el uso de la perífrasis de futuro próximo. Suelo escribir la letra de la canción de los siete enanos de la película Blancanieves en la pizarra para, posteriormente, hacer una parodia de la misma. Esta actividad funciona, puesto que la mayoría de los estudiantes crecieron escuchándola.

5 – Verbo IR en presente de indicativo

- ✓ Evitar la confusión con los verbos de 3ª conjugación.
- ✓ Preparar para la perífrasis de futuro próximo.

Yo voy... yo voy...
 Yo voy, yo voy
 Conjugar ahora voy
 Tú vas, tú vas
 Él va, él va
 Yo voy, yo voy
 Yo voy, yo voy, yo voy
 Terminar ahora voy
 Vamos, vamos
 Vais, vais
 Van, van, van

Dieci y veinti

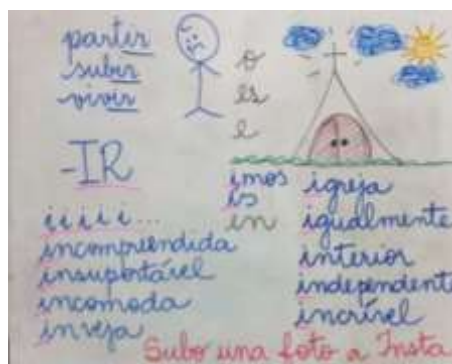
Esta estrategia se basa en la creación de dos personajes imaginarios y tiene como fin:

- Fijarla escritura de las decenas más complicadas de los números.
- Evitar que produzcan: *decisiete, decesiete, dicisiete, deiciseiete, vintesiete, ventisiete, veintesiete, ventesiete, vintisiete, etc...*
- Les comento a los estudiantes que se trata de la historia de dos hermanas. Una se pone muy triste cuando se equivocan en la escritura de su nombre, mientras que la otra se enfada muchísimo.



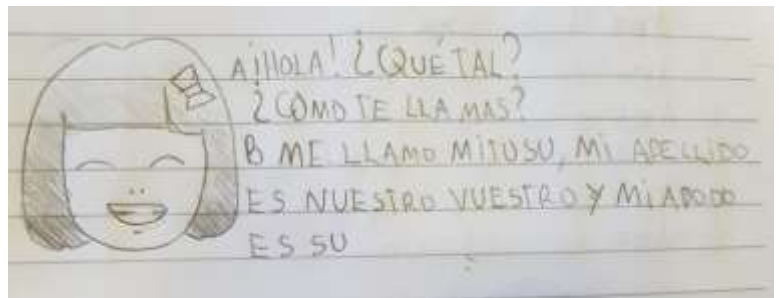
Conjugación de los verbos terminados en "IR"

El problema cultural y etimológico que atañe a los estudiantes brasileños con relación a la segunda persona de singular, de igual forma, pasa lo mismo con la segunda persona de plural, visto que, esta persona no se usa en el ámbito informal, sino en el religioso, jurídico o literario. Al brasileño, a causa de lo mencionado arriba, le cuesta el uso del pronombre personal vosotros, presente en el español de muchas regiones de España. Así que les cuento una pequeña historia sobre la conjugación del verbo ir e intento usar palabras que empiecen con la letra I. Les comento que es una conjugación que envidia a la segunda conjugación hasta la tercera persona, pero luego se va a la iglesia para descubrir en su interior que puede ser igualmente increíble como la segunda conjugación y es en este momento que deja de sentir envidia y pasa a asumir su letra. Sin embargo, deja de frecuentar la iglesia por dos semanas y pasa a envidiar nuevamente a la segunda conjugación. Como en portugués, la palabra envidia es *inveja*, ellos ya asocian los verbos de la tercera conjugación como *invejosa*. Hace 4 años que llevo usando esta estrategia y percibo que los errores en estos verbos y en esta persona (vosotros) han disminuido mucho.



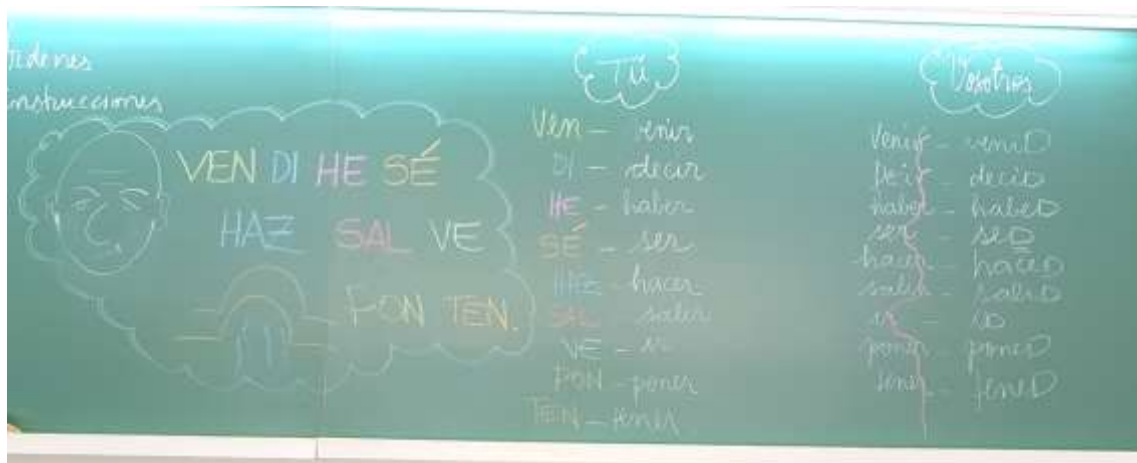
MITUSU

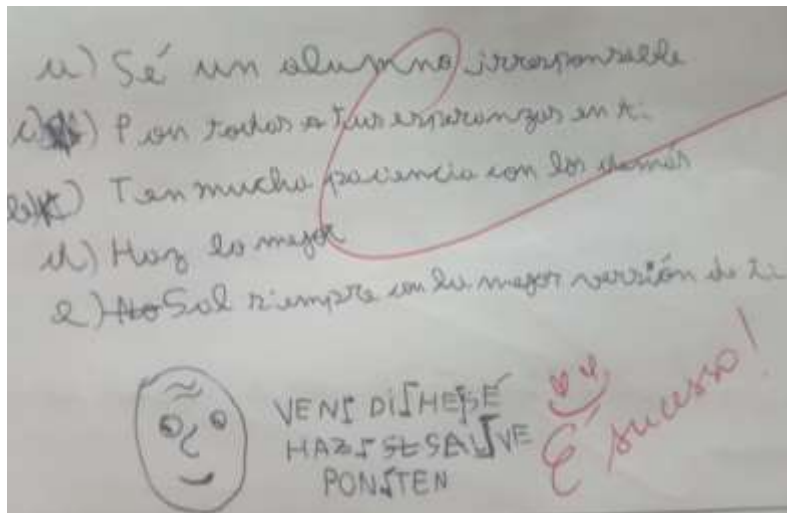
Es una chiquilla que nació en España, pero su mamá es china y su papá, italiano. Tiene una personalidad muy POSESIVA, así que, le gusta ir siempre por delante. Luego, les digo que su nombre, su apellido y apodo forman parte de los adjetivos posesivos y que debemos usarlos delante de un sustantivo.



VENDIHESE

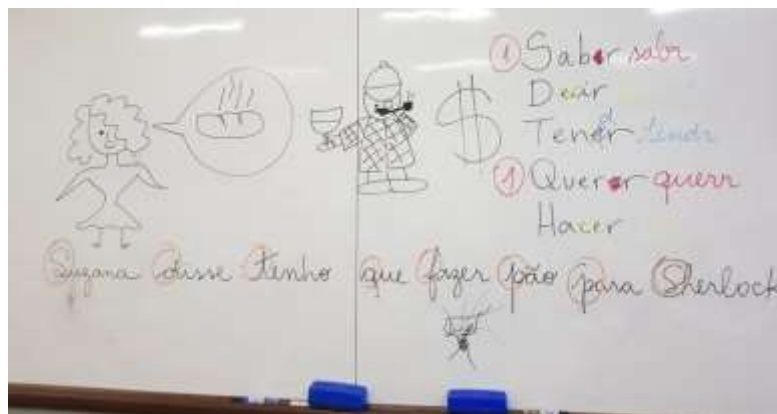
El objetivo de esta estrategia didáctica es memorizar las formas irregulares del imperativo, a través de una técnica muy común del área cognitiva que son los mnemónicos, técnica de asociación mental de ideas con la cual resulta más fácil el aprendizaje. Para su aplicación, llevo a clase una foto o a veces dibujo en la pizarra el actor de una película de acción de Hollywood con un nombre muy parecido. De esta forma, les digo que en español la pronunciación de su nombre va a cambiar un poco y que a él le encanta salvar a las personas en un 'pon ten' (puente).





Suzana y Sherlock

Esta estrategia se usa para las formas irregulares del futuro en español. En realidad, la dificultad de los alumnos no reside en formar el futuro imperfecto, sino en saber qué verbos sufren irregularidades y cuáles no. Les paso una frase que contiene 10 palabras. Con la inicial de cada palabra, ellos van diciendo los verbos irregulares.



1 - Suzana	S ab <u>r</u>	1 - <u>Sabr</u>	<p>1 - Sacar la vocal del infinitivo.</p> <p>2 - Poner la letra D en el lugar de la vocal del infinitivo.</p> <p>3 - Quitar las letras C y E en los verbos.</p>
2 - Dice	D ex <u>ir</u>	3 - <u>Hacer</u>	
3 - Tengo	T en <u>g</u> r	2 - <u>Tendr</u>	
4 - Que	Q uer <u>er</u>	1 - <u>Querr</u>	
5 - Hacer	H a <u>cer</u>	3 - <u>Har</u>	
6 - Pan	P on <u>a</u> r	2 - <u>Pondr</u>	
7 - Para	P od <u>er</u>	1 - <u>Podr</u>	
8 - Sherlock	S al <u>dr</u>	2 - <u>Saldr</u>	
9 - Holmes	H ab <u>er</u>	2 - <u>Habr</u>	
10 - Vender	V en <u>ir</u>	2 - <u>Vendr</u>	



Consideraciones finales

Todas las técnicas presentadas aquí son reales y comprobadas día tras día en más de veinte grupos de treinta a cuarenta alumnos, a lo largo de cuatro años, siendo los recursos didácticos expuestos y desarrollados en este trabajo de mi autoría.

En este artículo quise presentarles algunas de las diversas estrategias que suelo usar en clase para enseñar algunos contenidos en español. Fueron creadas y patentadas por mí. Entiendo que estas ayudan a distender el clima, romper el hielo, así como conseguir el ambiente adecuado para alcanzar mi objetivo: enseñar español. En lo científico, muchas de ellas se encajan en el área de la metacognición. Muchos autores creen que las estrategias metacognitivas son fundamentales para el éxito en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Estas técnicas de aprendizaje son la base de investigación de mi máster, puestas en práctica muchos años aplicándolas en clase, verificando el rendimiento en los exámenes y recibiendo la retroalimentación de los alumnos, concluí que, de hecho, estas estrategias contribuyen a mejorar la autonomía y aprendizaje de los estudiantes.

Bibliografía:

- MORA, Francisco. 2016, *Cuando el cerebro juega con las ideas*. Madrid, Alianza Editorial.
- CORTELLA, Mario Sergio. 2016, *Porque fazemos o que fazemos?* São Paulo – SP, Editora Planeta do Brasil.
- HILL, Napoleão. 2011, *Quem pensa enriquece*. São Paulo – SP, Editora Fundamento Educacional.

