

ESPAÑOL EN BRASIL

XXVII / 2019



ACTAS DEL XXVII SEMINARIO ESPAÑOL EN BRASIL

São Paulo, 27 de abril de 2019

Catálogo de publicaciones del Ministerio: sede.educacion.gob.es/publivena
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: Diciembre de 2019

NIPO: 847-19-185-8

ISSN: 2318-1648

ACTAS DEL XXVII SEMINARIO ESPAÑOL EN BRASIL

São Paulo, 27 de abril de 2019

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
Juan Manuel García Calviño

EDICIÓN

Juan Manuel García Calviño
Jorge Ángel Berné Espinosa

ÍNDICE

¿Por detrás de las palabras o más allá de las palabras? Reflexiones y apuntes acerca de traducción, culturemas y enseñanza de lenguas extranjeras/adicionales.....8 Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão y Cláudia Cristina Ferreira	8
Construyendo puentes: experiencias del Club del Libro en Español y del Grupo de Lecturas Sistémicas en Español de La Fuente (São Carlos-SP)27 Adriana Marcela Bogado	27
Recursos virtuales para el aprendizaje de español: orientación de un proyecto PIVIC..39 Ana Cristina Borges Fiuza y Eduarda Stefani Lopes Antunes	39
Crear un corpus lingüístico con tus propias manos.....43 Antonio Javier Almansa Salinas	43
Experiencias colaborativas en ELE: Vídeo Arte, Mapa del español en São Paulo y ¡Caetano, cuéntame cantando!.....51 Antonio Javier Almansa Salinas y Eladia Martín Sánchez	51
El espacio de la literatura en la enseñanza de lengua española para brasileños: reflexiones sobre formación de profesores y libros didácticos.....59 Augusto Moretti de Barros y Kátia Rodrigues Mello Miranda	59
Escape Room como herramienta para la clase de español como lengua extranjera: Ven a jugar en y con el español en una vuelta por el mundo hispánico65 Claudia Bruno Galván, Grace Kelly Gonçalves y M. Cibele González P. Alonso	65
¿Bajar el brazo? ¡Jamás! Más allá de las clasificaciones: consideraciones acerca de la literatura de autoría femenina, traducción y multimodalidad en la enseñanza del español.....77 Cláudia Cristina Ferreira y Caio Vitor Marques Miranda	77
Colocación de tildes e interlengua: una perspectiva léxico-semántica.....88 Gabriel Iglesias Morales	88
La BNCC: entre incoherencias, consecuencias y posibilidades.....118 Gretel Eres Fernández	118
Lengua y patrimonio mundial: Un nuevo enfoque para la clase de ELE.126 Lourdes Ballesteros Martín	126
Denunciar lo que se perdió en la enseñanza del español en Brasil.135 Michelle Azambuja y Rosane Paiva	135

Aprendizaje sin costuras y multimodalidad en la enseñanza de ELE.....	142
Rafael Ruanova Quintás	
Panorama histórico y legislativo de la enseñanza de lengua española en Brasil.....	148
Raquel Bicalho de Carvalho Barrios	
Alfabetización digital: La gamificación como herramienta de trabajo en el proceso enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera en la Educación Superior Tecnológica.....	170
Regiane Souza Camargo Moreira y Maria Auxiliadora de Freitas Bastos Matias	
El texto teatral en el aula de ele: lectura, interpretación, adaptación y puesta en escena.....	185
Romilda Mochiuti	
Los cuentos de hadas en la enseñanza-aprendizaje de la Lengua Española: literatura y cine.....	192
Iris Oliveira de Carvalho y Rosana Beatriz Garrasini Sellanes	

¿Por detrás de las palabras o más allá de las palabras? Reflexiones y apuntes acerca de traducción, culturemas y enseñanza de lenguas extranjeras/adicionales

Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Cláudia Cristina Ferreira
Universidade Estadual de Londrina (UEL) / Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

A modo de introducción

A lo largo de los años, la traducción ha cambiado su papel. Cada método/abordaje de enseñanza que surgía le atribuía un papel distinto en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas, ora considerándola villana, ora heroína. Tema de constante investigación en los días de hoy, la traducción ocupa un lugar destacado en la investigación lingüística.

Entendemos que ser competente comunicativamente en una lengua requiere algunos factores, como dominar ambas las lenguas y culturas (partida y llegada). Prueba concreta de dicha afirmación, se manifiesta a la hora de comunicarse con fluidez y naturalidad, algo que demanda conocimiento léxico, lingüístico, cultural, pragmático y, en especial, la capacidad de comprender y traducir culturemas (BELL-SANTOS, 2011; CARR, 2013; DURÃO; BERNAL; FAGUNDES, 2016; FERREIRA, 2018, 2019a, 2019b, 2019c, 2019d; 2019e, 2019f; FERREIRA; DURÃO, 2019a; FERREIRA; DURÃO, 2019b; FONSECA, 2017; GIRACCA, 2013, 2017, 2018; LUQUE NADAL, 2009, 2012; MIGUEL; FERREIRA, 2017; MOREIRA, 2013; OYARZABAL, 2013; PAMIES BERTRÁN, 2007, 2012, 2013, 2017; PAMIES et al, 2008; PAMIES; TUTAEVA, 2010; SANTIAGO, 2014; TAGNIN, 2017; VERMEER, 1986; VIEIRA; FERREIRA, 2017; XATARA; RIVA, 2015; XATARA; SECO, 2014), unidades que enlazan aspectos lingüísticos y culturales que evidencian la ideología, identidad y reflejan quien es de hecho cada pueblo.

Para no caer en las trampas de los falsos amigos (heterosemánticos), para evitar o minimizar situaciones que nos expongan o para evitar problemas en la comunicación, expresándose de modo eficaz y espontáneo, recomendamos buscar desarrollar el caudal léxico, además de conocer aspectos culturales específicos de cada comunidad lingüístico-cultural meta.

Con este breve artículo, tenemos la finalidad de reflexionar acerca de la traducción y del proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras/adicionales, bien como tratar de comprender el papel de los cultuemas y sus implicaciones, además de ejemplificar algunos de ellos, puesto que dichos elementos nos capacitan para una comunicación eficaz en la lengua meta.

1. Traducción, ¿una cuestión de competencia o de (in)visibilidad?

En verdad, la palabra, ella misma, por sí sola, no dice nada. Quien lo dice es el acuerdo establecido entre quien habla y quien oye. Cuando existe acuerdo, hay comunicación, pero cuando ese acuerdo se rompe, nadie lo dice nada, mismo que use las mismas palabras. (MOSÉ, 2013)¹

La comunicación en cualquier lengua demanda dominio lingüístico y cultural. Los interlocutores necesitan compartir conocimientos léxicos, gramaticales, bien como culturales, puesto que la lengua y la cultura caminan codo a codo, reflejando la identidad de cada comunidad lingüístico-cultural.

Cuando se habla de cultura asociada al proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras/adicionales, se puede recordar la metáfora propuesta por Bauman (2013: 11)

La cultura debería portarse tal como el naufrago de la parábola inglesa, aparentemente irónica pero con intenciones moralizantes, obligando al naufrago a construir tres viviendas en una isla desierta a la que había llegado por mero acaso para sentirse en casa, o sea, para adquirir una identidad y defenderla con eficacia. La primera casa sería su refugio privado, la segunda, el club que frecuenta todo los domingos y la tercera tendría la función exclusiva de ser el lugar cuya puerta de acceso evitaría cruzar todos los largos años que debería pasar en la isla.²

De esta metáfora, se puede inferir que:

(1) refugio: la primera vivienda sería nuestro hogar, el nido, la cuna, la zona de confort, el lugar que se conoce bien y uno se siente a gusto, acogido y aquel con que se comparte con los demás una visión de mundo, costumbres, creencias, tradiciones y donde se tienen los mismos derechos y deberes. Sería el puerto seguro, dónde están las raíces, la identidad, el origen de uno.

(2) club: la segunda vivienda sería la zona de confronto, enfrentamiento, el lugar en que uno tiene que interactuar y sujetarse a las decisiones de comunidades lingüístico-culturales distintas a la suya y, consecuentemente, otras normas de convivencia, ideología, costumbres, lo que demanda respeto y aceptación de otras reglas, a veces, distintas a las que existen en una cultura originaria.

Hay un encuentro de dos o más códigos o conductas distintos, que pueden no compartir las mismas normas sociales y culturales; de ahí que uno no siempre logra ser

¹ Original: "A verdade é que a palavra, ela mesma, em si própria não diz nada. Quem diz é um acordo estabelecido entre quem fala e quem ouve. Quando existe acordo, existe comunicação, mas quando esse acordo se quebra ninguém diz mais nada, mesmo usando as mesmas palavras." (MOSÉ, 2013)

² Original: "A cultura deveria comportar-se tal como o naufrago da parábola inglesa, aparentemente irónica, mas de intenções moralizantes, obrigando o naufrago a construir três moradias na ilha deserta que havia naufragado para se sentir em casa, ou seja, para adquirir uma identidade e defendê-la com eficácia. A primeira residência era seu refúgio privado, a segunda, o clube que frequenta todo domingo, a terceira tinha a função exclusiva de ser o lugar cujo portão ele evitaria cruzar todos os longos anos que ele deveria passar na ilha." (BAUMAN, 2013: 11)

completamente espontáneo o natural, como lo sería si estuviera en su hogar (puerto seguro). Hay una negociación de patrones de comportamiento (buenos modales compartidos socioculturalmente), de habla, de prácticas culturales, y una búsqueda de un lugar en común donde se eviten los problemas de comunicación/interacción con el otro.

Tal como en una primera cita con la (futura) novia o la primera visita a los (futuros) suegros, hace falta adaptarse. Uno tiene que seguir las reglas del otro contexto, por eso no puede desnudarse por completo y enseñar toda su esencia sin que posibles juicios de valor o malinterpretaciones ocurran.

(3) puerta de acceso: representa la frontera que sirve como un divisor de aguas, puesto que muestra que algunas veces el código de conductas socioculturales compartido por determinada comunidad lingüístico-cultural puede ser distinto al de otra y también que al cruzar esas fronteras, podemos no estar de acuerdo, aunque se debe respetar. Además, de modo independiente de una cultura específica o punto de vista determinado, otras visiones de mundo siempre serán compartidas por otras comunidades lingüístico-culturales. Es importante tener en mente que personas distintas también divergen en sus modos de ver, sentir, actuar, concebir todo a su alrededor. Eso nos revela la riqueza cultural que hay en este mundo.

Al consultar algunos estudios acerca de matices lingüístico-culturales, evidenciamos que la cultura siempre ha sido considerada como una frontera entre pueblos. Así pues, desde el punto de vista de Marín Hernández (2005:77)

Por más que la identidad cultural pos-moderna se describa como fragmentada, poliédrica, mestiza, y transitoria [...] siempre se descubre, por detrás de estas propuestas, dicotomías que reducen la heterogeneidad, frontera nítida entre ellos y nosotros, entre la cultura X y la cultura Y.

De ahí, que se puede asociar dicha reflexión a las diferencias culturales encontradas también en el léxico, sobre todo cuando se trata de los culturemas, representaciones lingüístico-culturales que reflejan la identidad de determinada comunidad. En otras palabras,

Se reconoce la cultura local tal como es al llevarla a otros pueblos se proporciona un reconocimiento identitario – sea por extrañamiento o por identificación – en medio a una atmósfera globalizada. No se defiende aquí, ni la liberación de las culturas locales en pro de una estandarización de la lengua, del léxico o de lo que sea. Si no se observa que los avatares de la existencia (dolor, alegría, trauma, mentira, poder, sumisión, indiferencia, prejuicio, fugacidad, etc.) inherentes a la condición humana a través de los fraseologismos y, específicamente, aquí trataremos de los culturemas que se distribuyen diferente y peculiarmente entre las culturas (SANTIAGO, 2014: 32).³

Entendemos el término cultura, dentro del ámbito del lenguaje y de los estudios de la traducción, como un conjunto de conocimientos, actitudes, comportamientos, valores, costumbres y tradiciones más o menos establecidos y compartidos socialmente, reflejando la identidad de determinada comunidad lingüístico-cultural. Por lo tanto, no basta con presentar unos cuantos pintores, escritores, escultores, cantantes o músicos de

³ Original: “A cultura local é reconhecida tal como é e levada a outros povos para proporcionar um conhecimento identitário – seja por estranhamento ou por identificação – em meio à atmosfera globalizada. Não defendemos aqui, nem a abolição das culturas locais em prol de uma estandarização da língua, do léxico, ou do que quer que seja. E sim, observamos que os avatares da existência (dor, alegria, trauma, mentira, poder, submissão, indiferença, preconceito, efemeridade, etc) inerentes à condição humana através dos fraseologismos e, mais especificamente, aqui trataremos dos culturemas que se distribuem diferente e peculiarmente entre as culturas.” (SANTIAGO, 2014: 32)

un país o festividades, rituales, tradiciones, costumbres y/o platos típicos representativos de la lengua/cultura meta. Para dominar una lengua es necesario apropiarse de ella en todos los sentidos. Uno de los aspectos a dominar es su caudal léxico-fraseológico, porque evidencia la lengua en uso y aporta espontaneidad en la comunicación (discurso oral y/o escrito). Es fundamental tratar de saber cómo y cuándo mirar, tocar (o no), comer, actuar, portarse.

2. ¿La cuestión de la competencia traductora o la competencia traductora en cuestión?

La destrucción de la torre de Babel inauguró e impulsó la traducción en el mundo, pues comunicarse era, es y siempre será necesario. Rodrigues (2012: 13-14) relata el origen de la traducción, contándonos que los traductores auxiliaron tanto la divulgación y manutención de la cultura, ideología y religiosidad de los pueblos (elaboración de diccionarios, traducción de obras literarias), bien como la comprensión y comunicación entre distintas comunidades.⁴

En la década de 70, Jakobson propuso una categorización de traducción, estableciendo tres tipos de traducción (JAKOBSON, 1971): (a) la traducción intralingual que remite a la interpretación de los signos verbales por medio de otros signos de la misma lengua; (b) la traducción interlingual que consiste en la traducción de una lengua para otra, o sea, se trata de dos lenguas diferentes; (c) la traducción intersemiótica que se refiere a la interpretación de los signos verbales por medio de sistemas de signos no verbales.

La competencia traductora es un tema que gran importancia, por eso lo vamos a discutir. De acuerdo con Miguel Díaz (2004:170 apud ZAGHLOUL, 2010: 187), el término competencia puede ser definido como conjunto de conocimientos, técnicas, habilidades y valores que nos capacita para cumplir determinada incumbencia, realizar determinado oficio o alcanzar el propósito académico o profesional.

Por su turno, el término competencia traductora define el conocimiento especializado que el traductor (o traductor en formación) debe poseer para realizar una traducción adecuada (al contexto, al público meta), requiriendo para ello el dominio de técnicas, estrategias y métodos procedimentales. Conviene informar que en este trabajo, utilizamos la definición propuesta por el grupo PACTE (Proceso de Adquisición de la Competencia Traductora y Evaluación) de la Universidad Autónoma de Barcelona, originario en 1997, cuya coordinadora general es Amparo Hurtado Albir.

⁴ A destruição da torre de Babel, com a instituição da diversidade linguística, tornou a tradução necessária. Seu papel relevante na construção das diversas culturas e sociedades pode ser confirmado apenas com a leitura do sumário do livro *Os tradutores na história* (DELISLE, J.; WOODSWORTH, J., 1998). Nele há a indicação de que tradutores se envolveram na criação de alfabetos e de dicionários, trabalharam para o desenvolvimento e estabelecimento de línguas vernáculas, contribuíram para a emergência de literaturas nacionais, ajudaram na disseminação do conhecimento pelo mundo, relacionaram-se com a difusão de várias religiões e com a transmissão de valores culturais. Tradutores foram censurados, mas também integraram estruturas de poder e vincularam-se a movimentos culturais, ideológicos e religiosos. No entanto, não é exatamente a ideia de que seja uma atividade social importante, ou uma tarefa intelectual, a que se dissemina pela sociedade. É comum escutarmos que poesia é o que se perde na tradução, que ler uma tradução é como beijar uma mulher através de um véu, ou olhar o avesso de um tapete, que a tradução é um mal necessário, que tradutores são infiéis, assim como outros tantos clichês inferiorizando a tradução. Instaura-se um paradoxo, especialmente em uma sociedade como a nossa, altamente dependente da tradução para o comércio, serviços e industrialização de bens, em que somos bombardeados pela tradução a cada dia. (RODRIGUES, 2012: 13-14).

De acuerdo con la propuesta del grupo PACTE (2001, 2003, 2005), hay cinco subcompetencias norteadas por componentes psicofisiológicos que integran la competencia traductora: la subcompetencia bilingüe, la subcompetencia extralingüística, conocimientos en traducción, la subcompetencia instrumental y la subcompetencia estratégica. Esos elementos ayudan a analizar técnicas de traducción de culturemas, por ejemplo, puesto que suscitan algunos cuestionamientos subyacentes, como: ¿qué método el traductor utilizó (método de domesticación o método de extranjerización)? ¿Qué técnicas se deben utilizar en cada encargo de la traducción? ¿Cuál el efecto o los desdoblamientos de esas elecciones?

Este estudio incorpora la cuestión de la (in)traducibilidad de los culturemas debido a los desafíos que se presentan a traductores, docentes y aprendices, pues cada encargo de traducción conjuga elementos lingüísticos y culturales peculiares y típicos de una cultura X, algunos de los cuales no encuentran equivalencia en una cultura Y. Por ejemplo, a pesar de las similitudes habidas entre el portugués y el español siempre hay muchos desafíos.

A continuación, se presenta un cuadro que agrupa definiciones de culturema propuestas por diferentes investigadores (FERREIRA, 2018), aunque señalamos que la definición de culturema adoptada en este estudio es la postulada por Vermeer (1983).

Cuadro 1 – Definiciones de culturemas

Teórico	Definición
Giracca; Oyarzabal (2018: 536-537)	Os culturemas são símbolos extralingüísticos culturalmente motivados que servem de modelo para que as línguas gerem expressões figuradas, inicialmente como alusões ou reaproveitamento de dito simbolismo, e que podem se generalizar e até se automatizar. [...] são elementos que, com o passar do tempo, podem desaparecer, enquanto que novos culturemas surgem e passam a ser utilizados pelos membros de uma sociedade. Outros sofrem um processo globalizante e, ao romper barreiras culturais, passam a ser símbolos da cultura a que pertencem originalmente e, ainda, passam a fazer parte de outras culturas apadrinhadas como suas. Sendo assim, estão presentes em todos os fatores da vida de um ser que forma uma comunidade, como, por exemplo, seus heróis, personagens reais e/ou fictícios, seu meio natural, seus costumes, festas, tradições, gastronomia, religião etc. Por isso, podemos afirmar que o número de culturemas é infinito e mutável.
Luque Durán (2009: 95)	[...] “unidades semióticas” que abrigam informação cultural e a partir dela desenlaçam uma série de elementos simbólicos e pragmáticos, os quais são pertencentes a uma única comunidade ao entrar em contato com outra cultura.
Luque Nadal (2009: 97)	Qualquer elemento simbólico cultural específico, simples ou complexo, que corresponde a um objeto, ideia, atividade ou fato, que é suficientemente conhecido entre os membros de uma sociedade, que tem valor simbólico e serve de guia, referência ou modelo de interpretação ou ação para os membros da referida sociedade. Tudo isso significa que pode ser usado como um meio comunicativo e expressivo na interação comunicativa dos membros dessa cultura.
Molina Martínez (2006: 79)	[...] um elemento verbal ou paraverbal que tem uma carga cultural específica em uma cultura e que, ao entrar em contato com outra

	cultura através da tradução, pode causar um problema cultural entre os textos de origem e de destino.
Pamies Bertrán (2008: 54)	[...] símbolos extralingüísticos culturalmente motivados que servem de modelo para que as línguas gerem expressões figuradas, inicialmente como alusões ou reaproveitamento de dito simbolismo, e que podem se generalizar e até se automatizar. Uma vez dentro da língua como palavras ou componentes de frases, conservam, ainda assim, algo de sua “autonomia” inicial, na medida em que unem conjuntos de metáforas, e até permitem a adição de outras a partir do mesmo valor, acessíveis para a competência metafórica.).
Vermeer (1983: 8)	O culturema é um fenômeno cultural o qual pertence a uma cultura X, considerado como relevante pelos membros dessa cultura e que se comparado com um fenômeno social análogo em uma cultura Y, ele aparece como algo específico da cultura X. Entendemos por analogia que os dois fenômenos possam ser comparados segundo determinadas definições.

Fuente: Ferreira (2018: 507)

Durante mucho tiempo la traducción estuvo en el banco del reo, siendo menospreciada y juzgada como villana, siéndole atribuida una culpa que no le era debida, ya fuera por desconocimiento, comodidad o falta de interés en profundizar saberes. De este modo,

Es común que se escuche que poesía es lo que se pierde en la traducción, que leer una traducción es como besar a una mujer a través de un velo, o mirar el reverso de una alfombra; es frecuente escuchar que la traducción es un mal necesario, que los traductores son infieles, otros tantos clichés que sirven para menospreciar la traducción. Se instaura una paradoja, al fin y al cabo una sociedad como la nuestra, es altamente dependiente de la traducción para el comercio, servicios e industrialización de bienes, en que estamos bombardeados por la traducción cada día. (RODRIGUES, 2012: 14)⁵

Traducir es una tarea que demanda tiempo, paciencia, dedicación, investigación, estudio, concentración y responsabilidad. Es una tarea relegada a los que son verdaderos artistas que hacen magia con las palabras, vertiendo forma y contenido, ideas y conceptos, vivencias y sentimientos, compartiendo saberes asimilados y repertorios construidos a lo largo de los años. En otras palabras,

La traducción es una acción compleja que involucra aspectos comunicativos (semióticos y especialmente lingüísticos), culturales y cognitivos y sólo puede alcanzarse si el texto producido en la fuente o en el lenguaje de partida es entendido por el traductor como mediador (receptor1). Este, a su vez, sirve como productor / coautor de un texto / discurso destinado a informar, instruir, incitar una acción, etc. para receptores² o destinatarios en el idioma y en el cultivo de destino. Podemos hablar de una conquista de la actividad de traducción si los destinatarios o receptores actualizan un conjunto de conceptualizaciones en gran parte congruentes con el sentido comunicativo atribuible al texto fuente sin o con una modificación de la función textual exigida

⁵ Original: “É comum escutarmos que poesia é o que se perde na tradução, que ler uma tradução é como beijar uma mulher através de um véu, ou olhar o avesso de um tapete, que a tradução é um mal necessário, que tradutores são infieis, assim como outros tantos clichês inferiorizando a tradução. Instaura-se um paradoxo, especialmente em uma sociedade como a nossa, altamente dependente da tradução para o comércio, serviços e industrialização de bens, em que somos bombardeados pela tradução a cada dia.” (RODRIGUES, 2012: 14)

por la persona encargada de la traducción (ámbito con variación de variación función) (WOTJAK, 2013: 334)⁶

Cuando nos deparamos con textos en los que hay *culturemas*, que traen en su esencia distintas realidades lingüístico-culturales, pragmáticas e ideológicas, el traductor, tal como el profesor, necesitan de conocimientos especializados para lograr éxito en su labor. En este sentido, se asegura que las “[...] las redes culturales determinan el modo en que la realidad se reconstruye tanto en el texto de partida como en el de llegada y el éxito de la operación se determinará por la pericia del traductor a manipular tales redes” (BASSNETT, 2003: 14).⁷

Acentuamos que, principalmente a lo referente a la presencia de *culturemas*, hay la necesidad de dominar aspectos que sobrepasan el contexto lingüístico meramente.

La traducción es mucho más que la sustitución de elementos léxicos y gramaticales entre lenguas y, como ocurre en el caso de la traducción de expresiones idiomáticas y de metáforas, el proceso puede pasar por descartar elementos lingüísticos básicos de la lengua fuente para alcanzar el objetivo de la identidad expresiva entre las dos lenguas. (BASSNETT, 2003: 54)⁸

En suma, se puntualiza que el traductor competente es osado e intrépido, una vez que “[...] la traducción es un acto arriesgado, potencialmente subversivo y siempre cargado de significado.” (BASSNETT, 2003: 14)⁹

Ante las adversidades o los embates lingüístico-culturales e ideológicos que los *culturemas* representan o presentan, Popovič (1971) señala y distingue cuatro tipos de equivalencias, a saber:

- (a) equivalencia lingüística: se refiere a la presencia de homogeneidad en nivel lingüístico entre los textos de las lenguas base y meta, por ejemplo, traducción palabra por palabra;
- (b) equivalencia pragmática: equivalencia en nivel de los elementos del eje expresivo paradigmático, o sea, equivalencia gramatical;
- (c) equivalencia estilística: consiste en una equivalencia funcional de elementos entre los textos base y meta, buscando identidad expresiva;
- (d) equivalencia textual o sintagmática: equivalencia a nivel de la estructuración sintagmática do texto, o sea, equivalencia de forma y formulación.

Considerando la laboriosa función del traductor, se cree que toda traducción es un nuevo texto original, es decir, inédito. No hay que hablar en error o acierto en cuanto a la traducción, y sí de adecuado e inadecuado, según el contexto de la lengua base para la lengua meta y el perfil del lector del texto meta. En ese contexto de análisis, se concluye que

⁶ Original: “A tradução é uma ação complexa que envolve aspectos comunicativos (semióticos e especialmente linguísticos), culturais e cognitivos e só pode ser alcançada se o texto produzido na fonte ou na linguagem de partida for entendido pelo tradutor como mediador (receptor1). Este, por sua vez, serve como produtor/co-autor de um texto/discurso destinado a informar, instruir, incitar uma ação, etc. para receptores2 ou destinatários no idioma e na cultura de destino. Podemos falar de uma conquista da atividade de tradução se os destinatários ou receptores atualizarem um conjunto de conceituações em grande parte congruentes com o sentido comunicativo atribuível ao texto fonte sem ou com uma modificação da função textual exigida pela pessoa encarregada da tradução (escopo com variação de função).” (WOTJAK, 2013: 334)

⁷ Original: “[...] grelhas culturais determinam o modo como a realidade é reconstruída tanto no texto de partida como no de chegada, e o sucesso da operação será determinado pela perícia do tradutor a manipular tais grelhas. (BASSNETT, 2003:14)

⁸ Original: “A tradução é muito mais do que a substituição de elementos lexicais e gramaticais entre línguas e, como se verifica no caso da tradução de expressões idiomáticas e de metáforas, o processo pode passar por descartar elementos linguísticos básicos da língua fonte por forma a atingir o objectivo da ‘identidade expressiva’ entre as duas línguas.” (BASSNETT, 2003: 54)

⁹ Original: “a tradução é um acto arriscado, potencialmente subversivo e sempre carregado de significado.” (BASSNETT, 2003: 14)

Cualquier texto es único y es al mismo tiempo la traducción de otro texto. Ningún texto es completamente original, porque la propia lengua, en su esencia, ya es una traducción: primero, del mundo no verbal y, en segundo lugar, porque cada signo y cada frase es la traducción de otro signo y de otra frase. Este argumento puede, sin embargo, revertirse sin perder ninguna de su validez: todos los textos son originales, porque todas las traducciones son diferentes. Hasta cierto punto, todas las traducciones son una invención y, como tal, únicas. (PAZ, 1971: 9, apud BASSNETT, 2003: 73)¹⁰

Molina Martínez (2006: 78-79) esclarece que los culturemas presentan características en común, entre las que citamos:

- a) no existen fuera de contexto. Se revelan solo cuando hay transferencia cultural entre dos lenguas/culturas concretas;
- b) la importancia de un culturema depende del contexto en que aparecen.

Hurtado Albir (2013: 614) determina que para transferir culturemas, es necesario considerar los siguientes aspectos:

- a) relación entre las culturas, lo que determina el grado de proximidad y distanciamiento entre ellas;
- b) género textual;
- c) función del culturema en el texto original (relevancia o no);
- d) naturaleza del culturema (registro, grado de novedad o universalidad);
- e) características del destinatario (motivación, nivel cultural);
- f) finalidad de la traducción (que auxilia el traductor a optar por métodos y técnicas al traducir).

Desde nuestro punto de vista, estudiar los culturemas facilita y auxilia la comprensión del funcionamiento de la lengua y de la cultura del idioma objeto de estudio/de traducción, aclarando posibles dudas de cuño léxico-fraseológico y evitando o amenizando probables choques culturales. Luego,

En lo que se refiere al ámbito cultural, advertimos que la noción de culturema puede ser útil, en el sentido de orientar la comprensión de los fondos culturales comunes o no y posibilitar una mejor comprensión de algunas expresiones idiomáticas, consideradas más opacas (BAPTISTA, 2014: 76).¹¹

Además, a respecto de las cuestiones traductorales, los matices culturales son un constante desafío, una vez que no siempre presentan equivalentes, por eso constatamos el hecho de que aprender un nuevo idioma va más allá de apropiarse de un caudal léxico significativo en la lengua objeto de estudio. El traductor actúa como un mediador lingüístico y (inter/trans)cultural, es decir, tiene que ser bilingüe y bicultural, a la hora de elegir las opciones más ajustadas en la lengua meta.

Hurtado Albir (2001, 2013), indica la necesidad de observar algunos aspectos importantes que pueden influir a la hora de traducir determinado texto:

¹⁰ Original: "Qualquer texto é único e é, ao mesmo tempo, a tradução de outro texto. Nenhum texto é inteiramente original, porque a própria língua, na sua essência, já é uma tradução: primeiramente, do mundo não-verbal e, em segundo lugar, porque cada signo e cada frase é a tradução de outro signo e de outra frase. Este argumento pode, porém, ser revertido sem perder nenhuma da sua validade: todos os textos são originais, porque todas as traduções são diferentes. Até certo ponto, todas as traduções são uma invenção e, enquanto tal, únicas." (PAZ, 1971: 9 apud BASSNETT, 2003: 73)

¹¹ Original: "No que tange ao âmbito cultural, advertimos que a noção de culturema pode ser útil, no sentido de orientar a compreensão dos fundos culturais comuns ou não e possibilitar uma melhor compreensão de algumas expressões idiomáticas, consideradas mais opacas." (BAPTISTA, 2014: 76)

- a) verificar si hay paridad o semejanza entre las dos lenguas y culturas (grados de cercanía y lejanía);
- b) atender para los falsos amigos culturales (o inexistencia de determinado término cultural), a saber: gestos, conceptos o comportamientos;
- c) observar el género y las características del texto original;
- d) evidenciar la función de los culturemas en el texto original;
- e) contemplar el carácter del culturema (grado de universalidad, novedad, registro);
- f) atender para las características del lector (público meta);
- g) considerar la finalidad de la traducción.

Para mejor ilustrar los culturemas, se presentan algunos ejemplos (XATARA; RIVA, 2015) relacionados a los carnavales (OYARZABAL, 2013), fiesta brasileña que encanta a compatriotas y extranjeros, los cuales requieren conocimiento de la cultura brasileña y no únicamente el portugués de Brasil. Son ellos: *rodar a baiana*; *dar samba*; *jogar confetes*; *sambar na cara*.

Otro culturema típico de Brasil es el fútbol, del cual provienen innumerables unidades fraseológicas (fraseologismos). Por ejemplo: *agora é só correr para o abraço*; *aos 45 do 2º tempo*; *bater um bolão*; *cartão vermelho*; *dar bola fora*; *entregar o jogo*; *ficar/deixar para escanteio*; *ganhar de virada*; *molhar a camisa*; *pendurar as chuteiras*; *tremar nas bases*; *um a zero para mim*; *virar a casaca*.

La culinaria o gastronomía también demuestra la unión entre lengua y cultura, manifestándose en una diversidad de fraseologismos. Citamos, aquí, el culturema mandioca, base de muchos y principal ingrediente de alimentos como: *mingau*, *tapioca*, *pirão e farofa*. Algunos proverbios del portugués de Brasil se basan en ese ingrediente: *não há animação sem pirão*; *sem farinha ninguém trabalha*; *sem pirão não há eleição*; *enquanto houver mandioca e milho cada um cria seu filho* (MONTEIRO-PLANTIN; PAMIES; LEI, 2015). Otros ejemplos brasileños del universo de la culinaria: *acabar em pizza*; *angu de caroço*; *arroz doce de festa*; *assoviar e chupar cana*; *café com leite*; *comer mais feijão*; *feijão com arroz*; *pôr mais água no arroz*.

Además de los ejemplos anteriormente citados, mencionamos otros, como: *jeitinho brasileiro* (FONSECA, 2017), *Amélia* (SANTIAGO, 2014), *casa da mãe Joana*, que son culturemas que denotan el universo peculiar e impar al cual pertenecemos, reflejando nuestra cultura y aspectos socio-históricos, además de estructuras meramente lingüísticas.

Los culturemas influyen en el proceso de enseñanza y aprendizaje y en el hacer traductor. Cuando esos componentes de la lengua base no presentan equivalentes en la lengua meta, traductores en formación, docentes y discentes, al encontrarse con los culturemas, pueden valerse de algunas estrategias: destacar el término y agregar aclaraciones para que el lector pueda comprenderlo; traducir por un equivalente que traiga una idea aproximada o concepto entre ambas lenguas base y meta, desde la perspectiva de un eje contrastivo.

Superar las barreras traductorales provenientes de los culturemas presentes en textos a traducir no es simple, por eso técnicas y estrategias pueden y deben aplicarse a fin de resignificar esos elementos singulares, portadores de la voz y de la identidad de determinada comunidad lingüístico-cultural.

3. Lo dicho, lo entredicho y lo no dicho. En las entrelineas, por detrás o más allá de las palabras: El papel del traductor como protagonista

Las palabras han fascinado a los hombres a lo largo de la historia. En todas las civilizaciones las palabras han sido motivo de sorpresa y misterio, cuando no de reverencia o miedo. Somos criaturas lingüísticamente constituidas; el hombre, desde los albores de la civilización, siempre ha intuido que es persona gracias a la palabra, al lenguaje... (LUQUE DURÁN, 2001: 15)

El hombre siempre ha sentido una gran necesidad de comunicarse, expresarse, o sea, interactuar y compartir sus ideas, pensamientos, reflexiones, aprendizajes e incluso sus cuestionamientos. La importancia de la palabra se puede observar a través de la historia como registro de lo cotidiano, de las hazañas y de los conocimientos adquiridos de los pueblos. El discurso oral todavía fascina y abre puertas interpersonales o sociales, académicas y profesionales. El discurso escrito, a su vez, ha demostrado su valor desde el texto pictórico (pintura rupestre) y los más remotos pergaminos y textos bíblicos.

La necesidad de intercambiar ideas, pensamientos, negociar productos (vender, comprar), conocer otros pueblos, lenguas y culturas, hizo al hombre interactuar, crecer y ampliar sus horizontes de expectativas, sueños, conocimientos, pues cada comunidad nos enseña y pasa a constituirlos, que lo permean, forma parte de nuestra personalidad, identidad. Como puntualiza Luque Durán (2001: 15),

Cada pueblo, cada cultura, cada sociedad crea y elige sus palabras de manera tan especial y distinta que existen miles de paisajes lingüísticos diferentes en nuestro mundo y millones de ventanas particulares a través de las cuales contemplar la realidad.

La profesión de traductor demanda concentración, investigación constante, dominio de amplio repertorio lexicográfico, además de competencia lingüística e (inter) cultural. El buen traductor interpreta, supone, asocia y conecta, rehace lo escrito / leído, traduce y vuelve a traducir el texto para traducirlo mejor. Todo traductor (re)significa y (re)construye cualquier texto que traduzca. Es el propio acto de canibalismo de consumir, deglutir, apropiarse del texto para hacerlo más suyo. El traductor, pues, ventila las palabras, permitiéndoles tener mayor libertad de tránsito y comunicación y diálogo más íntimo con el lector. Conforme nos enseña Bassnett (2003: 8-9), al establecer la comparación entre el escritor y el traductor, demuestra que

Al escritor cabe dar a las palabras una forma ideal e inmutable mientras que al traductor cabe la tarea de liberar del confinamiento de la lengua de partida insuflando una nueva vida en la lengua para que son traducidas. En consecuencia, pierden fuerza los viejos argumentos que defienden la fidelidad al original. en Brasil, la teoría del canibalismo del consumo textual, inicialmente propuesta en los años veinte, fue reformulada para ofrecer una perspectiva alternativa del papel del traductor en el que el acto de traducción se presenta en términos de metáforas físicas destinadas a enfatizar simultáneamente la creatividad y la independencia del traductor.¹²

El traductor es un transeúnte, pues transita libre y hábilmente entre la lengua base y la lengua meta. Es un diplomático, porque lidia con la diversidad y adversidades con

¹² Original: "Ao escritor cabe dar às palavras uma forma ideal e imutável enquanto ao tradutor cabe a tarefa de as libertar do confinamento da língua de partida insuflando-lhes uma nova vida na língua para que são traduzidas. Consequentemente, perdem força os velhos argumentos que defendem a fidelidade ao original. no Brasil, a teoria canibalista do consumo textual, inicialmente proposta nos anos vinte, foi reformulada de modo a oferecer uma perspectiva alternativa do papel do tradutor em que o acto de tradução é apresentado em termos de metáforas físicas destinadas a enfatizar simultaneamente a criatividade e a independência do tradutor."

distinción y sabiduría, así como promueve el diálogo, la comprensión y el respeto entre pueblos que revelan maneras de ver, pensar, sentir y actuar diferenciadas. Es un mediador (inter/trans)cultural, ya que se encarga de encontrar posibles caminos, soluciones y acuerdos entre textos de diferentes comunidades lingüístico-culturales; de esta forma, concilia, interviene, intermedia y promueve el respeto entre pueblos cuyos idiomas, culturas e ideologías son divergentes. Es un juez, porque representa ambos lados (lenguas de partida y de llegada), además, está investido de autoridad legal para juzgar, apreciar y seleccionar el contenido a ser traducido y retrata, refleja, reverbera la lengua de partida en relación a la lengua de llegada, decidiendo y adoptando los términos que mejor evidencian el contenido lingüístico, cultural e ideológico. Es un fotógrafo, pues posee la función y la responsabilidad de seleccionar el ángulo más favorable, el mejor matiz o el más adecuado al objetivo propuesto.

En este sentido, podemos concluir que el traductor es pieza básica, protagonista y elemento clave en la comunicación y en la versión de formas y contenidos de contextos diferentes y, por lo tanto, la relevancia de ser bicultural (BĂLTĂREȚ, 2015; TANQUEIRO, 2002), además de bilingüe.

El humanista francés Etienne Dolet (1540 apud BASSNETT, 2003) propone cinco principios elementales para el traductor: (a) entender en su totalidad el sentido y el significado expresados por el autor original, aunque sea para aclarar o detallar posibles aspectos incomprensibles; (b) poseer amplio conocimiento y dominar ambas lenguas de partida y de llegada; (c) evitar traducciones literales; (d) utilizar lenguaje (vocabulario, registro) corriente; (e) seleccionar y ordenar adecuadamente las palabras para mantener la forma y el contenido del texto original (de partida).

El papel del traductor se ha vuelto precoz, medular, pues es innegable la presencia habitual y recurrente de la traducción en nuestro cotidiano académico, profesional y de entretenimiento u ocio (películas, música, obras literarias, manuales, contexto hotelero, viajes, etc.). Por lo tanto, es posible constatar las diversas facetas de la traducción en el escenario contemporáneo. Es consensual que las tecnologías de la información y la comunicación han permitido, facilitado e impulsado las relaciones humanas, acercando a pueblos separados lingüística, cultural y geográficamente. Convergimos con el punto de vista de Bassnett (2003: 9) que reanuda las palabras de Bhabha sobre la dimensión o amplitud del término traducción, preconizando que

Hoy en día la movilidad de los pueblos en todo el mundo refleja el propio proceso de traducción, pues la traducción no es sólo la transferencia de textos de una lengua a otra - es hoy correctamente vista como un proceso de negociación entre textos y entre culturas, un proceso en el que ocurren todos los tipos de transacciones mediadas por la figura del traductor. Significativamente, Homi Bhabha utiliza el término "traducción" no para describir una transacción entre textos e idiomas, sino en el sentido etimológico de transportar algo de un lugar a otro. (BASSNETT, 2003: 9)¹³

Estamos de acuerdo con Bhabha; una necesidad de expansión de nuestro entendimiento sobre lo que es traducción, pues se traduce lenguaje corporal, componentes kinésicos, paralingüísticos, prosémicos, taxémicos, cronémicos, olfáticos (emociones, voz, expresión facial, gestos, movimientos, posturas, toques y autotoques, espacios geográficos y culturales o distancias interpersonales, organización temporal o percepción

¹³ Original: "Hoje em dia a mobilidade dos povos em todo o mundo reflete o próprio processo de tradução, pois a tradução não é somente a transferência de textos de uma língua para outra – ela é hoje correctamente vista como um processo de negociação entre textos e entre culturas, um processo em que ocorrem todos os tipos de transacções mediadas pela figura do tradutor. Significativamente, Homi Bhabha usa o termo 'tradução' não para descrever uma transacção entre textos e línguas, mas no sentido etimológico de transportar algo de um lugar para outro." (BASSNETT, 2003: 9)

de tiempo y relación a él, colores, sabores). Por consiguiente, la traducción abarca no sólo palabras, sino los elementos extralingüísticos, no verbales; incluso todo lo entredicho y lo no dicho, o los silenciamientos, puesto que todo trae en sí un mar de significados, a veces implícitos y compartidos sólo por quienes pertenecen a la misma comunidad lingüístico-cultural.

La enseñanza de idiomas ha conocido un gran desarrollo en el siglo pasado y continúa con mucha fuerza en éste. La mundialización, el turismo y las migraciones de todo tipo han obligado al conocimiento de idiomas. El mundo se ha empequeñecido, y las necesidades internacionales demandan formaciones singulares en todos los campos del conocimiento. (SAN GINÉS AGUILAR, 2013: 255-256)

La responsabilidad y el conocimiento que demanda ser traductor de lenguas y culturas. Luego, acerca del papel del traductor en su labor, convergimos con Bassnett (2003: 48-49)

El traductor tiene que: a) aceptar la intraducibilidad, al nivel lingüístico de la frase original en la lengua de llegada; b) aceptar la ausencia de un convenio social parecido a la lengua de llegada; c) considerar el abanico de expresiones existentes en la lengua de llegada, atendiendo a la clase, estatuto, edad, sexo del hablante, así como su relación con los interlocutores y el contexto en que se encuentren en la lengua de partida; d) considerar la significación de la frase en su contexto particular -y, un momento de alta tensión en el texto dramático; e) sustituir, en la lengua de llegada, el núcleo invariante de la frase en la lengua original en los dos sistemas de referencia (el sistema particular del texto y el sistema de la cultura del que el texto brotó).¹⁴

Como se ha observado, muchos son los requisitos y las demandas para ser un buen traductor, por eso la necesidad de seguir capacitándose con el objetivo de obtener éxito en la labor, haciendo una traducción basada en conocimientos, investigaciones y responsabilidad. Al fin y al cabo, traducir es (re)escribir, hacer comprensible el texto base a la comunidad lingüístico-cultural meta.

A modo de cierre

Con este estudio, hemos pretendido contribuir con las investigaciones sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras/adicionales, en especial a la lengua española, en lo que se refiere a la traducción y al dominio de los culturemas.

Nuestra intención es evidenciar que el dominio de referentes culturales (culturemas) integra la competencia léxica, traductológica y el hacer pedagógico, puesto que son relevantes, decisivos e influyentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje, bien como en la lid traductora, por eso es esencial su apropiación.

Con el dominio de culturemas, tanto en el proceso de enseñanza y aprendizaje bien como en el acto traductor, esperamos que:

¹⁴ Original: "O tradutor tem que: a) aceitar a intraduzibilidade, ao nível linguístico da frase original na língua de chegada; b) aceitar a ausência de uma convenção social parecida na língua de chegada; c) considerar o leque de expressões existentes na língua de chegada, atendendo à classe, estatuto, idade, sexo do falante, bem como a sua relação com os interlocutores e o contexto em que se encontram na língua de partida; d) considerar a significação da frase no seu contexto particular – i.e., um momento de alta tensão no texto dramático; e) substituir, na língua de chegada, o núcleo invariante da frase na língua original nos dois sistemas de referência (o sistema particular do texto e o sistema da cultura do qual o texto brotou)." (BASSNETT, 2003: 48-49)

(a) profesores y aprendices puedan comprender que apropiarse y comunicarse con mayor naturalidad y fluidez en la lengua española requiere (re)conocer la contribución de los culturemas en el proceso de enseñanza y aprendizaje;

(b) traductores, como mediadores entre el texto y el lector, (re)conozcan el papel fundamental de los culturemas como elementos lingüístico-culturales e identitarios que representan un pueblo y su modo de significar todo a su entorno;

(c) que este estudio pueda beneficiar todos los involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje (profesor, aprendiz) e instigar autores a elaborar materiales más ajustados al real contexto metodológico/pedagógico;

(d) que despierte la mirada de lexicógrafos e investigadores para elaborar y/o adaptar glosarios y diccionarios culturales.

Al enseñar una lengua extranjera/adicional, por consiguiente, debemos preocuparnos en formar ciudadanos holísticos, críticos y analíticos, es decir, hacer de los estudiantes seres socialmente políticos que, al conocer la cultura del otro, analizarán, compararán y repensarán la propia. Dicho de otro modo, compartimos el punto de vista de González (1987: 109): “Aprender una nueva lengua es aprender un nuevo instrumento de conocimiento del mundo y, por lo tanto, de cierta forma, es aprender a reconocer el mundo”¹⁵. En cuanto al traductor, estamos alertándole que se cuide, para que no caiga en las trampas de las (malas) elecciones, por no conocer la relevancia de los culturemas en el acto traductor.

El dominio de los culturemas ayudará a borrar las fronteras y hacer que el texto base pueda llegar al texto meta sin interferencias, malentendidos o choques culturales.

Aprender un nuevo idioma va más allá de apropiarse de un caudal léxico significativo o de simplemente decodificar palabras. Creemos que al contemplar los culturemas en la clase de lenguas, estamos capacitando al aprendiz a conocimientos que van más allá del aspecto lingüístico (traducción), puesto que evidencian ideologías, tradiciones, culturas y revelan identidades.

Bibliografía

ALVES, Fábio; MAGALHÃES, Célia; PAGANO, Adriana, 2014, *Traduzir com autonomia: estratégias para o tradutor em formação*, 4.ed, São Paulo, Contexto.

BĂLTĂREȚ, Carmen, 2015, *Translating the culturemes. French-Romanian domain*. Tese (Doutorado em Estudos Filológicos) – Universitatea Alexandru Ioan Cuza, Iasi, România. Disponible en: <[http://phdthesis.uaic.ro/PhDThesis/B%C4%83lt%C4%83re%C8%9B%20\(Munteanu\),%20Carmen,%20Translating%20the%20culturemes.%20French-Romanian%20domain.%20Abstract.pdf](http://phdthesis.uaic.ro/PhDThesis/B%C4%83lt%C4%83re%C8%9B%20(Munteanu),%20Carmen,%20Translating%20the%20culturemes.%20French-Romanian%20domain.%20Abstract.pdf)> accedido el: 03 oct. 2018

BAPTISTA, Lívia Márcia Tiba Rádís, 2014, *Fraseologia: discurso interculturalidade e tradução*, en: SILVA, Suzete (Org.), *Fraseologia & Cia: entabulando diálogos reflexivos*, 2ª ed., Campinas, Pontes, p. 61-78.

BASSNETT, Susan, 2003, *Estudos de tradução: fundamentos de uma disciplina*, Trad. Vivina de Campos Figueiredo, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa.

¹⁵ Original: “Aprender uma nova língua é aprender um novo instrumento de conhecimento do mundo e, portanto, de certa forma, é aprender a reconhecer o mundo” (GONZÁLEZ, 1987: 109)

BELL-SANTOS, Cynthia Ann, 2011, *A importância do conhecimento técnico-cultural na tradução de receitas culinárias do português para o inglês*, en: BELL-SANTOS, Cynthia Ann et al (Org.), Tradução e cultura, Rio de Janeiro, 7 Letras, p. 90-120.

CARR, Karin, 2013, Métodos y técnicas de traducción de los culturemas en la versión española de Skumtimmen, de Johan Theorin, Stockholms Universitet.

DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri; BERNAL, Poliany Soledad Vélez; FAGUNDES, Silvia Marisa Ihank Coimbra, 2016, *A tradução nos horizontes de duas receitas culinárias (do espanhol ao português)*, en: DURÃO; Adja Balbino de Amorim Barbieri; DURÃO, Aylton Barbieri; SEIDE, Márcia Sipavicius (Org.), *De um cenário a outro. Os bastidores de um laboratório de tradução*, v. 1: Espanhol – Português, Cascavel, Edunioeste, p. 123-160.

FERREIRA, Cláudia Cristina, 2019a, Abre alas que eu quero passar. Não só a festividades se resume trabalhar (inter/trans)culturalidade: reflexões teóricas e propostas pedagógicas, en: FERREIRA, Cláudia Cristina; MIRANDA, Caio Vitor Marques (Org.), (Re)Visões sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras/adicionais: conjugação entre teoria e prática. (en prensa)

FERREIRA, Cláudia Cristina, 2019b, Alicerce, reboco ou pintura? As referências culturais nas tramas do tecer tradutológico. (en prensa)

FERREIRA, Cláudia Cristina, 2019c, E por falar em cultura... Apontamentos teórico-práticos sobre matizes culturais no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras/adicionais, en: FERREIRA, Cláudia Cristina (Org.), *Interloquções e perspectivas investigativo-metodológicas sobre o ensino de línguas estrangeiras/adicionais*. (en prensa)

FERREIRA, Cláudia Cristina, 2019d, *Há algo de (in)fiel no reino da tradução: referentes culturais à luz de princípios teóricos e implicações práticas*, XI Sepech. Anais.... p. 225-244. Disponible en: <<https://sepechuel2018.files.wordpress.com/2019/01/pdf20.pdf>> accedido el: 15 mar. 2019

FERREIRA, Cláudia Cristina, 2018, Mais um abacaxi para descascar ou uma mão na roda? Os culturemas no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras/adicionais, *Vade mecum do ensino das línguas estrangeiras/adicionais*, Campinas, Pontes, p. 491-524.

FERREIRA, Cláudia Cristina, 2019e, Na boca do povo. Fraseologismos: um saber de singularidades linguístico-culturais. (en prensa)

FERREIRA, Cláudia Cristina, 2019f, No banco dos réus: pontos e contrapontos acerca da linguística contrastiva e de suas vertentes teóricas. (en prensa)

FERREIRA, Cláudia Cristina; DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri, 2019a, *E aí tradutor? Desafios, encruzilhadas e escolhas*. (en prensa)

FERREIRA, Cláudia Cristina; DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri, 2019b, *Entre dédalo e ícaro: dobrando o cabo das tormentas no universo tradutório*. (en prensa)

FONSECA, Heloisa da Cunha, 2017, *O jeitinho brasileiro: culturemas e a formação de unidades fraseológicas*, Simpósio 37 - Estudos do léxico e de dicionários e ensino de português, p. 3875-3890.

GIRACCA, Mirella Nunes, 2017, *O uso da sequência didática em aula de língua estrangeira como um processo tradutório: do relato pessoal ao glossário*, (Doutorado em Estudos da Tradução) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, UFSC, Florianópolis.

GIRACCA, Mirella Nunes, 2013, *Os culturemas presentes nos folhetos turísticos da Região Sul do Brasil: as técnicas utilizadas pelos tradutores*, 151f (Mestrado em Estudos da Tradução) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, UFSC.

GIRACCA, Mirella Nunes; OYARZABAL, Myrian Vasques, 2018, *Culturemas: um breve histórico e as possibilidades de resignificação na tradução*, en: FERREIRA, Cláudia Cristina (Org.), *Vade mecum do ensino das línguas estrangeiras/adicionais*, Campinas, Pontes, p. 525-542.

GONZÁLEZ, Neide T. Maia, 1987, *A questão do ensino de espanhol no Brasil*, p. 105-113. Disponible en: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/8823/8208>> accedido el: 15 mar. 2019

HURTADO ALBIR, Amparo, 2005, *A aquisição da competência tradutória: aspectos teóricos e didáticos*, en: PAGANO, A.; MAGALHÃES, C.; ALVES, F. (org.), *Competência em tradução: cognição e discurso*, Belo Horizonte, Editora da UFMG, p. 19-57.

HURTADO ALBIR, Amparo (dir.), 1999, *Enseñar a traducir: metodología de formación de traductores e intérpretes*, Madrid, Edelsa.

HURTADO ALBIR, Amparo, 2001/2013, *Traducción y Traductología*, Madrid, Cátedra.

LUQUE DURÁN, Juan de Dios, 2001, *Aspectos universales y particulares de las lenguas del mundo*, Granada, Método Ediciones.

LUQUE DURÁN, Juan de Dios, 2009, *El diccionario intercultural e interlingüístico y su aplicación a la traducción de culturemas*, en: ORTEGA, E.; MARÇALO, M. J. (eds.) *Linguística e Tradução na Sociedade do Conhecimento*, Évora, Universidade, p. 177-188.

LUQUE NADAL, Lucía, 2009, *Los culturemas: ¿unidades lingüísticas, ideológicas o culturales?* en: *Language Design*, 11, p. 93-12, Disponible en: <http://elies.rediris.es/Language_Design/LD11/LD11-05-Lucia.pdf> accedido el: 15 mar. 2019.

LUQUE NADAL, Lucía, 2012, *Principios de culturología y fraseología española – creatividad y variación en las unidades fraseológicas*, Frankfurt, Peterlang.

MARÍN HERNANDEZ, D., 2005, *La esencialización de la cultura y sus consecuencias en los estudios de traducción*, en: *Trans*, n. 9, p. 73-84.

MIGUEL, Thalita Aguiar Molin; FERREIRA, Cláudia Cristina, 2017, Dando en el clavo con la fraseología en la enseñanza del español como lengua extranjera adicional, Actas del XXV Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes: 25 años, 25 seminarios, Brasília: DF: Consejería de Educación: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, p. 61-74.

MOLINA MARTÍNEZ, Lucía, 2001, Análisis descriptivo de la traducción de cultuemas árabe español, Tesis Doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona.

MOLINA MARTÍNEZ, Lucía, 2006, El otoño del pingüino: análisis descriptivo de la traducción de los cultuemas, Castelló de la Plana, Publicacions de la Universitat Jaume I. Disponible en: <<https://books.google.com.br/books?id=GU11Ls-36CgC&printsec=frontcover&dq=MOLINA+MART%20C3%8DNEZ,+Luc%20C3%ADa.+2006&hl=pt-BR&sa=X&ved=0ahUKEwjyuaJIOXZAhVGiJAKHW3rB9IQ6AEIKjAA#v=onepage&q=MOLINA%20MART%20C3%8DNEZ%20C%20Luc%20C3%ADa.%202006&f=false>> accedido el: 7 mar. 2019.

MONTEIRO-PLANTIN, Rosemeire Selma, 2013, *Estereótipos da cultura nacional na fraseologia brasileira*, en: PAMIES BERTRÁN, Antonio (ed.), De lingüística, traducción y léxico-fraseología, Homenaje a Juan de Dios Luque Durán, Granada, Editorial Comares, p. 403-418.

MONTEIRO-PLANTIN, Rosemeire Selma, 2012, *Fraseologia - era uma vez um patinho feio no ensino de língua materna*, Fortaleza, Edições UFC, v.1. Disponible en: <http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/10310/1/2014_liv_rsmplantin.pdf> accedido el: 28 feb. 2019.

MONTEIRO-PLANTIN, Rosemeire Selma, 2011, *Fraseologia: uma mão na roda na construção do sentido*, SYNERGIES, Tunisie, n.3, p.161-168.

MONTEIRO-PLANTIN, Rosemeire Selma, 2010, *Gastronomismos fraseológicos: um olhar sobre fraseologia e cultura*, en: ORTIZ ALVAREZ, Maria Luisa; HUELVA UNTERBAUMEN, Enrique (eds.), *Uma (re)visão da teoria e da pesquisa fraseológicas*, Campinas, Pontes, Universidade Nacional de Brasília, p. 249-276.

MONTEIRO-PLANTIN, Rosemeire Selma; PAMIES BERTRÁN, Antonio; LEI, Chunyi, 2015, *Brazilian Culture through its Metaphors: a Multilingual Contrastive Approach*, Europhras 2015, University of Malaga, 20 June-1st July 2015.

MOREIRA, Alice Carla Oliveira, 2013 *A componente cultural na aula de Espanhol/Língua Estrangeira*, Universidade do Porto. Disponible en: <[file:///C:/Users/Claudia/Downloads/Relatorio_de_estagio_FLUP-_2013_-_VERSAO_FINAL%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Claudia/Downloads/Relatorio_de_estagio_FLUP-_2013_-_VERSAO_FINAL%20(1).pdf)> accedido el: 07 mar. 2019.

MOSÉ, Viviane, 2013, *A palavra não sabe o que diz. CD Receita pra lavar palavra suja*, Poemas, roteiro e atuação: Viviane Mosé, Direção da gravação do CD e espetáculo: Daniel, Rocha Duarte. Disponible en: <<https://soundcloud.com/marcosdemeneghi/viviane-mos-a-palavra-n-o-sabe>> accedido el: 07 mar. 2019.

ORTIZ ALVAREZ, Maria Luisa, 2017, "*Pôr o preto no branco*": a fraseologia contemporânea e a análise do discurso, en: ZAVAGLIA, Claudia; SIMÃO, Angélica Karim Garcia (org.), *Reflexões, tendências e novos rumos dos estudos fraseoparemiológicos*, São José do Rio Preto, UNESP/IBILCE, p. 10-27. Disponible en: <https://www.researchgate.net/profile/Raphael_Carneiro4/publication/324254105_Unidades_Fraseologicas_e_Paremiologicas_no_Discurso_Literario_de_Fantasia_Infantojuvenil_da_Serie_Harry_Potter/links/5ac764fbaca272abdc5cded5/Unidades-Fraseologicas-e-Paremiologicas-no-Discurso-Literario-de-Fantasia-Infantojuvenil-da-Serie-Harry-Potter.pdf> accedido el: 27 feb. 2019.

ORTIZ ALVAREZ, Maria Luisa, 2007, *As expressões idiomáticas nas aulas de ELE: um bicho de sete cabeças?* en: REY, Isabel González (org.), *Les expressions figées en didactiques des langues étrangères*, 1ª ed., Proximités E.M.E., v. 01, p. 159-179.

ORTIZ ALVAREZ, Maria Luisa, 2000, *Expressões idiomáticas do português do Brasil e do espanhol de Cuba: estudo contrastivo e implicações para o ensino do português como língua estrangeira*, Tese (doutorado em Linguística Aplicada: Ensino / Aprendizagem de Segunda Língua e Língua Estrangeira) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

ORTIZ ALVAREZ, Maria Luisa, 2011, *Traduzir uma expressão idiomática não é quebrar galho, é descascar um abacaxi*, en: BELL-SANTOS, Cynthia Ann et al (Org.), *Tradução e cultura*, Rio de Janeiro: 7 Letras, p. 121-140.

OYARZABAL, Myrian Vasques, 2013, *O carnaval e suas traduções: os desafios da ressignificação dos culturemas*, Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

PACTE, 2003, *Building a translation competence model*, en: ALVES, F. (ed.), *Triangulating translation: perspectives in process oriented research*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, p. 43-66.

PACTE, 2001, *La competencia traductora y su adquisición*, *Quaderns. Revista de traducció* 6, p. 39-45. Disponible en: <<http://www3.uji.es/~aferna/H44/Translation-competence.pdf>> accedido el: 27 feb. 2019

PALERMO, Gabriela, 2011, *El rol del traductor como mediador cultural en el proceso de comunicación intercultural*, Monografía, Escuela Superior de Lenguas Extranjeras, Licenciatura en Inglés, Mendoza, 36p.

PAMIES BERTRÁN, Antonio (ed.), 2013, *De lingüística, traducción y léxico-fraseología*, Homenaje a Juan de Dios Luque Durán, Granada, Editorial Comares.

PAMIES BERTRÁN, Antonio, 2007, *El lenguaje de la lechuza: apuntes para un diccionario intercultural*, en: LUQUE DURÁN, Juan de Dios; PAMIES BERTRÁN, Antonio. (eds.), *Interculturalidad y lenguaje: El significado como corolario cultural*, Granada, Granada Lingvistica / Método v. 1, p. 375-404. Disponible en: <http://www.academia.edu/2329768/PAMIES_A._2007a_El_lenguaje_de_la_lechuza_a_puntes_para_un_diccionario_intercultural_en_Luque_J.d.D_and_Pamies_A._eds._Interculturalidad_y_lenguaje_El_significado_como_corolario_cultural._Granada_Granada>

Lingvistica_M%C3%A9todo_ISBN_978-84-7933-483-5_vol_1_pp._375-404>
accedido el: 07 mar. 2019

PAMIES BERTRÁN, Antonio, 2012, *O projeto “Dicionários Culturais”*, en: ORTIZ ALVAREZ, Maria Luisa (Org.), *Tendências atuais na pesquisa descritiva e aplicada em fraseologia e paremiologia*, v. 1, Campinas, SP, Pontes, p. 345-354.

PAMIES BERTRÁN, Antonio, 2017, *The concept of culture from a lexicographical point of view*, *Open Linguistics*, 3, p. 100-114.

PAMIES BERTRÁN, Antonio; PAZOS, José Manuel; TUTAEVA, Kamila; KEKIĆ, Katarina; MARTÍNEZ, Itziar; MURA, Ángela; SZTUBA, Anna; MONTEIRO-PLANTIN, Rosemeire; AL-JALLAD, Nader; CHELMI, Evlampia, 2008, Implementación lexicográfica de los símbolos desde un enfoque multilingüe transcultural, en: KORHONEN, J.; MIEDER, W.; PIIRAINEN, E.; PINEL, R. (eds.), *Phraseologie – Global – Areal – Regional*, Tübingen, Gunther Narr, p. 339-350.

PAMIES BERTRÁN, Antonio; TUTAEVA, Kamila, 2010, El árbol como referente linguo-cultural, en: MELLADO, C. et al. (eds.), *La fraseografía del S. XX*, Berlin, Frank & Timme, p. 169-190.

PIBAQUE-PIONCE, Maritza Sandra; QUEVEDO-ARNAIZ, Ned; COLUNGA-SANTOS, Silvia, 2016, La competencia linguo-cultural en inglés y su formación en estudiantes del área de negocios internacionales. *Luz*. Revista electrónica trimestral de la Universidad de Holguín, sede José de la Luz y Caballero, Holguín, Cuba, año XV, n. 1, ene-mar., edición 64, II Época. Disponible en: <<http://luz.uho.edu.cu/index.php/luz/article/view/741/635>> accedido el: 07 mar. 2019

RODRIGUES, Cristina Carneiro, 2012, *Desafios ao ensino da tradução*, *Abehache*. ano 2, n. 3, 2º semestre, p. 13-24.

SAN GINÉS AGUILAR, Pedro. Apuntes sobre la enseñanza de idiomas. In: PAMIES BERTRÁN, Antonio (ed.) *De lingüística, traducción y léxico-fraseología. Homenaje a Juan de Dios Luque Durán*. Granada: Editorial Comares, 2013. p. 255-279.

SANTIAGO, Juliana Paiva, 2014, *O culturema Amélia: uma unidade linguística, ideológica e cultural do português brasileiro*, Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza. Disponible en: <http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/14868/1/2014_dis_jpsantiago.pdf> accedido el: 15 mar. 2019

TAGNIN, Stella, 2017, “*Como se diz poker face em português?*” *Fraseologias do corpo humano em inglês e português*, en: ZAVAGLIA, Claudia; SIMÃO, Angélica Karim Garcia (org.), *Reflexões, tendências e novos rumos dos estudos fraseoparemiológicos*, São José do Rio Preto, UNESP/IBILCE, p. 57-71. Disponible en: <https://www.researchgate.net/profile/Raphael_Carneiro4/publication/324254105_Unidades_Fraseologicas_e_Paremiologicas_no_Discurso_Literario_de_Fantasia_Infantojuvenil_da_Serie_Harry_Potter/links/5ac764fbaca272abdc5cded5/Unidades-Fraseologicas-e-Paremiologicas-no-Discurso-Literario-de-Fantasia-Infantojuvenil-da-Serie-Harry-Potter.pdf> accedido el: 07 mar. 2019.

TANQUEIRO, Helena, 2002, *Autotradução. Autoridade, privilégio e modelo*, Tomo 1: estudo, Tese (Doutorado em Teoria da Tradução) Universidade Autônoma de Barcelona, Barcelona. Disponible en: <<https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5259/ht1de3.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> accedido el: 04 mar. 2019

VERMEER, H. J., 1986, *Esboço de uma teoria de tradução*, Porto, Asa.

VIEIRA, Ana Paula Mantovani; FERREIRA, Cláudia Cristina, 2017, Aspectos (inter)culturales y expresiones idiomáticas en la enseñanza de español como lengua extranjera/adicional para no caer en las garras de la comodidad, Actas del XXV Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes: 25 años, 25 seminarios, Brasília: DF: Consejería de Educación: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, p. 45-60.

VIEIRA, Ana Paula Mantovani; FERREIRA, Cláudia Cristina; MIGUEL, Thalita Aguiar Molin, 2015, Matices culturales en la enseñanza de español a brasileños desde la perspectiva de las expresiones idiomáticas: observaciones teóricas y planteamientos prácticos, Actas del XXIII Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes: La cultura en la enseñanza de español a brasileños, Brasília: DF: Consejería de Educación: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, p. 212-234.

WOTJAK, Gerd, 2013, La traducción como comunicación bilingüe transcultural mediada, en: PAMIES BERTRÁN, Antonio (ed.), *De lingüística, traducción y léxico-fraseología*, Homenaje a Juan de Dios Luque Durán, Granada, Editorial Comares, p. 333-344.

XATARA, Cláudia Maria; RIVA, Huéinton Cassiano, 2015, *Os culturemas nas expressões idiomáticas*, en: MONTEIRO-PLANTIN, Rosemeire Selma (Org.), *Certas palavras o vento não leva*, Homenagem ao professor Antonio Pamies Bertrán, Fortaleza, Parole, p. 287-298.

XATARA, Cláudia Maria; SECO, M., ene./jun. 2014, *Culturemas em contraste: idiomatismos do português brasileiro e europeu*, en: *Domínios de Linguagem*, v. 8, n. 1, p. 502-519. ISSN 1980-5799. Disponible en: <<http://www.ileel2.ufu.br/anaisdosilel>> accedido el: 15 mar. 2019.

ZAGHLOUL, Ahmed Kamal, 2010, Adquisición de la competencia traductológica: propuesta de una unidad didáctica de traducción general, *Didáctica, lengua y literatura*. v. 22, p. 185-197.

Construyendo puentes: experiencias del Club del Libro en Español y del Grupo de Lecturas Sistémicas en Español de La Fuente (São Carlos-SP)

Adriana Marcela Bogado

La Fuente. Ensino de Espanhol

Resumen

En esta ponencia recuperamos el origen y la dinámica desarrollada en dos actividades culturales y educativas relacionadas con la lectura de textos en español: el Club del Libro en Español y el Grupo de Lecturas Sistémicas en Español, realizadas en el espacio educativo La Fuente en São Carlos-SP. Se describe la dinámica que asume cada actividad, considerando que la primera está destinada a personas que ya tienen cierto dominio del castellano, mientras que la segunda es realizada por participantes que se aproximan por primera vez a este idioma. Se reflexiona acerca del papel del moderador en este tipo de actividad cultural y educativa, y de la relevancia de la práctica de la lectura para conectar personas, culturas y lenguas. También son destacadas las dificultades, estrategias, desafíos y avances en relación al desarrollo de la competencia comunicativa de los participantes.

“De un extremo al otro de la escritura y de la lectura,
hay personas que se encuentran,
y ese momento que la lectura ofrece es un puente
en el cual se encuentran subjetividades que, como sabemos,
pueden inclusive ser de siglos, culturas y lenguas diferentes.
Leemos porque deseamos cruzar esos puentes,
acceder a experiencias que no podríamos transitar de otra manera.
Pero los libros no son solo puentes entre personas,
son también puentes entre las condiciones de humanidad de una cultura y
las formas estéticas generadas a partir de ellas,
entre el mundo íntimo de quien escribe y la sociedad a la cual pertenece...”
María Tereza Andruetto

Introducción

Esta ponencia que presento hoy está muy relacionada con mi trayectoria de vida, profesional, académica y personal. Como verán, surge de todo un camino (con atajos y desvíos) que vengo recorriendo hace algún tiempo, que incluye mi paso por este evento, por lo cual soy muy grata, y la búsqueda constante por col de educación y cultura

conectadas con la vida, en sentido amplio, de quienes participan en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Como pienso que algunos de ustedes pueden venir, como vine yo hace apenas 3 años, buscando alternativas, ideas, propuestas para la enseñanza del castellano o español como lengua extranjera, les voy a contar un poco de mi historia, antes de entrar directamente en las prácticas de lectura que desarrollamos actualmente en La Fuente.

Soy graduada como Profesora de Lengua, Literatura y Latín, y como Licenciada en Enseñanza de la Lengua y la Comunicación en Argentina. Allí me desempeñé como profesora de Lengua y Literatura, en escuelas públicas y privadas de enseñanza primaria y secundaria. En 2002, tuve la oportunidad de realizar una pasantía en España, específicamente en la Universidad de Barcelona (UB) y en la Escuela de Educación de Personas Adultas La Verneda-Sant Martí. En la UB, trabajé dando apoyo a actividades de investigación sobre las causas de exclusión educativa de niñas y jóvenes gitanas. En la escuela La Verneda, di por primera vez aulas de castellano para extranjeros, alumnos y alumnas de diversos países, como China, Marruecos, Angola, Pakistán, Uganda, entre otros. Los contactos establecidos en esa pasantía, me trajeron para Brasil en septiembre de ese mismo año, y aquí realicé estudios de postgrado en la Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), en las áreas de Sociología y Educación.

También formé una familia y trabajé durante 14 años en educación, investigación y extensión universitaria, vinculada a esa institución. Hasta que en 2016 nuevamente volví a España, esta vez para un postdoctorado en la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), en Educación para la Sostenibilidad. Y de ese tiempo puedo citar dos experiencias importantes: la participación en el II Simposio de Docentes de EsenRed, en Centro Nacional de Educación Ambiental (Valsaín, Segovia). Esta experiencia junto a profesores de distintas partes de España compartiendo sus experiencias educativas, me reconectó con la docencia y con sus profesionales como comunidad de destino (Bosi, 1994). Incluso estando en contextos tan distantes, como pueden ser un instituto en Girona y un espacio de enseñanza en el interior de San Pablo (Brasil), tenemos trayectorias comunes, compartimos un sentimiento de pertenencia, de intereses, proyectos y desafíos semejantes, y por eso nos identificamos y reconocemos.

Es fundamental aclarar que cuando hablo de experiencia lo estoy haciendo desde un punto de vista fenomenológico, orientada por las consideraciones hechas por Jorge Larrosa Bondía, en el sentido de que:

La experiencia es lo que nos pasa, lo que nos sucede, lo que nos toca. No lo que pasa, no lo que sucede, o lo que toca. Cada día pasan muchas cosas, sin embargo, al mismo tiempo, casi nada sucede con nosotros. Se podría decir que todo lo que pasa está organizado para que nada nos suceda. (Larrosa, 2002:20)

La experiencia en el sentido fenomenológico es lo que crea la posibilidad de cambiar, reencauzar, y hasta a abandonar una trayectoria.

La otra experiencia fue el haberle dado clases de castellano a una joven física nuclear iraní, Czara, que hablaba persa e inglés. Esa experiencia de cómo la lengua puede conectar personas tan distintas, de lugares tan diferentes, en un contexto de migraciones tan intenso como el europeo, de encuentros y desencuentros entre culturas, me hizo percibir que aprender otro idioma para muchos es una necesidad fundamental y que yo, a partir de toda mi trayectoria, podía contribuir efectivamente con ese proceso. Así, volví a Brasil con la inspiración para desarrollar una propuesta de enseñanza del español, reconectando comunidad de origen y de destino.

Y surgió La Fuente, un espacio de enseñanza de español que toma la cultura como uno de los ejes centrales de su metodología. Otros ejes son: el diálogo, el conocimiento

lingüístico, los conocimientos histórico, geográfico, económico, social etc., el autoconocimiento, la educación a lo largo de la vida, el arte, la visión sistémica, la co-creación... Como se trata, todavía, de un proceso en construcción, piensen que hace apenas dos años que vengo navegando en este barco, entonces dejo puntos suspensivos. La Fuente, es un espacio donde doy clases y también donde se realizan otras actividades que propician el contacto con la lengua y las culturas española e hispanoamericanas, como talleres de mosaico, de molas colombianas, charlas, Rueda Viva Hispana y los grupos de lectura a los cuales me referiré más detenidamente en este texto.

En el año 2018, participando del XXVI Seminario Español en Brasil, Ángel Sánchez Máiquez, asesor de la Consejería de Educación en Salvador (Bahía) presentó la Plataforma ELEO, de lectura en línea, y comentó a respecto de la formación de clubes de lectura. Como yo ya contaba con una experiencia de participante y moderadora de Tertulias Literarias Dialógicas¹⁶, en España y en Brasil (BOGADO & BATEL, 2003; BOGADO et al, 2003; BOGADO et al, 2004; BOGADO et al, 2006 y BOGADO et al, 2008), su presentación estimuló la idea de promover un Club del Libro en Español en La Fuente. La propuesta era desarrollar una experiencia con la lengua y la cultura española a partir de la lectura y discusión de obras literarias con personas que ya tenían conocimientos del español, de nivel intermediario B1, incluyendo mis propios alumnos.

La propuesta fue muy bien recibida, principalmente, por personas que ya habían tenido contacto con el idioma, porque convivieron con hispanohablantes o eran descendientes de españoles o hispanoamericanos, porque vivieron en el exterior algún tiempo, o realizaron un curso de español básico y ya tenían conocimientos, pero no estaban dispuestos a hacer un curso nuevamente, o ya estaban en uno, como en el caso de mis alumnos. En general, manifestaban interés por practicar y ampliar sus conocimientos del idioma, haciendo una actividad cultural y educativa.

Cabe contextualizar que São Carlos es una ciudad del interior de San Pablo, de aproximadamente 240.000 habitantes. Es conocida como “capital de la tecnología”, por contar con dos importantes universidades públicas (USP y UFSCar), una privada (UNICEP), un Parque Tecnológico (ParqTec), una sede de la Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuaria (EMBRAPA), tres facultades de tecnología (Senai, Ietec, Fatec), y más recientemente un Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología. Entonces, por estas características de la ciudad y por mi propia red de contactos pertenecer principalmente, aunque no exclusivamente, a la universidad, el público interesado por esta actividad estuvo, inicialmente, vinculado al contexto universitario.

Otras personas que recibieron la divulgación, estaban realizando un curso de una técnica terapéutica llamada Constelaciones Familiares¹⁷. Aclaro que con estas personas tenía contacto por estar realizando ese mismo curso. En este caso, eran personas que no tenían conocimientos del español y querían aprenderlo para poder leer las obras relacionadas con el abordaje sistémico, escritas en o traducidas al español. Así, surgieron dos grupos con demandas y características bien específicas, pero ambos motivados por leer y aprender español.

El primer grupo posibilitó dar origen al Club del Libro en Español, en que leemos y comentamos libros de literatura hispana e hispanoamericana, siempre utilizando el

¹⁶ La Tertulia Literaria Dialógica es una actividad cultural y educativa creada en 1978 por colaboradores y participantes de la Escuela de Educación de Personas Adultas de La Verneda en el barrio barcelonés de Sant-Martí. Consiste en la lectura de clásicos de la literatura universal y está orientada en siete principios de aprendizaje dialógico: diálogo igualitario, solidaridad, inteligencia cultural, dimensión instrumental de la educación, creación de sentido, igualdad de las diferencias y transformación (Flecha, 1997). El objetivo de la actividad es superar situaciones de exclusión social, cultural y educativa.

¹⁷ Las Constelaciones Familiares son una técnica terapéutica sistémica desarrollada por el psicoterapeuta alemán Bert Hellinger que permite identificar las dinámicas e intrincaciones ocultas de un sistema familiar que se manifiestan en el presente, en la vida de algún miembro de ese sistema familiar.

castellano o español como lengua de comunicación en todas nuestras interacciones. Mientras que el otro grupo constituyó el Grupo de Lecturas Sistémicas en Español, en el cual los participantes desarrollan la comprensión lectora de obras relacionadas con el abordaje sistémico, y van procesualmente adquiriendo conocimientos y competencias para su desempeño más amplio en el idioma. Explicito que ambos espacios tienen un valor de participación, \$70 reales por mes, en el caso de los encuentros quincenales, y \$120 reales por mes para los encuentros semanales.

Como cada una de estas experiencias se fue delineando con necesidades y características propias, voy a presentar primero al Club del Libro en Español y después me referiré al Grupo de Lecturas Sistémicas.

Club del Libro en Español

La propuesta del Club toma como base mi formación y experiencia como profesora de literatura y como participante y moderadora en Tertulias Literarias Dialógicas. A partir de una divulgación por redes sociales (Facebook, WhatsApp) y carteles colocados en algunas instituciones educativas y biblioteca, se convocaron personas que ya tenían algunos conocimientos del español, quisiesen practicar y profundizar sus conocimientos, aprendiendo sobre las culturas hispanas e hispanoamericanas a partir de la lectura de obras literarias.

En el primer encuentro, participaron cuatro personas: una chica que vivió en Estados Unidos y convivió con hispanoamericanos; una estudiante de doctorado peruana que estaba interesada en realizar una actividad cultural como espacio de socialización y le encantó la idea de conocer más sobre literatura; un estudiante de ingeniería que realizó una pasantía en Chile y quería profundizar en el conocimiento del idioma; una socióloga, que estudió español y se interesó por practicarlo en un club del libro. Otras personas que frecuentaron puntualmente el club fueron hablantes nativos de nacionalidad española, colombiana y peruana, que se interesaron por conectarse con su lengua materna y conocer obras literarias.

Priorizamos, inicialmente, la lectura de novelas para tener esa experiencia de convivencia con los personajes en el tiempo. Así, con las obras en la mano, los participantes tienen la oportunidad de tomar contacto con el libro y elegimos entre todos el primer libro que sería leído.

Este momento de la elección es muy importante. Generalmente, los participantes se interesan por autores latinoamericanos reconocidos como Gabriel García Márquez, Vargas Llosa, Isabel Allende, Julio Cortázar, entre otros. Entonces, reuní los libros de la biblioteca de La Fuente, pedí prestados algunos en la Biblioteca Comunitaria de la UFSCar (realmente, había muy pocas obras en español, lo que es sorprendente por tratarse de una institución que cuenta con el curso de Licenciatura en Letras con habilitación en español), y también busqué algunos resúmenes de novelas que podrían ser del interés de los participantes en internet. Además, realicé un primer levantamiento de las obras que estaban disponibles en línea, además de librerías de viejo o virtuales.

Como moderadora de la actividad, mi papel es garantizar que los participantes realmente tengan la oportunidad de manifestar sus intereses y preferencias y elegir, de hecho, el libro que les hace más ilusión leer. A veces la elección es motivada: por tratarse de obras de autores reconocidos, porque ya escucharon hablar y nunca se animaron, porque ya leyeron algún texto en portugués de ese autor o autora, por la información del resumen, el tema los atrae etc.

Una vez elegido el libro, establecemos la cantidad de páginas que leeremos para el próximo encuentro. Los encuentros se realizan cada quince días. Cada participante

realiza la lectura de forma individual, marca los párrafos que le parecieron más interesantes o le llamaron la atención o sobre los cuales tiene dudas. Cuando nos reunimos leemos en voz alta esos párrafos que nos gustaron o con los que tenemos alguna dificultad y así vamos intercambiando informaciones y comprensiones de la obra literaria y abordando aspectos de la cultura en cuestión.

En mi papel de moderadora del grupo, priorizo el diálogo entre los participantes y la obra, así que esclarezco dudas cuando las mismas no son subsanadas por ningún participante ni aclaradas por el propio texto. Como se destaca en un artículo publicado en la revista E, del SESC:

El mediador necesita tener un repertorio literario, pero principalmente le tiene que gustar el contacto con las personas y necesita tener la sensibilidad de facilitar el equilibrio del diálogo en el grupo, articulando el habla y la escucha [...] Él es un preguntador, no un conferencista. (p. 38)

En ese diálogo entre nosotros y con el libro en la mano, ampliamos nuestra visión de mundo y continuamos adquiriendo más conocimientos del idioma. Surgen dudas de carácter lingüístico (vocabulario, expresiones), culturales relacionadas con costumbres, dudas vinculadas a la localización geográfica de los lugares que se mencionan y muchas otras. En los encuentros esas dudas se van aclarando, presentando mapas, datos, trayendo otros relatos que ilustran historias, que en el romance apenas se aluden. Como reflexiona, María Teresa Andruetto:

Cada libro, novela, cuento o poema contiene con mayor o menor felicidad, una lectura del mundo, y leer lo que fue escrito es ingresar en el registro de la memoria de una sociedad, en lo que esa sociedad considera (y eso no es fácil, sino un verdadero campo de batalla), por alguna razón perenne; es entrar en esa inmensa alfombra tejida bajo distintas circunstancias, por tantos seres, a lo largo del tiempo. (2017:104).

El texto literario es considerado obra abierta, en el sentido dado por Umberto Eco (1992). Entendiendo que el arte refleja su contexto de surgimiento y la obra abierta propone una nueva relación entre el artista que la produce y el público que la interpreta, a partir de su propia experiencia, su cultura, su cosmovisión, dando lugar así a múltiples formas de interpretación. En el Club lo que se aprecia es la diversidad de visiones que pueden ser suscitadas por una misma obra. Por eso mismo también constituye un estímulo para pensarse a sí mismo y a la propia sociedad, y en la dinámica del club, siempre a partir de múltiples miradas. En esa dinámica, la literatura trae nuevas perspectivas para la vida de los participantes, así como estos agregan nuevas interpretaciones para la literatura. Como dice Flecha (1997), “Ambas se enriquecen y transforman mutuamente” (p. 63)

La primera obra elegida para leer en el Club fue la novela “Malinche” de la escritora mexicana Laura Esquivel. La obra nos presenta a Malinalli, una mujer indígena que siendo esclavizada, tiene como función ser la traductora de Hernán Cortés durante la conquista de México. Algunos compraron el libro en el sitio de libros usados Estante Virtual, otros encontraron un archivo PDF con la obra completa, y otros utilizaron el lector de libros electrónicos Kindle.

María Teresa Andruetto menciona que cuando hablamos de formación de lectores tenemos que explicitar la importancia de la dificultad en el camino de la construcción de un lector. ¿Qué dificultades observamos en el Club? Primero, en mi papel de organizadora, mencionaría la dificultad del acceso a las obras en lengua original y el hecho de proponer una actividad de lectura, en un contexto en el que cada vez se lee menos.

Como moderadora, observo que los participantes inicialmente, durante la lectura tienen dificultad para leer con fluidez, en la pronunciación, pero esto poco a poco, con la práctica y tomando como referencia a otros participantes va siendo subsanado. Otra cuestión es la relacionada con los conocimientos gramaticales, por ejemplo, los verbos en pasado y la confusión entre la primera y la tercera persona, por influencia del tiempo presente. En los primeros encuentros ya entrego una hoja con la conjugación para que cada uno pueda recordarla, si ya la estudió. Y también, he optado por colocar un cartel en la sala con la conjugación del pretérito indefinido para que ellos mismos durante el encuentro puedan usarla como referencia.

Otro límite, diría, está relacionado con aspectos culturales del contexto que es presentado en la obra, incluso siendo de ficción, hay costumbres, hechos históricos, informaciones puntuales que, principalmente, para el lector brasileño constituyen novedades y, a veces, para mí también.

Como dice Andruetto (2017), cada uno lee desde lo que sabe y, a veces, la incompreensión interpone un foso entre el lector y la obra. Entonces vamos construyendo puentes. Porque

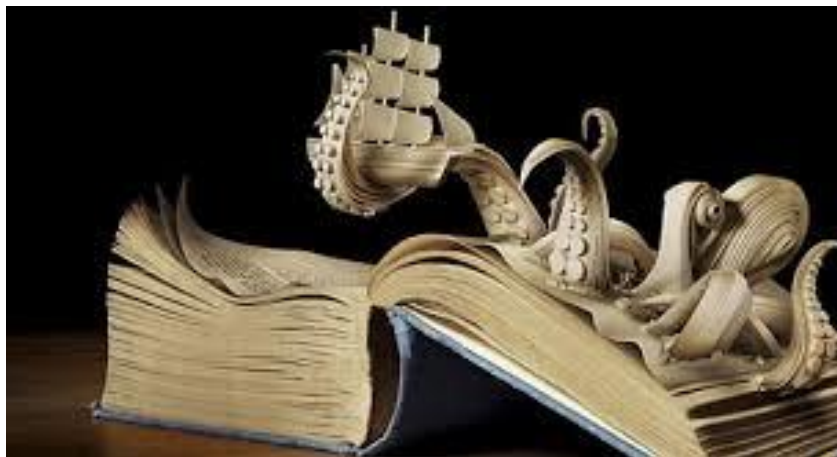
(...) para leer es necesario lanzarse a una aventura y a un desafío; la aventura y el desafío de encontrarnos a nosotros mismos, porque al leer un libro capaz de interpelarnos, nuestra sensibilidad se abre a preguntas que buscan en el lenguaje su expresión y su respuesta. (p. 83).

Este movimiento de ir atrás de nuevas informaciones, de descubrir nuevas visiones o posibilidades hace que la actividad sea realmente muy estimulante para todos. En el caso de Malinche, palabras en náhuatl, comunes en México; costumbres tradicionales de los pueblos nativos, como los baños de vapor en el temascal; leyendas de dioses mexicas; la importancia del maíz en la alimentación y hasta las formas de adivinación del futuro a partir su lectura.

Siendo realista, es difícil pensar en una sala llena de gente leyendo en español motu proprio, aunque yo ya vi que es posible. Entonces, mi referencia es que para que el encuentro se realice tiene que haber por lo menos dos personas, además de la moderadora. Y hasta el momento, solo en un encuentro no tuve ese quórum.

Una vez iniciada la actividad, las personas sienten el gusto y el grupo actúa fortaleciendo ese “encuentro” con el autor o autora, con los personajes y consigo mismos. Y los lectores van enriqueciendo su gusto literario. Vivenciando el libro como obra viva en constante reconstrucción y regeneración bajo sus ojos. Y algo nos pasa, algo sucede con nosotros, tenemos una experiencia literaria. Como afirma Andruetto e ilustra con su escultura de Jodi Harvey-Brown:

En el acto de leer, un libro se repliega en su condición de objeto que tiene dueño para convertirse en un ser vivo, capaz de interrogarnos, perturbarnos y enseñarnos a mirar zonas aún no comprendidas de nosotros mismos. En esa diversidad de experiencias/en esa multiplicidad de sentidos en la que los libros nos sumergen, está su riqueza, y en la posibilidad de buceo en nuestras zonas indómitas... (Andruetto, 2013: 29)



Escultura libro de Jodi Harvey-Brown. Fuente: En clave de niños

Actualmente, estamos terminando de leer “Eva Luna”, de Isabel Allende. Nuevos lectores se han sumado al Club, un profesor universitario de ascendencia hispana, una funcionaria de la universidad y tres alumnos míos que terminaron el nivel A2. La prosa de Allende les ha costado un poco más que la de Esquivel, la adjetivación más poética, frases más complejas, con subordinación, y con oposiciones a lo dicho, etc. Colocan nuevos desafíos. Andruetto nos orienta:

Tal vez ayude en ese camino revisar otras obras del mismo autor, o conocer el terreno sobre el cual se construyó la obra que estamos leyendo, saber cuáles son los libros preferidos de ese escritor, cuál fue o es su biblioteca personal... Caminos no solo para nuestro propio recorrido de lectura, sino también para estimular a los otros a leer (p. 86)

Desde el primer día del club, el 28 de agosto de 2018, pusimos en funcionamiento un grupo de WhatsApp, que nos sirve para varias cosas, como recordarles a los participantes el día de encuentro, enviar textos relacionados con la lectura o discusiones, divulgar actividades culturales, entre otras. Y en esas interacciones, en las que se coloca la lengua en uso para cosas tan básicas lograr que alguien te lleve o “te dé un aventón” hasta La Fuente, van surgiendo términos nuevos relacionados con las variantes del castellano en América Latina.

[15:48, 19/10/2018] Adriana Bogado: ¡Hola a todos!

[15:48, 19/10/2018] Adriana Bogado: Quería¹⁸ recordarles que el próximo miércoles tendremos reunión de club.

[15:49, 19/10/2018] Adriana Bogado: Charlaremos sobre el capítulo 5 y vendrá la mamá de Eva¹⁹.

[15:50, 19/10/2018] Adriana Bogado: Será una pasada, muy guay, maza, chévere etc. Nos vemos.

[17:05, 19/10/2018] Eva: Sera buenaso! (como decimos en Perú)

Nos vemos

Que tengan un fin de semana muy bonito

Como coordinadora pienso que esta vía de comunicación nos ha servido en el momento previo a la elección del libro para ir despertando ese interés y abrir el espacio para que, quien quisiera manifestarse, inclusive en enero, en plenas vacaciones.

¹⁸ Opté por mantener los mensajes como fueron enviados, sin hacer corrección ortográfica.

¹⁹ Opté por sustituir el nombre de los participantes por pseudónimos para preservar su identidad.

[21:42, 16/1/2019] Eva: Querida, creo que sera mejor unirme para el 3er libro. Me encanto la experiencia del club

[12:27, 19/1/2019] María: Adriana a mi me gustaria leer un libro de Isabel Allende....

[...]

[13:38, 19/1/2019] Eva: De Isabel Allende, el Libro que mas me gusto fue "Paula", pero es un poco larga. Hace poco lei una novela corta, " de amor y de sombras" muy facil de leer y es una historia q te atrapa. Recomiendo alguna de esas dos

[...]

[13:40, 19/1/2019] María: P há sugerido este [imagen La fiesta del Chivo, de Vargas Llosa]

[13:44, 19/1/2019] Eva: Este es muy bueno. Yo lo lei hace años. Es duro pero muy bien escrito. La historia q se cuenta no es de Peru, es sobre una de las dictaduras Centro americanas (si recuerdo bien)

[...]

[16:10, 19/1/2019] Adriana Bogado: Paula, no la leí, siempre pienso que debe ser muy triste y no la leo. Falta de coraje.

[16:13, 19/1/2019] Eva: Si, Paula tambien es dura. Mi madre y yo la leimos juntas, en una semana que yo estaba enferma y ella volvia del trabajo rapidamente para seguir leyendo la novela en voz alta para mi.

Y además, es posible tener un retorno de cómo están sintiendo el espacio. Pues algunas personas envían mensajes al poco tiempo de haber terminado el encuentro.

[21:01, 1/3/2019] Leo: Bueno, yo aprendi el significado de “jugar”, que no era totalmente claro para mi

[21:02, 1/3/2019] Leo: No se deve jugar con las personas y tampoco con los santos, como ya lo diria el gran Hector Lavoe

[21:02, 1/3/2019] Leo: “Rompe Saraguey”

[8:51, 2/3/2019] Adriana Bogado: Gracias L por la canción. Yo vi la película "El cantante", sobre la vida de Hector Lavoe que hizo Marc Anthony con Jenifer López. 🍀

[9:18, 2/3/2019] Leo: Es mui buena!

[21:27, 27/2/2019] Leo: Adriana, fue excelente hoy dia!

[21:31, 27/2/2019] Leo: A la gente no vino, les diria: venga no más, no importa si no logró leer todo, en la conversación aprendemos bastante...

[21:32, 27/2/2019] Leo: Además, hay un té con “bolo” de maiz que son deliciosos!

[7:56, 28/2/2019] Laura: ¡¡¡Siiii!!!

Esto de la torta de maíz es porque en los encuentros siempre hay un bizcochuelo y té para que los participantes se sirvan cuando quieran. Yo suelo decir, que a veces en nuestra rutina cotidiana es tan difícil hacernos un tiempo para leer un buen libro y mucho más todavía, para juntarnos a conversar sobre la literatura y la vida, y hacer todo eso además en otro idioma, que tenemos que festejarlo y comer torta.

En este proceso fue importante para mí la visión que se refleja en una de las obras que leímos con el Grupo de Lecturas Sistémicas, acerca del cual me refiero en el apartado siguiente, y está relacionada con la dinámica interna de un taller. Según Brigitte Champetier, nuestras vivencias reflejan una curva de contacto. Son cuatro momentos: el momento cero, en que la actividad no exige nada, es como si no existiera; un momento de precontacto, cuando les recuerdo que el encuentro será esa semana, si es necesario con mis alumnos leemos algo en clase, las personas van confirmando su presencia o avisando si no vendrán; el momento de contacto pleno, según Brigitte: “En este contacto pleno se está realizando algo creativo, nuevo adaptado al aquí y ahora de ambas partes.”, y el poscontacto, cuando “nos retiramos cada uno de la experiencia”, algunos participantes envían algún comentario sobre el encuentro, algún texto o canción. En este último

momento, “Se produce la asimilación de lo ocurrido e integramos esta última experiencia a todo nuestro bagaje vital. Esta es la etapa del crecimiento.” (2016:125-126).

Grupo de Lecturas Sistémicas en Español

Este grupo surge a partir del interés manifestado por participantes de un curso de Constelaciones Sistémicas de tener acceso a las obras publicadas en español sobre esta temática. El primer libro indicado para leer fue “Empezar a Constelar. Apoyando los primeros pasos del constelador en sintonía con el movimiento del espíritu”, de la terapeuta francesa Brigitte Champetier de Ribes, debido a que era considerado parte de la bibliografía básica del curso que realizaban y algunos participantes ya habían adquirido un ejemplar de la obra. La actividad es realizada en encuentros semanales los lunes de 15:15 a 16:30, o quincenales: los miércoles de 19 a 20:30h.

Les recuerdo que en este grupo participan personas que tuvieron poco o ningún contacto con el idioma, y tienen el objetivo de desarrollar la comprensión lectora de la lengua española. El grupo está formado personas de las siguientes áreas: fisioterapia, educación, terapias holísticas, medicina, psicología, enfermería, entre otros.

Reconozco que también en este caso, este seminario me ha inspirado, pues una de las conferencias que tuvimos en el seminario de 2018 fue “Intercomprensión entre lenguas próximas: un nuevo abordaje para la enseñanza de lenguas y culturas”, presentada por Francisco Calvo del Olmo, que propone la implementación de nuevas metodologías para la enseñanza de la lengua extranjera. Según él, la intercomprensión constituye una “forma de comprender y hacerse comprensible entre lenguas de la misma familia (lenguas romances, lenguas germánicas, eslavas, etc.) usando estrategias cognitivas y metacognitivas.” (2018:155). El autor destaca que

Frente a otros abordajes preexistentes que entendían la lengua materna como un obstáculo en el proceso de adquisición de una lengua extranjera, esta metodología valoriza el bagaje lingüístico y cultural del estudiante como llave para comprender nuevos idiomas. Además de ello, la intercomprensión entre lenguas próximas puede servir para ampliar el conocimiento de la lengua materna, así como incentivar la reflexión metalingüística... (p.155)

En el primer encuentro los participantes conocen la pronunciación de la lengua española en sus variantes española, debido a que algunos suelen realizar cursos con profesionales españoles, y argentina, porque es la lengua materna de la moderadora. Desde el inicio, los participantes ya son invitados a tomar contacto con el texto a partir de la lectura en voz alta.

En los primeros capítulos, la lectura es acompañada de un glosario, para facilitar la comprensión y poder responder a las dudas de los nuevos lectores más rápidamente, y para que ellos también se animen a leer solos en casa. Este glosario prioriza, más que la traducción, la definición utilizando sinónimos que a veces existen en el portugués. Sería la estrategia de recuperar cognados, presentada por Calvo (2018):

(...) cognados de formas consideradas arcaicas por un estándar o relegadas a unos pocos registros (como el lenguaje jurídico o los usos literarios, dialectales e incluso vulgares) pueden haber mantenido su vigencia en la variedad normativa de otro idioma de la misma familia. De este modo, nuestra propuesta pretende recuperar dichas formas como recurso para la comprensión entre lenguas vecinas. (p. 155)

Otra estrategia que suelo utilizar es recurrir a la gramática histórica para mostrar casos puntuales de evolución desde el latín, influencia de otras lenguas sustrato, adstrato,

etc., siempre señalando campos semánticos para que los términos no se aprendan aislados, sino que el participante pueda vincularlos a una red más amplia de conceptos. En este sentido Calvo (2018) destaca “los caminos recorridos por las lenguas románicas - desde el latín vulgar hasta la actualidad - como una vía que facilita la intercomprensión entre sus hablantes al tiempo que les permite un conocimiento más profundo de sus propias lenguas maternas.” (p.154). Un ejemplo puede ser el caso del género de las palabras terminadas en “aje”, masculinas en español por influencia del francés.

Durante los encuentros, cada participante lee en voz alta y solemos detenernos en cada párrafo o página para aclarar otras dudas que el texto pueda suscitar. Generalmente, se trata de cuestiones de gramática que son destacadas por los propios participantes que perciben el contraste de su idioma materno con el español. Entonces, esas cuestiones son presentadas y así van siendo abordados conocimientos de gramática, a partir del interés de los lectores o de la presencia de ese contenido en el texto.

Poco a poco los lectores van desarrollando su autonomía en la lectura. Aunque siempre releamos en clase, ellos son incentivados a leer en casa, y traen para el encuentro sus dudas de vocabulario o comprensión. Con el tiempo, la idea es que durante los encuentros apenas se destaquen las partes más relevantes del texto y aprovechar para que puedan desarrollar otras competencias en el idioma.

Como lusohablantes, perciben la proximidad entre su idioma y el español, pero son conscientes de que no lograrían leer toda la obra sin el apoyo de esta metodología. Es importante destacar que el hecho de conocer la temática abordada en el libro constituye un aspecto central que estimula la lectura y los aproxima del español. En algunos casos las personas adquirieron conceptos directamente en esta lengua y, a veces, tienen dificultad de traducirlos a su lengua materna. Consideran que los encuentros con la discusión de la obra, enriquecen su comprensión y la apropiación del contenido de estudio y el intercambio de informaciones con sus compañeros de grupo. Por eso suelen decir que en realidad, hacen tres actividades en una.

Este es el registro de algunos comentarios que realizaron participantes del grupo, durante la evaluación de la actividad:

“Estou amando o grupo, aprendendo muito”

“Agrega conhecimentos aos estudos”

“Eu sempre tive dificuldade com língua estrangeira. Agora sinto que meu cérebro fala espanhol”

“O conhecimento sustenta minha alma”

“Agora procuro pensar frases em espanhol”

“É muito livre, sem obrigação, mais leve, prazeroso”

“Acesso a uma literatura rica que complementa a formação”

“Eu faço porque gosto, peguei o gosto”

“Tive uma experiência ruim com o inglês. Começar pela gramática não dá gente. Nosso estágio de vida é outro não é obrigação são escolhas”

En pocos meses de participación, ya logran leer en voz alta con una pronunciación bastante adecuada y, principalmente, comprenden lo que leen. Cada vez más recuerdan significados, sentidos, y suelen dar sinónimos para los colegas en lugar de traducir directamente el término al portugués. Durante los encuentros se estimulan entre ellos para leer, se corrigen y también se elogian, pues cada participante va desarrollando una forma de leer particular, más dulce, más rápida, más lenta como saboreando las palabras, etc.

Algunos ya se animan a ver videos en español sobre la temática de estudio y descubren que la dinámica los ha ayudado a desarrollar también la comprensión auditiva del idioma. Esta percepción también fue manifestada por participantes que viajaron a un

país hispanohablante para realizar cursos o hacer turismo y sintieron cómo comprendían mucho más que en viajes anteriormente realizados.

Actualmente, en uno de los grupos estamos leyendo el libro “Descodificación biológica de las enfermedades”, del médico francés Christian Flèche; y en el otro, “Las lágrimas de los ancestros: La memoria de víctimas y perpetradores en el alma tribal”, de Daan Van Kampenhout.

Comentarios finales

La lectura nos conecta con saberes nuevos, con recuerdos, propios o heredados, y podemos recuperar muchas experiencias que, a veces, se pierden en nuestro ritmo cotidiano. El texto también nos da la posibilidad del reencuentro y podemos enunciar lo vivido y, así, se torna nuevamente nuestro, de cierta forma validado por el grupo, como hecho, como lo que nos ha pasado en la vida. Una participante dijo después de leer un capítulo de Eva Luna, “En algunas partes, yo me vi en el mundo de hoy”. Así, la reflexión sobre la sociedad en que vivimos es ineludible, pensarnos y más que eso, al hacerlo en otra lengua, ampliamos las posibilidades de (re)visión y, por qué no, de acción.

Por todo eso, yo tengo que confesar que estoy muy agradecida por estas actividades de lectura que estamos desarrollando junto con los participantes en La Fuente. Reconozco que los puentes que hemos construido comunican, posibilitando el encuentro de lectores con literatura en castellano, de brasileños con culturas hispanas e hispanoamericanas, que retoma otras prácticas de lectura para su propia dinámica de construcción. Así, hemos levantado un puente hacia nosotros mismos, y creo que cuando somos capaces de reencontrarnos, nuestra acción educativa es mucho más potente.

Ahora, uno de los principales desafíos es, primero, mantener esta actividad en el tiempo y, también, ampliar el grupo de participantes. Creo que en nuestra ciudad hay espacio e interés para este tipo de actividades. Y por eso estoy aquí, en este seminario, para continuar alimentando la ilusión, para reflexionar sobre mi práctica educativa y para ampliar mi abanico de experiencias que me lleven a construir más puentes para lectura, para la VIDA.

Bibliografía

ALLENDE, Isabel, 1987, Eva Luna, Bogotá, Editorial La oveja negra.

ANDRUETTO, María Tereza, 2017, *A leitura, outra revolução, Tradução Newton Cunha, São Paulo, Edições Sesc São Paulo.*

ANDRUETTO, María Tereza, 2013, Libros sin edad. Acerca de libros, lectores, dádivas y puentes, III Simposio de Literatura Infantil y Juvenil del Mercosur, Buenos Aires. Disponible en: <<https://www.cuatrogatos.org/detail-articulos.php?id=781>> [13 mar. 2019]

BATEL, T. H.; BOGADO, Adriana Marcela, 2003, “Tertúlia Literária Dialógica: superando o preconceito pela idade”, en I Congresso Regional de Educação de Pessoas Adultas - CREPA, São Carlos, SP, UFSCar.

BOGADO, Adriana Marcela; PEREIRA, K. A.; CHERFEM, C.; GIROTTO, V. , 2008, “Tertúlia Literária Dialógica: espaço de superação de exclusões por meio da aprendizagem dialógica”, em Anais. CONFERÊNCIA INTERNACIONAL Educação,

Globalização e Cidadania. Novas perspectivas da Sociologia da Educação, João Pessoa/PA, UFPB, International Sociological Association (ISA).

BOGADO, Adriana Marcela; PRATES, L. S.; MELLO, R. R. ; SILVA, S. M. ; GIROTTO, V., 2006, “*Tertúlia Literária Dialógica: espaço de aprendizagem dialógica ao longo da vida*”, en *Anais do 3º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária, Florianópolis – SC, CBEU, Universidade Federal de Santa Catarina*, v. I. p. 1-10.

BOGADO, Adriana Marcela; MELLO, R. R. ; BATEL, T. H. ; HORI, T., 2004, “*Tertúlia Literária Dialógica*”, en *Corrêa, Edison; Martins Cunha, Eleonora; Carvalho, Alysson. (Org.), (Re)conhecer diferenças, construir resultados, Brasília, UNESCO*, p. 129-138.

BOGADO, Adriana Marcela; RODRIGUES, E. S. P.; BENTO, P. E. G.; MELLO, R. R., 2003, “*Tertúlia Literária Dialógica: Prática de Leitura e Descolonização do Mundo da Vida*”, en *Anais do 14º Congresso de Leitura do Brasil, Campinas- SP. BOSI, Eclêa, 1994, Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos, 3a ed., São Paulo, Companhia das Letras.*

CALVO DEL OLMO, Francisco, 2018, “*Interfaces entre la historia de la lengua y la intercomprensión en lenguas románicas*”, XIII Congreso Internacional de Lingüística Xeral, Vigo, 2018, 154-159. Disponible en: <<http://cilx2018.uvigo.gal/actas/pdf/661465.pdf>> [05 mar. 2019]

CHAMPETIER DE RIBES, Brigitte, 2016, *Empezar a constelar. Apoyando los primeros pasos del constelador, en sintonía con el movimiento del espíritu*, 4ta edición, Móstoles (Madrid), Gaia Ediciones.

ECO, Umberto, 1992, *Obra abierta*, Barcelona, Planeta-Agostini.

ESQUIVEL, Laura, 2008, *Malinche*, Nueva York, Atria Books.

FLECHA, Ramón, 1997, *Compartiendo palabras - El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*, Barcelona, Paidós.

FLÈCHE, Christian, 2015, *Descodificación biológica de las enfermedades*, Enciclopedia de las correspondencias entre síntomas, significados y sentimientos, Barcelona, Ediciones Obelisco. *Literatura Compartilhada. Clubes de leitura proporcionam espaço de diálogo e formação de público. Revista E, SESC, marzo de 2015, p.36-38.*

LARROSA, Jorge Bondía. *Notas sobre a experiênciã e o saber de experiênciã. Revista Brasileira de Educação, Jan/Fev/Mar/Abr de 2002, Nº19. Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf> [20 abr. 2019]*

KAMPENHOUT, Daan Van, 2007, *Las lágrimas de los ancestros: La memoria de víctimas y perpetradores en el alma tribal*, Buenos Aires, Alma Lepik Editorial.

Recursos virtuales para el aprendizaje de español: orientación de un proyecto PIVIC

Ana Cristina Borges Fiuza

Instituto Federal do Triângulo Mineiro

Eduarda Stefani Lopes Antunes

Instituto Federal do Triângulo Mineiro

Introducción

Las altas demandas económicas, políticas y sociales que surgen actualmente en la sociedad, aceleradamente, han impactado directamente la educación profesional, lo que provoca una constante necesidad de pensar y repensar la oferta de enseñanza técnica y tecnológica en la contemporaneidad.

En todo momento, nuevas tecnologías surgen provocando alteraciones en las percepciones acerca de las personas y del mundo, lo que termina por exigir del sistema educativo una postura consciente y crítica en relación a todo lo que está siendo producido.

En ese contexto, en los últimos años la acumulación de innovaciones tecnológicas imprimió con fuerza y urgencia que nuestra educación haya de ser tecnológicamente sensible, consciente y crítica en todos los niveles, según afirma Almeida Filho (2008). En el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de lenguas en contextos de formación tecnológica, se ha observado la existencia de especificidades a ser identificadas y atendidas, teniendo como objetivo la calificación y la satisfacción de los estudiantes. Así, el mismo autor alerta sobre la necesidad de desarrollar investigaciones sobre la enseñanza de lenguas en ambientes de educación profesional, una vez que, según él, son pocas y escasas, incluso con el crecimiento de esas instituciones en Brasil (Almeida Filho, 2008).

De la misma manera, Bentes, Azambuja y Paiva (2017: 77) destacan que, todavía:

“no se admite que seamos pasivos ante los métodos y estímulos que la tecnología nos ofrece a tiempo real y simultáneo, pues los alumnos están conectados a las más diferentes sensaciones y reproducciones tecnológicas, ya que han nacido en este tiempo y usan los aparatos electrónicos de las más diversas formas en sus relaciones sociales, académicas y familiares (Bentes, Azambuja y Paiva, 2017:17).

Así, creímos ser importante realizar una investigación sobre los recursos virtuales disponibles para aprender español como lengua extranjera, una vez que hacemos parte del Instituto Federal do Triângulo Mineiro - Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico, enseñando español en los cursos técnicos integrados a la enseñanza media.

Como orientadora y orientanda de un Programa Institucional Voluntario de Iniciación Científica (PIVIC), decidimos investigar sobre ese tema, con el objetivo de aprender a crear espacios de aprendizaje virtuales para el aprendizaje de español como

lengua extranjera. Y por eso, este trabajo es un relato para compartir la experiencia de creación de recursos virtuales utilizando recursos Google, teniendo como objetivo la enseñanza y el aprendizaje de lengua española.

Contexto de la investigación

Hay que destacar que el uso de la Web en las clases de lengua tiene muchas ventajas, ya que propicia a los alumnos el contacto directo con el uso genuino de la lengua, trata de informaciones actualizadas y comunicaciones auténticas, es relevante para la enseñanza de contenidos específicos además de ser motivador. Todavía, hay que planificar siempre la clase basada en este tipo de recurso, pero no siempre los profesores saben hacerlo o la escuela tiene laboratorios de informática suficientes para usarlo. Así, después de aprender y desarrollar unas actividades para las clases de español del IFTM, ofrecemos un curso a alumnos Residentes Pedagógicos, de los últimos años del Curso de Letras de la UFTM, para que aprendan a crear esos recursos y usarlos en sus clases de español en el futuro.

Creamos actividades utilizando el *Google Forms* y *Google Classroom*, con el objetivo de optimizar el tiempo de las clases, ampliando las oportunidades de aprendizaje también fuera del aula.

Planeando las actividades. Primer Momento

Agrupamos en 3 momentos la creación de las actividades: 1º Llevar a cabo las lecturas de la teoría necesarias para desarrollar las actividades basándonos en Fardo (2013), Leffa (2014), entre otros investigadores; 2º Aprender de manera práctica con cursos en línea a utilizar el AVA; y, 3º Ofrecer el curso a los Residentes Pedagógicos para compartir lo que aprendemos.

Las actividades fueron creadas de manera a incorporar la realidad del mundo contemporáneo a las nuevas metodologías, para despertar el interés en la construcción de la autonomía y promoción de un aprendizaje más significativo. Consideramos así una enseñanza híbrida, pues es aquella que es vista como una posibilidad por “*um modelo de educação formal que se caracteriza por mesclar dois modos de ensino: o online e o presencial*” (Barion, Melli, 2017: 598).

Para ampliar el aprendizaje de las clases presenciales, creamos actividades en línea y almacenamos en *Google Classroom* creando un aula virtual para que los alumnos pudiesen continuar aprendiendo incluso fuera de la escuela.

Las clases de lengua española en el currículum de la enseñanza media, normalmente tienen una carga horaria muy corta. En el IFTM-CAUPT, nuestro contexto de la investigación, cada curso tiene solamente una clase de español, de 40 minutos a la semana. Además de eso, son aproximadamente 35 alumnos en el aula. Así, el profesor que posee la posibilidad de tener un aula virtual, gana más tiempo para ofrecer aprendizaje, y el alumno se involucra cada vez más.

Además de eso, como educadores y principalmente profesores de lengua extranjera, “no podemos alejarnos de la cultura digital que llegó a nuestras escuelas y universidades” (Bentes, Azambuja y Paiva, 2017:17), no hay como ser pasivos e ignorar los estímulos que la tecnología nos ofrece en todo momento y la realidad de que los alumnos están conectados todo el tiempo. Utilizar el espacio virtual termina por ampliar nuestras oportunidades de enseñar, incluso en contextos como ese de muchos alumnos y poco tiempo de clase.

Creando las actividades

Muchas actividades fueron creadas, pero para ilustrar y registrar aquí, elegimos comentar una actividad formativa, que fue realizada durante la clase con el objetivo de hacerla más entretenida y ágil, para que el profesor pudiera evaluar los resultados en poquísimos tiempo.

Primer paso: Para hacerla, el profesor crea un formulario en *Google Forms*. En ese recurso es posible crear ejercicios con selección múltiple, casillas de verificación, desplegable y respuesta corta. Se pueden añadir imágenes, videos y audios. Todas ellas pueden hacerse auto corregibles, donde se conceden puntos automáticamente cuando la respuesta es correcta. Pero para eso, el profesor debe crear una llave de respuestas y también puede añadir comentarios y/o explicaciones para cada una de las respuestas. En estos formularios también es posible definir el tiempo de duración del test utilizando el complemento *Formlimiter*, que debe bajarse dentro del *Google Forms*.

Segundo paso: El profesor puede compartir el enlace de la actividad con el alumno de muchas maneras, entre ellas puede crear una clase en *Google Classroom*, donde sus alumnos recibirán una invitación por correo electrónico para hacer parte, y ahí dejar la actividad. O también puede crear un Sitio Google gratuitamente, y allí dejar la actividad. Para que los alumnos puedan hacerla, deberán tener la dirección del sitio web del profesor.

Tercer paso: Después de realizada la actividad, para evaluarla, el profesor podrá ver resúmenes automáticos de todas las respuestas de un test, que incluyen esta información, las preguntas en las que se suele fallar con frecuencia; hay gráficos marcados con las respuestas correctas y también el promedio, la mediana y el intervalo de las puntuaciones. Pero si se quiere, también es posible ver las respuestas individuales detalladas de cada alumno.

El profesor puede configurar el formulario para enviar respuestas a los alumnos inmediatamente en cuanto terminen el test, o también manualmente, es decir, posteriormente, cuando quiera, el profesor puede enviarles a todos las respuestas, pero para eso es necesario configurarlo durante la creación del test. También es posible elegir si el alumno tendrá acceso solamente a su calificación o si tendrá acceso a todas las preguntas correctas y los errores con comentarios.

Utilizando este recurso, es posible evaluar a los alumnos en poco tiempo, y tener las calificaciones sin dedicarle tiempo. El *Google Forms*, nos da una hoja de cálculo con toda la puntuación, el nombre del alumno, la fecha y hora que ha enviado el test.

Además de esa idea de actividad, es posible crear muchas otras no solamente con recursos Google, sino también con otros tantos disponibles en la web.

Primeras conclusiones

Lo denominamos como primeras conclusiones, pues mucho todavía está por desarrollarse en nuestro proyecto, pero hasta aquí pudimos percibir que la estudiante de iniciación científica participante del proyecto PIVIC aprendió no solamente a hacer investigaciones, sino también a utilizar recursos gratuitos en la web para crear actividades y promover el aprendizaje de lenguas.

Además de eso, creemos que esa experiencia fue muy productiva y ha provocado reflexiones sobre el quehacer docente en el aula, sobre nuevos caminos y posibilidades, una vez que las tecnologías digitales forman parte de nuestro cotidiano, influyendo y proporcionando metodologías diferenciadas en el proceso enseñanza aprendizaje.

Así, trabajar con nuevos modelos didácticos que utilicen herramientas tecnológicas a favor de la enseñanza es irreversible, dejando evidente a través de esta experiencia, que la inserción de nuevas tecnologías digitales como auxilio en las clases pueden proporcionar una manera diferenciada de aprender, una vez que, motiva más para el estudio, dejándolo más interesante y añadiendo conocimiento de una manera más clara y placentera, además de convertirse en una gran ayuda para el profesor.

Bibliografía

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de, 2008, “*Aprendizagem e Ensino de Línguas em Contextos Tecnológicos*”. REVERTE: *Revista de Estudos e Reflexões Tecnológicas da FATEC, Indaiatuba*, v. 6, pp. 220-230.

BARION, E. C. N; MELLI, N. C. A., 2017, “*Algumas reflexões sobre o ensino híbrido na educação profissional*”. *Saberes e práticas contemporâneas em gestão e inovação na Educação Profissional e em Sistemas Produtivos*. p. 595-604. Disponible en: <http://www.portal.cps.sp.gov.br/pos-graduacao/workshop-de-pos-graduacao-e-pesquisa/012-workshop-2017/workshop/artigos/Educacao/Fundamentos_Praticas/As-reflexoes-sobre-o-ensino-hibrido.pdf> [08/02/2019].

BENTES, Jackson; AZAMBUJA, Michelle; PAIVA, Rosane Coelho, 2017, Año de la publicación, “La cultura digital en la práctica docente: una mirada más allá de lo usual”, en Actas del XXV Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes: 25 años, 25 seminarios,, *São Paulo*, Consejería de Educación Embajada de España en Brasilia, pp. 75-83.

FARDO, M. L., 2013, “*A gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem*”. *Novas tecnologias na educação, Porto Alegre*, V. 11 N° 1. Disponible en: <<https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/41629>> [08 abr. 2015].

LEFFA, V. J., 2014, “*Gamificação adaptativa para o ensino de línguas*”, en Congresso Iberoamericano de Ciência, Tecnologia, Inovação e Educação, Buenos Aires, Anais, p. 1-12.

Crear un corpus lingüístico con tus propias manos

Antonio Javier Almansa Salinas
Instituto Cervantes de São Paulo

1. Qué es un corpus

Un corpus lingüístico es una recopilación de textos en formato digital, seleccionados a partir de unos criterios externos que aspira a representar el lenguaje o una variedad de este, dándonos la capacidad de extraer información lingüística de ellos por medio de herramientas informáticas para su aplicación en los trabajos con la lengua.

Algunos principios se repiten en casi todas las definiciones, y de esta manera se da por supuesto que un corpus se construye a partir de textos de producción real, que la selección seguirá unos criterios lingüísticos que aseguren que es una “muestra representativa de una lengua” (Pérez, 2002). A esto debemos añadir que gracias a la tecnología se pueden recopilar grandes cantidades de documentos, tratándolos y analizándolos, pudiendo extraer informaciones semánticas, discursivas, pragmáticas, etc.

La posibilidad de realizar este taller está directamente relacionada con las opciones tecnológicas de esta época, como veremos más adelante. Construir un corpus propio es una de las consecuencias de los avances computacionales.

Antes de profundizar en la construcción vamos a enumerar algunos corpus existentes y de libre acceso para ir acostumbrándonos a su uso, y entender algo más sus posibilidades.

1.2. Algunos Corpus

Entre los distintos tipos de corpus, introduciremos dos de los corpus de referencia más populares, útiles e interesantes en español. Uno de ellos es el CORPES XXI de la RAE, todas sus entradas son del siglo XXI, y el sistema de etiquetado es uno de los más avanzados, permitiendo un gran número de opciones de búsqueda. Se puede acceder desde el siguiente enlace: <http://cort.as/-H9Lp>

Por otro lado, externo a la RAE tenemos el Corpus del Español de Mark Davies de la Brigham Young University. Este corpus está compuesto por distintos tipos de recopilaciones, además de conexiones a otros. Su interfaz de búsqueda es de las más claras y prácticas para un profesor de ELE. Se puede acceder a su vasto fondo en el siguiente enlace: <https://www.corpusdelespanol.org/>

La lingüística de corpus en la actualidad es amplia, y los corpus de referencia son una pequeña área dentro de los mismos. Nos referimos a estos dos por ser accesibles y populares para iniciarse en el uso de los corpus.

2. ¿Para qué nos sirve como profesores?

Esta pregunta debe de responderse desde dos perspectivas. Por un lado, en relación a las necesidades como profesor, y por otro en el análisis de las necesidades de los alumnos.

2.1. Necesidades del profesor

El corpus proporciona al profesor una herramienta que le permite observar y analizar las regularidades de tipo léxico y morfosintáctico ayudando a la enseñanza-aprendizaje (Gómez de Enterría, 2009).

Un profesor es competente cuando posee el conocimiento y las habilidades necesarias para resolver problemas que pueden aparecer ejerciendo su profesión (Esteve, 2011). Para poder ser competente, el corpus le permitirá la planificación y creación de materiales para ELE/EFE. Desde otro punto de vista, la construcción de un corpus propio, permitirá sufragar el posible déficit de conocimiento del profesor respecto a algunos usos de la lengua en distintos eventos comunicativos. La construcción del corpus nos obliga a reflexionar y tener conciencia sobre nuestras propias necesidades y como solventarlas.

2.2. Necesidades de los alumnos

Siguiendo el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, una de las funciones de los profesores es realizar un análisis de las necesidades de los alumnos a los que vamos a instruir en la lengua.

Las preguntas en las que basaremos nuestro trabajo son las siguientes:

- ¿Qué tienen que hacer los estudiantes mediante el uso de la lengua?
- ¿Qué tienen que aprender para poder utilizar la lengua con el fin de conseguir esos fines?
- ¿Qué les hace querer aprender?
- ¿Qué tipo de personas son?

Si combinamos las respuestas de estas preguntas con las necesidades de los profesores, nos surgirán los criterios sobre los cuales realizaremos nuestro corpus. Son innumerables las opciones, por eso el análisis previo es el paso más importante para que un corpus cumpla su propósito.

3. Cómo construirlo

Al realizar esta propuesta, intentamos facilitar los pasos a aquellos que se animen a iniciarse en esta área. A la hora de construirlos nos hemos inspirado en la propuesta de protocolo de un corpus *ad hoc* de Seghiri (2011), adaptándola a nuestros objetivos.

Ahora vamos a poner las manos en la masa en cuatro pasos:

1. Selección de los criterios
2. Búsqueda de los documentos. Descarga y conversión en formato plano (.txt)
3. Organización y etiquetado según los criterios seleccionados
4. Extracción de información lingüística con el software Antconc

3.1. Criterios

El criterio externo que proponemos para la selección y etiquetado posterior de los documentos que formarán el corpus se base en los géneros discursivos. Para ello, consideramos que es importante tener en cuenta en cada uno de los documentos al recopilarlos las siguientes preguntas:

1. ¿Cuál es el propósito del acto comunicativo?
2. ¿Qué saben los participantes?
3. ¿Cómo está preponderantemente organizado el discurso?
4. ¿Cuál es el contexto habitual de circulación?
5. ¿Sólo contiene un tipo de signo (modal o multimodal)? (Parodi, 2008)
6. ¿Cuál es el grado de poder de los escritores/lectores del acto comunicativo? (Cassany, 2004)

Siguiendo estas preguntas podemos organizar nuestros documentos y su etiquetado.

3.2. Búsqueda de los documentos y, descarga y conversión

Búsqueda de los documentos: al realizar este paso debemos tener en cuenta nuestra pretensión y herramientas, siendo lo más accesible los documentos digitalizados en la red. La selección de las fuentes debe ser de confianza, entidades con prestigio e instituciones reconocidas, ya sean académicas, profesionales o administraciones públicas, medios de comunicación, etc.

Descarga y conversión: Los documentos almacenados serán de texto no marcado (ASCII) o texto plano (.TXT), para permitir su tratamiento con los software de procesamiento de corpus. Se recomienda que el documento, debido a su posible multimodalidad, sea almacenado también en el formato original, habitualmente .PDF o .HTML. En nuestro caso, proponemos el texto plano a causa de los recursos y conocimientos de los que disponemos, ya que la lematización de los textos no forma parte de nuestra propuesta en este momento, pero es el paso natural en la evolución de la construcción de un corpus propio.

3.3. Organización y etiquetado según los criterios seleccionados

El almacenamiento de los documentos se realizará en el hardware desde el que se organizará el proyecto. Lo más fácil es crear una carpeta con una ruta sencilla para acceder. Recomendamos el escritorio del ordenador. Si se considera oportuno, la carpeta pueda estar formada por subcarpetas con distintos tipos de corpus (generales, especializados, tareas de alumnos, etc) que a su vez se dividen según los documentos en extensión .TXT y los documentos originales en PDF o HTML.

Las posibilidades de etiquetado son infinitas y dependen exclusivamente de los criterios seleccionados y el objetivo de cada uno de los corpus que se quiera crear.

Recordemos que la extracción de información dependerá del uso que hagamos del software.

El etiquetado se realiza en el nombre de los documentos almacenados, y utilizaremos la información que sea adecuada. Proponemos tres tipos de etiquetado asociados al mismo número de corpus:

3.3.1. Corpus general

Género discursivo + temática + nombre + año + fuente

Ejemplo:

AT ct ec Bowie, el hombre que vendió bonos financieros (y recuperó el control) 2018 El País.txt

Es un artículo que trata sobre cultura y economía que se llama “Bowie, el hombre que vendió bonos financieros (y recuperó el control)” publicado en el año 2018 en el periódico El País.

Opciones de abreviaturas de los elementos:

Géneros discursivos: MB> memorias y biografías; NLT> newsletter; CL> columna; RP> reportaje; CR> crónica; CE> correo electrónico; CF> conferencia; CL> columna; AT> artículo; PT> poesía; PF> post rr.ss; RL> relatos; EN> ensayo; IN> informe; AC> acta; LY> ley; DC> diccionario; DV> divulgación.

Temáticas: pl> política; ec> economía; lt> literatura; ct> cultura; sd> sociedad; op> opinión; ht> historia; cc> ciencia; at> arte ...

3.3.2 Corpus para fines específicos

Nº+ género discursivo + externo-interno +/-poder/+ modalidad/+tema

Ejemplo:

1inf_int+mul_paraisosfiscales

Es el documento número 1, es un informe de uso interno de una organización, dirigido a un lector de jerarquía superior, multimodal que trata sobre los paraísos fiscales.

3.3.3 Corpus tareas de alumnos ELE

Tipología textual + nivel + tarea
--

Ejemplo:

Dc A2 biografía Frida Kahlo

El documento es un texto descriptivo de nivel A2 en el cual se realiza una biografía de Frida Kahlo.

Propuesta de abreviaturas de las tipologías:

Dc> descriptiva Nr>narrativa Ex> expositiva Ar> argumentativa

3.4. Extracción de información lingüística con el software Antconc

El procesamiento del corpus es uno de los desafíos a los que un profesor sin conocimientos computacionales avanzados se encuentra. Por eso proponemos para la extracción del material el uso de Antconc de Laurence Anthony que

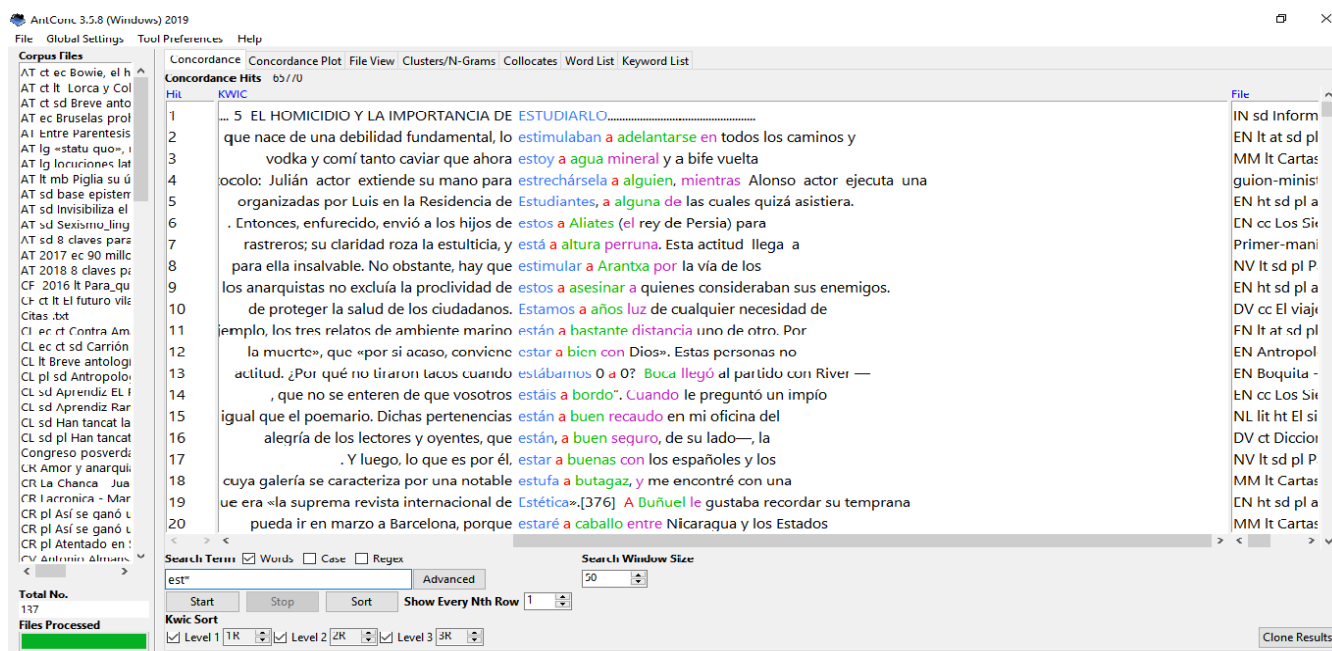
Es un software libre, por lo tanto, es una herramienta gratuita y multiplataforma que se utiliza para el aprendizaje basado en datos y para llevar a cabo investigaciones que se fundamentan en la lingüística de corpus.

Se puede descargar desde el siguiente enlace: <http://www.laurenceanthony.net/>

Una vez instalado y abierto, Antconc nos ofrece siete pestañas con las principales funciones para el procesamiento de corpus, además de una amplia posibilidad de combinaciones. La interfaz es sencilla e intuitiva. Además de las pestañas, encontramos una columna a la izquierda donde están los nombres de los documentos cargados en el corpus. En la parte inferior de las pestañas, está el cuerpo donde aparecen los resultados de las búsquedas. A la derecha aparece otra columna donde nos informa del documento en el que está la entrada recuperada.

Las distintas pestañas nos ofrecen las siguientes funciones:

- **Concordancia:** donde aparecerá el término buscado en su contexto.
- **Concordancia plot:** visualizaremos gráficamente la aparición de la palabra buscada en una línea dentro de cada documento.
- **File View:** nos permite ver el documento completo de la palabra buscada, con las posibilidades que esto nos aporta como profesores de EFE.
- **Clusters:** enseña la serie de palabras que aparecen más frecuentemente juntas en los documentos del corpus.
- **Collocates:** muestra las palabras que tienen una alta probabilidad de aparecer juntas
- **Word List:** muestra todas las palabras del corpus.
- **Keyword List:** permite la comparación entre dos corpus.



Muestra de la interfaz de Antconc

Las opciones de uso y combinaciones son infinitas. Para aprovechar todos los recursos que el Antconc ofrece, recomendamos la descarga del manual de ayuda en la propia web de Laurence Anthony (2014), y la consulta del tutorial Análisis de Corpus con AntConc de Heather Froehlich (2018) en el siguiente enlace web:

<https://programminghistorian.org/es/lecciones/analisis-de-corpus-con-antconc>

El uso de los tutoriales nos permitirá sacar el mejor rendimiento posible al procesador de corpus Antconc.

4. Conclusión

El objetivo de todo corpus es ser representativo y útil a la finalidad para la que se realiza. Este taller es una pequeña introducción, pero pensamos que es una buena manera para comenzar a utilizar corpus y crear uno propio.

El eje central de todo corpus es la elección de los criterios para su organización y construcción. Cuando conseguimos estabilizarlos y tenemos un manejo hábil sobre su etiquetado, la funcionalidad y la alimentación del corpus se convierte en una acción sencilla y útil.

La finalidad de este taller es demostrar que la utilización y construcción de corpus lingüísticos es más sencilla de lo que aparenta y está al acceso de cualquiera con interés por adentrarse en él.

5. Glosario

Términos básicos en el mundo de los corpus:

LEMA: forma sin flexionar (saber > sé, sabe, etc.)

FORMA: búsqueda una entrada concreta.

PCEC o KWIC: la palabra buscada en su contexto

TOKEN: el número de palabras que han aparecido una vez en el corpus.

TYPES: número de palabras totales

Comandos de búsqueda en las herramientas computacionales:

*: cero o más caracteres después en ese lugar.

?: cualquier carácter

@: 0 o cualquier palabra

#: cualquier palabra

Concordance: coincidencias

Collocates: colocaciones

6. Bibliografía

ANTHONY, L. (2018) Antconc (Versión 3.5.7) [Computer Software]. Tokyo, Japan: Waseda University. Disponible en <http://www.laurenceanthony.net/software>

CASSANY, D. (2004) Explorando los discursos de las organizaciones. Foro Hispánico. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10230/21236>

CONSEJO DE EUROPA (2002) Marco común de referencia para lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación. Madrid. Anaya e Instituto Cervantes

ESTEVE, O. (2011) Desarrollando la mirada investigadora en el aula. La práctica reflexiva: Herramienta para el desarrollo profesional como docente. De U. RUIZ, M.D. ABASCAL. Lengua castellana y literatura: investigación, innovación y buenas prácticas. Barcelona, Ed. Graó (pp.29-48)

INSTITUTO CERVANTES (2006). Plan Curricular del Instituto Cervantes. Madrid, Biblioteca Nueva.

PARODI, Giovanni. (2009). Géneros discursivos y lengua escrita: Propuesta de una concepción integral desde una perspectiva sociocognitiva. Letras. 51.(pp. 19-56)

SEGHIRI, Miriam (2011). Metodología protocolizada de compilación de un corpus de seguros de viajes: aspectos de diseño y representatividad. RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada, 49(2), 13-30. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-48832011000200002>

SINCLAIR, J. (2004). *Developing Linguistic Corpora: a Guide to Good Practice Corpus and Text Basic Principles*. Recuperado de: <http://ota.ox.ac.uk/documents/creating/dlc/chapter1.htm>

SINCLAIR, J. (2004). *Developing Linguistic Corpora: Appendix: How to build a corpus*. Recuperado de: <https://ota.ox.ac.uk/documents/creating/dlc/appendix.htm>

SWALES, J. (1990) *Genre Analysis: English in Academic and research settings*. New York: Cambridge University Press

TORRUELLA, J. Y LLISTERRI, J. (1999). Diseño de corpus textuales y orales. In J.M. BLECUA, G. CLAVERÍA, C. SÁNCHEZ y J. TORRUELLA (Eds.), *Filología e informática. Nuevas tecnologías en los estudios lingüísticos* (pp. 45-77). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona – Editorial Milenio. Recuperado de: http://liceu.uab.cat/~joaquim/publicacions/Torruella_Llisterri_99.pdf

Experiencias colaborativas en ELE: Vídeo Arte, Mapa del español en São Paulo y ¡Caetano, cuéntame cantando!

Antonio Javier Almansa Salinas y Eladia Martín Sánchez
Instituto Cervantes de São Paulo

1. Planteamiento

El objetivo del aprendizaje de una lengua es ser capaz de actuar en otro idioma de un modo competente. Saber hacer cosas en la otra lengua, relacionar ideas, negociar, explicarse y a su vez conseguir solucionar los problemas que se puedan dar.

En Las competencias claves del profesorado de lenguas segundas y extranjeras (2018) del Instituto Cervantes se plantea un modelo de estas competencias. En el centro de este modelo tenemos las siguientes:

- Organizar situaciones de aprendizaje
- Implicar a los alumnos en el control de su propio aprendizaje
- Evaluar el aprendizaje y la actuación del alumno

Nombramos solo estas tres para pilotar desde la base la propuesta de trabajo colaborativo, que surge desde una conciencia pedagógica y el desarrollo desde estas competencias.

En nuestro planteamiento pedagógico, con un enfoque competencial (Esteve, 2017), el aprendiente debe crear actos lingüísticos genuinos, reales en la nueva lengua, a lo largo del proceso de aprendizaje, y el profesor debe promover que sean así.

La construcción de experiencias colaborativas que desemboquen en un hecho lingüístico real, que sale de los muros de clase y se convierte en un producto externo, es una herramienta válida que pone en acción las competencias, habilidades y procesos cognitivos a lo largo de todo el proceso.

Existe mucha bibliografía sobre el trabajo colaborativo que desarrollan los distintos conceptos implicados. Nosotros hemos organizado nuestro trabajo sobre cuatro de ellos: cooperación, integración, reflexión e intercambio:

1. La cooperación se relaciona directamente con la diversidad de puntos de vista y situaciones, a las cuales hay que adaptarse y a partir de ellas desarrollar un conocimiento. Por lo tanto, fomentándola diversificamos el conocimiento, la adaptación al mundo y las posibilidades de producción (Vinagre, 2010).
2. Fomentar la integración genera una responsabilidad en los aprendientes, que los motiva al formar parte de un equipo, teniendo como consecuencia la empatía a partir de la pertenencia (Vinagre, 2010).
3. La reflexión durante el proceso es una acción ineludible, tanto a nivel individual como colectiva. Desde esta generamos una conciencia personal que implica una autoevaluación que se concreta en los eventos comunicativos constantes que se producen en el trabajo colaborativo (Cassany, 2004).
4. Fomentar el intercambio intercultural. Tomar conciencia del conocimiento que tenemos sobre nuestra propia cultura al expresarla y al verla desde aquella que estamos adquiriendo en un proceso colectivo, nos hace poseedores de un conocimiento (Vinagre, 2010).

Partiendo de estos principios, a lo largo del último año hemos organizado situaciones de trabajo colaborativo con aprendientes de ELE y profesores en el Instituto Cervantes de São Paulo que son las que vamos a compartir:

1. Vídeo Arte en el aula de ELE
2. Mapa del español en São Paulo
3. ¡Caetano, cuéntame cantando! La traducción de canciones populares en ELE

En esta comunicación presentamos estas tres experiencias colaborativas y explicamos el proceso de construcción y los productos resultantes.

2. Experiencias colaborativas

2.1 Video Arte en el aula de ELE

La primera experiencia colaborativa de la que vamos a hablar es *Del Vídeo Arte al aula y viceversa...*

La creación de esta actividad parte del estímulo de llevar un elemento cultural al aula. A partir de la celebración del *Under the Subway Video Art Night* (<https://underthesubwayvide.wixsite.com/underthesubway/open-call-2018>) en el Instituto Cervantes de São Paulo y la intención de construir un vínculo entre la institución, los profesores y los alumnos. Este contexto era una excusa perfecta para implantar una actividad de trabajo colaborativo y de desarrollo de las distintas competencias.

En la siguiente ficha deconstruimos el proceso que realizamos en la creación de esta experiencia colaborativa:

+ Deconstrucción de la actividad colaborativa de Vídeoarte

(MC) TÍTULO MCER: **"SABER APRENDER"**

<p>MC: Preguntas, ideas claves, dudas. IM: Intrapersonal MCER: Competencial existencial</p> <p style="text-align: center;">"SABER SER"</p> <p>ACTIVIDAD: ¿Qué piensas?</p>	<p>MC: Apuntes, notas, palabras clave, diagramas, etc. IM: Espacial/Visual MCER: Conocimiento declarativo</p> <p style="text-align: center;">"SABER"</p> <p>ACTIVIDAD: ¿Qué ves?</p>
<p>MC: Resumen o conclusiones. IM: Interpersonal – Verbal/lingüística – Visual/espacial MCER: Las destrezas y habilidades</p> <p style="text-align: center;">"SABER HACER"</p> <p>ACTIVIDAD: ¿Qué hacemos?</p>	

MC: Método Cornell
 IM: Inteligencias múltiples
 MCER: Marco Común de Referencia para las lenguas

En la actividad que los participantes de la acción reciben encuentran tres preguntas:

- ¿Qué ves?
- ¿Qué piensas?
- ¿Qué hacemos?

Estas preguntas surgen de la adaptación del método de estudio Cornell al objetivo pedagógico que nosotros pretendemos.

El Método Cornell es una técnica para tomar apuntes creada por Walter Pauk de la Universidad de Cornell, publicada en su libro *How to study in college*, 1962. En ella se dibuja una tabla que ocupa una hoja en tres partes de distinto tamaño. El cuadro de la derecha es el mayor, y en él se pide al estudiante que anote las palabras claves, notas, apuntes, diagramas, etc. a partir de la observación a lo que está recibiendo y el cual debe asimilar. En la columna de la izquierda deberá anotar las ideas, dudas y preguntas que surgen del contenido observado. En el último cuadro, que ocupa la parte inferior de estas dos columnas, se realizará un resumen o se obtendrán conclusiones a partir de lo observado y recopilado.

¿Cómo nos lleva un método de estudio a las preguntas realizadas en la actividad? Analizando el contenido de estos cuadros, percibimos que cada uno de ellos se adaptaban a las inteligencias múltiples de Gardner, teniendo en cuenta que nuestra meta era el uso de un estímulo artístico, en este caso, el *Vídeo Arte*.

En el cuadro de notas (*¿Qué ves?*) el participante debe activar la inteligencia Espacial/Visual, la cual nos ayuda a entender las formas y a relacionarlas. El alumno verá unas piezas de vídeo arte sobre las cuales deberá tomar notas. En el siguiente espacio, tendrá que realizarse preguntas sobre un contenido nuevo (*¿Qué piensas?*), que requiere un acto reflexivo que activa inteligencia *múltiple intrapersonal* en la cual se desarrolla el pensamiento interno, a partir del conocimiento que se tiene de uno mismo, que nos hace ser quienes somos e interpretar lo que ocurre a nuestro alrededor y a nosotros mismos.

Estas dos acciones están conectadas a la percepción y reflexión a partir y en el individuo, por ello utilizamos la segunda persona del singular en la realización de las preguntas.

En el tercer cuadro cambiamos a la primera persona del plural abriendo el espacio a la necesidad de varias inteligencias. Por un lado, la inteligencia *múltiple interpersonal* que se relaciona directamente con la habilidad de trabajar en equipo, que a su vez activa la *verbal/lingüística* para explicarse al otro y negociar el sentido, aunque de alguna manera siempre está presente, y de nuevo la *Visual/espacial*.

El siguiente paso es entender como estas preguntas se adaptan a las competencias del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, y a nuestra labor como docentes de ELE.

En el primer cuadro hacemos uso del conocimiento declarativo "*Saber*" (Consejo Europa, 2002), que se expone en el qué reconocemos a partir de nuestra propia experiencia. De esta competencia pasamos a la competencia existencial "*saber ser*" (Consejo Europa, 2002) reflexionando sobre nosotros mismos y el impacto que recibimos.

Nuestro "*saber*" y "*saber ser*" son el contenido desde el cual podemos "*saber hacer*" cosas (Consejo Europa, 2002).

Tras reflexionar de manera individual ante un reto cognitivo, utilizamos este procedimiento en una actividad colaborativa en la que debemos desarrollar nuestras destrezas y habilidades.

Esta actividad deberá nacer desde la puesta en común de un conocimiento individual surgido de la reflexión interna, que dé como resultado una nueva creación a partir de la suma de individuos que llegan a acuerdos para ello.

En *¿Qué hacemos?* Los participantes discuten y realizan un acto genuino de lengua y de comunicación realizando una experiencia colaborativa de *Vídeo Arte* que se inserta directamente en una expresión artística en el mundo real. Para ello harán uso de sus smartphones.

2.2. Mapa del español en São Paulo

Si en la anterior experiencia el punto de partida era el *Vídeo Arte*, en esta centramos nuestro trabajo en la geografía de la ciudad y la representación de lo hispano en la misma.

El objetivo final de esta experiencia era crear una publicación en la que hubiera un registro de lo hispano en la ciudad de São Paulo.

El papel del profesor en esta tarea es de mediación y coordinación de la actividad. Organizando el trabajo de manera conjunta con el resto de profesores.

Para realizarla se decidieron los registros sobre los cuales se debía indagar, para ello usamos las destrezas del Plan Curricular y la propia ‘geografía’ y conocimiento de la ciudad.

Se les indicó a los alumnos las siguientes destrezas en relación a la ciudad de São Paulo:

- Lugares emblemáticos o que hagan referencia al mundo hispano, geográficos, históricos o personajes ilustres.
- Dónde escuchar español.
- Dónde hablar en español.
- Dónde encontrar manifestaciones culturales hispanas.
- Dónde adquirir productos del mundo hispano, alimentos, ropa o artesanía.

La elaboración por parte de alumnos del trabajo estaba enfocada a la búsqueda o indagación desde estos principios. En este proceso el alumno se convierte en alumno autónomo: (lluvia de ideas). El alumno aporta información básica sobre los lugares que descubre en la ciudad: localización y descripción de lo que se puede encontrar en cada uno de ellos. Proponiendo al grupo un texto crónica de su experiencia en ese lugar.

Posteriormente, la puesta en común con los demás compañeros y la corrección de todos los trabajos de manera conjunta. Finalmente, se procede a la edición de los textos ajustándose a la propuesta de publicación.

La participación de los profesores a lo largo de este proceso se ajusta a la coordinación de la actividad, promoviendo la reflexión y la autoevaluación. Esta actividad fue realizada a lo largo del segundo semestre del 2018 con los alumnos de C1 y C2 del Instituto Cervantes de São Paulo.

Todos los textos producidos forman parte de una publicación que se lanzó en la III feria Relámpago (feria de ediciones independientes) actividad cultural anual que se realiza en el Instituto Cervantes de São Paulo desde hace tres años. De nuevo hemos obtenido un producto real, el cual se reparte de manera gratuita en el centro, y en el que los alumnos son responsables del proceso y finalización de un acto lingüístico pleno.



Para el año 2019 se ha propuesto el trabajo a varios docentes del mismo Instituto Cervantes de São Paulo, y de este modo realizar una segunda publicación adaptando el propósito bajo las mismas premisas, pero con la flexibilidad de adaptar a la programación del curso y a otros niveles de referencia.

2.3. ¡Caetano, cuéntame cantando! La traducción de canciones populares en ELE

La tercera experiencia colaborativa tiene el propósito de incluir la interculturalidad en la enseñanza de ELE. Para ello, hacemos uso de las canciones de una figura emblemática de la música de Brasil y referencia nacional e internacional de la riqueza musical y cultural que es la lengua nativa del alumno. La propuesta es realizar una traducción libre de las letras de Caetano Veloso desde las cuales los alumnos tienen que explicar para el otro su propia cultura. En este proceso se compondrá de una manera colectiva y colaborativa un *acto lingüístico genuino, real y en equipo*.

Para conseguirlo, el trabajo no solo es una traducción sino una *adaptación cultural* (Vinagre Laranjeira, 2010). Cuando hablamos de la traducción a la adaptación cultural realizamos un ejercicio en el que las competencias implicadas superan el simple formalismo o transferencia.

La música popular requiere de una *competencia intercultural* en la que están implicadas las condiciones de vida, los valores y creencias, las convenciones sociales, los ritos y el contexto (Consejo de Europa, 2002). Para ello es necesario *desarrollar una conciencia* capaz de transmitir a alguien de una cultura ajena, debiendo tener en cuenta esta segunda cultura para poder adaptar el conocimiento al propósito lingüístico. Ayudando, además, a superar los estereotipos.

La *competencia lingüística* se desarrolla en todas las implicaciones del uso de la lengua. Desde el trabajo hasta el producto final. El conocimiento léxico, las estructuras gramaticales, la semántica (como negociación de los significados) y la fonología están presentes en todas las fases.

Al hablar de canciones, la *prosodia* es un elemento indispensable en la utilización de la lengua. Al pretender realizar una adaptación cultural de una canción esta debe poder ser cantada en la versión de la lengua meta. Por lo tanto, no solo el conocimiento de la lengua es importante sino también los elementos prosódicos como son el *acento*, *el ritmo* y *la entonación*. La evaluación final será cantar la versión de la canción en la lengua meta.

La utilización de una expresión cultural en una experiencia colaborativa requiere de la cooperación de todos los participantes, intercambiando el “*saber*” de cada uno y reflexionando en conjunto la aportación individual.

Esta tarea se enfoca hacia un trabajo interdisciplinar y de interacción de distintos niveles de conocimiento. El nivel de la lengua de los participantes es desigual, ya que cada grupo se forma por aprendientes de la lengua desde un nivel A1 a un C1, y también de los propios profesores. De este modo, la responsabilidad es de todos, y la aportación de cada uno está relacionada al conocimiento tanto de la lengua como de la cultura.

En este proceso nos encontramos con la ausencia de una jerarquía clara, ya que cada uno de los participantes deberá aportar su propia experiencia. Un ejemplo, es que el profesor de lengua aportará su habilidad y conocimiento lingüístico, y el alumno de A1 colaborará con su saber cultural de la lengua de la canción.

De nuevo, todos los participantes, son responsables del producto final. La experiencia colaborativa fue realizada en el Instituto Cervantes de São Paulo, implicando a docentes, alumnos y abierta al público en general. La heterogeneidad de los participantes los obligó a tener que negociar, exponer sus propuestas, investigar sobre el origen y significado de la canción, así como del contexto histórico de su creación, en el que en muchos casos el profesor se convirtió en ese otro el extranjero al que tienes que hacer comprender tu propia cultura.

El producto final se colocó en común y se elaboró una pequeña publicación digital con todas las traducciones editadas y comentadas a modo de producto final del taller que se hizo llegar a todos los asistentes.

3. Cierre

A modo de conclusión, queremos focalizar el papel que el alumno tiene en todo este proceso. La experiencia colaborativa pretende ser “una metodología centrada en el alumno en las que el docente tiene que asegurar unas condiciones de aprendizaje que permitan desarrollar la experimentación, la creatividad, el reto y, consecuentemente, el desarrollo del individuo” (Esteve, 2007). Si no tenemos claro cuál es el centro de la acción, las distintas tareas y proyectos se pierden en el proceso.

Al proponer acciones reales en grupo, debemos entender que el producto final es fruto de un trayecto en el que la colaboración y el alumno han sido el centro. La evaluación no dependerá de una tabla de contenidos lingüísticos sino si el objeto cumple la propuesta para la que fue construida, ya sea la expresión de una idea por medio de una expresión artística como el vídeo arte, la descripción o crónica de un lugar como en el mapa del español, o la versión de una canción en otro idioma distinto al original. Al igual que un cocinero demostrará si ha asimilado la receta al comerla, el aprendiz de lenguas sabrá si ha logrado la excelencia si el artefacto lingüístico obtiene aquello para lo que fue realizado.

Todas las tareas planteadas siguen un patrón cognitivo. En todas ellas, el alumno se enfrenta a un estímulo que debe analizar desde la intuición a partir de las experiencias previas. Tras un acercamiento individual, pondrá en común su visión y de la suma y negociación con el resto de participantes y se formulará un proyecto.

Del estímulo a la indagación y la reflexión colaborativa para crear un acto lingüístico genuino, real en equipo. De la experiencia individual a la experiencia compartida. Estas son las tres primeras, pero ya estamos trabajando en podcast, fanzines, etc. siguiendo este método de trabajo.

4. Bibliografía

AA.VV. (2002). Antología de El Trujamán. Selección de textos sobre traducción. Madrid: Instituto Cervantes.

CABALLERO RODRÍGUEZ, B. (2009) El papel de la traducción en la enseñanza del español. Universidad de Canterbury, Nueva Zelanda

CONSEJO DE EUROPA (2001). Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid.

CASSANY, D. (2004). Aprendizaje cooperativo para ELE. Universitat Pompeu Fabra. Dirección Académica Instituto Cervantes (2012). Las competencias claves del profesorado de lenguas segundas y extranjeras. Madrid.

ESTEVE, O., ARUMI, R. La evaluación por competencias y el portafolio del estudiante: dos experiencias en asignaturas de lengua alemana y de interpretación simultánea. Universitat Pompeu Fabra.

ESTEVE, O. (2007) “El discurso indagador: ¿Cómo co-construir conocimiento?”. Mondragón, 2007.

ESTEVE, O. (2017). Replanteando el enfoque comunicativo en la clase de ELE: del enfoque comunicativo al enfoque competencial. Universitat Pompeu Fabra.

FERRAZ, E. VELOSO, C. (2003). [Letra Só] Caetano Veloso. São Paulo, Companhia das letras.

GARDNER, H. (2011) *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Londres.

GIRALT, M y de la TORRE, M.H. (2009) Aplicación del cine como herramienta didáctica en el aula ELE. Alcala de Henares.

HERNÁNDEZ, M.R (1996). La traducción pedagógica en la clase de E/LE. University College Dublin.

PAUK, W. 1962. *How to Study in College*. Boston.

SHANNON, A.M. (2013) La teoría de las inteligencias múltiples en la enseñanza de español. Universidad de Salamanca.

VINAGRE LARANJEIRA, M. (2010) Teoría y práctica del aprendizaje colaborativo asistido por ordenador. Madrid, 2010.

WISNIK, J.M. (2017). *O som e o sentido: uma outra história das músicas*. São Paulo. Companhia das Letras.

El espacio de la literatura en la enseñanza de lengua española para brasileños: reflexiones sobre formación de profesores y libros didácticos

Augusto Moretti de Barros y Kátia Rodrigues Mello Miranda
Universidade Estadual Paulista (UNESP Assis)

Introducción

Este trabajo tiene como objetivo reflexionar sobre la integración entre el texto literario y la enseñanza de lengua española, a partir de dos perspectivas: la práctica de profesores de español en formación inicial y el análisis académico de libros didácticos. Así, expondremos, en líneas generales, dos investigaciones: un proyecto docente vinculado al Departamento de Letras Modernas de la Faculdade de Ciências e Letras de Assis – UNESP, desarrollado en el ámbito de orientación y supervisión de la práctica de alumnos-profesores del Centro de Lenguas y Desarrollo de Profesores (CLDP), entre los años 2015 y 2017 y una Disertación de Maestría desarrollada entre el año 2015 y el 2018 en el Programa de Postgrado en Letras de la misma institución que observó la presencia de textos literarios y el espacio reservado a ellos en dos colecciones seleccionadas por el Programa Nacional del Libro Didáctico (PNLD): *Síntesis* (2012) y *Enlaces* (2010).

Retomando a Antônio Cândido (1972; 1995), que resalta el papel primordial de humanización de la literatura y su correspondencia a un derecho de todos, concordamos que *“sua função educativa é muito mais complexa do que pressupõe um ponto de vista estritamente pedagógico”* y que la literatura *“age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela, – com altos e baixos, luzes e sombras. [...] é um dos meios por que o jovem entra em contato com realidades que se tenciona escamotear-lhe”*. (Cândido, 1972: 84-85).

Creemos, también, de acuerdo con Benedetti (2001), que el trabajo con el texto literario puede contribuir a la práctica integrada de las cuatro habilidades del aprendiz y al desarrollo del aprendizaje autónomo. De esta manera, el estudiante logra mucho más que la optimización de las competencias de lectura, escritura, oralidad y comprensión auditiva, como también un contacto más profundo con el texto literario, buscando adentrarse a aquel universo, de forma que la lengua sea la puerta de entrada.

Como las dos investigaciones ocurrieron en el mismo período e institución, y tenían el objetivo común de colaborar con los estudios sobre la relación entre literatura y enseñanza de español como lengua extranjera (ELE), notamos la posibilidad de su

acercamiento y complementariedad. Además, los autores participaron indirecta y directamente del trayecto de las dos investigaciones, con contribuciones mutuas. Así, este trabajo es el resultado de dicha unión.

Investigación Docente

La investigación docente correspondió al proyecto docente “La literatura en la enseñanza de español como lengua extranjera: un estudio a partir de la práctica de profesores en formación inicial”, desarrollado entre 2015 y 2017, que tuvo como objetivo general contribuir a la formación inicial de estudiantes de la carrera de grado en Letras-Español de UNESP-Assis, ampliando las discusiones en el espacio de supervisión y consultoría de profesores pasantes al incentivar el trabajo con textos literarios en la enseñanza de ELE.

El contexto de realización fue el Centro de Lenguas y Desarrollo de Profesores (CLDP) de UNESP-Assis, en las reuniones de orientación y consultoría de las pasantías realizadas por los alumnos-profesores y de las clases dictadas por dichos pasantes. El CLDP es un proyecto de extensión colaborativo entre el Departamento de Letras Modernas y el Departamento de Educación de la UNESP de Assis, con el apoyo de PROEX (Pro-Rectoría de Extensión), que está en funcionamiento desde el año 2010 y presenta un equipo administrativo compuesto por coordinador y vice, y docentes encargados de la consultoría de las lenguas enseñadas (Alemán, Español, Francés, Inglés, Italiano, Japonés, Mandarín y Griego).

El CLDP ofrece cursos en diferentes niveles (del básico al avanzado), de participación abierta a la comunidad interna y externa al *campus*. Tales cursos pasan por la supervisión de los docentes de LEs de la universidad y son ministrados por alumnos del grado (por lo tanto, profesores en proceso de formación inicial), como parte de las prácticas docentes en LE. Hay por semestre una cantidad aproximada de 4 grupos de Español, cada uno impartido por dos alumnos pasantes, con dos encuentros semanales de 1h40 cada. De esa manera, el proyecto tuvo como participantes a los estudiantes de la carrera de Profesorado en Letras/Español de la facultad, en fase de prácticas, así como los alumnos inscritos en los cursos de Lengua Española ofrecidos por el CLDP.

Teniendo en cuenta la importancia de la enseñanza y del aprendizaje de LEs, es esencial que las carreras de formación, más que simplemente habilitar, capaciten a los futuros profesores para la realización de un trabajo significativo. Desde esa perspectiva, y partiendo de la experiencia en la enseñanza de lengua española y literaturas hispánicas, creemos que la literatura, con su poder de agregar cultura, arte, contextos sociales, valores humanos etc., es un camino productivo para la enseñanza y el aprendizaje de lengua española – así como de otras LEs.

En resumen, la propuesta consideró la necesidad de formación de un profesor cuya postura valore y busque el compromiso de sus alumnos en las actividades reflexivas por medio del lenguaje, y, así, emprendan en sus clases de ELE un trabajo con textos literarios desde una perspectiva discursiva y no puramente formal o basada ampliamente en el contenido.

El desarrollo del proyecto se pautó en la investigación cualitativa (Lüdke; André, 2013), en su modalidad de investigación-acción, y los procedimientos de análisis de los

datos tuvieron carácter interpretativista. Ese tipo de investigación enfatiza el proceso, presenta la preocupación en retratar la perspectiva de los participantes y tiene en el ambiente natural la fuente directa de los datos.

Para la colecta de datos, además del diálogo reflexivo constante con los pasantes, fueron producidas por ellos fichas de relato sobre sus experiencias en clases en el trabajo con los textos literarios. En los encuentros, también discutimos con ellos sobre esta ficha, para que la considerasen no solo como un simple registro, sino como una oportunidad de sistematización y reflexión acerca de su práctica.

En líneas generales, las preguntas de investigación fueron: ¿(Cómo) la literatura está presente en las clases de ELE de CLDP?; ¿En qué medida la literatura puede facilitar/contribuir al aprendizaje de una LE?; ¿Qué dificultades se imponen a la presencia de la literatura en las clases de español de CLDP? y ¿De qué maneras la literatura puede ser un camino didáctico significativo en las clases de ELE?

A lo largo del trienio, fue posible constatar que la mayoría de los alumnos-profesores no había trabajado con textos literarios en sus clases antes de que eso les fuese sugerido en el espacio de orientación. La alternancia de dichos pasantes al paso de ese tiempo fue uno de los desafíos encontrados, por configurar el acompañamiento del trabajo con los textos literarios en períodos más cortos (en general, un semestre). De cualquier modo, fue posible promover la concienciación sobre la importancia de la literatura como didáctica y de su presencia en las clases, así como la deconstrucción de creencias equivocadas, como la de la disociación entre lengua y literatura.

La propuesta era que los alumnos-profesores trabajasen con uno o más textos literarios en por lo menos tres clases – consecutivas o no –, para que pudiesen observar progresivamente la respuesta al trabajo desarrollado con la literatura y también que relatasen dicho trabajo en la Ficha. La elección de los textos literarios reveló la consideración de diversos aspectos, como gusto personal, popularidad de los escritores, temas, estética y variedad de tipologías (poemas, capítulos de novelas, microrrelatos, leyendas y cuentos de hadas). En lo que se refiere a las actividades propuestas, sus objetivos y caminos de ejecución, muchas Fichas revelaron la intención de los profesores de realizar propuestas que fomentasen la exploración sensible, atenta y frutiva del texto literario.

La mayoría de las actividades priorizó – o, al menos, lo ansió – un trabajo direccionado a la exploración dinámica y sensible del texto literario, aguzando la interpretación de los estudiantes y promoviendo su involucramiento e identificación con los temas. Algunas parejas relataron la realización voluntaria, por sus alumnos, de búsquedas sobre los autores trabajados, así como el interés de los estudiantes, tras la realización de las actividades, en leer otros textos literarios.

Creemos que la realización del proyecto contribuyó a la optimización de la formación docente inicial y, también, a la emancipación de esos profesionales, así como al proceso de desarrollo de su autonomía y capacidad crítico-reflexiva, requisitos del profesor competente.

Investigación de Maestría

La investigación que resultó en la disertación de Maestría nació de las ganas de analizar la forma como se introduce la literatura escrita en lengua española en los libros didácticos

producidos para la enseñanza de ELE. Actualmente, crece el número de estudiantes de esta lengua, sea por motivos académicos o comerciales, y, con eso, aumenta también el número de materiales producidos con la finalidad de ser un apoyo a dichos estudios. Barros y Costa (2010: 88) destacan la relevancia de los materiales didácticos en el contexto educacional, resaltando que se trata de “*ferramentas de trabalho do professor; sem elas, podemos afirmar, as possibilidades de desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem reduzem-se drasticamente*”.

El material didáctico debe incentivar el respeto a la diversidad lingüística y cultural y, para que se cumpla su función pedagógica, pautado en la perspectiva cultural, es necesario atenerse a la selección de los textos, imágenes y todo tipo de recurso verbal y no verbal presentados, en lo que se refiere a la procedencia y abordaje de esos textos. El español se habla en más de veinte países y, para esta investigación, el enfoque fueron los países de lengua española ubicados en el continente americano, pues en ese territorio se concentra la mayoría de los hablantes hispánicos y es donde más se produce literatura en este idioma. De esa manera, en dicha región, de la cual también hace parte Brasil, ocurrió un intenso encuentro de culturas. Creemos que deba haber muestras auténticas de manifestaciones artístico-culturales de diversos países hispanoamericanos, para que se posibilite la formación de una identidad cultural de Hispanoamérica y se puedan distinguir rasgos que caractericen a sus pueblos.

La identidad hispanoamericana se originó del contacto entre diversas culturas que se mezclaron unas con las otras, en sus semejanzas y diferencias, no sin conflictos, muchas veces violentos, evidentemente. Este contacto con el otro es lo que caracteriza la heterogeneidad cultural en Hispanoamérica, tan compleja y tan rica. Cuando un aprendiz de ELE tiene contacto con un material didáctico que explora aspectos culturales de los países hispanohablantes (una vez que lengua, literatura y cultura no son segmentadas), es necesario observar que él está en una posición de sujeto social en contacto con el otro – este, por su vez, constituido por el contacto con otro “otro”. Así, es en la relación entre las diferentes sociedades hispanoamericanas que nace la identidad cultural que se debe reflejar en los libros didácticos.

Delante de ese cuadro, analizamos dos colecciones de libros didácticos para la enseñanza de español aprobadas por el PNLD (Programa Nacional del Libro Didáctico), en la convocatoria de 2012 (publicada en el año anterior), con circulación y distribución realizadas hasta el 2014. Son ellas: *Enlaces: español para jóvenes brasileños* (2010), de Soraia Osman et al, publicada por la Editorial Macmillan; y *Síntesis: curso de lengua española* (2012), de Iván Martín, publicada por el Editorial Ática. Ambas colecciones están organizadas en tres volúmenes, que corresponden a los tres años de la Enseñanza Secundaria. Las dos también se proponen trabajar aspectos que privilegien la diversidad cultural de los países hispánicos, utilizando recursos textuales e imágenes que simbolicen estas culturas. Analizar la presencia de la literatura y la representación de las culturas en los materiales seleccionados nos lleva a concluir en qué medida las propuestas de sus autores se cumplen, de hecho, en la elaboración de sus obras.

Percibimos que, aunque los autores de los libros didácticos busquen insertar textos de autores de variados contextos de vida y de producción, la mayoría pertenece a escritores nacidos o que vivieron en los países del extremo sur de América, la región llamada rioplatense: Argentina y Uruguay, por ejemplo, Julio Cortázar, Eduardo Galeano y Jorge Luis Borges. Dicha selección se justifica por el hecho de que esos países son miembros del Mercosur (Mercado Común del Sur), lo que amplía las relaciones comerciales y culturales con Brasil. Además, la parcela más grande de esos autores vivió

en el siglo XX y sus obras pertenecen a las listas del canon, lo que les garantiza un papel privilegiado en las elecciones de textos para fines didácticos. Eso constituye un punto negativo, ya que las representaciones literarias de los márgenes son rechazadas. Muchas veces no son tan marginales así; por ejemplo, el chileno Pablo Neruda y el peruano Mario Vargas-Llosa, ganador del Premio Nobel de Literatura, en el año 2010, no fueron seleccionados para componer ninguna de las colecciones.

También pudimos constatar una cuestión señalada por Marisa Lajolo desde los años 1980: el texto literario sigue siendo pretexto para la enseñanza de lengua o de determinadas características literarias. En casos como esos, según la autora (2009), el trabajo con el texto literario no será significativo para el alumno, aunque él conteste a todos los ejercicios relacionados con el texto de manera satisfactoria y, con eso, el efecto posiblemente será el contrario del esperado: en lugar de que el alumno se sienta acercado al texto literario por conocerlo en una actividad de estudio de lengua, creará una barrera que lo impedirá de leer tal texto sin un guion previo que indique la finalidad de la lectura.

Los ejercicios elaborados por los autores de los libros didácticos estudiados, en su gran mayoría, no incitan a que el alumno intente ir más allá de un análisis raso, superficial y direccionado de los textos literarios. A partir de ellos, el aprendiz consigue ver la aplicación de determinada estructura lingüística en un contexto, escuchar determinada pronunciación, aprender características de uno u otro tipo textual. Sin embargo, los textos son, al fin y al cabo, soporte para estudios lingüísticos estructurales, sin que existan actividades de lectura literaria frutiva y enriquecedora, y sin que se busquen elementos culturales que colaboren para la formación del lector crítico y del ciudadano.

Palabras finales

Con el desarrollo de nuestras propuestas, creemos haber despertado la atención para la importancia de la relación establecida entre lengua y literatura en la enseñanza de LEs, contribuyendo a una formación y práctica docente más crítica, así como para el manejo más consciente de libros y materiales didácticos.

Todavía falta la concientización del papel de la lectura, sobre todo la literaria, en la formación del individuo como estudiante y como ser humano. El texto literario ofrece al lector la oportunidad de conocer otras realidades, otras costumbres, otros pueblos, otros universos, ampliando su visión de mundo y le posibilita reflexionar sobre su posición en el mundo, llevándolo a rever su manera de encarar el otro, el diferente. De esa manera, como señalado por Cándido (1972), la literatura contribuye a la formación del hombre, lo que resulta, por consecuencia, en sus relaciones sociales.

En consonancia con lo que alerta Lajolo (2009), concluimos que el texto literario todavía ocupa un espacio utilitario en las clases de lengua. En la realización de las dos investigaciones, en la Maestría y en la supervisión de profesores en formación inicial, fue posible constatar que, aunque existan diversas acciones y proyectos que prioricen el trabajo significativo con la literatura en el ámbito de enseñanza y aprendizaje de LEs, las contribuciones en la dirección de deshacer la visión utilitarista en lo que toca al texto literario se presentan como una necesidad constante. De esa manera, los proyectos aquí presentados objetivan una discusión que no se cierra, sino que debe desdoblarse en otras iniciativas.

Bibliografía

BARROS, Augusto Moretti de. *Representações literárias e culturais da América Hispânica em livros didáticos para o ensino de espanhol/LE*. 2018. 140 f. Disertación (Maestría en Letras). – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 2018.

BARROS, Cristiano; COSTA, Elzimar, “*Elaboração de materiais didáticos para o ensino de espanhol*”. en _____ (org.). *Espanhol: Ensino Médio*. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. Coleção Explorando o Ensino, v. 16. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16903&Itemid=1139> [15 fev. 2019].

BENEDETTI, Ana Mariza, 2001, “El texto literario como motivador del aprendizaje autónomo”, en André Trouche; Livia Reis (org.), *Hispanismo 2000*, Niterói, ABH, pp. 65-68.

CÂNDIDO, Antônio, 1972, “*A literatura e a formação do homem*”, *Ciência e Cultura*, v. 24, n. 9, pp. 81-90.

LAJOLO, Marisa, 2009, “*O texto não é pretexto. Será que não é mesmo?*”, en REGINA ZILBERMAN; TANIA RÖSING (org.) *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*, São Paulo, Global, pp. 99-112.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli, 2013, *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*, São Paulo, EPU.

MARTIN, Iván, 2012, *Síntesis: curso de lengua española*, São Paulo, Ática.

OSMAN, Soraia et al, 2010, *Enlaces: español para jóvenes brasileños*, São Paulo, Macmillan.

Escape Room como herramienta para la clase de español como lengua extranjera: Ven a jugar en y con el español en una vuelta por el mundo hispánico

Claudia Bruno Galván y Grace Kelly Gonçalves
Colegio Miguel de Cervantes

M. Cibele González P. Alonso
Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado (FECAP) / Colegio Miguel de Cervantes

Introducción

Todos los docentes buscamos diferentes recursos que nos ayuden a que nuestras clases sean más divertidas y motivadoras. El juego es uno de esos recursos que, con objetivos claros y precisos, genera un ambiente propicio para que el proceso de aprendizaje sea efectivo y productivo y las relaciones en el aula potencien la integración del grupo. Son muchas las ventajas que el juego proporciona a la enseñanza de una lengua extranjera. Según Garvey (1985: 14-15), *“el juego conlleva la participación activa por parte del jugador (...). Permite el desarrollo humano, la creatividad, la resolución de problemas, el desarrollo de papeles sociales, siendo por tanto una actividad de gran importancia”*.

Llevar juegos al aula nos permite presentar contenidos nuevos, repasar contenidos aprendidos o presentar nuevas estructuras gramaticales, así como repasar las aprendidas. Por otro lado, el juego genera placer, al mismo tiempo que desarrolla la creatividad y la imaginación y favorece la comunicación y la integración. El alumno sale de un papel pasivo para ser el protagonista del proceso de aprendizaje. Finalmente, hay que añadir que el juego es una combinación entre el aprendizaje serio y divertido.

El *Escape Room* en la educación

En los últimos años, entre las alternativas de ocio y juego, surgió el *Escape Room*, que, en general, consiste en un grupo de 3 a 6 jugadores que, encerrados en una habitación, tienen que solucionar enigmas, juegos de lógica y rompecabezas para lograr salir en un tiempo determinado. El juego tiene una historia que contextualiza la sala de escape y el objetivo es salir de ahí utilizando sus capacidades intelectuales, creativas y de razonamiento deductivo.

Así como el uso de *Escape Room* se popularizó como actividad de ocio, actualmente en la educación viene siendo utilizado como herramienta de aprendizaje. Es una herramienta basada en el desarrollo de las habilidades mentales para la solución de enigmas y problemas de manera que alumnos pongan en práctica la creatividad y el pensamiento crítico.

El *Escape Room* aporta a la educación motivación al aprendizaje, desarrollo de habilidades de comunicación, trabajo en equipo, resolución de problemas y desarrolla también el proceso de reflexión.

No solo ofrece un espacio creativo para los participantes, sino que les permite vivenciar una experiencia de aprendizaje donde van a utilizar la lengua en una situación real de comunicación, cooperar para encontrar las soluciones utilizando sus propios conocimientos y desarrollando competencias y habilidades.

Entre los objetivos de uso del *Escape Room* tenemos: presentar nuevos conocimientos de una forma lúdica y original; evaluar los conocimientos que los participantes han adquirido; poner en práctica sus conocimientos y habilidades; desarrollar competencias de comunicación, cooperación y resolución de problemas, desarrollando un trabajo bajo presión; fomentar la creatividad, el razonamiento y el pensamiento lógico y entrenar las funciones lingüísticas y la motivación al aprendizaje.

Diferente de un *Escape Room* convencional, el educativo se caracteriza por:

- Tener un objetivo de aprendizaje
- Estar destinado a un público muy específico
- Tener retos que faciliten el aprendizaje
- Presentar siempre explotación, reflexión y conclusión
- Utilizar cualquier tipo de espacio
- Necesitar de un presupuesto reducido

Cómo diseñar un *Escape Room* para el aula

Presentamos, a continuación, algunos pasos orientativos para la elaboración de este tipo de actividad:

1. Conocer a los participantes

Se debe crear una actividad que se ajuste a las características del grupo: edad, nivel educativo, lingüístico, conocimientos, habilidades y actitudes, considerando sus intereses y motivación. Se debe tener en cuenta qué objetivos se quieren lograr dentro de su nivel educativo y su grupo de edad.

Puede ser elaborado para sesiones de 15 minutos a 1 hora, según el número de retos y su complejidad. Para que los alumnos se motiven, se puede comenzar con retos más fáciles e ir subiendo la complejidad y dificultad de los mismos. Conocer bien a los participantes ayudará en la selección de la temática y la misión para el escape, de forma que los conecte y los atrape en el juego.

2. Tener claros los objetivos antes de empezar

Los objetivos de aprendizaje deben ser lo más concretos posible para poder evaluarlos posteriormente. Sin duda, el primer objetivo es fomentar las habilidades de comunicación; para ello, los jugadores deben cooperar e intercambiar opiniones para solucionar los enigmas. Y también, priorizar sus necesidades de aprendizaje, o sea, qué es lo que ellos se llevarán una vez finalizada esta experiencia.

3. Desarrollar el tema

Debe haber un hilo conductor de la actividad, una narrativa que lleve a la misión. Esto hace que sea más fácil que los participantes se integren en la actividad, ya que estará contextualizada.

Hay muchas temáticas que se puede utilizar para mover la narrativa del escape, desde temas relacionados a la ciencia, sobrenatural, futurista, fantasía, detectives, crímenes, lugares comunes, etc. Es la temática que determinará el tipo de pruebas que se va a crear, así que hay que pensar en una que pueda ayudar a desarrollar los objetivos de aprendizaje propuestos.

Un *Escape Room* interesante debe integrar los retos y los enigmas perfectamente en la narrativa.

4. Elaborar los elementos del juego y dinámicas

Se deben crear las actividades, los enigmas, las instrucciones y los manuales del juego, así como deben estar claras las reglas. Como el juego puede atascarse, es necesario también elaborar pistas para que, en caso de necesidad, se les puedan facilitar a los participantes. Los enigmas y las pistas utilizados pueden ser desde búsqueda de objetos hasta problemas de lógica, de matemáticas, crucigramas, sudoku, rompecabezas, llaves escondidas, candados, códigos QR, realidad aumentada o respuestas a preguntas concretas.

Entre los elementos del juego, hay que preparar la bienvenida, invitando a los participantes a jugar. Esa introducción puede ser una historia, un vídeo, una carta, una caja misteriosa, un mensaje, etc.

La secuenciación de los retos puede ser lineal, o sea, se obtiene la pista para acceder a la siguiente etapa; o los participantes pueden trabajar a la vez en todos los retos de forma paralela. El número de retos dependerá del tiempo determinado para la sesión. Para un *Escape Room* de unos 60 minutos, 7 u 8 retos pueden ser suficientes. Pero se pueden hacer sesiones más cortas, desde 15 minutos.

Lo que no se puede olvidar es que además de divertirse, los participantes deben aprender o repasar un determinado contenido, trabajar en equipo y desarrollar sus competencias y actitudes. Para que la actividad tenga éxito, necesita haber un desafío, una solución y una recompensa. No se puede olvidar que proporcionar éxito en el aprendizaje es un elemento motivador, de forma que debe haber un buen equilibrio entre el esfuerzo requerido para solucionar la actividad. Tenemos que pensar que los alumnos son capaces de finalizarla, pero con cierto esfuerzo. Si la actividad les resulta muy fácil, eso les va a desmotivar, igual que una actividad muy difícil.

Otro elemento importante son las normas. Hay que establecer una serie de normas que los participantes deben cumplir para jugar, como el tiempo límite, qué elementos podrán tocar o no, si podrán solicitar ayuda para resolver los enigmas, si podrán utilizar sus móviles, si hay pistas falsas y que no se debe utilizar la fuerza física, entre otras que se considere importantes. Esas normas deben quedar claras desde el inicio del juego, nada más entrar en la sala.

5. Elegir el espacio

Siempre dentro de las posibilidades de cada centro, se realizará en el mejor espacio físico. Se pueden utilizar diferentes elementos para crear una ambientación en la que los participantes vivan más intensamente, para eso, se puede decorar la sala; cuidar de la iluminación; poner una música ambiente; cambiar olores, temperatura y utilizar disfraces.

6. Buscar el material

El material puede ser lo más diverso posible, según el tema de la propuesta. No hace falta comprar material específicamente para la ambientación de la sala, se pueden utilizar cosas que uno ya tenga en casa o en el colegio, así como diseñar o buscar imágenes por internet.

7. Probar y perfeccionar antes de poner en marcha

Antes de proponer la actividad a los participantes, es importante probarlo para verificar si el tiempo es suficiente para la cantidad de enigmas propuestos y detectar qué se puede mejorar. Incluso si para un grupo de participantes las actividades están claras y son solucionables, ya que, muchas veces, al hacerlas puede estar muy claras para nosotros, pero no tan claras para los que van a jugar.

8. Reflexionar y evaluar

Al finalizar el juego, es interesante reflexionar con el grupo cómo han resuelto los enigmas y qué es lo que han aprendido, o sea, cómo ha sido la experiencia vivida. Y, de esa manera, evaluar si se han cumplido los objetivos de aprendizaje.

Propuesta presentada

A partir del juego *Escape Room*, proponemos, a continuación, una actividad para ampliar el conocimiento cultural y lingüístico en una interacción comunicativa real en la que se desarrollan también habilidades como trabajo en equipo, mediación y organización de manera lúdica. Se trata de una actividad interdisciplinaria, una vez que se proponen enigmas que se refieren a distintas asignaturas de la educación reglada y la lengua española es la que va a mediar toda la comunicación. Es una propuesta dinámica que se puede adaptar a distintos niveles de dominio de lengua y edades. Para la elaboración y presentación del juego en Ipad, se ha utilizado la herramienta *ActionBound*.

ActionBound es una herramienta interactiva que funciona en *smartphones* y tabletas como aplicación App de construcción y realización de recorridos a través de información, misiones, imágenes, pistas, coordinadas y preguntas. Se puede utilizar los *bounds* ya elaborados o se puede construir nuevos. Funciona como un juego y a lo largo de los recorridos se proponen tareas. Es ideal para la elaboración de las actividades propuestas en un *Escape Room*. Por el enlace https://esfdferreira.files.wordpress.com/2018/03/tutorial_actionbound.pdf podrá acceder a un tutorial que le explicará cómo utilizarlo. La página web de *ActionBound* es www.en.actionbound.com.

A continuación, presentamos, en forma de fichas, cómo se ha elaborado la actividad propuesta.

27º Seminario
Español en Brasil 2019

<https://en.actionbound.com/create/seminariocmc2019>

27º Seminario
Español en Brasil 2019

¡DESVELEN LOS ENIGMAS Y SALVEN EL ESPAÑOL! Forman parte del equipo encargado de salvar el español, pues corre un gran peligro. Khal Drogo, un villano, ha decidido que el idioma mundial debe ser el "dothraki", una lengua que va a exterminar a todas las demás, así como a sus culturas. Si aceptan esta misión, deben desvelar 7 enigmas que permitirán justificar la importancia de la lengua española y salvarla. Para eso van a dar una vuelta por el mundo hispánico y, si consiguen llegar hasta el final, además de abrir la puerta, tendrán dulces recuerdos de esta experiencia. ¡Buena suerte!

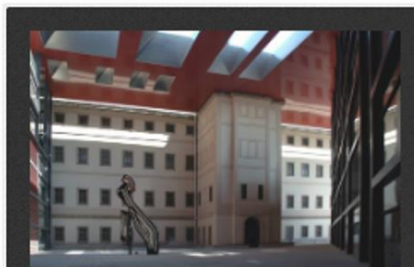
Actionbound

¡DESVELEN LOS ENIGMAS Y SALVEN EL ESPAÑOL!

Forman parte del equipo encargado de salvar el español, pues corre un gran peligro. Khal Drogo, un villano, ha decidido que el idioma mundial debe ser el "dothraki", una lengua que va a exterminar a todas las demás, así como a sus culturas. Si aceptan esta misión, deben desvelar 7 enigmas que permitirán justificar la importancia de la lengua española y salvarla. Para eso van a dar una vuelta por el mundo hispánico y, si consiguen llegar hasta el final, además de abrir la puerta, tendrán dulces recuerdos de esta experiencia.
¡Buena suerte!

1) ESPAÑA – HISTORIA

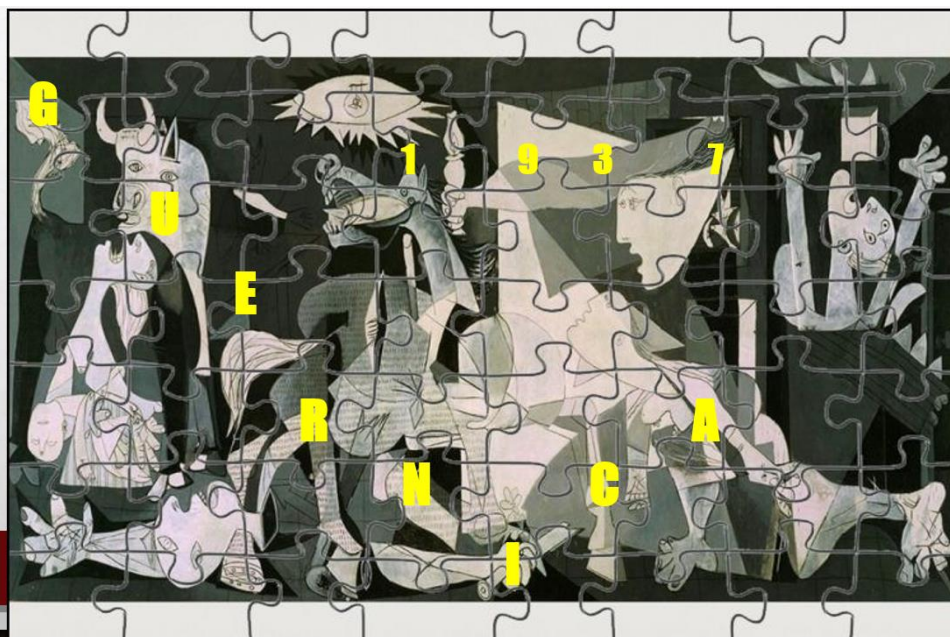
Partimos del viejo continente, donde todo empezó.
En el arte se plasma la historia de ese país. Vean que no se olviden de nada y buen viaje.



Partimos del viejo continente, donde todo empezó. En el arte se plasma la historia de ese país. Vean que no se olviden de nada y buen viaje.

PUZZLE CON GUENICA

Algunas piezas adentro de la maleta y otras en la mesa. Al armar el rompecabezas encuentran la clave (en amarillo): Guernica 1937.



2) ARGENTINA – LITERATURA (BORGES)

Cruzamos el charco y llegamos a un país hermano en el que la cantidad de librerías y cafeterías llama la atención. Su literatura nos brinda grandes obras y autores.



Cruzamos el charco y llegamos a un país hermano en el que la cantidad de librerías y cafeterías llama la atención. Su literatura nos brinda grandes obras y autores.



No sé cuál es la cara que me mira cuando miro la cara del espejo; no sé qué anciano acecha en su reflejo con silenciosa y ya cansada ira.

Lento en mi sombra, con la mano exploro mis invisibles rasgos. Un destello me alcanza. He vislumbrado tu cabello que es de ceniza o es aún de oro.

Repito que he perdido solamente la vana superficie de las cosas. El consuelo es de Milton y es valiente,

Pero pienso en las letras y en las rosas. Pienso que si pudiera ver mi cara sabría quién soy en esta tarde rara.

Tiene que encontrar la llave para abrir la casa de libros y encontrar una poesía de Borges adentro de un libro. La clave es el nombre: "Un ciego"

3) Chile (MATEMÁTICAS – ATACAMA)

Seguimos nuestro viaje cruzando la cordillera en un vuelo directo.

1) Vuelo directo hasta el aeropuerto de Calama

2) Alquilar un auto para llegar a ... San Pedro de Atacama

3) ¿Qué lugares de interés hay en el desierto de Atacama?

**Valles
Lagunas
Volcanes
Iglesias
Museos**

Organización de Viajes

Vuelo directo hasta el aeropuerto de

3-1-12-1-13-1 Calama

Alquilar un auto para llegar a

19-1-14
16-5-4-18-15
4-5
1-20-1-3-1-13-1 San Pedro de Atacama

Lugares de interés:

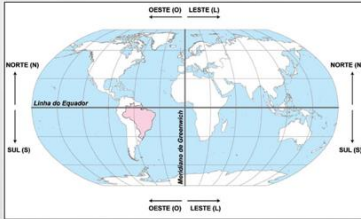
22-1-12-12-5-19	Valles
12-1-7-21-14-1-19	Lagunas
22-15-12-3-1-14-5-19	Volcanes
9-7-12-5-19-9-1-19	Iglesias
13-21-19-5-15-19	Museos



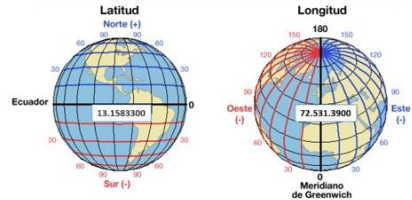
Tienen que descubrir las respuestas usando un código que estará en un pasaporte adentro de la maleta.

4) PERU - Machu Picchu – Geografía + matemáticas

Ahora seguimos nuestro viaje por un santuario que se encuentra en Sudamérica. Se trata de una de las nuevas siete maravillas del mundo y patrimonio de la humanidad. La suma de la localización exacta es la clave.



Pista atrás do quadro Machu Picchu



Tienen que encontrar y sumar las coordenadas que estarán atrás de la foto de Machu Picchu. La respuesta es **856897200**

*Longitud: -72.5313900 + Latitud: 13.1583300
*Clave: 856.897.200

5) COLOMBIA – LENGUA (EXPRESIONES) - CRUCIGRAMA

Llegamos a la tierra del café y de "Cien años de soledad". Vamos a recorrer algunas ciudades y descubrir una expresión típica para quien tiene hambre excesiva de conocimiento. No se enrollen, desenrollen, sigan las pistas y completen la expresión: "ESE COLGÓ LOS..."



Tiene que encontrar el crucigrama adentro del tubo y contestar la columna para formar una palabra que complete la expresión: "Ese colgó los...". Clave: GUAYOS. El crucigrama tendrá como respuesta nombres de ciudades de Colombia que se encuentran en tarjetas postales en un porta retrato giratorio.

6) CUBA – MÚSICA

Enunciado:

Ahora volamos hacia el Caribe, tierra de piratas, ron, playas de arena blanca como el azúcar y campos de tabaco. Es tierra de la salsa y el famoso Cabaret Tropicana. Espía y descubre la marca preferida de Fidel Castro.



Que tienen que hacer: Encontrar la respuesta en una caja negra – Foto de charuto, rum na praia. Clave: Cohiba

Pista de voz :

7) MÉXICO – CULTURA (DÍA DE LOS MUERTOS)

Llegamos al último destino de nuestro recorrido, al continente norteamericano. Participaremos de una de las fiestas más tradicionales del país. Las familias adornan los altares con sus entes queridos.



Llegamos al último destino de nuestro recorrido, al continente norteamericano. Participaremos de una de las fiestas más tradicionales del país. Las familias adornan los altares con sus entes queridos.



Tienen que romper la piñata, la pista se encuentra en la foto de los fallecidos que está en el porta retrato en la mesa de México. En la piñata hay un código QR, deben escanearlo para descubrir la señal del candado que abre la caja en la que encontrarán la llave de la puerta.

HAN DEMOSTRADO QUE VALE LA PENA SALVAR

LA LENGUA Y LA CULTURA ESPAÑOLAS

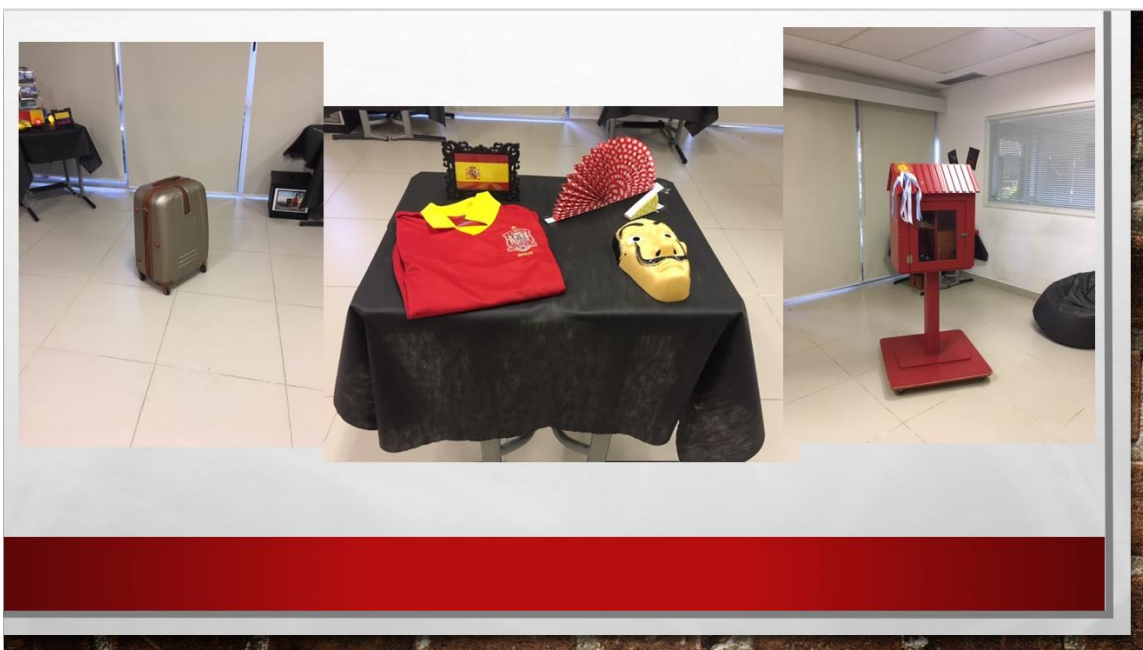
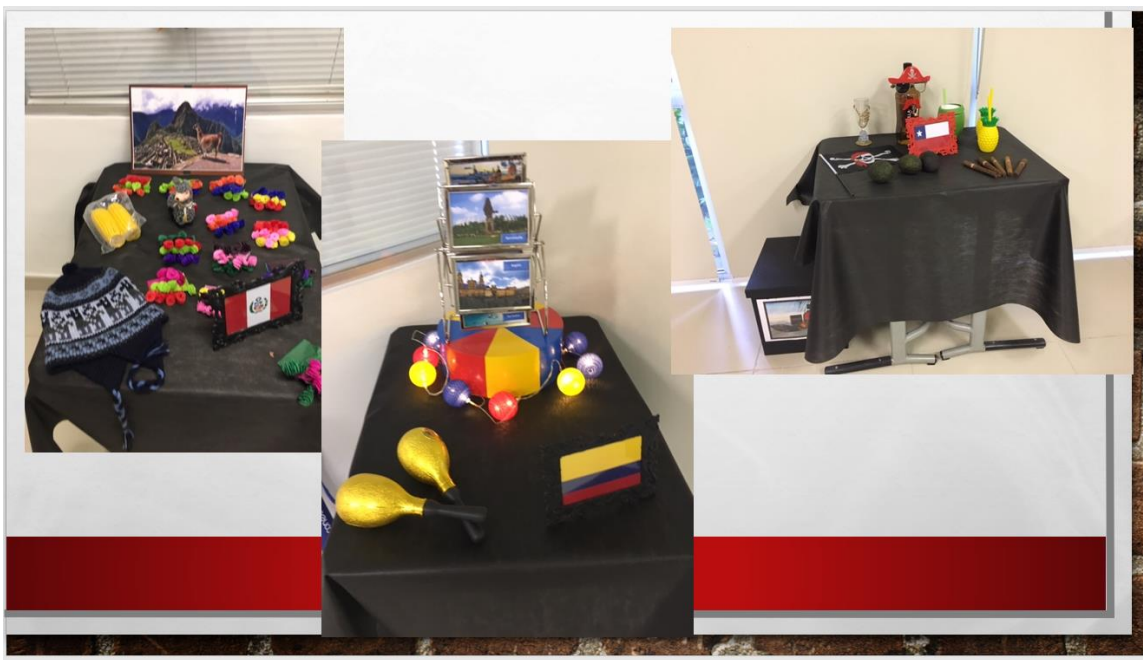
DISFRUTEN LOS CARAMELOS Y SÁQUENSE UNA

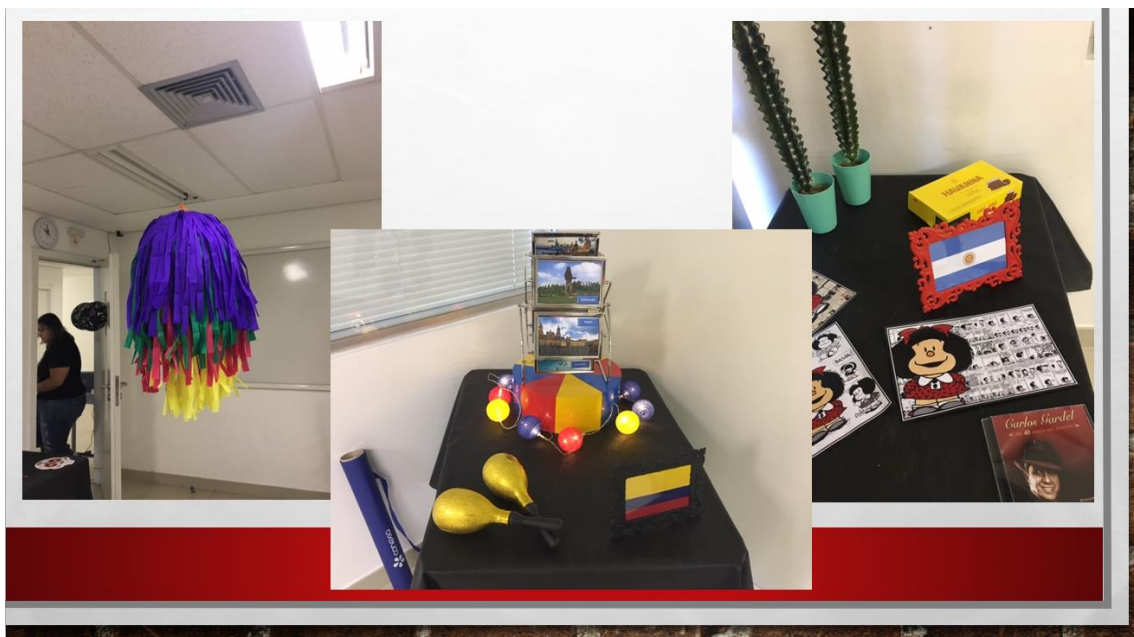
FOTO AL SALIR.



actionbound







Conclusión

Hay muchos juegos que contribuyen para la enseñanza de ELE. Sin embargo, el *Escape Room* permite el desarrollo de habilidades como el trabajo en equipo, la comunicación en situación real, la negociación, el desarrollo de la imaginación, la solución de problemas, poniendo el alumno como protagonista y promoviendo el aprender haciendo, elementos considerados fundamentales para un aprendizaje efectivo.

Bibliografía

FUENTES, E. El componente lúdico en las clases de ELE. Disponible en https://marcoele.com/descargas/7/nevado_juego.pdf (acceso el 30-06-2019)

GARVEY, C. (1985) El juego infantil, Madrid: Morata.

SOBRADO, J.; Solana N. Crea tu *Escape Room* educativo paso a paso. Disponible en <https://eduescaperoom.com/> (acceso el 30-06-2019)

<http://profesoraegenia.blogspot.com/2018/12/tic-tac-tep-con-actionbound.html>

¿Bajar el brazo? ¡Jamás! Más allá de las clasificaciones: consideraciones acerca de la literatura de autoría femenina, traducción y multimodalidad en la enseñanza del español

Cláudia Cristina Ferreira

Universidade Estadual de Londrina y Universidade Federal de Santa Catarina

Caio Vitor Marques Miranda

Universidade Estadual de Londrina y Universidade Estadual do Paraná

Palabras preliminares

La literatura hispánica, al igual que la brasileña, posee una considerable cantidad de producción literaria (prosa y poesía), mucha de la cual escrita por autoras. Sin embargo, el canon sigue prestigiando la escritura masculina, dejando los escritos femeninos en el borde, la periferia. Sin grandes incentivos y luchando para salir de la invisibilidad, la escritura de autoría femenina persiste, clamando por un trato más igualitario.

La figura femenina en la literatura ha cambiado a lo largo de los años. Virgen, pecadora, madre, mujer, muchos han sido los estereotipos y las imágenes representadas en la sociedad y en los escritos literarios. Hubo un largo trayecto hasta llegar al espacio dura y justamente conquistado. Aunque queda mucho por lograr, la autoría femenina ya tiene un lugar al sol.

Ante lo expuesto, aclaramos que el presente estudio tiene el objetivo de reflexionar y dialogar sobre la voz de autoría femenina a la luz de obras multimodales (texto poético, pictórico, musical, cinematográfico, viñeta) con fines didáctico-pedagógicos para la enseñanza de la lengua española a aprendices brasileños. Así pues, primeramente, presentamos un breve recorrido histórico de la relación entre mujer y literatura. A continuación, reflexionamos sobre los preceptos teóricos acerca de la autoría femenina. Por fin, proponemos algunas actividades multimodales para que puedan, eventualmente, ser implementadas en clase.

Conviene destacar que elegimos dos escritoras argentinas: Alfonsina Storni (1892-1938) y Alejandra Pizarnik (1936-1972) que servirán de guion para el recorte de los textos literarios. En cuanto a los textos musicales, elegimos a la cantante franco-chilena Ana Tijoux (1977). A su vez, la pintora mexicana Frida Kahlo nos orientará sobre

el lenguaje pictórico. Por último, como representantes del universo de las viñetas, tenemos a Maitena Burundarena y Forges.

En suma, a través de esta propuesta multimodal, esperamos, además de trabajar y desarrollar los aspectos lingüístico-culturales, fomentar la criticidad, posibilitar más espacio para la reflexión y, consecuentemente, promover la acción social, (trans)formando al aprendiz en un ciudadano agente, protagonista en la sociedad.

1. Voces femeninas en la sociedad y en la literatura: rompiendo con la invisibilidad

Hablar de la producción artística de la mujer fue un tabú recurrente en América Latina hasta los años 70. Después de eso, la producción de autoría femenina recibe atención y se transforma en un campo de investigación científica dentro de las universidades, debido al contexto del feminismo – ideología / movimiento social que busca la igualdad de oportunidades y derechos entre hombres y mujeres. Sin embargo, más de cincuenta años después, ese movimiento aún no ha logrado romper el paradigma patriarcal que se tiene de la mujer desde la Edad Media.

En la literatura, la voz masculina predomina desde las primeras producciones literarias. Mientras a la mujer le negaban el derecho de leer y escribir, el hombre siempre la retrató. En un primer momento (Edad Media), ellas eran idolatradas, homenajeadas con cantigas por sus amados quienes se empeñaban en exteriorizar sus sentimientos en la plaza pública.

Posteriormente, las mujeres se comparan con diosas, elementos celestiales, e incluso con el "mundo en cambio", amarlas y tenerlas cerca era una utopía. Años más tarde, en la era romántica, la figura femenina es motivo de dolor y sufrimiento para los hombres, ya que ese sentimiento no se concreta. Paralelamente a ese momento, la producción literaria emplea, también, un discurso que acababa por reforzar los ideales patriarcales acerca de la inferioridad y sumisión de la mujer.

En narrativas del siglo XIX, conocemos muchas historias con ese perfil y ninguna que rompa con esa imagen. Sólo a finales del siglo XIX las conquistas femeninas empiezan a surgir tanto en las historias literarias como en los hechos históricos de la sociedad burguesa – que era la más registrada sólo por los autores de la época.

En el siglo XX, la mujer deja de ser excluida del ámbito artístico – momento en que era retratada sólo por el discurso masculino – y pasa a representar su propia voz, su imagen en la sociedad, sus deseos, sus personajes y sus ideologías. En el caso de Tofanelo (2015), la figura femenina fue, durante todo ese tiempo, mal representada en las artes, ya que no posee voz activa y lo que obtuvimos fue, en consecuencia, una mala interpretación de un discurso masculino traduciendo la voz de la mujer, una visión dictada por la sociedad machista y patriarcal de la época.

Para Zolin (2009), lo que tuvimos como registro de la mujer fue de una figura femenina seductora, vulgar, inmoral, *"una mala persona indefensa e incapaz y, entre otros, el de la mujer como ángel capaz de sacrificarse por los que la rodean"*²⁰. Dicho de otro modo, el maniqueísmo era representado por la mujer: ora causando el mal a los hombres y a sus familias, pues eran seductoras y peligrosas, ora como seres celestiales. Lo que ocurre pocas veces, ya que sólo esta última trae un punto de vista positivo acerca de su imagen.

Ante lo expuesto, para cambiar esa realidad, el feminismo trae a la literatura la conciencia de dar visibilidad a la producción literaria realizada por mujeres y cuestionar

²⁰ Original: "uma megera indefesa e incapaz e, entre outros, o da mulher como anjo capaz de se sacrificar pelos que a cercam"

aún la visión de sumisión que existe. La reproducción del comportamiento machista, estereotipos de mujeres amas de casa, mujeres felices con su matrimonio, o con aquellas que huyen y consiguen su independencia, aquellas que estudian, mujeres que reflexionan sobre su papel en la sociedad, mujeres que luchan por la desigualdad social e intentan de alguna manera, resignificar su presencia en la tierra.

De acuerdo con Zolin (2015), ante este nuevo panorama de producción literaria de autoría femenina, después de los años 70, tenemos tres fases de esa literatura. La primera titulada *femenina*, que muestra enredos de mujeres que reproducen la realidad patriarcal, con sumisiones y objeción de la mujer. La segunda, por su parte, se hizo conocida como la *feminista* o la *fase de la ruptura*, puesto que, en esa producción, la figura femenina se niega a seguir los moldes tradicionales y se muestran independientes, muchas veces sin la presencia de los hombres. Por último, la tercera fase, titulada *hembra o mujer*, retrata una búsqueda por la identidad femenina, que comparte deseos y anhelos, sin más críticas desgarradas contra el sistema opresor de su pasado.

A partir de aquí, la igualdad de géneros es una realidad a ser conquistada. Silenciar esa "minoría" ya no es posible. La revolución de las faldas ya no deja ser aniquilada, puesto que hoy ellas son una nación como identidad. En contrapartida, incluso con todo el empoderamiento, la realidad de la mujer latinoamericana es triste, basta con observar los números:

- En Brasil, la tasa de feminicidio es la quinta mayor del mundo, según la revista *Exame* (2018);

- En México, una mujer cada 16 minutos es víctima de homicidio doloroso o feminicidio;

- En Argentina, ya se produjeron 21 feminicidios en apenas 23 días en el año 2016.

Estos datos revelan la necesidad de abordar la literatura de autoría femenina, independientemente de la fase. Esto porque vemos la literatura como un instrumento de humanizar la sociedad y capaz de hacer del mundo de la mujer del siglo XXI una realidad sin estereotipos y libre de violencia y opresión. Por lo tanto, comprendemos que el profesor debería implementar textos de autoría femenina como modo de diseminar la producción literaria, además de fomentar la reflexión y motivar el combate al prejuicio y al machismo, valorando obras artísticas de necesitan visibilidad y reconocimiento.

2. ¡Manos a la obra!

A continuación, sugerimos actividades de lengua española a la luz de la multimodalidad²¹. El eje conductor es la figura femenina en la sociedad y en la literatura, mote del presente

²¹ Desde nuestro punto de vista, multimodalidad es: "A combinação de mais de uma linguagem na comunicação, embora seja um fenômeno que existe há séculos, passou a ser chamada de multimodalidade em estudos e pesquisas em diversas áreas, como a comunicação visual, artes e design, a análise do discurso, gêneros discursivos e estudos de linguística sistêmico-funcional." (HEMAIS, 2015, p. 32)

Para otras informaciones, consultar:

GIBBONS, Alison. *Multimodality, cognition, and experimental literature*. Nova Iorque: Routledge, 2012.

HEBERLE, Viviane M. *Multimodalidade e multiletramento: pelo estudo da linguagem como prática social multissemiótica*. In: SILVA, Kleber Aparecido da; DANIEL, Fátima de GÉNOVA; KANEKO-MARQUES, Sandra Mari; SALOMÃO, Ana Cristina Biondo. *A formação de professores de línguas: novos olhares*. v. II. Campinas, SP: Pontes, 2012. p. 83-106.

HEMAIS, Bárbara Jane Wilcox. *Práticas pedagógicas no ensino de inglês: integrando gêneros discursivos e multimodalidade*. In: HEMAIS, Bárbara Jane Wilcox (org.). *Gêneros discursivos e multimodalidade: desafios, reflexões e propostas no ensino de inglês*. Campinas: Pontes, 2015. p. 19-34.

KALANTZIS, M; COPE, B. *Literacies*. New York, Port Melbourne: Cambridge University Press, 2012.

_____; _____. *New Learning: elements of a science of education*. New York, Port Melbourne: Cambridge University Press, 2008.

estudio. Subrayamos que cada propuesta (propuesta 1, 2 y 3) fue dividida en tres niveles de aprendizaje (inicial, intermedio y avanzado), para que el lector pueda tener una idea de cómo es posible implementar el tema propuesto en cualquier nivel, por supuesto que tenemos que adecuar al perfil del alumno. Destacamos que cada propuesta posee tres etapas (pre-actividad, actividad y pos-actividad).

También subrayamos que cada propuesta fue pensada para el público joven y adulto y el tiempo estimado es de dos clases idénticas, totalizando 1h45min. Ciertamente que el profesor que quiera utilizar las propuestas presentadas, puede y debe ajustarlas al perfil de los alumnos y al contexto académico (objetivos, tiempo disponible, contenido programático, motivación e interés).

2.1 Propuesta1: ¡Somos muchas, somos multifuncionales!

Nivel básico

a) Pre-actividad: El profesor muestra a los alumnos una imagen, a través del cañón de luz o de fotocopia impresa, que se trata de un texto pictórico de la pintora brasileña Beatriz Milhazes, cuyo título es *In Albis* (1995-1996). Posteriormente, les pregunta a los alumnos si (re)conocen la obra o la artista, además de preguntar sobre la impresión acerca del lienzo y les pide que comenten y justifiquen su punto de vista. En seguida, les pide que correlacionen el texto pictórico con la viñeta del dibujante español Forges (Antonio Fraguas de Pablo 1942-2018). Los alumnos tendrán que conversar en parejas e intentar encontrar algo en común entre los dos textos.

La intención es que puedan ver la diversidad, las especificidades y las múltiples funciones de las mujeres a través de los colores, las formas y la disposición del lienzo abstracto, bien como mediante la viñeta que nos trae innumerables cualidades y funciones femeninas. El objetivo es motivar la expresión oral en español y fomentar la reflexión y la creatividad a la hora de buscar elementos convergentes y/o divergentes. Sugerimos que el profesor comparta informaciones biográficas de la pintora y les enseñe otros lienzos para que puedan conocerlos y apreciarlos.

Accede a la imagen *In Albis* (1995-1996) de Beatriz Milhazes (1961 - ...) en el siguiente enlace.

Accede a la viñeta de Forges del 7 de marzo de 1997 en el siguiente enlace.

b) *Actividad*: El profesor les entrega, al azar, a los alumnos imágenes de mujeres hispánicas, las cuales los alumnos tendrán que correlacionar con los nombres e investigar sobre su biografía (a través del móvil o de tabletas). Además de profundizar los conocimientos sobre las artistas presentadas, los alumnos tendrán que elegir una obra

KERSCH, Dorotea Frank; COSCARELLI, Carla Viana; CANI, Josiane Brunetti (org.) *Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem*. Campinas: Pontes, 2016.

RIBEIRO, Ana Elisa. Textos multimodais. Leitura e produção. São Paulo: Parábola, 2016.

ROJO, Roxane (org.). Escola conectada. Os multiletramentos e as TICS. São Paulo: Parábola, 2012.

_____. Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola, 2009.

_____; BARBOSA, Jacqueline P. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola, 2015.

_____; MOURA, Eduardo (org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.

SUZUKI, Priscila Handa; FERREIRA, Cláudia Cristina. *Um olhar caleidoscópico. O ensino de inglês sob a perspectiva do texto literário e da multimodalidade: conjugação entre teoria e prática*. XII SEPCH. Anais... 2019. p. 846-861. Disponível em: <<https://sepechuel2018.files.wordpress.com/2019/01/pdf73.pdf>> acesso em: 18 fev. 2019.

(canción, pintura o poema) de la artista que le tocó. Esta actividad deber ser realizada en pareja o pequeños grupos, los cuales presentarán, sucintamente, la vida y obra de la artista que eligieron, explicando a los demás colegas el porqué de su elección (artista y obra). Podemos usar, por ejemplo, imágenes de la cantante franco-chilena Ana María Merino Tijoux (1977); la escritora y poetisa argentina, Alejandra Pizarnik (1936-1972); la cantautora, artista plástica, ceramista chilena, Violeta (1917-1967), considerada la más importante folclorista y fundadora de la música popular chilena; la poetisa argentina, Alfonsina Storni (1892-1938); la pintora mexicana Magdalena Carmen Frida Kahlo y Calderón (1907-1954); pintora mexicana; la indígena guatemalteca del grupo Quiché-Maia, galardonada con el Nobel de la Paz de 1992, Rigoberta Menchú (1959).

c) *Post-actividad*: El profesor les presenta a los alumnos algunas obras de las artistas mencionadas, con el objetivo de incentivar la búsqueda de otras producciones. El lienzo de Frida Kahlo nos trae la posibilidad de hablar sobre el mito de Pacha Mama, la madre de la naturaleza. Podemos relacionarlo al deseo de maternidad, tan soñado y deseado por Frida. Sugerimos que el profesor comente la necesidad de respetar y cuidar la naturaleza y qué hacemos para preservarla... Este es un momento de reflexión, además de compartir conocimientos y practicar la expresión oral en lengua española.

Accede a *El abrazo de amor del Universo, la tierra (México) Yo, Diego y el Señor Xólotl* (1949) en el siguiente [enlace](#).

A continuación, se pide a los alumnos que se organicen en dos grupos. El profesor les entregará, al azar, un poema en español a cada grupo (*La carencia; Poema*). Ambos son de autoría de la poeta argentina Alejandra Pizarnik (1936-1972). El profesor les pide que hablen en grupos y después compartan las opiniones acerca de los textos literarios. Como tarea, tendrán que traducir el texto al portugués. El profesor, también, solicita que traduzcan otro poema, ahora es un poema en portugués que tendrán que traducir al español (*Tem os que passam*). En la próxima clase, los alumnos compararán las traducciones. El profesor también llevará su traducción y juntos decidirán la forma más adecuada. El objetivo aquí es practicar el aspecto lingüístico y, además, ejercitar la reflexión y la opinión del alumno, puesto que tendrá que posicionarse y fundamentar el punto de vista. Se puede, también, comparar los derechos y deberes de los hombres y de las mujeres en la sociedad hispánica, brasileña y otras.

2.2 Propuesta 2: De sumisas a independientes. ¿Qué ha cambiado?

Nivel intermedio

a) *Pre-actividad*: El profesor les pide a los alumnos que se organicen en parejas o tríos y que cada grupo elija una viñeta o el lienzo. Después les pide que hablen sobre lo leído y que razonen. Tendrán que fundamentar y ejemplificar el punto de vista. El objetivo es que los alumnos perciban como es distinta la función de los hombres y la función de las mujeres, a comenzar por los quehaceres domésticos. Además, se pretende que noten que las mujeres lograron la libertad e independencia, pero hubo consecuencias e implicaciones. Los alumnos hablarán sobre la realidad en su ambiente familiar y la compararán con el contexto de las viñetas.

Accede a las siguientes cinco viñetas de Forges en los siguientes enlaces: viñeta 1, viñeta 2, viñeta 3, viñeta 4 y viñeta 5; y a *.Las dos Fridas* (1939).

b) *Actividad*: El profesor les solicita a los alumnos que observen la imagen del vídeo de una canción (sin audio). Posteriormente, les entrega la letra de la canción (Sacar la voz) de la cantante franco-chilena Ana Tijoux, comenta la biografía de la cantante y promueve la discusión sobre el contenido de la letra. Los alumnos tienen que escribir dos párrafos, opinando sobre la canción y leerlos a los colegas. Pueden razonar y ejemplificar la opinión a través de películas vistas o con hechos reales.

c) *Pos-actividad*: El profesor solicita a los alumnos que escriban una paráfrasis, en verso o prosa, sobre el contenido de los dos poemas (El miedo; La jaula, en la versión original (español), ambos de autoría de Alejandra Pizarnik (1936-1972). Como tarea, les pide que traduzcan ambos al portugués. En la clase siguiente, discutirán y compararán las versiones, eligiendo la más adecuada. Otra sugerencia es copiar la versión en español y entregarla a un colega o un profesor de otro grupo de la escuela/universidad como forma de sensibilizar hacia el tema o como forma de divulgar los escritos de dicha autora. Pueden ser frases de personalidades hispánicas (pintoras, escritoras, escultoras, actrices) en formato de marcadores de libro.

Texto base

EL MIEDO

En el eco de mis muertes
Aún hay miedo.
¿Sabes tú del miedo?
Sé del miedo cuando digo mi nombre.
Es el miedo,
el miedo con sombrero negro
escondiendo ratas en mi sangre,
o el miedo con labios muertos
bebiendo mis deseos.
Sí. En el eco de mis muertes
aún hay miedo
(*Las Aventuras Perdidas*, 1958)

LA JAULA

Afuera hay sol.
No es más que un sol
pero los hombres lo miran
y después cantan.

Yo no sé del sol.
Yo sé la melodía del ángel
y el sermón caliente
del último viento.
Sé gritar hasta el alba
cuando la muerte se posa desnuda
en mi sombra.

Yo lloro debajo de mi nombre.
Yo agito pañuelos en la noche y barcos

Texto Meta

O MEDO

*No eco de minhas mortes
Ainda há medo.
Sabes tu o que é o medo?
Sei do medo quando digo o meu nome.
É o medo,
o medo com chapéu negro
escondendo ratos em meu sangue,
ou o medo com lábios mortos
bebendo meus desejos.
Sim. No eco de minhas mortes
ainda há medo.*

A JAULA

*Lá fora faz sol.
Não é mais que um sol
mas os homens olham-no
e depois cantam.

Eu não sei do sol.
Sei a melodia do anjo
e o sermão quente
do último vento.
Sei gritar até a aurora
quando a morte pousa nua
em minha sombra.

Choro debaixo do meu nome.*

sedientos de realidad
bailan conmigo.
Yo oculto clavos
para escarnecer a mis sueños enfermos.

Afuera hay sol.
Yo me visto de cenizas.

*Aceno lenços na noite
e barcos sedentos de realidade
dançam comigo.
Oculto cravos
para escarnecer meus sonhos enfermos.*

*Lá fora faz sol.
Eu me visto de cinzas.*

3.3 Propuesta 3: ¡Allá vamos! Todo a nuestro alcance, basta con quererlo...

a) *Pre-actividad*: El profesor divide los alumnos en cuatro grupos y les entrega una imagen (textos pictóricos de Frida Kahlo o viñeta de Forges). Les pide que opinen acerca de los textos y que razonen. Les pregunta sobre qué saben acerca de la vida y la obra de Frida. Después de compartir opiniones, el profesor puede añadir datos biográficos o artísticos sobre Frida y Forges, incluso puede enseñarles otras obras de ambos. El objetivo es evidenciar las distintas posturas femeninas (madre, patriota, activista).

b) *Actividad*: El profesor pide a los alumnos que escuchen la canción *Antipatriarca* (Ana Tijoux) y discutan sobre lo leído, ejemplificando y fundamentando el punto de vista sobre el asunto abordado en la canción y relacionando con la figura femenina en la sociedad y en la literatura, especialmente hispánica y brasileña.

A continuación, el profesor solicita que lean, comparen y opinen sobre los dos poemas: *Yo soy* (Alejandra Pizarnik) y *Mi yo* (Alfonsina Storni). Antes, sugerimos que el profesor comente sobre la triste y trágica vida y muerte de ambas escritoras y cómo la vida influyó en los escritos de las dos (tema, estilo, contenido, pensamientos, impresiones etc.).

Yo soy... (Alejandra Pizarnik)

mis alas?
dos pétalos podridos
mi razón?
copitas de vino agrio
mi vida?
vacío bien pensado
mi vaivén?
un gong infantil
mi rostro?
un cero disimulado
mis ojos?
ah! trozos de infinito

Fuente: Pizarnik, A.: Alejandra Pizarnik. Poesía Completa. Edición a cargo de Ana Becciu. Barcelona, 2008, p. 30.

Mi yo (Alfonsina Storni)

Hay en mí la conciencia de que yo pertenezco
Al Caos, y soy sólo una forma material,
Y mi yo, y mi todo, es algo tan eterno
Como el vertiginoso cambio universal.
Soy como algo del Cosmos. En mi alma se
expande
Una fuerza que acaso es de electricidad,
Y vive en otros mundos tan llenos de infinito
Que me siento en la tierra llena de soledad.
Cuando en un día tibio percibo la caricia
De la vida, hay un algo que pasa por mí
Tan intenso y extraño, que deseo morirme
Para seguir viviendo como nunca viví...
¡Vida! ¡Toda la vida!... Es el grito que siento
Subir de mis entrañas hasta la inmensidad...
¡Cada célula mía quisiera ser un astro,
Un mar, todo el misterio de la fecundidad!
Mi cuerpo, que es mi alma, suele sentirse
guzla,
Una guzla de plata con cuerdas de cristal
Naturaleza temple la cuerda y es por eso
Que me siento encarnada en todo lo ancestral.

Fuente: Storni, A.: Alfonsina Storni. Obras. Poesía. Tomo I. Buenos Aires, 1999, p. 78.

c) *Post-actividad*: El profesor solicita a los alumnos que busquen informaciones biográficas y lean las dos viñetas de la dibujante argentina Maitena y, posteriormente, que escriban un poema o un texto en prosa sobre el tema machismo, abarcado en ambas viñetas. Pueden, incluso, contrastar el papel, los derechos y los deberes de las mujeres según la sociedad de distintos países.

Costumbre y tradiciones culturales como en el Occidente y el Oriente sobre cómo ven las mujeres (misoginia, madre, esposa, etc). A modo de ejemplo, citamos Japón, país en el que las mujeres deben hablar más bajo que el hombre y caminar detrás de él (porque se deduce que el hombre le protegería de lo malo). A su vez, en India y Arabia, por ejemplo, las mujeres tienen que portarse y vestirse de manera distinta que en Brasil o en España. Su comportamiento también difiere por cuestiones sociales y culturales, si se compara con nuestro contexto.

Accede a las imágenes de las viñetas de Maitena en los siguientes enlaces.

Enlace 1: Cómo convertir a su hijo en un hombre machista

Enlace 2: ¿Seguro que las mujeres no somos machistas?

Otra opción es solicitar la lectura de los dos poemas en portugués (*Aninha e suas pedras; Eu-Mulher*) y sugerir que escriban algo, en verso o en prosa, sobre el tema abarcado en las dos clases (mujeres en la sociedad y en la literatura: contrastes, alegrías y luchas). Puede ser una paráfrasis o un texto original. También se puede pedir que

traduzcan los dos poemas al español y que comparen la mejor traducción en la clase siguiente.

En los poemas, a continuación, encontramos dos excelentes representantes de la poesía brasileña que contemplan la figura femenina en la sociedad y en la literatura. Prueba de fuerza y persistencia, tanto Cora Coralina, como Conceição Evaristo enfrentaron adversidades y vencieron grandes batallas contra una sociedad marcada, todavía, por el machismo y la opresión. Accede a ambos poemas en el siguiente enlace.

Aninha e suas pedras (Cora Coralina)

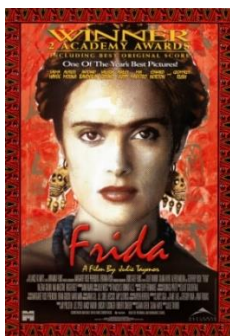
*Não te deixes destruir...
Ajuntando novas pedras
e construindo novos poemas.
Recria tua vida, sempre, sempre.
Remove pedras e planta roseiras e faz doces.
Recomeça.
Faz de tua vida mesquinha
um poema.
E viverás no coração dos jovens
e na memória das gerações que hão de vir.
Esta fonte é para uso de todos os sedentos.
Toma a tua parte.
Vem a estas páginas
e não entres seu uso
aos que têm sede.*

Eu-Mulher (Conceição Evaristo)

*Uma gota de leite
me escorre entre os seios.
Uma mancha de sangue
me enfeita entre as pernas.
Meia palavra mordida
me foge da boca.
Vagos desejos insinuam esperanças.
Eu-mulher em rios vermelhos
inauguro a vida.
Em baixa voz
violento os tímpanos do mundo.
Antejejo.
Antecipo.
Antes-vivo
Antes – agora – o que há de vir.
Eu fêmea-matriz.
Eu força-motriz.
Eu-mulher
abrigo da semente
moto-contínuo
do mundo.*

Como recomendación o actividad extra, el profesor puede dejar sugerencias como: la película *Frida*, el cd con las canciones de la película y la lectura del libro *Mujeres* (1997) del escritor uruguayo Eduardo Galeano (1940-2015), cuya temática, explícita en el título, impregna toda la obra. Se trata de una bellísima obra en homenaje a todas las mujeres, puesto que en todas las páginas del libro el escribe sobre personajes femeninos mundialmente conocidos.

Película



CD



Libro



Otra opción es proponer una investigación sobre otras dos poetisas argentinas muy expresivas en el contexto de autoría femenina latinoamericana: Silvina Ocampo (1903-1993) y Olga Orozco (1920-1999).

A modo de cierre

“Si Eva hubiera escrito el Génesis, ¿cómo sería la primera noche de amor del género humano? Eva hubiera empezado por aclarar que ella no nació de ninguna costilla, ni conoció a ninguna serpiente, ni ofreció manzanas a nadie, y que Dios nunca le dijo que parirás con dolor y tu marido te dominará. Que todas esas historias son puras mentiras que Adán contó a la prensa.” (Galeano, Eduardo. Puntos de vista 6. Patas arriba. La escuela del mundo al revés. Argentina: Siglo XXI, 2010. p. 43)

Los tiempos han cambiado y también la sociedad, que ha empezado a buscar más la igualdad entre hombres y mujeres. El respeto a la diversidad (de géneros, religiosa, lingüístico-cultural) crece a cada día, acercando pueblos y rompiendo con prejuicios y estereotipos. Nuevos tiempos demandan nuevas posturas. Así lo evidenciamos en los distintos géneros textuales sobre la temática contemplada en esta investigación.

Esperamos que este estudio traiga luz a la figura femenina que sigue en la oscuridad o que aún habita las sombras; oculta todavía sus pensamientos y producción literaria por inseguridad, o por no encontrar quien le motive a publicar y diseminar sus ideales y luchar por reconocimiento y valor. Que las mujeres persistamos hasta que nos entreguen el puesto que nos pertenece por derecho.

Al fin y al cabo, las mujeres son múltiples, multifuncionales. Son guerreras y victoriosas de nacimiento o por merecimiento. Desistir no forma parte de nuestro diccionario. Persistir es una constante, por eso seguimos con la bandera de la igualdad, luchando por derechos humanos que todavía la sociedad no admite. Como profesores, nuestro deber es alertar a la sociedad y (trans/in)formar a los alumnos en actores y protagonistas en la construcción de un mundo más justo y menos prejuicioso o machista.

Bibliografía

BRASIL, agência, 2017, *Taxa de feminicídios no Brasil é a quinta maior do mundo*. Disponible en: <<https://exame.abril.com.br/brasil/taxa-de-femicidios-no-brasil-e-a-quinta-maior-do-mundo/>> [15 mar. 2019]

ELY, Lara, 2017, *Argentina, Mulheres representam 75% das vítimas de violência*. Disponible en: <<http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/572336-mulheres-representam-75-das-vitimas-de-violencia-na-argentina>> [15 mar. 2019]

GIRALDI, Renata, 2018, *México registra piores dados de feminicídio este ano*. Disponible en: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/internacional/noticia/2018-05/mexico-registra-piores-dados-de-feminicidio-este-ano>> [15 mar. 2019]

TOFANELO, Gabriela Fonseca, 2015, *A trajetória do feminismo na literatura de autoria feminina*. Disponible en: <<http://www.sies.uem.br/trabalhos/2015/593.pdf>> [15 mar. 2019]

ZOLIN, Lúcia Osana, 2009, *A literatura de autoria feminina brasileira no contexto da pós-modernidade*, en *Ipotesis*. Disponible en:

<<http://www.ufjf.br/revistaipotesi/files/2009/10/a-literatura-de-autoria-feminina.pdf>>
[15 mar. 2019]

Colocación de tildes e interlengua: una perspectiva léxico-semántica

Gabriel Iglesias Morales
Colegio Miguel de Cervantes

Introducción

Para una persona que lleva años escribiendo en nuestra lengua, la ortografía no presenta un verdadero problema. Esta persona que escribe bien, posiblemente lo hace mejor gracias al sistema ortográfico. Las normas de ortografía no constituyen enemigos con trampas en cada línea de escritura, sino que le ayudan a escribir con más seguridad y rapidez que si esas normas no existieran. Justo lo contrario de lo que le ocurre a cualquier aprendiz que desea escribir en español.

Para el aprendiz, la ortografía es un jardín repleto de engaños, un elemento complejo del sistema lingüístico que, muchas veces, ni siquiera entiende el porqué de su existencia. Al fin y al cabo, ¿qué más dará escribir “vaso” o “baso”? ¿Qué diferencia tan importante puede haber entre “hay” y “ay”, o entre “aun” y “aún” si al final nos estamos entendiendo? En palabras de Manuel Seco (1983), “la ortografía no solo incluye la escritura correcta de las palabras, sino el empleo correcto de una serie de signos que reflejan aspectos de la significación de las palabras (por ejemplo, las mayúsculas), la intensidad (acentos) o la entonación (puntuación)”. Complementando esta idea, Matteoda y Vázquez (1990) aclaran que “la ortografía no representa solamente la estructura fonemática de una lengua, sino que representa constantes en la relación paradigmática que integra el sistema lingüístico, semántico, morfosintáctico y pragmático.”

Que la ortografía es un fenómeno complejo lo demuestran diferentes estudios realizados a partir de estudiantes cuya lengua materna es el español. Así, en el estudio de SERCE²² se obtiene como resultado que los estudiantes de los últimos cursos de enseñanza básica cometen una media de un error ortográfico cada diez palabras. De entre los errores más frecuentes que aparecen destaca la colocación de tildes.

Como explican Defior, Cary y Martos (2004), los códigos transparentes se adquieren con menos dificultad que aquellos que no lo son. Si se compara con otras lenguas, como el francés o el inglés, o incluso el portugués, el español se podría clasificar como una lengua muy transparente debido a sus correspondencias entre fonemas y

²² Estudio realizado en dieciséis países latinoamericanos. Según explica la página del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, “el SERCE fue organizado y coordinado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) y se enmarcó dentro de las acciones de la Oficina regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO-Santiago) tendientes a asegurar el derecho de todos los estudiantes latinoamericanos y caribeños a recibir una educación de calidad”. Para más información, <https://www.inee.edu.mx>

grafemas, si bien existen fenómenos que causan complicaciones. De entre estas dificultades, una de las más destacadas se centra en el uso de las tildes con la finalidad de señalar el acento tónico en algunas palabras. Como sabemos, dicha marcación del acento se encuentra determinada por unas reglas muy concretas.

Si especificásemos las reglas de colocación de la tilde en español, nos encontraríamos con la sorpresa de que se trata de un número de normas muy reducido (regla de las palabras agudas, llanas y esdrújulas, regla de los monosílabos, regla de palabras compuestas...) y de fácil aplicación. Sin embargo, tanto para los estudiantes cuya lengua materna es el español como para los estudiantes en donde el español se aprende como lengua extranjera, colocar bien las tildes es un proceso que se extiende durante años y que no suele terminar hasta los últimos cursos del Bachillerato o los primeros años de la Universidad. Solo para destacar más su importancia, en muchos momentos el adecuado uso de la tilde supone el único camino para distinguir entre pares mínimos de palabras, como ocurre, por ejemplo, con “ *piso* ” y *pisó* ”, o bien para establecer una diferencia en la categoría gramatical de la palabra, como en “ *tu* ” y “ *tú* ”, pero esta importancia no otorga a la colocación de tilde un papel destacado en el aprendizaje de la ortografía.

Como explica Defior (2006), el aprendizaje de la colocación de tildes se lleva a cabo de una manera más lenta que el que requieren las reglas fonológicas. Además de esto, parece que dicho aprendizaje necesita de un conocimiento que se extiende más allá de dichas reglas, y en donde entrarían diferentes aspectos prosódicos del lenguaje, los patrones de acentuación y la estructura silábica. Si nos centramos en los tipos de acentuación, Defior, Jiménez-Fernández y Serrano muestran en una investigación realizada con alumnos de primaria, español como lengua materna, que los estudiantes de 4º curso llegan a realizar un 19% de errores al leer palabras esdrújulas, un 29% en las palabras llanas, y hasta un 39% en las palabras agudas. Si estos errores se producen al leer, lo esperable será que aumenten porcentualmente en el momento de escribir.

En este sentido, como defiende Defior et al (2008), si bien el patrón de acentuación más frecuente ayuda a los estudiantes a una buena colocación de las tildes, en realidad el mayor porcentaje de acierto depende de la categoría léxica de las palabras. Esto es, cuando los estudiantes conocen lexicalmente la palabra utilizan esta información en el caso de que necesiten colocar tilde. Al contrario, cuando ya no existe esta referencia léxica, los estudiantes tienden a utilizar el patrón de acentuación más frecuente. Así, aunque los estudiantes intentan usar las normas de colocación de tildes, en realidad es el conocimiento léxico lo que marca la diferencia a la hora de interpretar si una palabra lleva o no tilde. Desarrollaremos esta idea como base de esta investigación.

Objetivos

Esta investigación, realizada desde una perspectivaseudolongitudinal entre estudiantes de un colegio brasileño, tiene como principal objetivo mostrar los resultados sobre los errores de colocación de tildes en textos escritos realizados por alumnos pertenecientes a 6º de Fundamental, 9º de Fundamental y 3º Ensino Medio.

El objetivo general se puede desglosar en una serie de objetivos específicos:

- 1) Identificar si se destacan diferencias en la colocación de tildes según el nivel que cursan los estudiantes.
- 2) Examinar los tipos de errores que más se repiten en cada nivel educativo con respecto a la colocación de tildes.
- 3) Averiguar la categoría de palabras (léxica o funcional) que presenta un mayor porcentaje de errores en la colocación de tildes.
- 4) Comprobar si se evidencia alguna tendencia a la fosilización dentro de los errores de colocación de tildes identificados.
- 5) Proponer medidas de refuerzo sobre colocación de tildes para los grupos de estudiantes que lo necesiten.

A partir de estos objetivos podemos elaborar una serie de cuestiones que nos ayuden a orientar y concretizar nuestros objetivos:

- 1) ¿Existe un nivel educativo en el que se acumula un mayor número de errores en la colocación de tildes? Si fuera el caso, ¿a qué se debe esta acumulación?
- 2) ¿Cuál es el tipo de error que más se repite en los textos con respecto a la colocación de tildes? ¿Esta repetición es igual en cualquiera de los niveles educativos?
- 3) ¿En qué categoría de palabras aparecen más errores de colocación de tildes? ¿Hay alguna categoría que se destaque por su porcentaje? ¿Afecta por igual a cualquier nivel educativo?
- 4) Dentro de las clases de palabras más afectadas por la colocación de tildes, ¿cómo evolucionan a lo largo de los diferentes cursos? ¿Aparecen errores fosilizados en la colocación de tildes a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes?
- 5) En el caso de que sea necesario, ¿qué medidas o propuestas de mejora se podrían implantar con el fin de que los estudiantes mejoren a la hora de escribir correctamente las tildes en español?

Metodología de análisis

A partir del objetivo inicial del presente trabajo, en el que se trata de conocer los errores de colocación de tildes en textos escritos de la materia de Lengua Española por parte de estudiantes cuya lengua materna es el portugués de Brasil, se decidió una metodología que permitiese mostrar la situación de la colocación de tildes a lo largo de los cursos en los que se imparte español en el colegio durante la Educación Secundaria, con el fin de observar aquellos errores que permanecen en el proceso de aprendizaje del español escrito y que pudieran mostrar una preferencia hacia la fosilización.

Recogida de los datos lingüísticos

Para realizar el corpus de lengua que nos permita analizar los datos lingüísticos se escogieron a 33 estudiantes por curso, esto es, 33 estudiantes de 6º Fundamental, 33 de 9º Fundamental y 33 de 3º Ensino Medio. En total 99 estudiantes.

Como lo que se pretendía era lograr una muestra amplia de todos los cursos con el fin de disminuir el porcentaje de error en el análisis, se procedió a escoger a los estudiantes de la siguiente manera: el curso de 6º Fundamental cuenta en el colegio con cuatro aulas diferentes (ABCD), de las cuales se escogió a ocho estudiantes por aula, menos en la D, en la que fueron escogidos nueve. El curso de 9º Fundamental también cuenta con cuatro aulas en el colegio (ABCD), de los que se volvió a escoger a ocho alumnos por aula, excepto en la C, donde fueron elegidos nueve. Por su parte, el curso de 3º Ensino Medio se desarrolla en el colegio mediante dos aulas (AB), de las cuales fueron designados 17 estudiantes de A y 16 estudiantes de B, volviendo a sumar en total 33 alumnos. En total, pues, logramos analizar una muestra representativa de cada curso con la finalidad de obtener una información fiable de lo que ocurre con respecto a las tildes en cada grupo.

Para recoger los datos lingüísticos se crearon unas pruebas escritas que seguían los parámetros de los exámenes realizados por el Instituto Cervantes, toda vez que los estudiantes del colegio se encuentran muy familiarizados con este tipo de pruebas al prepararse y presentarse muy a menudo a los exámenes del Instituto Cervantes con el objeto de obtener los títulos oficiales, desde A2 hasta C2. De esta manera, se solicitó a cada estudiante que escribiera un texto sobre un tema previamente seleccionado y debidamente contextualizado. Los temas, además de entretenidos, deberían ser adecuados para la edad y el nivel de los estudiantes. También se pensó que no podrían ser temas que supusiesen unos ciertos conocimientos especiales, si no que deberían adaptarse a la experiencia de los alumnos, que les incitasen a escribir y que les motivasen para crear textos significativos, tanto para los propios estudiantes como para la investigación.

Los temas propuestos fueron los siguientes:

1. Para 6º Fundamental, presentar la ciudad en la que vive a una amistad y proponer actividades a realizar en la propia ciudad durante unos días.
2. Para 9º Fundamental, contar alguna actividad divertida con los amigos realizada durante un fin de semana.
3. Para 3º Ensino Medio, escribir sobre sus proyectos de futuro una vez que van a entrar en la Universidad.

Los temas, finalmente, fueron escogidos a partir de la programación de los estudiantes en cada curso, asegurándonos que, en efecto, los alumnos ya habían estudiado y practicado dichos temas a lo largo del curso en el que se encontraban.

Participantes

En nuestra investigación colaboraron 99 estudiantes que cursan la asignatura de Lengua Española. Se quería disponer de un panorama general de lo que podría estar ocurriendo en el nivel de Educación Secundaria con respecto al tema de la colocación de tildes, así que se eligieron tres cursos diferentes.

Los cursos elegidos fueron los de 6º Fundamental, 9º Fundamental y 3º Ensino Medio. De esta manera nos aseguramos de alcanzar una visión de toda la Educación Secundaria: 6º Fundamental supone el inicio de la Educación Secundaria según el sistema

educativo de Brasil, se trataría de estudiantes entre 10 y 11 años de edad, y equivaldría a lo que en España comprendería actualmente 6º de Educación Primaria²³. 9º Fundamental aparece en la estructura educativa brasileña como un curso de enlace: por un lado, supone el final de la Educación Secundaria Obligatoria y, por otro lado, sirve como la base de conocimientos necesarios para poder entrar en la siguiente etapa educativa denominada Ensino Medio. En general, estamos hablando de estudiantes entre 13 y 14 años de edad que, si se encontrasen estudiando en España, estarían en lo que actualmente se denomina 3º de Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO). Finalmente, 3º Ensino Medio es el final de la Enseñanza Secundaria en el sistema educativo de Brasil²⁴ y el último paso antes de entrar en la Universidad. Son estudiantes de 17 o 18 años que están a punto de salir hacia otros niveles educativos y que se encuentran en la tesitura de escoger unos estudios mucho más especializados.

Además de la importancia de abarcar toda la Educación Secundaria, los tres cursos elegidos diferencian los tres niveles diferentes de estudio con respecto a la asignatura de Lengua Española, con lo que también abarcan los niveles de lengua del Marco Común Europeo de Referencia (MCER). Así, 6º Fundamental es el equivalente a un nivel B1 del MCER²⁵. El curso de 9º Fundamental, como final de la Educación Secundaria Obligatoria, comprende el nivel B2 de lengua extranjera, que el MCER define como un usuario independiente con un nivel intermedio alto²⁶. Por su parte, 3º Ensino Medio es el final de la Educación Secundaria y se espera de estos estudiantes un nivel de lengua de al menos un C1 según las características del MCER²⁷. La experiencia previa indica que, en un porcentaje elevado, los estudiantes de 3º Ensino Medio poseen un nivel que se podría situar entre el C1 y el C2, lo que se colocaría entre un usuario competente con un dominio operativo eficaz y un usuario competente en el nivel de maestría.

Una vez definidos los cursos de 6º Fundamental, 9º Fundamental y 3º Ensino Medio, ha de explicarse también que la lengua materna (L1) de todos los participantes en

²³ Reglamentada por el Gobierno Federal, a través del Ministerio de Educación, mediante la Ley de directrices y bases de 1996.

²⁴ Reglamentada por el Gobierno Federal, a través del Ministerio de Educación, mediante la Ley de directrices y bases de 1996.

²⁵ Según el MCER, este nivel equivaldría al de un usuario independiente de la lengua. Debido a la edad de los estudiantes (10-11 años), es bastante común encontrar en estos grupos de la escuela un porcentaje de estudiantes que todavía se encuentra en el nivel A2 de lengua, lo que en el MCER se interpretaría como nivel Plataforma. Según las capacidades que se pretenden desarrollar en el nivel B1, el estudiante es capaz de escribir textos sencillos y bien enlazados sobre temas que le son conocidos o de interés personal, y puede escribir cartas personales que describen experiencias e impresiones.

²⁶ El estudiante que posee un nivel B2 de lengua española, según el MCER, es capaz de escribir textos claros y detallados sobre una amplia serie de temas relacionados con sus intereses. Puede escribir redacciones o informes transmitiendo información o proponiendo motivos que apoyen o refuten un punto de vista concreto. Además, sabe escribir cartas que destacan la importancia que le da a determinados hechos y experiencias.

²⁷ En este caso, el MCER aclara las capacidades que se esperan de este nivel con respecto a la lengua escrita de tal manera que el estudiante sea capaz de expresarse en textos claros y bien estructurados exponiendo puntos de vista con cierta extensión. Pueda escribir sobre temas complejos en cartas, redacciones o informes resaltando lo que considera que son aspectos importantes. Seleccione el estilo apropiado para los lectores a los que van dirigidos sus escritos. Incluso puede estar en la capacidad de pedir un empleo.

el estudio es el portugués de Brasil, ya que se ha evitado, en las muestras escogidas, a aquellos estudiantes que tuvieran como lengua materna el español o cualquier otra que no fuese el portugués de Brasil.

Percepción de dificultad

En primer lugar, se diseñó un cuestionario en el que se preguntaban a los alumnos algunas cuestiones sobre su aprendizaje de la lengua española en el colegio. Entre estas preguntas, la número 4 se refería a lo siguiente: ¿Te parece difícil la colocación de tildes cuando escribes en español?

Para contestar a esta pregunta, el estudiante disponía de cinco opciones, interpretándose la 1 como Nada difícil, la 3 Dificultad intermedia y la 5 Dificultad máxima. Con el fin de obtener más matices en la respuesta, también se colocó la opción 2, interpretable como una dificultad entre nada difícil e intermedia; y la opción 4, que se situaría entre la dificultad intermedia y la máxima.

Como se puede observar a partir del primer gráfico (figura 1), los estudiantes de 6º Fundamental opinaron casi en un 43% que existía bastante dificultad a la hora de utilizar correctamente las tildes. Esta idea viene refrendada con un 16,5% que pensó que la colocación de tildes presenta una dificultad máxima y un 26,4% que cree que la dificultad es intermedia. Si juntamos los tres datos obtenemos como resultado que casi el 86% de los estudiantes de 6º Fundamental piensa que la colocación de tildes no entraría en la categoría de lo fácil a la hora de escribir en español.

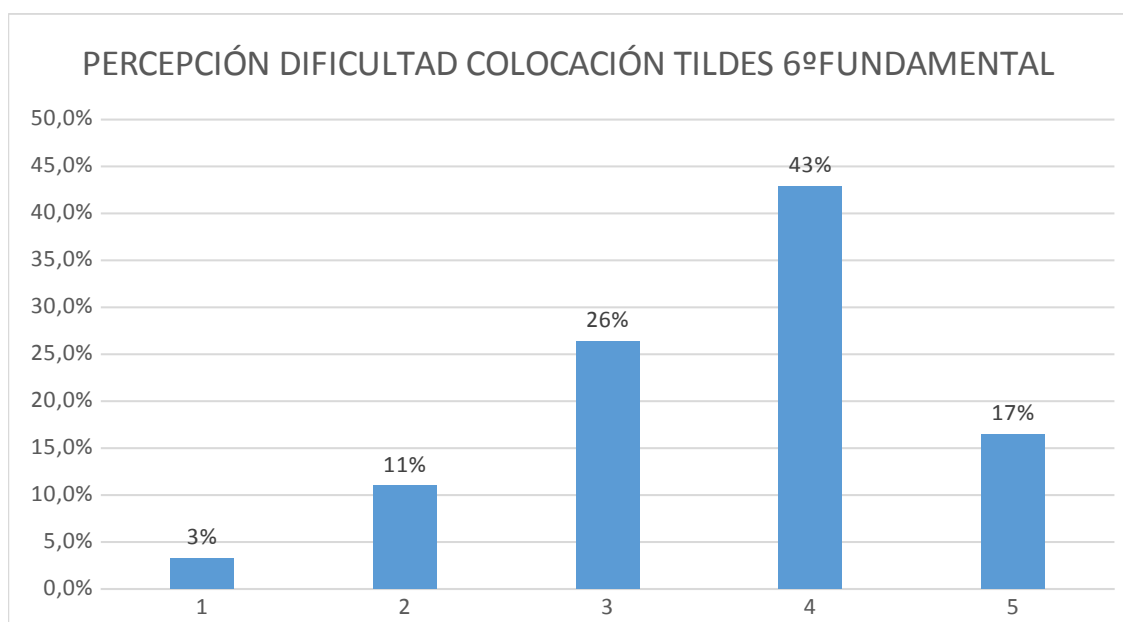


FIGURA 1

Por su parte, los estudiantes de 9º Fundamental destacan en el sentido contrario, ya que casi un 33% defiende que colocar tildes en la lengua escrita en español es bastante fácil, a lo que se suma un 13,6% que piensa que no existe dificultad en este tipo de actividad.

Del lado contrario, un 20% de los estudiantes de 9º Fundamental sí cree que es bastante difícil, y un mínimo 5,7% sigue pensando que la dificultad es máxima. En este sentido, el gráfico de 9º Fundamental muestra mucho equilibrio entre los estudiantes que intuyen que ya van dominando la colocación de tildes y aquellos que todavía no han alcanzado la confianza suficiente como para sentirse seguros. Prueba de esto es el casi 28% de los estudiantes de 9º Fundamental que se decide a opinar en un nivel intermedio.

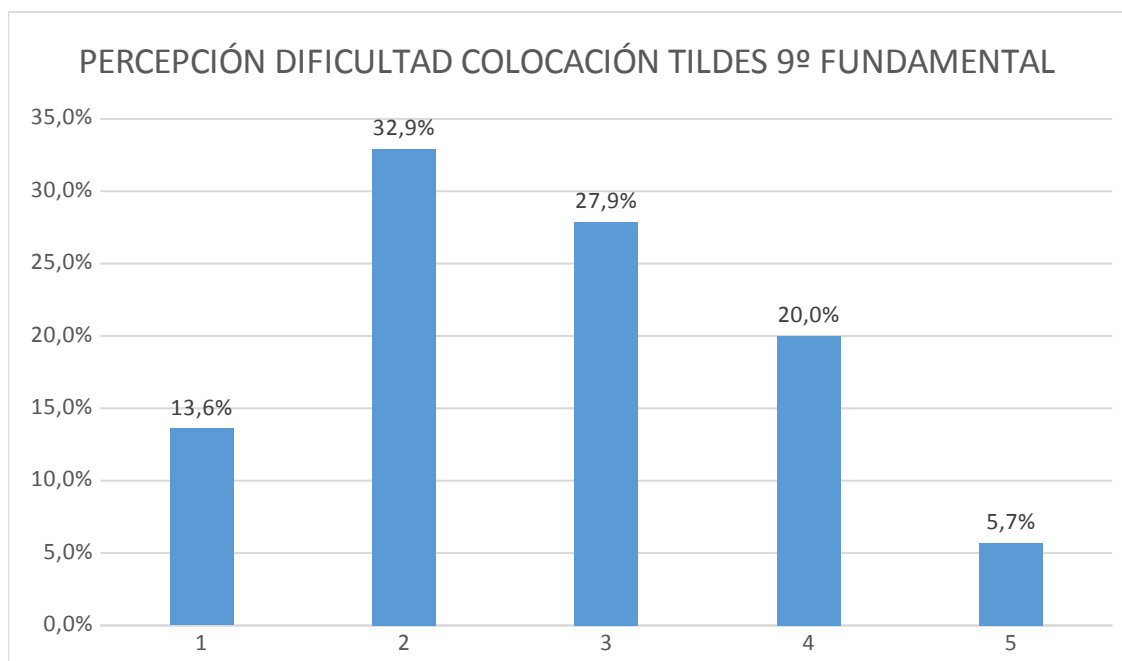


FIGURA 2

Por último, los estudiantes de 3º Ensino Medio todavía equilibran más su percepción de dificultad con respecto a la colocación de tildes, llegando hasta un 50% los que opinan que se trata de una dificultad intermedia, mientras que dejan en un 23% las opciones 2 y 3, al tiempo que las opciones 1 y 5, las más extremas, aparecen como testimoniales, con casi un 4% en el caso de pensar que no existe nada de dificultad, o incluso el 0% de estudiantes que creen que, en ningún caso, la dificultad es máxima.

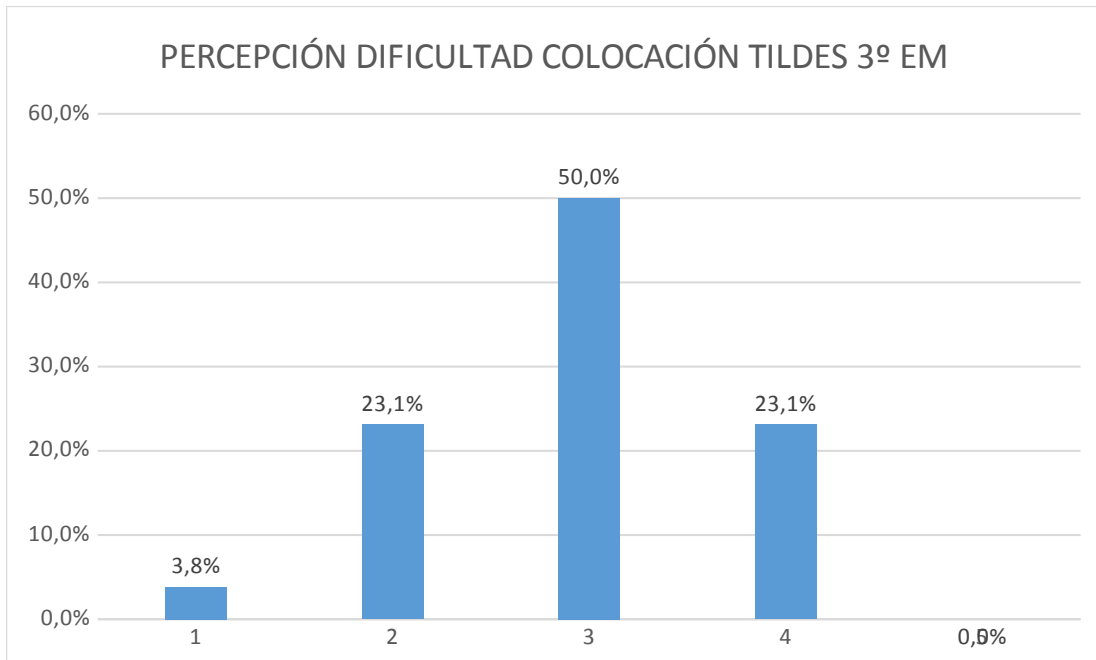


FIGURA 3

A modo de conclusión sobre los grados de percepción de dificultad de los estudiantes con respecto a la colocación de tildes en español, podemos juntar los resultados de los tres cursos en una sola gráfica por medio de la figura 4.

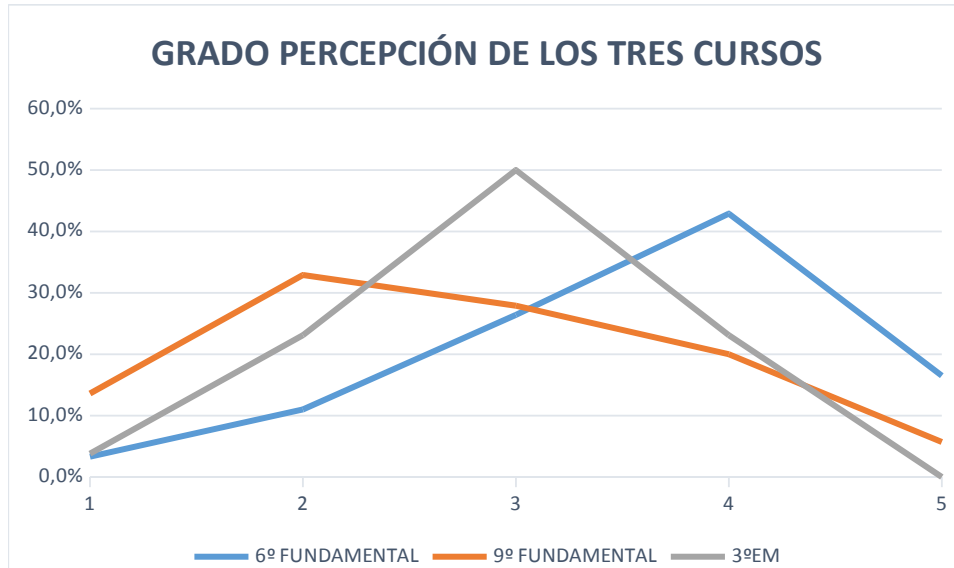


FIGURA 4

Al comparar las tres líneas de percepción de dificultad al mismo tiempo, la figura 4 muestra, en primer lugar, la inclinación de la pirámide de 6º Fundamental hacia la derecha de la propia gráfica, poniendo de manifiesto la dificultad que enfrentan los estudiantes de este nivel a la hora de intentar controlar la colocación de tildes. En segundo lugar, destaca la pirámide de 9º Fundamental, inclinándose justamente hacia el lado contrario de la de 6º y explicando la menor dificultad aparente que encuentran los estudiantes de 9º Fundamental en el momento de colocar tildes en los textos escritos. En tercer lugar, se

subraya el equilibrio de 3º Ensino Medio, con una pirámide sin estridencias en el medio de la gráfica, que muestra una percepción de dificultad intermedia, quizás más realista que la que encontramos tanto en 6º como en 9º Fundamental.

Instrumentos para procesar y analizar los datos lingüísticos

La investigación se puede dividir en dos partes diferenciadas. En un primer momento se ha utilizado esencialmente una metodología cuantitativa con el fin de intentar contestar a las preguntas realizadas al comienzo del trabajo. Una vez reunidos los datos cuantitativos, se ha desarrollado un análisis cualitativo de los errores referidos a la colocación de tildes en los textos escritos por los estudiantes.

Para almacenar y ordenar el análisis de los datos se utilizaron algunas herramientas informáticas que resultaron de enorme utilidad durante el trabajo. En concreto, para codificar y recoger los datos lingüísticos utilizamos el analizador léxico AntConc. Se trata de un conjunto de herramientas de análisis de un corpus previamente creado que permite realizar las concordancias y el análisis de los textos. Las herramientas de las que consta AntConc son *Concordance*; *Concordance Plot*; *File View*; *Clusters*; *Collocates*; *Word List e Keyword List*²⁸. Para nuestro trabajo utilizamos *Concordance*, que crea concordancias a partir de un término dado dentro de los textos ofrecidos y analizados por el investigador; y *Word List*, que ayuda a generar una lista de frecuencias de las palabras que aparecen en los textos utilizados.

Para comenzar a trabajar, recurrimos al empleo de una serie de códigos dentro de los propios textos, en base a errores de colocación de tildes, ya que este es el objetivo inicial de la investigación. Estos códigos, posteriormente, podrán ser leídos por AntConc. A partir de estos códigos, etiquetamos los errores en los textos de 6º Fundamental, 9º Fundamental y 3º Ensino Medio siguiendo las siguientes fases:

1ª Fase: detección de errores con las tildes: <ERRT>

2ª Fase: tipos de errores: omisión <O>; adición <A>; y sustitución <S>

3ª Fase: clases de palabras: en esta categoría de análisis entrarían las palabras léxicas (sustantivos <SUST>; verbos <V>; adjetivos <ADJ> y adverbios <ADV>); así como las categorías funcionales (preposiciones <PREP>; conjunciones <CONJ>; pronombres personales <PRONPERS>; determinantes posesivos <DETPOS>, etc.)

Como se puede observar en la propia explicación de las diferentes fases, los códigos se colocaron mediante mayúsculas entre los signos “<>”, siempre a la izquierda y pegado a la palabra que se encontraban etiquetando.

En la primera fase, después de localizar 27.229 palabras, que forman nuestro corpus lingüístico, se marcaron todas aquellas palabras que eran susceptibles de mostrar algún tipo de error con respecto a la colocación de tildes (<ERRT>). La segunda fase sirvió para averiguar a qué tipo de error correspondía cada una de las palabras marcadas,

²⁸ AntConc se trata de un software de uso libre y gratuito desarrollado por Laurence Anthony, doctor en Lingüística Aplicada por la Universidad de Birmingham. Para más información sobre este programa, ver en <http://www.laurenceanthony.net/software/antconc/>

es decir, si se trataba de un error debido a la omisión de la tilde (<O>), a la adición de una tilde que no le correspondería a la palabra (<A>), o a la sustitución del lugar adecuado de la tilde por otro lugar inadecuado (<S>). En un tercer momento, se etiquetaron las categorías de palabras léxicas (sustantivo <SUST>, verbo <V>, adjetivo <ADJ>, y adverbio <ADV>) y también las palabras funcionales, que son las corresponden a aquellas categorías gramaticales denominadas como cerradas, como por ejemplo preposiciones, determinantes, pronombres o conjunciones.

Resultados y análisis de los errores

Una vez recopilados y analizados los 99 textos de los estudiantes, nos encontramos en situación de poder analizarlos datos resultantes. Siguiendo las fases de análisis anteriormente explicitadas, se procedió a recopilar los datos de la siguiente manera:

Curso Fases codificación	6º Fundamental	9º Fundamental	3º Ensino Medio
Fase 1 Palabras totales	6.194	8.858	12.177
Fase 2 Errores de tildes	393	360	466
Fase 3 Tipos de error			
Omisión	305	285	362
Adición	82	69	99
Sustitución	6	6	5
Fase 4 Clase de palabra léxica con error			
Sustantivos	85	74	96
Verbos	137	166	146
Adjetivos	35	28	43
Adverbios	71	49	77
Fase 5 Clases de palabra funcional con error			
Pronombres personales	31	10	19
Preposiciones	0	1	1
Adverbios interrogativos	4	5	32
Pronombres interrogativos	2	1	13
Adjetivos interrogativos	1	0	11
Conjunciones	5	3	8
Adjetivos exclamativos	0	1	3
Interjecciones	6	1	1
Determinantes posesivos	7	3	3
Determinantes indefinidos	5	3	6
Determinantes demostrativos	2	1	0
Pronombres posesivos	0	5	5
Pronombres relativos	0	1	3
Locuciones adverbiales	2	3	2
Locuciones preposicionales	0	0	1
Locuciones conjuntivas	0	0	2
Pronombres demostrativos	0	1	0
Pronombres indefinidos	0	2	0

Adverbios relativos Determinantes	0	2	1
numerales	0	0	1
Expresiones	0	0	2

FIGURA 5

Resultados y discusión

A la hora de discutir los resultados obtenidos, vamos a ir analizando estos a partir de las preguntas establecidas con respecto a los objetivos establecidos en el apartado 2 de la investigación.

Pregunta 1: ¿Existe un nivel educativo en el que se acumula un mayor número de errores? Si fuera el caso, ¿a qué se debe esta acumulación?

En principio, la primera pregunta parece que muestra una contestación evidente. La hipótesis más lógica sería aquella que defendiese que a menor nivel educativo correspondería un número mayor de errores en la colocación de tildes. Así, lo esperable sería encontrar un número mayor de errores en 6º Fundamental, un número menor en 9º Fundamental con respecto a 6º, y un número todavía menor de errores en la colocación de tildes en 3º Ensino Medio, al tratarse del último curso.

Sin embargo, el resultado desmiente, a primera vista nuestra hipótesis. A partir de un número base de errores que nos proporciona 6º Fundamental (393 errores de colocación de tildes), observamos una bajada en el número de errores en 9º Fundamental (360 errores) y después una subida repentina en 3º Ensino Medio hasta los 466 errores totales en la colocación de tildes. Esta diferencia se ve reflejada con más claridad en la figura 6:

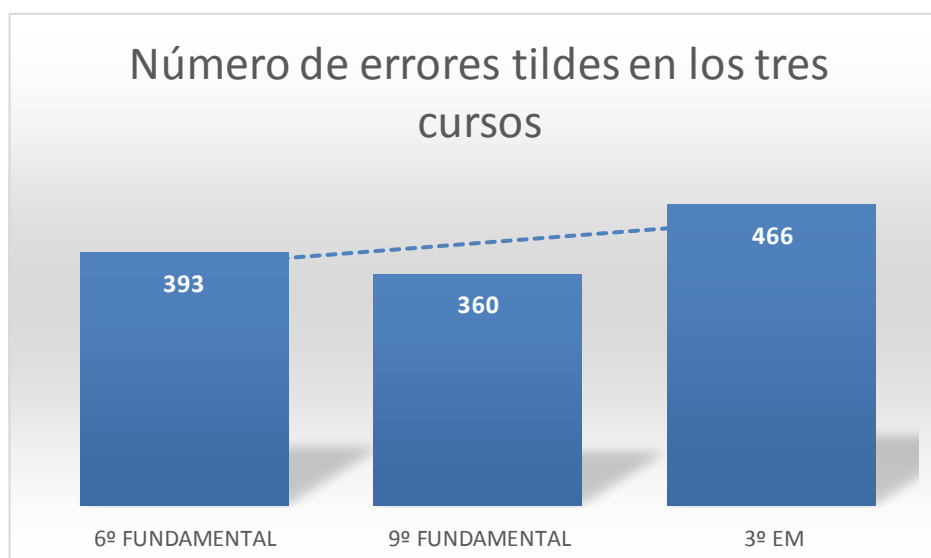


FIGURA 6

La situación sorprende de inmediato, así que, con el fin de encontrar una explicación plausible se hace necesario relativizar los datos existentes y compararlos con el número de palabras escritas en cada texto y nivel educativo.

En concreto, los estudiantes de 6º Fundamental escribieron un total de 6.194 palabras, lo que nos proporciona una media de palabras por texto de 187,6. Con estos cálculos podemos averiguar que la media de errores en la colocación de tildes por cada texto de 6º Fundamental es de 11,9 errores, lo que supone un 6,34% de errores sobre el total de las palabras utilizadas. Por su parte, los estudiantes de 9º Fundamental, para escribir sus textos, usaron un total de 8.858 palabras, lo que nos informa de una media de 268,4 palabras por texto. A partir de estos datos, la media de errores en la colocación de tildes en cada texto de 9º Fundamental es de 4,06% sobre el total de palabras, lo cual resulta razonable, ya que 9º ha sido un curso que ha escrito textos más largos y, al mismo tiempo, ha cometido menos errores que 6º. Finalmente, 3º Ensino Medio fue capaz de escribir un total de 12.177 palabras, creando una media de palabras por texto de 369. Sobre este cálculo, la media de errores sobre el total de las palabras es de 3,82%, lo que indica que 3º de Ensino Medio ha cometido más errores en la colocación de tildes que 9º Fundamental, pero que, al mismo tiempo, ha escrito textos más largos, con lo que la posibilidad de aumentar el número de errores al colocar las tildes también aumenta. El gráfico que muestra esta evolución porcentual sería como lo muestra la figura 7:

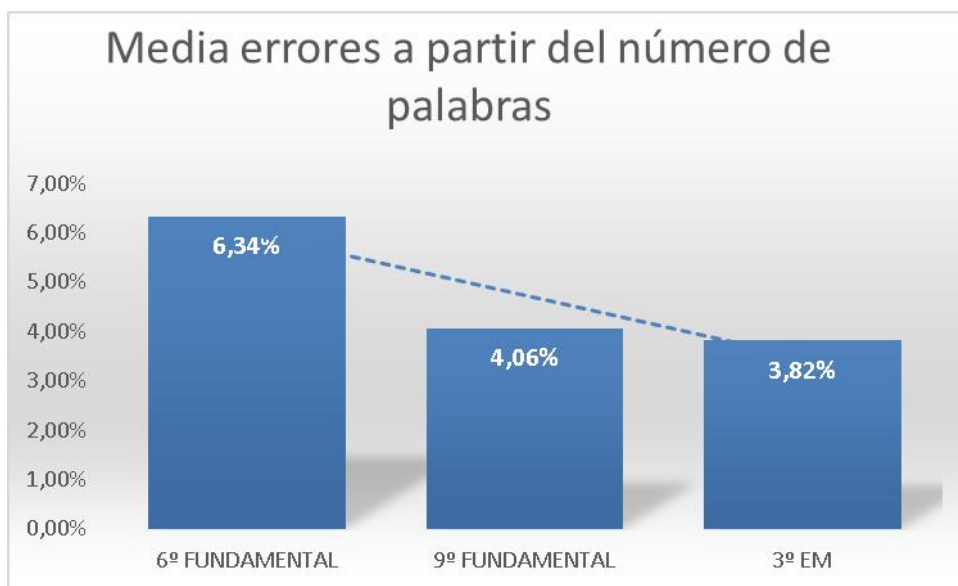


FIGURA 7

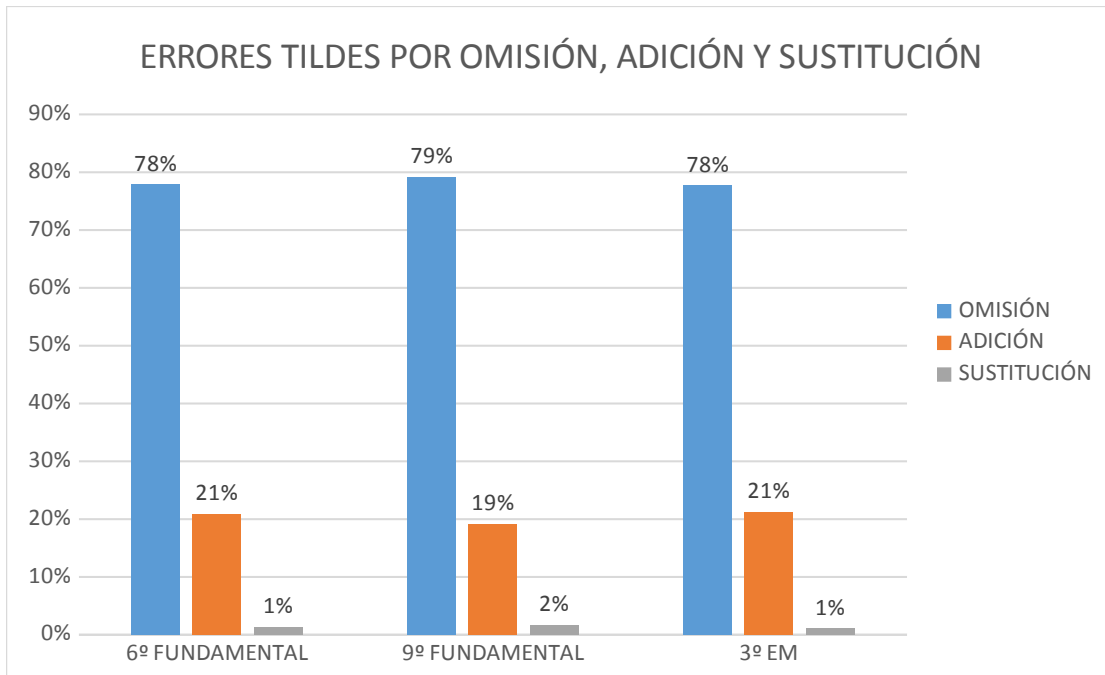
Cabría preguntarse también si el porcentaje de errores por texto resulta o no significativo en cada curso. En este sentido, el gráfico comienza con un dato base: 6,34%, que es el porcentaje asignado a 6º Fundamental. De ahí, el porcentaje baja a 4,06% en 9º Fundamental, y continúa descendiendo hasta el 3,82% en 3º Ensino Medio. Así, entre los años que quedan entre 6º y 9º (tres cursos) se ha conseguido un porcentaje de disminución en el error de colocación de tildes del 2,28%. Por su parte, entre los años de aprendizaje que se extienden desde 9º Fundamental hasta 3º Ensino Medio (también tres cursos), se ha logrado una disminución de 0,24%.

Conclusión a la pregunta 1: como parecen indicar los datos, existe un nivel educativo en el que se acumula un mayor número de errores con respecto a la colocación de tildes en los textos. Ese nivel corresponde al curso de 6º Fundamental. Las causas pueden ser variadas, si bien con una alta probabilidad, se basan en la inexperiencia del estudiante de 6º curso y en sus pocos conocimientos y falta de práctica en dicha actividad, toda vez que este es el curso de Fundamental II en el que se comienza a estudiar la colocación de tildes de una manera más rigurosa.

Al mismo tiempo, si bien no se puede negar que existe un proceso positivo en el aprendizaje de la colocación de tildes, llama la atención cómo ese proceso parece ralentizarse a partir del final de Fundamental II, con lo que se supone que algún elemento puede estar interfiriendo en dicho aprendizaje a partir de los cursos de Ensino Medio, lo que impide, al llegar al último curso de Ensino Medio, que la disminución del error en la colocación de tildes se convierta en algo prácticamente residual.

Pregunta 2: ¿Cuál es el tipo de error (omisión, adición o sustitución) que más se repite en los textos? ¿Esta repetición es igual en cualquiera de los niveles educativos?

Para contestar a la segunda pregunta, resulta más difícil mantener una hipótesis de inicio, ya que, a primera vista parecería que cualquier tipo de error es posible. Tras el análisis global del tipo de errores, nos encontramos que, en 6º Fundamental, estos errores se distribuyen de la siguiente manera: los errores de omisión llegan hasta el 78%, los de adición al 21%, mientras que los de sustitución se manifiestan en un testimonial 2%. En 9º Fundamental los resultados son muy parecidos, con un 79% de errores de omisión, un 19% de errores de adición y, de nuevo, un 2% que correspondería a los errores de sustitución. Por último, los porcentajes de esta categoría de errores vuelven a dar, en 3º Ensino Medio, exactamente igual que en 6º Fundamental, con un 78% de errores de omisión de la tilde, un 21% de errores de adición de tilde en palabras que no le corresponde, y un 2% referidos a errores de sustitución. El gráfico siguiente (figura 8) muestra cómo en la tipología de errores apenas existe diferencia de un nivel a otro de lengua, siendo el error de omisión el más destacado:

**FIGURA 8**

Los motivos más plausibles de que estos errores se concentren en la omisión se pueden explicar por un conocimiento fragmentario de las reglas de acentuación. En el momento en el que los estudiantes todavía no controlan las reglas de colocación de tildes, estos tienden a evitarlas. En este sentido, podría entenderse la omisión como una estrategia de aprendizaje que se aproxima a una táctica de evasión, de tal modo que, al desconocer las normas, el estudiante preferiría dejar de colocar las tildes antes de arriesgarse a colocarlas mal. Hasta cierto punto, los estudiantes de los tres niveles educativos demuestran poseer y compartir un cierto sentido estético en la construcción de las palabras, ya que transmiten la idea de que parece menos error dejar de colocar la tilde en una palabra que la lleva, que colocar la tilde en una palabra que no la necesita.

Sin embargo, esta solo sería una parte de la discusión, ya que no se explicaría, por ejemplo, por qué casi un 20% de los estudiantes de 6º Fundamental no colocan ni una sola tilde en sus textos, ni siquiera cuando escriben la palabra en portugués y a esta le corresponde algún tipo de acento ortográfico que ni siquiera existe en español²⁹. Desde este punto de vista, podríamos explicar también una parte de los errores por omisión debido a un simple fallo mecánico a la hora de escribir: los estudiantes de 6º Fundamental, pese a ser considerados nativos tecnológicos en las palabras de García Aretio (2012)³⁰, no disponen de la suficiente habilidad ni de la práctica para colocar las tildes correspondientes mientras escriben en el ordenador. Al mismo tiempo, hemos de contar también con la dificultad de manejar un teclado diferente, ya que los acentos gráficos no

²⁹ Nos referimos a palabras del tipo *português, inglês, câmara*, o también a ejemplos como *São, irmã, pão...*

³⁰ Aretio pone en duda esta expresión acuñada por primera vez por Prensky en el año 2001. “¿existen o no existen esos nativos digitales definidos hace casi dos décadas por Prensky? Años después, White y Le Cornu (2011), contraponían los términos de residentes digitales (viven en la red) frente a visitantes digitales (acuden a la red sólo cuando lo precisan)”. P. 5.

aparecen en el mismo lugar en un teclado español que en uno portugués. Esto explica la aparición de errores como el siguiente:

Le conto´ a mi madre

En este error, el estudiante habría confundido la tecla de apóstrofe con la tecla en la que hay que colocar la tilde en la palabra “contó”. Este caso de persistencia del error de omisión en la colocación de tildes no es únicamente propio de los estudiantes de habla portuguesa que desean aprender español. En un estudio realizado en Chile por Sotomayor y Molina (2013), donde se comparaba la ortografía de tres cursos diferentes de Enseñanza Básica, llegaron a la conclusión de que la tendencia del número de errores iba disminuyendo a medida que los estudiantes iban superando niveles educativos, salvo una excepción: la omisión de tildes que, según dicho estudio, se mantenía durante los tres cursos sin apenas variación. El estudio no profundiza mucho sobre este asunto; sin embargo, no se resiste a proporcionar algún tipo de explicación: si bien los estudiantes van asimilando poco a poco el sistema ortográfico de su propia lengua, la colocación de tildes “parece ser un aprendizaje más difícil de adquirir”. Según estas autoras, el aprendizaje del uso de la tilde pertenece tanto al campo de la ortografía como al de la oralidad, lo que supone manejar un conjunto de reglas que resulta difícil de controlar.

En la misma idea trabajan Jiménez, Defior y Serrano (2008), al defender que la colocación de tildes supone un estadio más tardío que las reglas de correspondencia fonológica que los estudiantes necesitan para mejorar la ortografía. Se trataría de una noción diferente, más relacionada con los aspectos prosódicos del lenguaje que, además, precisa de una normativa específica.

También Vaca (1997) apoya sus explicaciones en los rasgos orales que distinguen a la colocación de tildes de los otros tipos de errores ortográficos. Según este autor, el estudiante debe aprender la funcionalidad de la marca gráfica, lo cual solo se consigue cuando se da cuenta de que “la acentuación de las palabras es un rasgo oral que se representa en la escritura a través de la tilde”.

Al mismo tiempo que los estudiantes deben diferenciar las peculiaridades del código oral y del código escrito, parece evidente que los problemas de la colocación de tildes no se pueden solucionar meramente por medio del aprendizaje de reglas, sino que también requieren de una reflexión metalingüística. Esta reflexión, además de evitar un mero aprendizaje memorístico de reglas, ayudaría a los estudiantes en aquellos contextos en los que la colocación de tildes aparece en contextos más dudosos o ambiguos.

Conclusión a la pregunta 2: el tipo de error que más se repite en los textos es el de omisión, en un porcentaje bastante superior al de adición o sustitución. La omisión de la tilde se repite prácticamente en el mismo porcentaje en todos los niveles educativos, desde 6º Fundamental hasta 3º Ensino Medio. Las causas pueden ser variadas y no es posible concentrarlas en una sola situación: falta de estudio de las normas básicas de colocación de tildes; conjugación de las reglas orales y escritas a la hora de colocar las tildes; falta de mecanismos de reflexión metalingüística que ayuden a entender el proceso de la colocación de tildes; e incluso fallos mecánicos por falta de habilidad en el uso del teclado del ordenador.

Pregunta 3: ¿En qué categoría de palabras aparecen más errores de colocación de tildes? ¿Hay alguna categoría que se destaque por su porcentaje? ¿Afecta por igual a cualquier nivel educativo?

La tercera pregunta hace pensar en una hipótesis bastante razonable: si la mayor parte de las palabras que necesitan tilde y que aparecen en los textos son verbos y sustantivos, será en estas dos clases de palabras en donde encontraremos más errores en la colocación de tildes.

En primer lugar, en nuestro análisis hemos diferenciado entre categorías léxicas y categorías funcionales. Como era lo esperable, el mayor porcentaje de errores en la colocación de tildes se observa dentro de las categorías léxicas, mientras que los errores en las categorías funcionales disminuyen mucho dependiendo del curso. En concreto, en la figura 9 se puede observar cómo el porcentaje de categorías léxicas con error en la colocación de tildes varía entre el 83% y el 76%, entre 6º Fundamental y 3º Ensino Medio, mientras que el porcentaje que le corresponde a las categorías funcionales se mueve en una horquilla entre el 12% de 9º Fundamental y el 24% de 3º Ensino Medio. Los errores de tildes asociados a las categorías léxicas se mantienen durante la Enseñanza Fundamental, con un ligero aumento que llega hasta 9º Fundamental, para después ir disminuyendo a medida que aumenta el número de horas de instrucción en Ensino Medio, si bien no se puede considerar que esa disminución se realice de manera significativa.

Igualmente, los errores de colocación de tildes relativos a las categorías funcionales disminuyen lentamente durante la etapa de Fundamental (del 17% al 12%), pero vuelve a producirse una subida más pronunciada que llega a 3º Ensino Medio con un 24%.

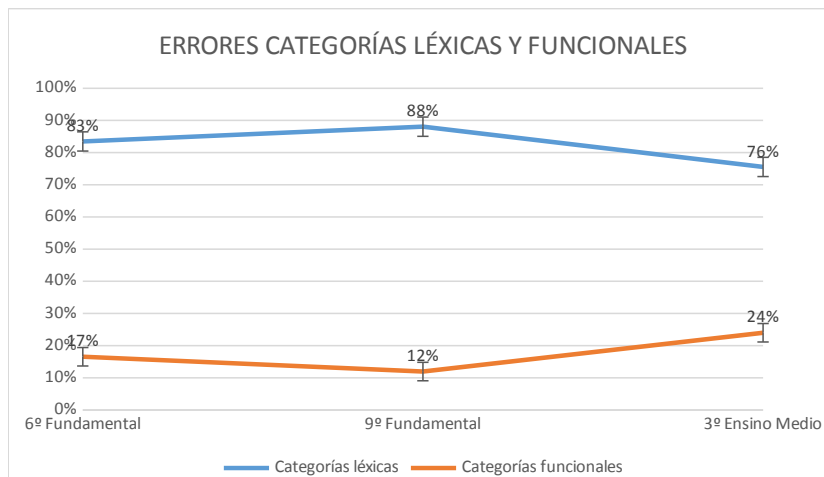


FIGURA 9

Con el objeto de continuar profundizando en esta discusión, podemos centrarnos, por medio de la figura 10, en cuáles de las categorías léxicas se produce un mayor porcentaje de error a la hora de colocar tildes.

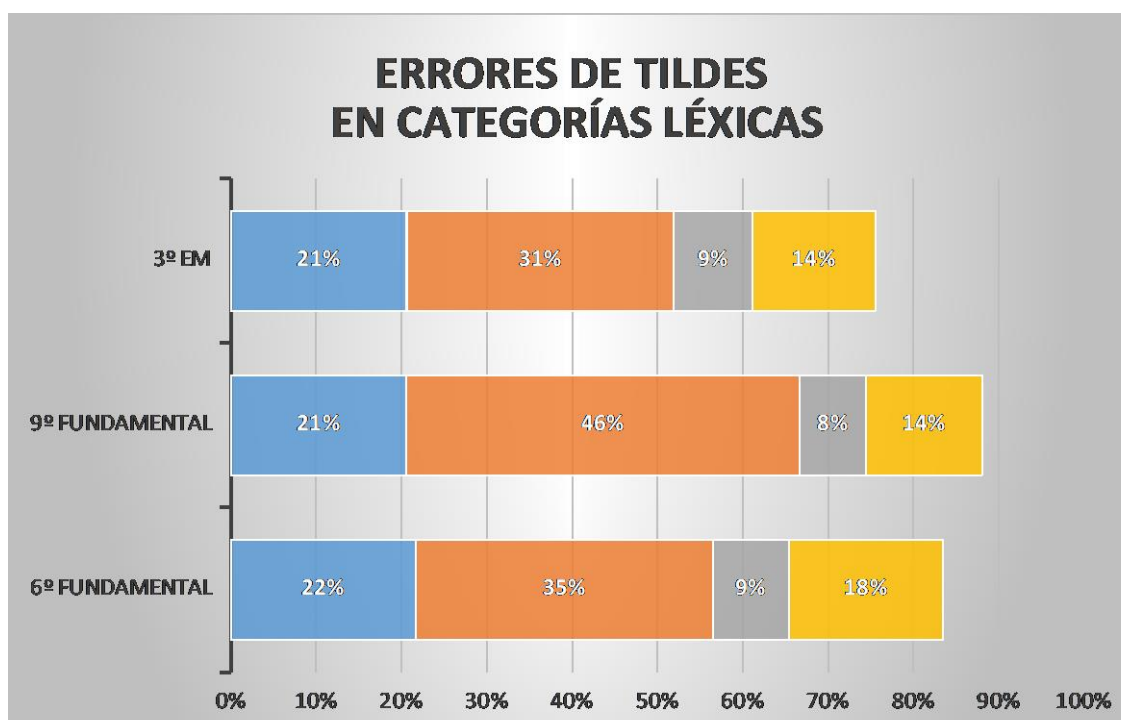


FIGURA 10

En este sentido, como se aprecia en la figura 10, los errores en los verbos (en color naranja) son los que aparecen con más frecuencia. El porcentaje comienza ya en 6º Fundamental con un 35% de error y aumenta todavía más hasta el 46% en 9º Fundamental, para volver a estabilizarse en un 31% en 3º Ensino Medio. Por su parte, el resto de las categorías léxicas muestran un equilibrio porcentual a lo largo de todos los cursos. Los errores de tildes en los sustantivos (color azul), segunda categoría con más errores, oscilan entre el 21% y el 22%, al igual que ocurre con el adjetivo, que muestra resultados entre el 8% y el 9%. Por último, el adverbio (color amarillo) es la otra clase de palabra léxica en la que existe un cierto desequilibrio, aunque no tan marcado como con el verbo, al mostrar unos resultados del 18% para 6º Fundamental, para después equilibrarse en el 14% tanto para 9º Fundamental como para 3º Ensino Medio.

Dentro de las categorías funcionales, algunos tipos de palabras destacan sobre otros a la hora de colocar la tilde sobre ellos, tal y como muestra la figura 11:

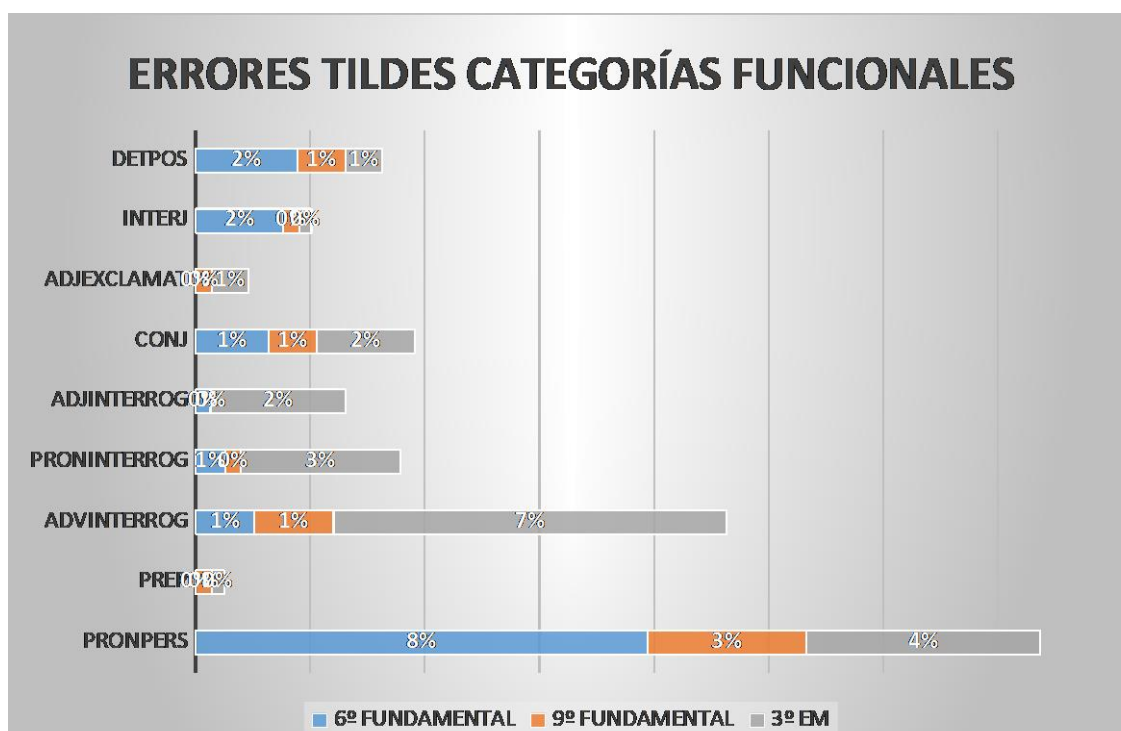


FIGURA 11

Las categorías de palabras funcionales en las que más nos deberíamos fijar con respecto a la colocación de tildes serían los pronombres personales y las palabras interrogativas y exclamativas, sobre todo referidas a 3º Ensino Medio.

Conclusión a la pregunta 3: La categoría de palabras en la que aparecen más errores a la hora de colocar tildes es el verbo, y esto sucede en los tres cursos analizados. Después del verbo, las otras categorías de palabras en las que se observa un porcentaje significativo de error en la colocación de tildes son, dentro de la categoría léxica, el sustantivo y el adverbio; mientras que dentro de la categoría funcional destacaría el error en los pronombres personales. Las palabras interrogativas (adverbios, pronombres y adjetivos interrogativos junto con los adjetivos exclamativos) también llaman la atención al incrementarse su porcentaje de errores en el último curso de Ensino Medio.

La categoría que más se destaca por su porcentaje de error es el verbo, que llega a alcanzar entre un 31% y un 46% de los errores, dependiendo del curso. Ya más atrás se coloca el error en el sustantivo, entre un 21% y un 22%, según el curso a analizar. Con estos cálculos, podemos afirmar que el error, según el tipo de palabra al que nos referimos, no afecta por igual a todos los niveles educativos: cada curso muestra una serie de características particulares, si bien los errores tienden a equilibrarse en cada categoría, excepto en lo que respecta a las palabras interrogativas.

Pregunta 4: Dentro de las clases de palabras más afectadas por la colocación de tildes, ¿cómo evolucionan a lo largo de los diferentes cursos? ¿Aparecen errores fosilizados en la colocación de tildes a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes?

Según explica el Diccionario de términos clave de ELE, entendemos por fosilización como “el fenómeno lingüístico que hace que el aprendiente mantenga en su interlengua, de manera inconsciente y permanente, rasgos ajenos a la lengua meta relacionados con la gramática, la pronunciación, el léxico, el discurso u otros aspectos comunicativos”. En este sentido, la fosilización se puede apreciar como una de las causas principales de que los estudiantes no lleguen a alcanzar la competencia de un hablante nativo, por lo que sería conveniente tomar medidas para que ocurra en el menor número de veces posible.

Tras el análisis global de los errores léxicos y funcionales que se desarrolló en la pregunta anterior, pasamos a analizar los errores más frecuentes o importantes en verbos, sustantivos, adverbios, pronombres personales e interrogativos asociados a las reglas de colocación de tildes en español. La mayoría de los errores detectados muestran un origen intralingüístico y en algunos casos, como ya se ha referido, llegan a alcanzar más del 50% de los errores totales de la colocación de tildes. De entre estos destacan los errores por omisión del acento gráfico. Estos errores, como se observa en la figura 12, se concentran en dos tipos principales que afectan a los verbos con acento agudo y a los verbos que poseen hiato en su formación.

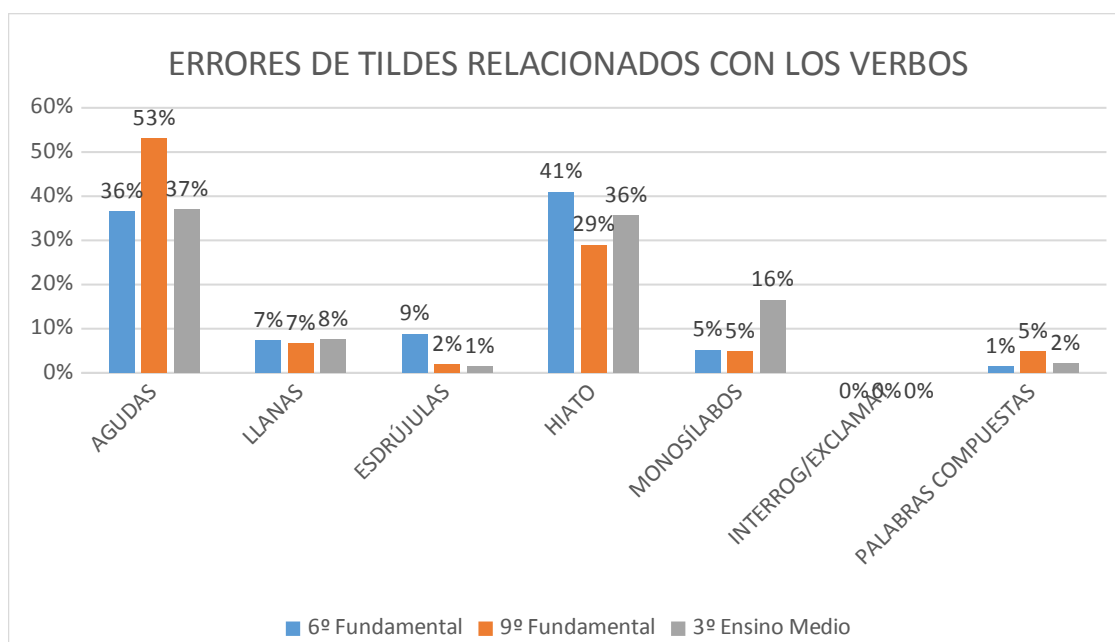


FIGURA 12

a) Formas verbales con acentuación aguda.

Como suele ser habitual, en la mayoría de los casos, los estudiantes han utilizado la primera o tercera persona del singular en sus textos, por lo que los errores más numerosos corresponden a los verbos con acento agudo terminado en vocal.

Entre este tipo de errores referidos a los verbos, vale la pena destacar aquellos referidos al pasado y terminados con la vocal –i en el propio portugués. Según las normas de acentuación en lengua portuguesa, las palabras agudas acabadas en –i no llevan tilde. De esta manera, nos podemos encontrar con dos casos: construcción de formas verbales portuguesas que terminan en –i, o bien formas verbales portuguesas que realizan el pasado

en –ei. El desarrollo del portugués al español por medio de la interlengua sería el siguiente:

PORTUGUÉS	INTERLENGUA	ESPAÑOL
comi	*comi	comí
decidi	*decidi	decidí
pasei	*pase	pasé
esperei	*espere	esperé
fiquei	*quede	quedé

Desde esta misma perspectiva cabe también la aparición del verbo “ficar”, que nos ofrece una variante con respecto al resto de las formas de los ejemplos anteriores. La traducción más usual de este verbo portugués es la de “quedar”. Ficar y quedar pertenecen a la primera conjugación en ambas lenguas, así que, como se puede comprobar por los ejemplos anteriores, los estudiantes generalizan y creen que cumplen las mismas normas. Con estos datos, surgen dos variaciones:

- a) fiquei>*quede
- b) fiquei>*quedei.

En el primer caso, cumple lo ya visto con los demás verbos terminados en –i. En el segundo caso, los estudiantes realizan una traducción literal de la forma verbal en portugués, con lo que tampoco necesitaría la colocación de tilde. Además, hay que tener en cuenta que existe también la forma “quede” como presente de subjuntivo, que no lleva tilde y que ayuda a confundir a los estudiantes entre el pretérito perfecto simple de indicativo y el presente de subjuntivo.

La última problemática que podemos destacar en este apartado de formas verbales con acentuación aguda se refiere al verbo estar. En este caso, la forma muestra tres dificultades. En primer lugar, la aparición reiterada de la forma “está”, escrito sin tilde, aunque esta forma exista tanto en español como en portugués con tilde:

PORTUGUÉS	INTERLENGUA	ESPAÑOL
está	esta	está

En segundo lugar, la forma “estar” como infinitivo aparece en portugués muchas veces escrita sin la –r (Quiero *esta en la fiesta / Ella va a *está en el colegio), como un uso coloquial del lenguaje, con lo que algunos estudiantes la confunden con la forma “está”, ya sea en español o incluso en portugués. Por último, tanto en lengua española como portuguesa existe el determinante demostrativo “esta” (Esta casa), lo que contribuye a confundir todavía más a los estudiantes a la hora de decidir la colocación de la tilde sobre la forma verbal.

- b) Formas verbales construidas con hiato

Este tipo de error afecta, en su mayoría, a dos tiempos verbales, el pretérito imperfecto de indicativo y el condicional. En ambos casos, nos encontramos con una doble dificultad: además de no llevar tilde según las reglas de colocación de tilde en portugués, estas formas verbales van en contra de la norma general en español, ya que no deberían llevar tilde al ser llanas acabadas en vocal en su mayor parte.

De una manera práctica, podríamos inventar una norma para explicar la aparición de esta tilde en las formas verbales sin necesidad de llegar a explicar el concepto de hiato, bastante complejo para los cursos iniciales. La norma sería la siguiente: todas las formas verbales que se escriben con –ía– llevan tilde. Esta norma tan sencilla evitaría, prácticamente, todos los errores que aparecen en los textos con respecto a este tipo de tildes.

Sin embargo, la norma sería susceptible de una matización, porque los estudiantes la entienden referida a todas las formas verbales que acaban en –ía, que son la mayoría si pensamos en su uso, pero no se dan cuenta de que, si bien en un porcentaje menor, también se han visto obligados a escribir formas como *habian, *podiamos, *habias (para el pretérito imperfecto) o *podriamos (para el condicional), que si bien incluyen –ía– en su formación, esta no aparece al final de la forma verbal, sino en su interior, seguida de desinencias verbales.

c) Verbos monosílabos.

En este caso, los señalamos porque, si bien en 6º y 9º Fundamental aparecen en un porcentaje pequeño, ese porcentaje aumenta considerablemente en 3º Ensino Medio.

Los errores más frecuentes en 6º y 9º se refieren a la adición innecesaria de la tilde en las siguientes formas:

*vá *vás *fue *fui: todas correspondientes al verbo ir.

*és: como presente de indicativo del verbo ser que, en portugués se escribe con tilde.

Con todo, la forma que más llama la atención lo hace por omisión de la tilde en la primera persona del presente de indicativo del verbo saber:

Yo *se lo que hago

*Se lo que quiero

Esta forma aparece hasta 16 veces escrita sin tilde en el último curso de Ensino Medio, lo que la convierte en una forma a tener en cuenta a la hora de realizar ejercicios prácticos de colocación de tildes con respecto a los verbos.

Tras los verbos, la segunda clase de palabras léxicas en donde más se concentran los errores de colocación de tildes son los sustantivos. Cabe señalar que, si bien el mayor porcentaje de errores en la colocación de tildes proviene de la omisión, en el caso del sustantivo es la adición la que más hay que tener en cuenta. En esta clase de palabras, podemos distinguir dos categorías de errores que sobresalen del resto:

a) Adición de tilde en sustantivos llanos.

Se trata de una serie de sustantivos a los que los estudiantes les colocan el acento gráfico cuando, en realidad, no lo necesitan. Esta situación aparece por la norma de la lengua portuguesa que obliga a colocar tilde en palabras llanas con diptongo creciente: -ea(s), -oa(s), -eo(s), -ua(s), -ia(s), -ue(s), -ie(s), -uo(s), -io(s).

Las palabras de este tipo que aparecen más a menudo en los textos son las siguientes:

*colégio *notícia *família

Como se puede observar, se trata de palabras con una frecuencia de aparición muy alta en cualquier texto, con lo cual llaman mucho la atención no solo de manera porcentual, sino también desde un punto de vista de la estética del texto, porque, en general, se trata de sustantivos que ningún nativo de lengua española escribiría mal.

Al lado de las adiciones de tilde en sustantivos de acento llano que no la necesitan, también se deja notar un porcentaje de sustantivos en donde aparece el mismo error, pero mediante omisión; esto es, sustantivos de acento llano a los que se le omite la tilde que sí debería llevar. En concreto sobresale una palabra: *futbol.

El error de colocación de tilde en este sustantivo se repite y permanece en la totalidad de los cursos analizados, si bien con un porcentaje cada vez menor. Siendo así, se podría considerar el sustantivo ideal para explicar la colocación de la tilde de las palabras llanas en español.

b) Errores de omisión de tilde en sustantivos con hiato.

Se trata de un error que presenta un porcentaje elevado de ejemplos en 6º y 9º Fundamental, pero que tiende a ir disminuyendo en 3º Ensino Medio, si bien en este curso el porcentaje se mantiene alto. Este error parece entroncar con lo que ocurre en las formas verbales construidas con hiato y, como ocurría con los sustantivos de acento llano, se da en palabras con alta frecuencia de aparición en los textos, como por ejemplo:

*geografia *panaderias *mayoria *tia *tios *pais

Si bien estas palabras son de uso muy cotidiano, el sustantivo que deberíamos tener en cuenta es *dia(s), escrito de forma errónea con respecto a la tilde hasta 54 veces entre los tres cursos analizados.

Aunque ya en menor medida, debemos destacar los errores por omisión que se producen en los **adverbios**, no por la cantidad, sino por su importancia dentro de los textos ya que al tratarse de palabras cerradas se escriben siempre igual, sin ninguna variación. Entre estos, cabe enfatizar la aparición de formas como:

*aqui *tambien *despues *alla

A los que hay que sumar alguno de estos errores debido a la sustitución:

*también: quiere hacer hiato en donde no existe.

*después: crea un hiato al no tener claro en dónde va la tilde dentro del diptongo.

Por lo que respecta a las categorías funcionales, destaca el porcentaje de errores en la colocación de tildes dentro de los pronombres personales, sobre todo en aquellos referidos a los monosilábicos. Se trata de errores intralingüísticos, por falta de conocimiento de la norma de la lengua escrita; así, aunque el mayor porcentaje pertenece a errores de omisión, también aparecen errores de adición.

En concreto, el porcentaje de errores en palabras monosílabas afecta más a un diferente tipo de palabra según el curso, si bien esto no es significativo de que dicho error no siga apareciendo en el resto de los cursos. En 6º Fundamental la aparición más frecuente se centra en el pronombre personal de segunda persona del singular, que se confunde con el determinante posesivo:

tú: ya sabemos que *tu eres alta

En 9º Fundamental, la forma con más frecuencia de errores se centra en pronombre personal átono de primera persona del singular, que se confunde con el determinante posesivo:

mí: aquel regalo es para *mi

Por último, en 3º Ensino Medio, destaca el error que sucede en la tercera persona del singular del pronombre personal masculino:

él: fuimos con *el de viaje

Si bien resultan menos importantes en la colocación de tildes, llama la atención el número de errores que se producen en los interrogativos y exclamativos en los textos de 3º Ensino Medio, sobre todo si los comparamos con 6º y 9º Fundamental, como se observa en la figura 13:

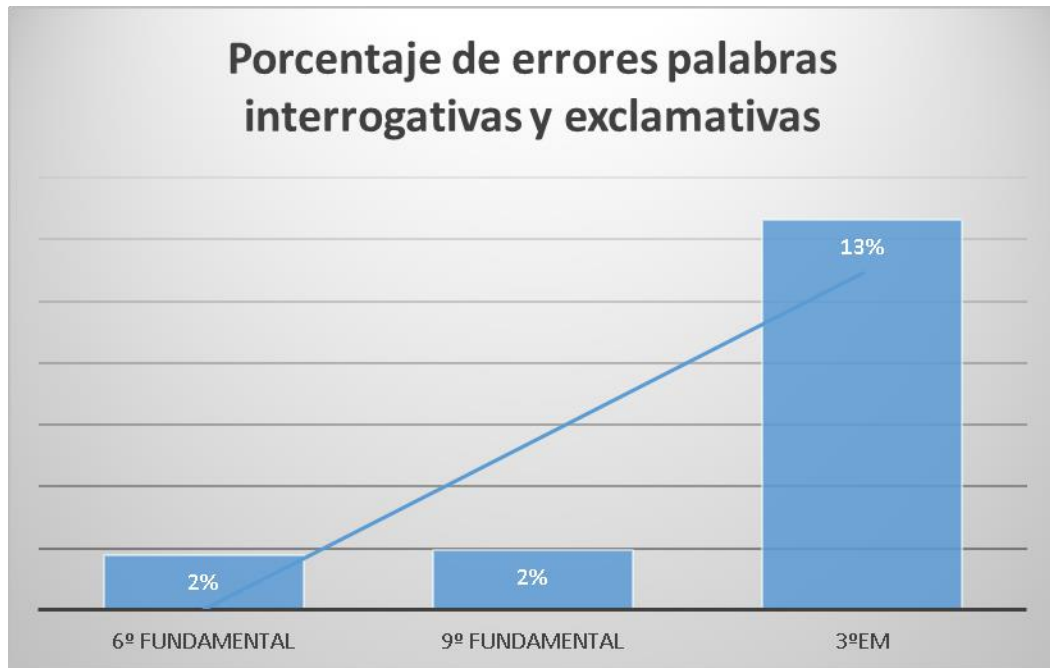


FIGURA 13

La clave de este desequilibrio en el último curso de la Educación Secundaria se encuentra en dos circunstancias. En primer lugar, el curso más elevado utiliza más pronombres y adverbios interrogativos que el resto. En segundo lugar, que complementa el punto anterior, 3º Ensino Medio escribe de una manera más sofisticada que los cursos anteriores, y esto se transmite, entre otros, por medio del uso de oraciones interrogativas indirectas que el resto de los cursos no siente la necesidad de utilizar. Algunos ejemplos que explican este tipo de error:

- a) **Cómo:** Me pregunto *como ha sido capaz de llegar a tiempo
- b) **Qué:** Ella no me dijo a *que hora podría quedar
No recuerdo *que es lo que teníamos que hacer
- c) **Cuál:** No sé *cual será su casa

Conclusión a la pregunta 4: Como ya se había demostrado en la contestación de la pregunta anterior, la clase de palabra léxica a la que más le afectan los errores de colocación de tildes es el verbo. En concreto, el mayor porcentaje de errores dentro de esta categoría de palabra se concentra en dos aspectos: por una parte, los verbos con acento agudo que necesitan de tilde, y por otra, los tiempos verbales (sobre todo pretérito imperfecto y condicional) que marcan el acento gráfico debido al hiato con el que suelen ser contruidos. Existe un tercer grupo de errores que también afecta a los verbos monosilábicos, si bien a bastante distancia porcentual de los dos primeros; sin embargo, es necesario destacarlo porque afecta de manera desproporcionada al último curso de Enseñanza Media, con lo que muestra unos rasgos de fosilización que se han mantenido a lo largo de todos los cursos académicos.

La segunda clase de palabra léxica más afectada es el sustantivo. En este caso, los errores de colocación de tildes se mantienen desde el inicio en un tipo concreto de sustantivos con acentuación llana, muy susceptibles de ser confundidos con lo que ocurre en lengua portuguesa debido al tipo de error interlingüístico del que se parte. Al mismo tiempo, la influencia negativa que se observaba en los verbos que necesitaban hiato también opera en los nombres, concentrada en unos pocos sustantivos de uso muy frecuente.

No por su importancia porcentual, pero sí por la evolución en el error que se observa, los errores de tildes relacionados con los adverbios presentan dos evoluciones distintas. Por lo que respecta a los errores concentrados en los adverbios con acento agudo, el error tiende a ir corrigiéndose a lo largo de los cursos académicos. Por el contrario, los errores encontrados en los adverbios monosilábicos presentan una curva de aprendizaje contraria, con una tendencia a ir incrementándose conforme los estudiantes aumentan su experiencia con el español escrito. Esta tendencia todavía se marca más al incorporar los errores producidos entre los adverbios interrogativos y exclamativos por medio de interrogativas indirectas.

Por último, los errores de colocación de tildes en las categorías funcionales son porcentualmente mucho más pequeños. Aun así, destacan los pronombres personales, que muestran una tendencia a la fosilización debido a la dificultad monosilábica de este tipo de palabras.

Propuesta didáctica y conclusiones

Además de realizar explicaciones generales sobre la colocación de tildes, el profesorado debería tener en cuenta una serie de elementos que se encuentran interactuando en esas explicaciones para que estas resulten más específicas. La realización de actividades de refuerzo sobre elementos más concretos de la colocación de tildes tendría como resultado una mayor rapidez en el control de las tildes y ayudaría a mejorar los resultados en la creación de textos escritos.

En concreto, el trabajo ha señalado una serie de errores que se van repitiendo porcentualmente a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes. Entre estos, destacaremos los siguientes:

1. Errores de omisión de tilde en los verbos.
 - a) Formas verbales con acento agudo terminadas en vocal o –s.
 - b) Formas verbales que suelen crearse mediante hiato.
 - c) Formas verbales monosilábicas.

2. Errores de omisión de tilde en los sustantivos.
 - a) Formas nominales con acento llano terminadas en diptongos crecientes.
 - b) Formas nominales que se crean mediante hiato.

3. Errores de omisión de tilde en los adverbios.
 - a) Formas adverbiales con acento agudo terminadas en vocal, –n o –s.
 - b) Formas adverbiales monosilábicas.

4. Errores de omisión de tilde en los pronombres personales monosilábicos.
5. Errores de omisión de tilde en palabras interrogativas, en concreto, adverbios, pronombres y adjetivos interrogativos, junto con adjetivos exclamativos.

A la hora de la colocación de tildes en las palabras, cada uno de estos diferentes errores arriba señalados debería seleccionarse para ser incluidos en la programación de los cursos de Fundamental o Ensino Medio, de tal modo que la acción del profesor fuera más efectiva a la hora de complementar las enseñanzas generales y específicas de colocación de tildes en español. Si se organizase de esta manera, con actividades de tildes que se correspondan a cada uno de los cursos, y dichas actividades se complementasen con ejercicios referidos a los cinco puntos anteriores, podríamos llegar a obtener hasta un 85% de mejora entre los cursos de 6º, 7º y 8º Fundamental; hasta otro 85% de mejora entre 9º Fundamental, 1º y 2º Ensino Medio; y un 82% en 3º Ensino Medio.

Tal y como hemos ido observando a lo largo de la investigación, parecen existir, al menos, dos puntos de vista para mejorar la enseñanza sobre la colocación de tildes. En primer lugar, los estudiantes han de tener la oportunidad de reflexionar sobre esta cuestión en español a partir de su propia experiencia con portugués; en paralelo, ha de plantearse una didáctica específica de la colocación de tildes, de tal modo que se muestre a los estudiantes la importancia de ese conocimiento para escribir bien los textos y se elaboren estrategias significativas para este aprendizaje.

De modo tradicional, el aprendizaje de la colocación de tildes se interpreta como una memorización de reglas. Sin embargo, la escritura supone una acción en la que el estudiante ha de tomar decisiones continuamente. En la búsqueda de ciertas regularidades dentro de las irregularidades surge el error en la colocación de las tildes, que debemos entender como un proceso en el que los estudiantes se encuentran en una búsqueda de salidas adecuadas, al mismo tiempo que toman conciencia de los problemas que se van planteando a la hora de escribir correctamente en español.

Esas salidas provocan errores sistemáticos que, en realidad, hay que interpretar como una parte del proceso que lleva a dominar la colocación de tildes. En ese proceso merece la pena destacar la importancia del análisis léxico-semántico, ya que muchos de los errores de colocación de tildes se centran en ciertas situaciones y en unos pocos tipos de palabras. Así, podremos entender el error como un elemento más en el proceso de perfeccionamiento en el desarrollo de la comprensión que se establece entre la ortografía, la toma de conciencia del significado y la forma de las palabras, en donde la colocación de tildes ocupa un lugar importante.

Bibliografía

AVENDAÑO, F., (2007), “La enseñanza de la ortografía: un problema en tres dimensiones”, Revista Escrita, 8, Brasil.

BARBERÁ, V., COLLADO, J.C, MORATÓ, J., PELLICER, C. & RIZO, M. (2001), Didáctica de la ortografía. Estrategias para su aplicación práctica, Madrid, Ceac.

BELOCÓN, O. & DOTTI, E. (2007), “La ortografía: ¿problemática o problematizadora?”, *Revista Quehacer educativo*, 75-81. Recuperado el 02 de abril, 2019 de http://www.quehacereducativo.edu.uy/docs/81bd8097_86-014.pdf.

CAMPS, A. & MILIAN, M. (2000), “La actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura”, M. Milian & A. Camps (Eds.), *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*, Homo Sapiens, Rosario, 7-38.

CAMPS, A., MILLÁN, M., MONTSERRAT, B. & CABRÉ, P. (2004), *La enseñanza de la ortografía* (3ªed.), Graó, Barcelona.

DEFIOR, S., Cary, L. & MARTOS, F. (2004), “*Differences in reading acquisition development in two shallow orthographies: Portuguese and Spanish*”. *Applied Psycholinguistics*, 23, 135–148.

DEFIOR, S., JIMÉNEZ-FERNÁNDEZ, G. & SERRANO, F. (2006), “*Reading Acquisition: A transversal study of Spanish children*”, *The International Journal of Learning*, 12 (6), 115-122.

DEFIOR, S., JIMÉNEZ-FERNÁNDEZ, G., & SERRANO, F. (2008), “Fijó y dujó ¿cómo influye el valor léxico en la adquisición de la tilde?”, *25 años de lingüística en España*, Congreso Nacional de Lingüística Aplicada, Murcia, 847-853.

DÍAZ, M. R. (2008), “Preocupaciones docentes y enfoque didáctico de la enseñanza de la ortografía”. *Revista docencia e investigación*, 8, 18.

FERNÁNDEZ-RUFETE NAVARRO, A. (2015), “Enseñanza de la ortografía, tratamiento didáctico y consideraciones de los docentes de Educación Primaria de la provincia de Almería”, *Investigaciones Sobre Lectura*, 4, 7-24.

DOMÍNGUEZ, A. y CUETOS, F. (1998), “Similitud ortográfica y prosódica en el reconocimiento de palabras”, *II Congreso de la Sociedad Española de Psicología Experimental (SEPEX)*, Granada, 17-18 de diciembre.

FERREIRO, E., PONTECORVO, C., RIBEIRO, N. & GARCÍA I. (1996), *Caperucita Roja aprende a escribir. Estudios psicolingüísticos comparativos en tres lenguas*, Gedisa, Barcelona, 1996.

GARCIA ARETIO, L. (2019), “Necesidad de una educación digital en un mundo digital”, *RIED, Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(2), (versión preprint): <http://dx.doi.org/10.5944/ried.22.2.23911>

GUTIÉRREZ, N. & PALMA, A. (2004), “Acento léxico y lectura: un estudio con niños”. *Revista Electrónica de investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 2 (2), 143-160.

MARTÍNEZ, J.A. & GARCÍA, E. (2004), *Diccionario: Frecuencias del castellano escrito en niños de 6 a 12 años*, Servicio de Publicaciones de la Universidad Pontificia de Salamanca, Salamanca.

MATTEODA, M. C. & VÁZQUEZ DE APRA, A. (1990), "Concepciones infantiles acerca del sistema ortográfico", *Temas de Psicopedagogía*, 4, 77 - 95.

PALACIOS, J. (2010), *Ortografía. Manual práctico para escribir mejor*. Adaptado de la nueva gramática española, RC Libros, Madrid.

INSTITUTO NACIONAL PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN, (2008), *La ortografía de los estudiantes de Educación Básica en México*, México, Informes institucionales.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, (2010), *Ortografía básica de la lengua española*. Recuperado de <http://www.rae.es/obras-academicas/ortografia/ortografia-2010>

SABAJ, O. (2009), "Descubriendo algunos problemas en la redacción de Artículos de Investigación Científica (AIC) de alumnos de postgrado", *Revista Signos*, 42(69) 107-127.

SÁNCHEZ, D. (2009), "Una aproximación a la didáctica de la ortografía en las clases de ELE", *Revista de didáctica ELE*, 9, 1885-2211.

SECO, M. (1983), *Gramática esencial del español: introducción al estudio de la lengua*, Madrid, Espasa-Calpe.

SOTOMAYOR, C, & MOLINA, D. (2013), "Caracterización de problemas ortográficos recurrentes en alumnos de escuelas municipales chilenas de 3º, 5º y 7º básico", *Revista Signos*, Chile, PUCV,46(81) 105-131.

VACA, J. (1983), "Ortografía y significado", *Lectura y Vida*, Buenos Aires, Año 4, N° 1.

VELÁSQUEZ, M. & ALONZO, T. (2007), "Desarrollo y transferencia de estrategias de producción escrita", *Revista Signos*, Chile, PUCV, 40(63). DOI: 10.4067/S0718-09342007000100011

ANEXO I. Ejercicios sobre la colocación de tildes

Una vez que este artículo se encontraba terminado, tuve la suerte de que algunos profesores lograron leerlo. Me recomendaron que introdujese algunas actividades con el fin de llevar a la práctica diferentes puntos desarrollados sobre la colocación de tildes en español. Espero que los ejercicios propuestos resulten de utilidad para cualquier docente que se acerque a este artículo.

1. Coloca la tilde que corresponda, si se necesita, en las siguientes formas verbales.

crei; paso; comi; decidi; estropeo; espere; quedo; quede

Como se puede observar, en las tildes con los verbos con acento agudo existe un cierto grado de ambigüedad, ya que en muchas ocasiones la misma forma admite acentuaciones diferentes que tienden a modificar el tiempo verbal. Es el caso de ejemplos como estropeo; espere; quedo; quede. Por otro lado, la forma paso se puede interpretar como palabra llana, lo que la podría convertir en un sustantivo o en el presente del verbo pasar.

2. ¿Te has dado cuenta de que algunas formas podrían escribirse con y sin tilde? Con el fin de desambiguar las formas anteriores, escribe una oración con cada una de ellas. En el caso de las formas que se puedan escribir con tilde o sin ella, crea una oración con cada alternativa para demostrarlo.

3. Coloca la tilde que corresponda en las siguientes formas verbales.

habiamos; decian; podrias; repetias; sabiamos; podiamos; habias; iriamos; comia; bebia; estudiaba; amaba; odiaba

La mayor parte de los verbos de esta actividad son formas en pretérito imperfecto de indicativo y en condicional en personas del plural, para que los estudiantes se den cuenta de que la forma –ía– es susceptible de aparecer en el medio del verbo y no solo al final. También aparecen tres formas en pretérito imperfecto con la terminación en –aba, para que los estudiantes se den cuenta de dos situaciones: 1º, que se trata del mismo tiempo verbal, ya sea con desinencia en –ía– o en –aba, referido a verbos con conjugaciones diferentes. 2º, que es posible encontrar la forma –ia– dentro del pretérito imperfecto sin que lleve tilde (estudiaba, odiaba), sobre todo con verbos terminados en –iar, los cuales realizan su pretérito imperfecto con la desinencia –aba.

4. Coloca tilde en las siguientes formas verbales, si lo crees necesario, y escribe una oración con cada una de las formas.

vas; fue; fui; se; va; has; es

En este caso, se trate de jugar con formas verbales monosilábicas. Excepto la forma se, ninguna debería llevar tilde. Ciertamente, la forma se adquiere diferentes significaciones dependiendo del contexto en el que aparezca, ya que es susceptible de llevar o no tilde. Es solo en el momento que se escribe con tilde que se convierte en

un verbo, por lo tanto, se podría aprovechar esta actividad para realizar una reflexión sobre la forma se cuando se escribe sin tilde.

5. En esta actividad te vamos a proporcionar una lista de sustantivos con acento llano. ¿Qué significa que un sustantivo tiene acento llano? Coloca en una columna los sustantivos que se escriben con tilde y en la otra columna los sustantivos que no llevan tilde.

noticia; video; colegio; episodio; Fernandez; Gutierrez; util; hábil; premio; comercio; inicio; preferencia; materia; memoria; historia; negocio; facil; futbol; cadaver; lapiz; cespded; poster; femur; familia; sitio; estadio; caracter; fragil; carcel; arbol

SUSTANTIVOS LLANOS CON TILDE	SUSTANTIVOS LLANOS SIN TILDE

Nótese que el sustantivo video es susceptible de llevar tilde o no según como se pronuncie en las determinadas regiones que hablan español.

6. Escoge tres palabras de cada columna del ejercicio anterior y escribe una oración con cada una de ellas.
7. Ya hemos realizado una actividad con verbos que presentan hiato. Esta manera de construir afecta también a otros tipos de palabras, como los sustantivos. Coloca tilde a las palabras que le corresponda en la siguiente lista.
contenia; volvian; rio; dia; geografia; churrasqueria; mayoria; economia; biologia; movias; conmovias; perdia; debiamos; merecia; escogias; temia; tenia; retenia; devolvian; anochezia; atardezia; amanecia; perteneciamos; panaderia; hamburgueseria; tia; tios
8. Escoge cuatro verbos y cuatro sustantivos de la lista anterior y escribe una oración con cada uno de ellos.
9. Los adverbios son un tipo de palabra que no cambia nunca. Esto quiere decir que, una vez hayas aprendido una forma adverbial, probablemente ya la sabrás para siempre, porque no va a cambiar. ¿Serías capaz de escribir algún adverbio con acento agudo que lleve tilde? ¿Cuántos ejemplos eres capaz de averiguar?
10. Escribe una oración con cada adverbio de la actividad anterior que hayas logrado descubrir.

La BNCC: entre incoherencias, consecuencias y posibilidades

Gretel Eres Fernández

Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo (USP)

Contextualización

A lo largo de los últimos diez años hemos visto varias iniciativas gubernamentales que pretendían discutir e implementar acciones capaces de mejorar la calidad de la enseñanza reglada en Brasil, en especial, en la enseñanza media. Se han celebrado reuniones y eventos a la vez que diversos documentos han visto la luz, aunque no siempre los implicados más directamente hayan participado de ellos y de su elaboración y aunque tales acciones no siempre estén en perfecta armonía y diálogo. Entre esas acciones relacionadas a las políticas educativas, podemos mencionar, a título ilustrativo, las siguientes: a) la publicación del *Documento Final* de la *Conferência Nacional de Educação*, celebrada el 2010³¹ y de la celebrada el 2014³²; b) el *Ciclo de Simpósios Avaliações da Educação Básica em Debate*³³; c) el *Plano Nacional de Educação*³⁴; d) documentos relativos al *Pacto nacional pelo fortalecimento do ensino médio* (2013)³⁵; y e) las *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica – DCN –* (2013)³⁶

Como se observa, la preocupación con la educación básica es real, al menos desde el punto de vista teórico, ya que, por una parte, no siempre las propuestas anteriores están debidamente articuladas entre sí y, por otra, son difíciles de implementar, puesto que los profesionales de la educación y los estudiantes han sido informados, muchas veces

³¹ Se trata de documento que “presenta directrices, metas y acciones para la política nacional de educación, desde la perspectiva de la inclusión, igualdad y diversidad, lo que se constituye como marco histórico para la educación brasileña en la contemporaneidad” (Brasil, 2010, p.7).

³² Este segundo texto es un “importante referencial para el proceso de movilización y el debate permanente entre educadores y entidades de la sociedad civil organizada comprometida con la educación, desde la perspectiva de articular el sistema nacional de educación cuando de la implementación y evaluación del Plan Nacional de Educación y de los correspondientes planes decenales de los estados, Distrito Federal y municipios” (Brasil, 2014, p.12).

³³ Evento destinado a reflexionar “sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de las áreas de conocimiento que actualmente son objeto de los exámenes y evaluaciones en gran escala de la educación básica.” (Inep, 2013, p.11).

³⁴ En estos documentos se aclara cómo se espera alcanzar las metas establecidas por el Plan Nacional de Educación hasta el año 2020 y se establecen las directrices, metas y estrategias para la política educacional hasta el 2024.

³⁵ Esos textos presentan las propuestas de los gobiernos federal y de los estados para elevar la calidad de la enseñanza media y el compromiso pro valorar la formación continuada de los profesores y coordinadores de ese mismo nivel educativo

³⁶ Documento que orienta “la organización, articulación, el desarrollo y la evaluación de las propuestas pedagógicas de todas las redes de enseñanza brasileñas” (Brasil, 2013, p.4).

superficialmente, sobre ellas y poco o nada han participado de las discusiones previas a su elaboración, definición y puesta en marcha.

Además de todo lo anterior, el año 2015 el Ministerio de Educación divulga la *Portaria n° 592* que instituye la Comisión responsable por la elaboración de la **BNCC – Base Nacional Comum Curricular** que tendría su versión final y completa aprobada el 20 de diciembre de 2017. Durante el tiempo en que se prepararon las versiones preliminares y se realizaron discusiones, la presidencia del país sancionó, el 22 de septiembre de 2016, la *Medida Provisória n° 746* – que introducía cambios en la **Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional** del año 1996 – y que se convirtió en la **Ley 13.415** el mes de febrero del 2017. Entre las varias determinaciones establecidas por dicha ley, la que más nos afecta es, sin duda, la derogación de la **Ley 11.161** del año 2005, es decir, el español deja de ser de oferta obligatoria en la enseñanza secundaria.

Teniendo en cuenta que la inclusión del español en la enseñanza reglada ya no tiene respaldo legal y que la **BNCC** (Brasil, 2017b) se pauta en la mencionada ley del 2017, ese documento normativo para la educación básica solo incluye orientaciones referentes a la lengua inglesa, única que se debe ofrecer en carácter obligatorio en todos los niveles del sistema educativo nacional. Sin embargo, como existe la posibilidad de que los colegios sigan impartiendo clases de lengua española – siempre y cuando también incluyan el inglés, idioma que debe constar forzosamente en el currículo – es fundamental que profesores y coordinadores conozcan los principios en que se pauta la Base, así como las incoherencias que se detectan en ella, las consecuencias que conlleva para el área de lengua española y qué pueden hacer docentes e investigadores para lograr restituirle al español el lugar que inexplicablemente se le ha privado.

La BNCC y la(s) lengua(s) extranjera(s)

Para poder discutir algunos de los principios de la BNCC y cómo afectan la enseñanza en general y el papel de la(s) lengua(s) extranjera(s) en el sistema educativo, es esencial tener presente algunas de las determinaciones que constan en la Ley de Directrices y Bases de La Educación Nacional (Brasil, 1996) y que siguen vigentes, incluso tras las modificaciones implementadas por la **Ley 13.415/17**. Así, según lo establecido en el texto legal **9.394**, del año 1996,

Art. 2º: A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.
Art. 9º - A União incumbir-se-á de: [...] IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum; [...].
Art. 22: A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

De ese modo, en conformidad con lo determinado en el Artículo 9º, casi veinte años después (2015) de la entrada en vigencia de la ley máxima de la educación nacional, se empieza la elaboración de la **Base Nacional Común Curricular** que, cumpliendo lo estipulado en el Artículo 22 mencionado anteriormente, establece que:

[...] a Educação Básica deve visar à **formação e ao desenvolvimento humano global**, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, **rompendo com visões reducionistas** que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e **desenvolvimento pleno**, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de **não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades**. (Brasil, 2017b, p.14, destaques míos)

Sin embargo, estas ideas generales defendidas al principio del documento orientador, no se confirman cuando se analizan a la luz de la ley, en su párrafo 5º del Artículo 26 que determina claramente que “*No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa.*”, en el párrafo 4º del Artículo 35-A al estipular que “*Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.*”, y en el artículo 22 que deroga la **Ley 11.161** (Brasil, 2005).

Por lo tanto, si solo se ofrecen clases de lengua inglesa con carácter obligatorio desde el sexto curso, es lógico inferir que no se logrará la formación y el desarrollo humano integral del alumnado. De idéntica manera, el aprendizaje de un solo idioma no ayuda a romper con concepciones reduccionistas ni favorecen el desarrollo pleno, puesto que no se consideran las diversidades, ni de los estudiantes, ni de otros pueblos y culturas. En ese sentido, y en dirección contraria a lo que defiende el texto de la **BNCC**, lo que se fortalece es la discriminación, los prejuicios y la falta de respeto a las diferencias y diversidades. En síntesis, no se atiende a lo que estipula el Artículo 2º de la **Ley 9.394** (Brasil, 1996) en el sentido de que no hay garantía de lograr el desarrollo total del estudiante, ni su preparación y calificación para el trabajo. Además, se va a contramano de lo indicado por estudios recientes, como el realizado por Moreno Fernández (2015, p.29-30):

Los datos allegados y su valoración política de conjunto, desde una perspectiva diacrónica y sincrónica, permiten concluir que en el presente y en el futuro, al menos el inmediato, [...] las lenguas internacionales por antonomasia [son] el inglés, el chino mandarín y el español, para los negocios, la educación, las relaciones internacionales y la cultura popular. [...]

En lo que se refiere al paralelismo entre el mundo que habla inglés y el mundo que habla español, los puntos de contacto son múltiples y relevantes: se trata de dos ámbitos lingüísticos internacionales, con importantes comunidades herederas de procesos descolonizadores, con gran capacidad para dar a conocer sus patrones culturales y con una notable aceptación de sus lenguas para su aprendizaje y uso en muy diversos ámbitos comunicativos (Rodríguez-Ponga 1998; Moreno Fernández 2011).

Como se constata, aunque el documento brasileño se ha elaborado hace poco (2017), no tiene en cuenta investigaciones importantísimas relacionadas al papel de las lenguas extranjeras en el mundo actual.

Algunas consecuencias

Todo lo expuesto hasta aquí me permite afirmar, sin margen a equivocarme, que la formación integral de los estudiantes queda seriamente comprometida, ya que se restringe su acceso en la enseñanza fundamental a un solo idioma y se reducen muchísimo las posibilidades de que en secundaria puedan tener contacto con otra(s) lengua(s) extranjera(s), una vez que la tendencia, como bien se sabe, es cumplir lo estrictamente estipulado en los textos legales, de tal forma que al ser obligatorio incluir un único idioma, será de esperar que muy pocos colegios tengan disposición para ofrecer clases de otras lenguas.

Por consiguiente, si serán cada vez menos los centros escolares en los que se impartirán cursos de lengua española, es lícito esperar que no se incentive la inversión en la calidad de los cursos de formación inicial de profesores, al igual que tampoco habrá interés para mejorar los programas de formación continuada de docentes de español. A la larga, ese desinterés llevará a la reducción e incluso al cierre de muchos cursos de Licenciatura en lengua española, pues ¿qué sentido tiene formar profesores y ocuparse de su perfeccionamiento si el español no está previsto en ley? Con el mercado de trabajo reducido y el español ausente de los colegios, ¿para qué elaborar y publicar materiales didácticos? Por lo tanto, además del campo del magisterio, autores y editores también ven su mercado laboral disminuir día tras día.

Como una bola de nieve, y siendo realistas, confirmándose las previsiones anteriores, los programas de posgrado también se verán afectados, puesto que será difícil encontrar razones plausibles para mantenerlos: ¿para qué investigar sobre enseñanza, aprendizaje, formación de profesores, etc. si no hay clases de español en la educación básica? Y en última instancia, ¿para qué contar con profesores en el área de español en las facultades y universidades?

Lejos de pretender ser fatalistas, lo que lamentablemente ya se observa en muchos colegios brasileños es el despido de profesores de español por el cese de las clases de ese idioma. En algunos casos los centros han trasladado los docentes a otras asignaturas, incluso cuando ellos no están ni capacitados ni mucho menos habilitados a impartir tales clases, con lo cual, ya no solo la lengua española y los profesionales de ese idioma se ven perjudicados, sino que los profesores de otras materias escolares también, así como la calidad de la enseñanza en distintas áreas y, por supuesto, los estudiantes.

Caminos posibles

Por más desalentador que se muestre el panorama reciente, hay que tratar de encontrar caminos no solo para que el español se mantenga entre las asignaturas de oferta obligatoria, sino para que se reconozca su importancia en el mundo actual. Para tanto, basta echarle una mirada a lo que ocurre en otras partes. Así, por ejemplo, mientras en Europa se defiende e incentiva la enseñanza y el aprendizaje de al menos dos lenguas extranjeras y en Hispanoamérica se valora el estudio del inglés, del francés y/o del portugués, en Brasil caminamos en la dirección opuesta y les ofrecemos a nuestros estudiantes la oportunidad de aprender solo una lengua extranjera, en este caso, la inglesa, por lo que es fundamental dejar muy claro a las autoridades correspondientes los

principales puntos de la **BNCC** (Brasil, 2017b) que están en desacuerdo, tanto con la ley educativa (Brasil, 2017a), como con las tendencias y necesidades del momento presente (Moreno Fernández, 2015).

En ese sentido, es esencial, además, recordar que la **BNCC** (Brasil, 2017b):

- no considera los contextos de frontera, espacios en los que es de la mayor relevancia enseñar y aprender tanto el español como el portugués, así como investigar fenómenos propios de las lenguas en contacto y de cómo afectan el entorno social, comercial, laboral, político, económico, etc. cultural de esas regiones;
- no dialoga con la **Ley 13.415** (Brasil, 2017a) – aunque estipule que ella es el pilar para la Educación Básica y para los cursos de formación de profesores – en la medida en que deja de tener en cuenta los objetivos centrales de la escolarización regular brasileña;
- no está alineada a la necesidad de internacionalización y a las demandas del mundo actual, plural, multilingüe y multicultural en el que vivimos;
- ignora la tendencia mundial hacia el plurilingüismo;
- no menciona si el *Enem – Exame Nacional do Ensino Médio* – seguirá manteniendo las opciones de pruebas en inglés y en español, pese a que este idioma ya no consta en los currículos escolares;
- no informa si el *PNLD – Programa Nacional do Livro e do Material Didático* – continuará abierto para la lengua española o si dejará de existir para el español.

Además, ese texto oficial, se autoconsidera como

- “*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). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)1, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN)*”. (Brasil, 2017b, p.7, destaques en el original).

Sin embargo, al mencionar las ***Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*** (Brasil, 2013), la misma **Base**, indirectamente, es favorable al mantenimiento de la lengua española en los currículos, pues el documento del 2013, citado de forma explícita en la **BNCC**, menciona en diferentes momentos, la inclusión del español como una de las opciones de lengua extranjera moderna a incluirse en la enseñanza reglada. Es decir, si la **BNCC**, homologada el 20 de diciembre del 2017 se orienta, como consta en la cita anterior, por lo establecido en el documento del 2013, y si ella fue aprobada con fecha posterior a la sanción de la **Ley 13.415** – firmada diez meses antes, el 16 de febrero del 2017 –, parece lógico y coherente considerar que el español puede (¿debe?) seguir constando del listado de asignaturas regulares de la educación básica brasileña. Tenemos ahí, pues, un camino posible para reivindicar la permanencia de la lengua española en los currículos. En síntesis, y como afirmaba al principio, los distintos textos legales y las

múltiples iniciativas oficiales poco diálogo mantienen entre sí y llegan, como en este caso, a defender ideas opuestas, lo cual puede suponer una brecha importante para el área del español.

Si, por otra parte, estamos de acuerdo con Leffa (2001, p.334) cuando afirma que “*a sala de aula não é uma redoma de vidro, isolada do mundo, e o que acontece dentro da sala de aula está condicionado pelo que acontece lá fora*”, resulta lógico que el español, una lengua internacional como señala Moreno Fernández (2015, p.30), presente en el día a día de unos 470 millones de personas, forme parte de la realidad del salón de clases y que no se aleje del mundo en el que viven los estudiantes.

De esa forma, además de hacer valer lo que consta en las **Directrices Curriculares** (ya que la BNCC se apoya en ellas), se pueden poner en marcha otras acciones, tanto individualmente como en conjunto por parte de grupos de docentes, centros escolares, universidades, asociaciones de profesores de español, etc. A modo de ejemplo, menciono las siguientes:

divulgar las experiencias positivas que ya hemos tenido en el área, como los cursos de los *Centros de Estudo de Línguas (São Paulo)*, *Centros de Estudos de Línguas Estrangeiras Modernas (Paraná)*, *Centros Interescolares de Línguas (Brasília)*, entre otros, así como las iniciativas exitosas, individuales o colectivas, que se han registrado a lo largo y ancho de Brasil relacionadas a la lengua española, a las literaturas en español y a las culturas vinculadas al mundo hispánico;

- reivindicar el mantenimiento y la ampliación de programas importantes para el área de lengua española como el *PNBE – Programa Nacional Biblioteca da Escola*, *PNLD*, *Enem*, etc.;
- aunar fuerzas y esfuerzos en el sentido de direccionar acciones en colaboración con asociaciones de profesores de español, de otras lenguas extranjeras – puesto que también han sido afectadas por las determinaciones de la ley del 2017 –, universidades, editoriales, etc.;
- no hablar solo “entre nosotros”, sino tratar de sensibilizar positivamente a la sociedad en general; accionar la prensa, concejales, diputados, senadores;
- aprovechar el alcance y el potencial divulgador de los medios electrónicos;
- inspirarse en las acciones exitosas de algunos municipios y estados brasileños que han logrado aprobar leyes específicas para la inclusión del español en la enseñanza fundamental y/o secundaria³⁷.

Además de lo expuesto, nunca está de más recordar que por encima de la **Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional** (Brasil, 1996; 2017a), de las **Directrices Curriculares Nacionales de la Educación Básica** (Brasil, 2013), de la misma **Base**

³⁷ Sobre este asunto, véanse, por ejemplo, los textos legales aprobados en los municipios de Areial, Santa Rita, Bayeux, Mogeiro, Esperança, Montadas, Lagoa da Roça, João Pessoa, Campina Grande, Solânea, Fagundes (PB); las medidas vinculadas a los gobiernos municipales que mantienen el español en algunos centros escolares de Alfenas (MG), Alvorada do Gurgueia (PI), Nova Independência (SP); las acciones relacionadas a las respectivas Secretarías de Educación de los estados de Acre, Piauí y Tocantins que aseguran la presencia del español en la enseñanza reglada y las leyes aprobadas por los estados de Paraíba, Rio Grande do Sul y Rondônia que garantizan la presencia del español en secundaria (al lado del inglés).

Nacional Común Curricular (Brasil, 2017b) y del deseo de los políticos en funciones, están los principios defendidos por la **Constitución Federal** de 1988, entre los que señalo (destaques míos):

Art. 4º - A República Federativa do Brasil rege-se nas suas relações internacionais pelos seguintes princípios:

[...]

*Parágrafo único. A República Federativa do Brasil buscará a **integração econômica, política, social e cultural dos povos da América Latina**, visando à formação de uma comunidade latino-americana de nações.*

Por lo tanto, solo se puede pensar en lograr una efectiva integración si pasamos por el conocimiento de la lengua y cultura de los demás pueblos de América Latina y, para ello, es primordial tener acceso a dicho conocimiento.

Bibliografía

BRASIL. s/f(a), O PNE 2011-2010: metas e estratégias. Brasília. Disponible en: <http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf>. [13 mayo 2019].

_____. s/f(b), *PNE em movimento*. Brasília, Disponible en: <<http://pne.mec.gov.br/>>. [13 mayo 2019].

_____. s/f(c), *Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio*. Brasília. Disponible en: <http://pactoensinomedio.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=featured&Itemid=10>. [13 mayo 2019].

_____. s/f(d), *Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio*. Brasília. Disponible en: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/programas-e-acoaes?id=20189>>. [13 mayo 2019].

_____. 1996, *Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Brasília. Disponible en: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. [14 mayo 2019].

_____. 2005, *Lei 11.161, de 05 de agosto de 2005*. Brasília. Disponible en: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111161.htm>. [14 mayo 2019].

_____. 2010, *Documento Final Conae*. Brasília. Disponible en: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf>. [13 mayo 2019].

_____. 2013, *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Brasília. Disponible en: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192>. [14 mayo 2019].

_____. 2014, *Documento Final Conae*. Brasília. Disponible en: <<http://fne.mec.gov.br/images/doc/DocumentoFina240415.pdf>>. [13 mayo 2019].

_____. 2015, *Portaria no 592, de 17 de junho de 2015*. Brasília. Disponible en: <http://www.editoramagister.com/legis_26906831_PORTARIA_N_592_DE_17_DE_JUNHO_DE_2015.aspx>. [13 mayo 2019].

_____. 2017a, *Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Brasília. Disponible en: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm>. [13 mayo 2019].

_____. 2017b, *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília. Disponible en: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. [13 mayo 2019].

_____. 2018, *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasil, Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação. Edición actualizada hasta la EC no. 99/2017. 1ª ed.: 1988. Disponible en: <<http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf>>. [14 mayo 2019].

INEP/MEC. 2013, *Avaliações da educação básica em debate: ensino e matrizes curriculares de referência das avaliações em larga escala*. Brasília, Inep.

LEFFA, Wilson. (2001), “Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras” En: *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*, v.1, Pelotas, p.333-355.

MORENO FERNÁNDEZ, Francisco. (2015),” La importancia internacional de las lenguas”. *Informes del Observatorio*. Instituto Cervantes. Observatorio de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos. Disponible en: <<http://observatoriocervantes.org/bsus/bsus.php>>. [14 mayo 2019].

Lengua y patrimonio mundial: Un nuevo enfoque para la clase de ELE

Lourdes Ballesteros Martín
Colegio Miguel de Cervantes

Resumen

La enseñanza de una lengua lleva consigo el descubrimiento de la cultura, tradiciones y costumbres que esa lengua vehicula. El patrimonio, ya sea cultural, natural o inmaterial forma parte de la historia e identidad de un pueblo y contribuye a desarrollar temas fundamentales como el respeto, la tolerancia, la diversidad biológica, la comprensión intercultural y la solidaridad. La introducción del patrimonio mundial en la práctica docente de los profesores de español es, sin duda, una gran oportunidad.

Comunicación

En los últimos siglos, la humanidad ha perdido grandes ejemplos de su patrimonio debido a diferentes motivos: conflictos armados, terrorismo, calentamiento global, falta de recursos, industrialización, contaminación, ignorancia, indiferencia, falta de cuidado... En la actualidad, seguimos siendo testigos de estas pérdidas irreparables. Un ejemplo reciente, que ha dado la vuelta al mundo, ha sido el incendio de Notre Dame de París. Esta catedral, inscrita en la lista del Patrimonio Mundial desde 1991, es uno de los monumentos europeos más visitados. Fue también escenario de “Nuestra señora de París” obra del escritor Víctor Hugo, gran defensor del patrimonio artístico francés.

La Convención de 1972

Con el fin de proteger los monumentos y parques naturales más importantes del mundo, la Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) firmó, en 1972, la Convención sobre la protección del patrimonio mundial, cultural y natural. Los países signatarios de la convención, actualmente 193 entre ellos España y Brasil, se comprometen a tomar medidas para proteger estos bienes.

En la actualidad existen 1092 bienes inscritos en esta lista en 167 países del mundo, de los cuales 845 son bienes culturales; 209 naturales; y 38 mixtos. De los 1092 bienes, 54 están en peligro. Cada uno de estos bienes encarna un valor universal y constituye una parte intrínseca de la civilización mundial. Cada sitio en peligro o destruido representa una pérdida irreparable para toda la humanidad.

El destino del patrimonio mundial que existe en la actualidad dependerá, en gran parte, del compromiso de las jóvenes generaciones y de las políticas y decisiones futuras. Por ello, trabajar este tema en la clase de español contribuye a valorar el patrimonio mundial, a descubrir culturas y sociedades diferentes, a poner en práctica el respeto y la tolerancia y, principalmente, a preservar estos tesoros de la humanidad.

La Convención de 1972 prioriza la idea de la conservación del patrimonio cultural y natural, idea que aparece claramente en el emblema del Patrimonio Mundial.



Este emblema identifica los lugares que son Patrimonio Mundial y simboliza la interdependencia entre la diversidad cultural y biológica del mundo. El cuadrado representa las formas creadas por el hombre. El círculo que lo rodea y protege representa la naturaleza. El emblema es redondo como el planeta tierra, símbolo de protección global del patrimonio de la humanidad. Por último, aparece el texto Patrimonio Mundial, en tres de las seis lenguas oficiales de la UNESCO.

En español, la palabra patrimonio proviene del latín *PATRIMONIUM*: “herencia, propiedad paterna”. La palabra está formada por *PATER*, “padre”, y *-MONIUM*, sufijo que proviene del verbo latino “*monere*”, indica “condición, estado, acción”. Juntas, se pueden traducir como “lo que recuerda al padre”. La expresión hace hincapié en el pasado y en el respeto que se le debe a este pasado. Así, la mayoría de las lenguas románicas utilizan la palabra “patrimonio”. En cambio, en inglés se emplea la palabra “*heritage*”: patrimonio se entiende como lo que se recibe, se salvaguarda y se transmite. Se insiste sobre la idea de porvenir y responsabilidad de cada generación.

Existe además otro emblema llamado Patrimonito, que nació en 1995 en el primer Foro de la juventud sobre Patrimonio Mundial que tuvo lugar en Noruega. En este Foro, un grupo de alumnos hispanohablantes crearon un personaje que simbolizaba un joven guardián del patrimonio. Este personaje fue posteriormente el protagonista de una serie de dibujos animados (Las aventuras de Patrimonito) y aparece también en muchos de los materiales educativos elaborados por la UNESCO.

El Patrimonio Mundial es el pilar sobre el cual la humanidad edifica su memoria y desarrolla sus múltiples identidades. Por ello, la preservación y valoración del patrimonio mundial es una necesidad vital para todos los pueblos y los jóvenes deben ser conscientes de esta necesidad. La Convención sobre la protección del patrimonio mundial, cultural y natural es un documento importantísimo para poner fin a la pérdida y desaparición del patrimonio mundial de la humanidad.

La Convención es un texto de 38 artículos que establece el marco en el que la UNESCO y los países signatarios colaboran para proteger el patrimonio mundial. Este documento comienza con una advertencia contundente:

“El patrimonio cultural y el patrimonio natural están cada vez más amenazados de destrucción, no sólo por las causas tradicionales de deterioro, sino también por la evolución de la vida social y económica”.

Y continúa diciendo que:

“El deterioro o la desaparición de un bien del patrimonio cultural y natural constituye un empobrecimiento nefasto del patrimonio de todos los pueblos del mundo”.

En sus artículos 1 y 2, la *Convención* define también lo que se entiende por patrimonio cultural y natural y más adelante, señala que todos los bienes del patrimonio mundial han de ser “únicos, irremplazables y auténticos”.

Único es un concepto fácil de entender. Por ejemplo, la catedral de Burgos, un bien cultural, es única en el mundo y existe en un solo lugar. También lo es la Catedral de *Notre Dame* en París o los conjuntos monumentales renacentistas de Úbeda y Baeza, todos ellos, bienes culturales.

Irremplazable significa que su destrucción sería no reemplazable. Por ejemplo, si se destruye el Parque de Doñana, un bien natural, en Andalucía, que sirve de refugio invernal a más de medio millón de aves acuáticas, los expertos forestales no lograrían jamás reconstruirlo de manera idéntica.

Auténtico es un atributo más difícil de definir. Lo poseen todos los bienes que no han sufrido restauraciones profundas y que se conservan tal y como fueron construidos o como eran en el momento de su formación. Por ejemplo, la biodiversidad y cultura de la isla de Ibiza, que se considera un bien mixto, se ha conservado en su mayor parte como fue en sus orígenes.

Estar presente en la lista del patrimonio mundial, llamada también la lista de las maravillas del mundo, da prestigio y protección internacional, es decir, los países en los que se encuentran los bienes pueden recibir ayuda de la comunidad internacional para su preservación.

La lista distingue entre patrimonio cultural y natural pero esta distinción a veces no es fácil y por eso también se habla de bienes mixtos: cuando se produce una fuerte interacción entre cultura y naturaleza. En España, existen sólo dos bienes mixtos: Pirineos, Monte Perdido (en la frontera con Francia) y la biodiversidad y cultura de la isla de Ibiza.

Patrimonio cultural

Entendemos por patrimonio cultural los bienes que tienen un valor universal excepcional. Por ejemplo, los monumentos que pueden ser: edificios (el monasterio del Escorial); sitios arqueológicos (los dólmenes de Antequera); cuevas con pinturas rupestres (las cuevas de Altamira); conjuntos como ciudades o barrios (centro histórico de Córdoba, Cuenca, Salamanca...); y sitios que son obras elaboradas únicamente por el hombre o por el hombre y la naturaleza, como paisajes urbanos o rurales (el camino de Santiago o el Palmeral de Elche).

Patrimonio natural

Se entiende por patrimonio natural sitios representativos y excepcionales como ciertas formaciones físicas y biológicas (bosques, glaciares, islas); el hábitat de especies animales y vegetales en peligro de extinción (arrecifes, humedales...); y sitios o zonas naturales estrictamente delimitadas como parques nacionales. Por ejemplo, *Sian Ka'an*, que en maya quiere decir “origen del cielo”, está considerada un bien natural. Situada en la costa oriental de la península de Yucatán (México), esta reserva de biosfera abarca bosques tropicales, manglares, marismas y una vasta zona marina atravesada por un arrecife de barrera. Alberga una flora de gran riqueza y su fauna comprende más de 300 especies de pájaros y un gran número de vertebrados terrestres característicos de la región,

que coexisten en el medio diversificado resultante del complejo sistema hidrológico del sitio.

Bienes mixtos

A veces no resulta fácil distinguir entre un bien cultural de un bien natural. Por eso, algunos sitios responden a varios criterios. Por ejemplo, Pirineos, Monte Perdido: Situado a ambos lados de la frontera entre Francia y España, este extraordinario paisaje montañoso tiene por centro el macizo calcáreo del Monte Perdido, que culmina a 3.352 metros de altura. El Monte Perdido es una zona de pastoreo donde se puede observar un modo de vida rural muy extendido antaño por las regiones montañosas de Europa, que sólo se ha conservado intacto en este lugar de los Pirineos a lo largo de todo el siglo XX. Su paisaje formado por aldeas, granjas, campos, pastizales de altura y carreteras de montaña constituye un testimonio inestimable del pasado de la sociedad europea.

Otro ejemplo es la antigua Ciudad Maya y bosques tropicales protegidos de Calakmul, Campeche. Situado en el sector central y meridional de la Península de Yucatán, al sur de México, el sitio incluye los vestigios de la importante ciudad maya de Calakmul, situada en lo más hondo de la selva tropical de las Tierras Bajas mexicanas. La ciudad desempeñó un papel de primer plano en la historia de la región durante más de doce siglos. Sus imponentes estructuras y su trazado global característico se hallan en un estado de conservación admirable y ofrecen una vívida imagen de lo que era la vida en una antigua capital maya. Calakmul alberga también un importante santuario de biodiversidad de Mesoamérica.

Los criterios para estar en la lista de las maravillas del mundo

Para figurar en la lista del patrimonio mundial, los bienes deben tener un valor universal excepcional y cumplir una serie de criterios. Es importante señalar que estos criterios se revisan regularmente con el fin de adaptarse al concepto mismo de patrimonio mundial, en constante evolución. Hasta 2004, los bienes se seleccionaban en base a 6 criterios culturales y 4 criterios naturales. En la actualidad, en 2019, sólo existen un conjunto de 10 únicos criterios. Por lo tanto, para poder formar parte de la lista de las maravillas del mundo, un bien debe cumplir al menos uno de los 10 criterios de selección siguientes:

Criterio 1. Representar una obra maestra del genio creador humano. Ej.: La Alhambra, el Generalife y el Albaicín de Granada cumplen este criterio y también cumplen los criterios 3 y 4; la ciudad histórica de Toledo que a su vez cumple los criterios 1, 2, 3 y 4.

Criterio 2. Atestiguar un intercambio de valores humanos considerable, durante un periodo concreto o en un área cultural del mundo determinada, en los ámbitos de la arquitectura o la tecnología, las artes monumentales, la planificación urbana o la creación de paisajes. Ej. Los conjuntos monumentales renacentistas de Úbeda y Baeza, cumplen los criterios 2 y 4.

Criterio 3. Aportar un testimonio único, o al menos excepcional, sobre una tradición cultural o una civilización viva o desaparecida. Ej. La ciudad vieja de Cáceres que además de cumplir el criterio 3, también cumple el 4.

Criterio 4. Ser un ejemplo eminentemente representativo de un tipo de construcción o de conjunto arquitectónico o tecnológico, o de paisaje que ilustre uno o varios periodos significativos de la historia humana. Ej.: El Paisaje cultural de Aranjuez, cumple los criterios 2 y 4.

Criterio 5. Ser un ejemplo destacado de formas tradicionales de asentamiento humano o de utilización de la tierra o del mar, representativas de una cultura (o de varias culturas), o de interacción del hombre con el medio, sobre todo cuando éste se ha vuelto vulnerable debido al impacto provocado por cambios irreversibles. Ej. El Palmeral de Elche, cumple el criterio 5 y 2; Coro y su puerto, cumple los criterios 4 y 5 y está en peligro desde 2005. Por eso la Unesco aprobó asistencia técnica a Venezuela para la conservación de esta ciudad portuaria.

Criterio 6. Estar directa o materialmente asociado con acontecimientos o tradiciones vivas, ideas, creencias u obras artísticas y literarias que tengan una importancia universal excepcional. (El Comité considera que este criterio debería utilizarse preferentemente de modo conjunto con los otros criterios). Ej. Qhapaq Ñan, Sistema vial andino que cumple además del criterio 6, el 2, 3 y 4. Este es un patrimonio cultural común de valor excepcional compartido por 6 países: Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Ecuador y Perú. Esta red de caminos cuenta con más de 30.000 km de largo y conectaba varios centros de producción. Se construyó en más de 2000 años de cultura andina pre-inca.

Criterio 7. Representar fenómenos naturales o áreas de belleza natural e importancia estética excepcionales. Ej. El Parque Nacional del Teide, cumple los criterios 7 y 8; el Santuario histórico de Machu Picchu que cumple cuatro criterios: 1, 3, 7 y 9.

Criterio 8. Ser ejemplos eminentemente representativos de las grandes fases de la historia de la tierra, incluido el testimonio de la vida, de procesos geológicos en curso en la evolución de las formas terrestres o de elementos geomórficos o fisiográficos significativos. Ej. La reserva de biosfera El Pinacate y Gran Desierto de Altar, que cumple los criterios 7, 8 y 10.

Criterio 9. Ser ejemplos eminentemente representativos de procesos ecológicos y biológicos en curso en la evolución y el desarrollo de los ecosistemas terrestres, acuáticos, costeros y marinos y las comunidades de vegetales y animales terrestres, acuáticos, costeros y marinos. Ej. El Parque Nacional de Garajonay, criterios 7 y 9; Los bosques primarios y antiguos de hayas de los Cárpatos y de otras regiones de Europa, criterio 9. Este bosque está considerado un bien natural compartido por 12 países de Europa.

Criterio 10. Contener los hábitats naturales más representativos y más importantes para la conservación in situ de la diversidad biológica, comprendidos aquellos en los que sobreviven especies amenazadas que tienen un Valor Universal Excepcional desde el punto de vista de la ciencia o de la conservación. Ej. La antigua Ciudad Maya y bosques tropicales protegidos de Calakmul, cumple con los criterios 1, 2, 3, 4, 9 y 10.

Patrimonio mundial en español

España es el tercer país del mundo con un mayor número de bienes inscritos en la lista del patrimonio mundial. Es importante destacar que de los 7 países con más sitios declarados patrimonio de la humanidad por la UNESCO, dos de ellos son de habla española.

El ranking de los 7 países con más bienes en la lista de las maravillas del mundo en 2019 (no olvidemos que esta lista se amplía anualmente) son:

Italia, con 54 bienes.

China, con 53 bienes.

España, con 47 bienes.

Francia y Alemania empatados en la cuarta posición, con 44 bienes.

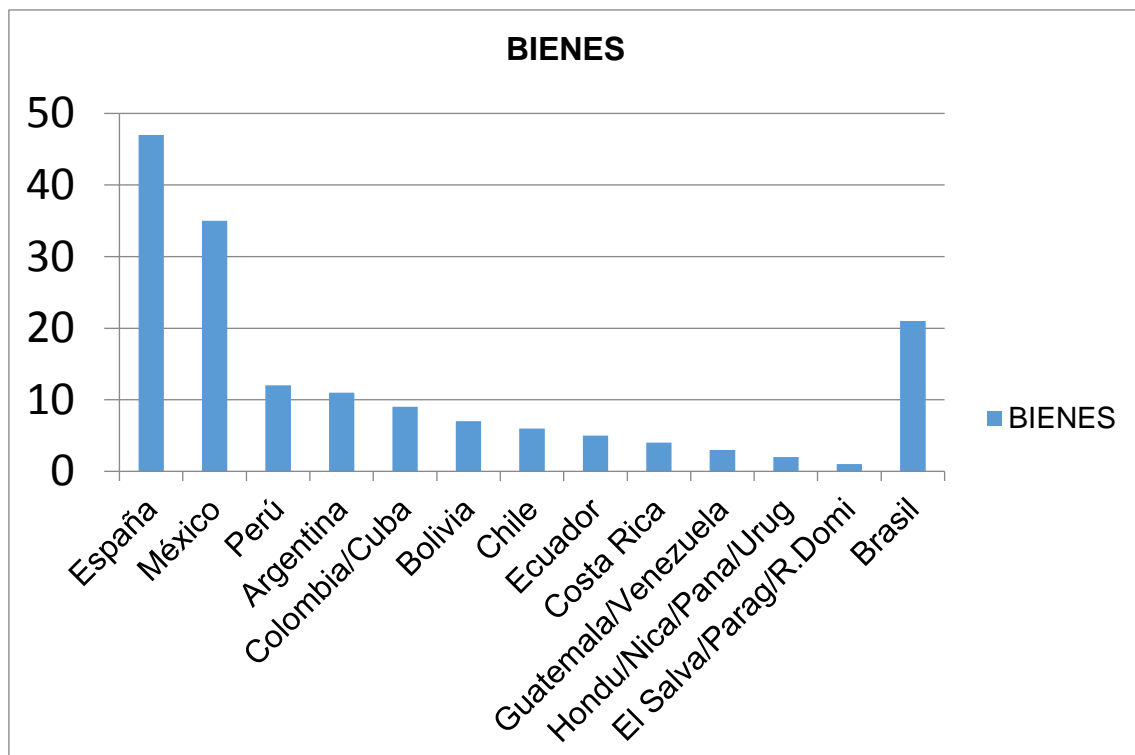
India, con 37 bienes.

México, con 35 bienes.

En América Latina, México ocupa el primer lugar seguido de Brasil, con 21 bienes inscritos y Perú, con 12.

En la lista también aparece en rojo el patrimonio mundial que está en peligro. En la actualidad existen 54 bienes en peligro. De esos 54 bienes, 7 se encuentran en países de habla hispana: La ciudad de Potosí, en Bolivia; las oficinas de Humberstone y Santa Laura, en Chile; la reserva de la biosfera de Río Plátano, en Honduras; las fortificaciones de Portobelo y San Lorenzo, en Panamá; la zona arqueológica de Chan Chan, en Perú; y Coro y su puerto, en Venezuela.

El patrimonio mundial en español



España: 47 bienes en la lista. 41 culturales; 4 naturales; y 2 mixtos.
México: 35 bienes en la lista. 27 culturales; 6 naturales; y 2 mixtos
Perú: 12 bienes en la lista. 8 culturales (1 en peligro); 2 naturales; y 2 mixtos
Argentina: 11 bienes en la lista. 6 culturales; 5 naturales;
Colombia: 9 bienes en la lista. 6 culturales; 2 naturales; y 1 mixtos
Cuba: 9 bienes en la lista. 7 culturales; 2 naturales;
Bolivia: 7 bienes en la lista. 6 culturales (1 en peligro: ciudad de Potosí); 1 natural;
Chile: 6 bienes en la lista. 6 culturales; 1 en peligro;
Ecuador: 5 bienes en la lista. 3 culturales; 2 naturales;
Costa Rica: 4 bienes en la lista. 1 culturales; 3 naturales;
Guatemala: 3 bienes en la lista. 2 culturales; 1 mixto;
Venezuela: 3 bienes en la lista. 2 culturales (1 en peligro); 1 natural.
Honduras: 2 bienes en la lista. 1 cultural; 1 natural (en peligro);
Nicaragua: 2 bienes en la lista. 2 culturales;
Panamá: 2 bienes en la lista. 2 culturales (1 en peligro); 3 naturales;
Uruguay: 2 bienes en la lista. 2 culturales;
El Salvador: 1 bien en la lista. 1 cultural;
Paraguay: 1 bien en la lista. 1 culturales;
República Dominicana: 1 bien en la lista. 1 cultural.
(Brasil: 21 bienes en la lista. 14 culturales; 7 naturales;)

Patrimonio Cultural Inmaterial

Para la mayor parte de los grupos humanos, la fuente de identidad no se halla ni en las ciudades ni en los monumentos ni en los parques naturales. Se encuentra en lo que la UNESCO ha definido como “Patrimonio Cultural Inmaterial (PCI)”: conjunto de tradiciones o expresiones vivas heredadas de nuestros antepasados y transmitidas a nuestros descendientes, como tradiciones orales, artes del espectáculo, usos sociales, rituales, actos festivos, conocimientos y prácticas relativos a la naturaleza y el universo, y saberes y técnicas vinculados a la artesanía tradicional.

El PCI corre mayor peligro en desaparecer que el patrimonio cultural y natural debido a una fuerte amenaza: la creciente globalización. La comprensión del patrimonio cultural inmaterial de diferentes comunidades contribuye al diálogo entre culturas y promueve el respeto hacia otros modos de vida. Por ello se convierte en un tema clave para trabajar en la clase de español.

En 1989, la Conferencia General de la UNESCO adoptó una recomendación sobre la salvaguarda de la cultura tradicional y popular. En 2001, la UNESCO proclamó por primera vez 19 obras maestras del patrimonio inmaterial y oral de la humanidad. En 2003 se adopta la Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial por la Conferencia General de la UNESCO.

Los objetivos principales de la Convención de 2003 son salvaguardar el patrimonio cultural inmaterial, asegurar el respeto del mismo, sensibilizar al público acerca de su importancia y promover la cooperación y asistencia internacionales en estos ámbitos. En la actualidad hay 187 países signatarios, entre ellos España y Brasil.

La UNESCO reconoce, en 2019, 508 elementos del PCI correspondientes a 122 países. En 2019, la UNESCO reconoce 15 elementos como PCI de España que muestran su multiculturalidad y riqueza: Conocimientos y técnicas del arte de construir muros en piedra seca (inscrito en la lista en 2018); las tamborradas, repiques rituales de tambores (2018); la fiesta de las Fallas de Valencia (2016); la cetrería (2016); las Fiestas del fuego de los Pirineos (2015); la dieta mediterránea (2013); la fiesta de los patios de Córdoba

(2012); la fiesta de la *Mare de Déu de la Salut* de Algemesí (2011); el canto de la Sibila de Mallorca (2010); el flamenco (2010); *els Castells* (2010); los Tribunales de regantes del Mediterráneo español (2009); el silbo gomero (2009); el Misterio de Elche (2008); y *la Patum* de Berga (2008).

El patrimonio cultural inmaterial es tradicional, contemporáneo y viviente a un mismo tiempo; integrador ya que contribuye a la cohesión social fomentando un sentimiento de identidad y responsabilidad que ayuda a los individuos a sentirse miembros de una o varias comunidades y de la sociedad en general; representativo y basado en la comunidad, es decir, sólo puede ser patrimonio si es reconocido como tal por las comunidades, grupos o individuos que lo crean, mantienen y transmiten.

Para conseguir salvaguardar el PCI hay que, primero, identificar este patrimonio; fijarlo mediante soportes físicos (sonido, imagen...); y transmitirlo a las jóvenes generaciones. La página web de la UNESCO sobre PCI es una magnífica herramienta donde se recogen diferentes documentos del PCI de todo el mundo. Este recurso puede ser muy útil entre los profesores de español para trabajar en sus clases la valorización de las culturas tradicionales.

El patrimonio mundial en la clase de español

Trabajar el patrimonio cultural, natural o inmaterial en clase de español ayuda a desarrollar temas fundamentales como la paz, la diversidad cultural, el desarrollo sostenible, la comprensión y el entendimiento entre los pueblos a través del conocimiento mutuo. Además, confiere otra forma de aproximación más profunda y reflexiva a la cultura y civilización de la lengua española que se aleja de estereotipos y clichés.

La UNESCO desarrolla el Programa para la Educación de Jóvenes en Patrimonio Mundial con el fin de que los jóvenes tengan la oportunidad de expresar sus intereses e involucrarse en la protección de nuestro patrimonio cultural y natural común. El programa está dirigido por el Centro del Patrimonio Mundial de la UNESCO en coordinación con la Red PEA-UNESCO.

El Programa Educativo del Patrimonio Mundial incluye actividades concretas: Foros sobre el Patrimonio Mundial para jóvenes; el Kit del Patrimonio Mundial en Manos de los Jóvenes para profesores de secundaria; la serie de dibujos animados *Las Aventuras de Patrimonio* y *el Patrimonio Mundial*; Seminarios para los profesores sobre la utilización del Kit; Cursos presenciales de desarrollo de habilidades para jóvenes, talleres y conferencias; Iniciativa de los voluntarios del Patrimonio Mundial.

Entre estas líneas de actuación, una de las más interesantes es *El Kit del Patrimonio Mundial en Manos de los Jóvenes*. Iniciado en 1994, este proyecto tiene como finalidad que los jóvenes conozcan, valoren y ayuden a preservar el patrimonio mundial. El kit educativo, publicado en 39 lenguas diferentes, propone actividades innovadoras y motivadoras.

¿Cómo trabajar el Patrimonio Mundial en la clase de español?

Lo más práctico es hacerlo de forma interdisciplinar utilizando la metodología de proyectos. Este enfoque integrado y multidisciplinar permite a los profesores de las distintas materias introducir elementos de la educación del Patrimonio Mundial en sus clases y trabajarlo de forma cooperativa y por equipos de trabajo con otros profesores.

En el Kit elaborado por la UNESCO, las actividades propuestas para los estudiantes están concentradas en seis líneas de acción: Debates; investigaciones; ejercicios; sesiones visuales; excursiones a sitios del Patrimonio Mundial; y dramatización de roles.

La diversidad de actividades en este kit es muy significativa y existen un gran número de ejemplos de fichas para trabajar en clase: fichas sobre la visita a un sitio y la descripción de un objeto; documentos que hablan de las 7 maravillas del mundo; mapas y ubicación de sitios del patrimonio mundial; actividades que tienen en cuenta diversas áreas; aprendizaje intercultural; tendencias turísticas; medio ambiente; tareas sobre patrimonio... En definitiva, un sinfín de actividades que vale la pena llevar a la clase de español.

Denunciar lo que se perdió en la enseñanza del español en Brasil

Michelle Azambuja

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Rosane Paiva

The British School, Rio de Janeiro

En el actual panorama en que se inscribe la enseñanza, la literatura y la cultura hispánica en Brasil, se consolida el resultado de un largo proceso de desvalorización del idioma español, así como del profesional que enseña esa lengua extranjera. Luego, es nítido el reflejo del retroceso de la educación brasileña a lo largo de las décadas, o quizá, disculpen el atrevimiento, desde siempre.

La reforma de la enseñanza Media trae consigo novedades que desestabilizaron a los profesionales del área de Letras, sobre todo para aquellos que son licenciados en la enseñanza del español. Se retrocedió mediante el pensamiento de una Ley de Directrices de la Educación Nacional que fue idealizada justamente para garantizar la universalidad de la Enseñanza Media y promover la enseñanza de calidad.

Innegable la condición de reconocimiento de la lengua española en un contexto de globalización mundial: un idioma hablado por casi 500 millones de personas, sin hablar cuando no se utiliza como segunda lengua oficial o lengua extranjera. Hay un número significativo de países que hablan español, sobre todo, en América Latina, donde el idioma es representativo por el número de países que lo tienen como lengua oficial. Es en ese contexto latinoamericano que está Brasil, país fronterizo que mantiene relaciones económicas y culturales con países como Argentina, Uruguay, Paraguay, Bolivia, Venezuela, Perú, Colombia entre otros.

Esta perspectiva actual implica una mirada cuidadosa, ya que, planear e insertar una lengua extranjera en el currículo escolar demanda reflexionar sobre su necesidad en el medio, especialmente en el panorama brasileño, ya que las relaciones internacionales con los países vecinos afectan directamente no sólo a la economía como también la comunicación y el intercambio cultural, factores que fomenten la cultura y el aprendizaje como un todo, y hablar el idioma español se vuelve relevante y esencial. Según Junger:

También los puntos de contacto (estructuras léxicas y morfosintácticas) entre el español y el portugués a favor de un enfoque más inmediato a la lengua extranjera por nuestros estudiantes, lo que permite un acceso muy pronto para textos tomados de uso diario de los documentos de habla hispana con cierto grado de complejidad. Esto puede generar con frecuencia una motivación extra para los aprendices, que logran "hacer cosas" con la lengua aprendida aún en etapas iniciales del aprendizaje (JUNGER, 2005, p.44).

La afirmación del estudioso, sólo resalta aún más la importancia de la enseñanza de la lengua española para nuestros estudiantes, una vez que promover el aprendizaje, la

interacción y, principalmente, la motivación, es objetivo de todo y cualquier profesional del área de la educación.

Sin embargo, en este artículo, buscaremos abordar, de manera, sucinta, el panorama que se creó tras el rechazo de una ley revocada, en que la lengua española pasa de protagonista a coadyuvante en la enseñanza de la lengua extranjera regular, hecho que denota menosprecio y falta de respeto con todos aquellos que se han involucrado durante décadas para consolidar un idioma en tierras brasileñas y darle el debido lugar de respeto tanto en los aspectos lingüísticos, sociales y culturales.

Imposible negar que en Brasil crece el número de alumnos que estudian el idioma español como lengua extranjera. Y por lo tanto, con ello, hay profesionales dedicados a promover el lenguaje y la carga cultural que el idioma requiere. De esta forma, las reflexiones y estudios sistemáticos de los profesores aumentan día a día en lo que se refiere al aprendizaje de una lengua que ya es considerada la tercera lengua más hablada en el mundo y que gana espacio y credibilidad entre los hablantes con creciente número, también, en internet.

Cabe señalar que las universidades federales, sobre todo, gradúan decenas de maestros cada año, lo que promueve el incentivo para el idioma español para encontrar un campo adecuado en un país de habla portuguesa, sobre todo cuando los países son limítrofes con los de la colonización española y tienen por idioma oficial, el español.

Y la pregunta que no quiere callar: Si hay universidades e inversiones gubernamentales para que los estudiantes obtengan un diploma en licenciatura o bachillerato en español, ¿Por qué se excluyó la lengua española del currículo de la cuadrícula curricular?

El hecho promueve entre los profesores el debate en curso, porque una vez excluida la oferta obligatoria del español para los estudiantes en fase escolar, ¿Para qué la universidad continuará formando profesionales en esa área? No tendrá sentido invertir en lo que no se aprovechará, o el oficio de profesor realmente, acabará. ¿Sería ese un primer paso para que sean expulsados los profesores de español?

La perspectiva es definida, en este momento, con cierto temor, el panorama además de irrespetuoso es desolador para miles de profesores de español. Y las preguntas no acaban: Si somos un país luchando por igualdad social e inclusión en las filas de la educación de calidad, ¿por qué rechazar un idioma tan bien aceptado por todos y el más hablado por los países vecinos?, ¿No sería coherente añadir otros idiomas en la cuadrícula curricular en lugar de reducir solamente al aprendizaje de una lengua extranjera? ¿No sería el español un motivo para promover la cultura y la formación de ciudadanos más cualificados para el mercado de trabajo y las relaciones internacionales?

Para nosotros, profesores de español, comprometidos con la promoción de la lengua, lo que sucedió, nos parece una pérdida lamentable, lo que se configura como un panorama de total retraso e ignorancia. A los estudiantes de enseñanza media de la red pública se les niega el derecho de estudiar dos o más lenguas extranjeras concomitantemente de forma obligatoria y evaluativa.

Hablamos ahora de una medida provisoria 746 y luego una ley: 13.415, 2017, que anula otra: 11.161 de agosto de 2005, en que la enseñanza del español se tornó obligatoria en los establecimientos públicos, lo que llevó a la implementación de centros de enseñanza de lengua extranjera y clases ofrecidas en horario regular, lo que no anuló en ninguna hipótesis el ofrecimiento de otras lenguas extranjeras, además de la formación de cientos de profesionales orientados a la enseñanza de la lengua española. Cabe aquí aclarar lo que nos decía la ley³⁸:

³⁸ Traducción de las autoras.

- Art. 1° La enseñanza de la lengua española, de oferta obligatoria por la escuela y de matrícula facultativa para el alumno será implantado gradualmente en los currículos plenos de la enseñanza media.
- § 2° Se permite la inclusión de la lengua española en los currículos plenos de la enseñanza fundamental de 5ª a 8ª serie.
- Art. 2° La oferta de la lengua española por las redes públicas de enseñanza deberá ser hecha en el horario regular de clase de los alumnos.
- Art. 3° Los sistemas públicos de enseñanza implantarán Centros de Enseñanza de Lengua Extranjera, cuya programación incluirá necesariamente la oferta de lengua española.
- Art. 4° La red privada podrá hacer disponible esta oferta por medio de diferentes estrategias que incluyan desde clases convencionales, en el horario normal de los alumnos hasta la matrícula en cursos y Centro de Estudios de Lengua Moderna.
- Art. 5° Los Consejos Estatales de Educación y del Distrito Federal emitirán las normas necesarias para la ejecución de esta Ley, de acuerdo con las condiciones y peculiaridades de cada unidad federada.
- Art. 6° La Unión, en el marco de la política nacional de educación, estimulará y apoyará los sistemas estatales y del Distrito Federal en la ejecución de esta Ley.
- Art. 7 Esta Ley entrará en vigor en la fecha de su publicación. Brasilia, 5 de agosto de 2005; 184 de la Independencia y 117 de la República.

Al analizar el contenido de dicha ley y sus desdoblamientos, se percibe que al español había sido dado el debido valor. Sin embargo, al ser revocada, se perdió todo aquello que había sido construido. Este hecho en sí es visto como indiferencia, la falta de compromiso y la falta notoria de la calidad y la estructura cuando se trata de la educación y el espacio diseñado como apropiado para examinar y adquirir cultura a través de las variantes lingüísticas entre el portugués y español.

Es importante señalar que para Beraldo y Retondo (2014), hubo una perspectiva positiva para la enseñanza de la Lengua Española en Brasil con la creación del Mercosur, lo que reforzó aún más la importancia de la Ley n° 11.161 / 05. Hay que recordar que según SAVEDRA (2009), en 1991 se creó el Mercosur a través del Tratado de Asunción en 1991 y con ello, la necesidad de los países de América del Sur como Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay afinar una integración económica, que se convertiría en un bloque de potencialización del poder de negociación de cada país. En ese sentido, la implantación del Mercosur generó el interés político y económico y consecuentemente, el uso de la lengua se tornó factor relevante, lo que abría caminos hacia un espacio de diálogo e interacción entre los pueblos involucrados.

En este contexto interactivo, la afirmación de Junger nos dice: "(...) es relevante aprender LEs cuando y porque eso refleja una demanda verdadera, o sea, atiende a objetivos concretos, dentro de la realidad social de los aprendices" (JUNGER, 2005, 32). En ese sentido, la lengua no funcionó apenas como instrumento de decodificación o fenómeno fonético, sino como herramienta de interacción social concreta, otro factor de extrema importancia en el contexto de aprendizaje de una lengua extranjera.

Estamos todos perdiendo con ese retroceso, profesores y alumnos, una vez que la educación pública en las escuelas brasileñas es deficitaria, lo que ya ha sido evidenciado por muchos estudios a lo largo de los años y en las filas educativas del mundo. Y eso es comprobado en la evaluación de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) en que Brasil ocupa posiciones por debajo de lo esperado.

Y con tantos datos negativos en la educación brasileña, es inconcebible que una lengua extranjera, como es el caso del español, sea menospreciada en el escenario educativo, porque lo que se anhela es el desarrollo escolar de los jóvenes y una enseñanza de calidad. Se busca la formación de ciudadanos más críticos ante las necesidades sociales, una vez que el volumen de informaciones que recibimos todos los días, es plural

y globalizado, lo que implica dirigir a los alumnos hacia un desarrollo cognitivo permanente y para la participación en la construcción de percepciones de la realidad, en las que compartimos habilidades, competencias y responsabilidades en las más diversas áreas del conocimiento y de la ciudadanía.

En ese sentido, Morejón muestra la importancia de la lengua española en un contexto educativo plural y significativo:

Es necesario que las masas estudiantiles brasileñas, desde ya segunda enseñanza, comiencen a familiarizarse, paralelamente al conocimiento que van adquiriendo de la cultura de su patria, con la cultura española e hispanoamericana. Al aprendizaje medio de la lengua vernácula debe corresponder el de la española, de forma que en un futuro próximo todo brasileño culto posea o conozca con perfección las dos lenguas ibéricas madres, ya tan extendidas y en franco desarrollo (MOREJÓN, 2000, p.28).

La promoción de la enseñanza de una lengua extranjera implica proponer posibilidades de análisis de las informaciones y opiniones acerca de una conciencia de la propia lengua materna en el proceso educativo, pues factores como la comprensión de la cultura, los valores culturales y las percepciones de la naturaleza del lenguaje se desarrollan en el proceso de adquisición de un idioma. Estos aspectos están en el PCN e intensifican nuestros argumentos en ese movimiento de valorización de un idioma tan importante como el español y su permanencia en las escuelas brasileñas:

[...] cabe enfatizar aquí ese aspecto. El aprendizaje de lenguas extranjeras contribuye al proceso educativo como un todo, y va mucho más allá de la adquisición de un conjunto de habilidades lingüísticas. Se lleva 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 a desarrollar la percepción de la propia cultura a través de la comprensión de la cultura (s) extranjera (s). El desarrollo de la habilidad de entender / decir lo que otras personas, en otros países, dirían en determinadas situaciones lleva, por lo tanto, a la comprensión tanto de las culturas extranjeras y de la cultura materna. Esta comprensión intercultural promueve, además, la aceptación de las diferencias en las formas de expresión y de comportamiento (BRASIL, 2000, p.37)³⁹.

En ese sentido, se constata que un documento oficial, que rige nuestras directrices educativas informa y prevé todo lo que ya hacemos en el aula. Por lo tanto, tenemos argumentos que el español es más relevante en la educación brasileña, la posibilidad de interacción cultural es más preciso cuando se trata de panorama latinoamericano, y no sólo eso, hay que revelar el hecho de que la lengua portuguesa tiene la misma raíz que el español, lo que fortalece y contribuye a la construcción de significados y profundización de comunicación, además de habilidades tanto de escritura y de lectura. Por lo tanto, la inserción del estudiante en una comprensión social se engrandece y posibilita aún más las cuatro habilidades pretendidas en la enseñanza de una lengua extranjera: leer, escribir, oír y hablar.

Sin embargo, ese discurso se aleja aún más de los estudiantes que optan por la lengua española como instrumento de aprendizaje en la enseñanza media. Lo que se percibe es la falta de opción en ese sentido, pues una vez instaurado la enseñanza de la lengua inglesa como obligatorio, no habrá libertad de elección y la construcción de sentidos, sea en el plano lingüístico o cultural, versará sobre un único idioma.

³⁹ Traducción de las autoras.

Es importante analizar que nuestra reclamación es antigua, no es sólo definida por una ley, sino por el respeto de toda una clase de profesores que busca condiciones dignas de trabajo y credibilidad.

Si retrocedemos en el tiempo, en el siglo XIX, Brasil priorizó la enseñanza de lenguas clásicas, como latín, griego, francés e inglés, con el objetivo de promover la enseñanza de la lengua extranjera. De esta forma, la inclusión de la enseñanza del español en el sistema educativo brasileño, tiene su marco en 1919 cuando hubo concurso para el Colegio Pedro II (escuela que consideraba aspectos de la cultura tradicional en la época y se convirtió en ejemplo de enseñanza en todo el territorio nacional), hubo también la necesidad de reciprocidad a una acción del gobierno uruguayo cuando estableció el curso de lengua portuguesa en su país, y así, entonces, una ley aprobada: de 3674 al 7 de enero de 1919. No es de hoy que la parte española de nuestro programa de estudios y propone el desarrollo de habilidades que se relacionan con aspectos lingüísticos y culturales.

En esta revisión histórica, importante destacar, también, la Reforma Capanema de 1942, momento en que las lenguas extranjeras modernas recibieron destaque en el escenario brasileño, no sólo por cuestiones económicas, sino también por la configuración de intenso diálogo con las perspectivas históricas. De acuerdo con Picanço, el español recibe atención:

[...] el español, que hasta entonces no había figurado como componente curricular, pasó a componer los programas oficiales del curso científico [...]. El español, en aquel momento, era indicado como la lengua de autores consagrados como Cervantes, Becker y Lope de Vega. Al mismo tiempo, era lengua de un pueblo que, con importante participación en la historia occidental [...] no representaba amenaza para el gobierno durante el Estado Nuevo (PICANÇO, 2003, p.33)⁴⁰.

Este panorama ya trazaba un ciclo de educación que tenía los ojos orientados hacia el desarrollo del país, con relevancia a aspectos culturales y literarios y, sobre todo, necesitaba de personas entrenadas para enseñar a los estudiantes de la red pública acerca de aspectos extralingüísticos del idioma. Es importante considerar, que fue un momento en que se buscaba un potencial educativo que formaría ciudadanos con una conciencia colectiva y plural. Se dio importancia a elementos esenciales para el campo de la cultura y del saber, llevando a jóvenes estudiantes a expandir el campo del conocimiento y del aprendizaje. Entonces, ¿por qué hoy, en pleno siglo XXI, el español deja de tener importancia en el escenario educativo brasileño? ¿Qué factores relevantes han sido capaces de prohibir la obligatoriedad de una lengua que tanto nos beneficia?

Nosotros, profesores de español, al levantar esa discusión, no queremos reconocimiento sólo en nuestra área, sino en una esfera mucho mayor de la enseñanza brasileña. Nosotros separamos ideales de defensa para educación de calidad y no un conocimiento débil que puede ser rechazado en cualquier momento por una ley. Se busca, sobre todo, el derecho que la constitución nacional nos da en los artículos 205 y 206, en que encontramos la condición de valorización de los profesionales de enseñanza, garantizado, en la forma de la ley. Así como la garantía del estándar de calidad de la enseñanza.

En el momento actual, en los demás ámbitos educacionales - municipales, estatales y privados -, numerosos profesores alegan la necesidad de desplegarse en varios turnos y en más de una escuela, debido a la consiguiente reducción de la carga horaria de la lengua española y, a veces, enseñar en una cantidad voluminosa de alumnos y clases.

⁴⁰ Traducción de las autoras.

Además de todo, hay profesores de español apartados de su ocupación o en salas de lectura, una vez que el español está excluido de la cuadrícula curricular obligatoria tal como ocurrió en las décadas de 60 y 70, cuando se publicaron las LDB 4024/61 y 5692 / 71, por determinación de los propios órganos competentes a los que están vinculados. En estas circunstancias, la SME-RJ suprimió el español de la red curricular e introdujo la lengua inglesa desde el primer segmento de la enseñanza fundamental.

En este sentido, los episodios de avances y retrocesos de la enseñanza de lenguas extranjeras, en especial los que vienen sucediendo con el español, sacuden y comprometen la inserción del idioma como disciplina escolar de forma absoluta. Es así que los argumentos presentes en esa historia componen la relación de poder, y eso implica la selección de la lengua extranjera a ser acordada en las instituciones escolares. Nos corresponde, por lo tanto, como profesionales de educación, persistir por una educación que valore las necesidades de nuestra comunidad escolar.

Para finalizar, aunque la alegación que se tenga para la enseñanza obligatoria de la lengua inglesa en las escuelas públicas brasileñas sea el proceso de globalización y las relaciones internacionales que se establecen por el uso de ese idioma en la actualidad, descartar una lengua de potencial comunicativo e histórico, como es el español, no es la manera más coherente de fomentar y expandir la cultura de un país que todavía camina hacia el desarrollo de una educación de calidad.

Y entre las diversas preguntas para nuestros cuestionamientos, elegimos algunas con el propósito de reflexionar sobre la condición de la enseñanza del español en la contemporaneidad brasileña: ¿Sólo el inglés es la lengua mundialmente utilizada para intereses financieros / mercadológicos ?, ¿Cualquier persona aprende español?, ¿El Mercosur perdió la fuerza o la importancia que tenía en la época de su implantación ?, La inclusión de otra disciplina sobrecarga la rejilla curricular de los alumnos de red pública ?, ¿La enseñanza de lengua extranjera es un lujo que puede ser dispensado ?, Los alumnos ya aprenden inglés, pero no hay necesidad de otra lengua extranjera ?, ¿Estudiantes de ciudades fronterizas perderán la oportunidad de aprender el idioma que los rodea ?, ¿No se hará más inversión en las facultades de Letras que habiliten al español?

De esta forma, agregamos que no desmerecemos la propuesta de la obligatoriedad de la enseñanza de la lengua inglesa en las escuelas, pero no se hace necesario rechazar la lengua española, pues nuestros estudiantes, cuando están bien preparados, tienen condiciones para aprender cualquier idioma y la oferta de más de una lengua extranjera en contexto escolar, engrandece aún más la calidad de enseñanza que se pretende para Brasil. Incluir debería ser la consigna.

Referencias

BRASIL. *Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Estrangeira — 5a.- 8a. séries.* Brasília: MEC, 1998.

_____, *Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino médio — parte II: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.* Brasília: MEC, 2000.

_____, *Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental.* Brasília MEC, 1998.

_____. *Comissão de Educação e Cultura. Projeto de Lei No 3.987 - C, de 2000. Acesso em 22 de outubro de 2017. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/236571.pdf>*

_____ *Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei nº 9.394/96 – 24 de dez.*
1996. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>.

BERALDO, Ana Carolina de Souza; RETONDO, Maria Tereza. *A evolução da língua espanhola no Brasil*, 2014. Disponível em <http://www.webartigos.com/artigos/a-evolucao-da-lingua-espanhola-no-brasil/120299/#ixzz4wu4X4lfw>. Acesso em 20 de outubro de 2017.

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

JUNGER, C. S. V. *Reflexões sobre o ensino de E/LE no Brasil: propostas governamentais, formação docente e práticas em sala de aula*. In: Anuario brasileño de estudios hispánicos. XV. Brasília, 2005.

MOREJÓN, J.G. Creación y desarrollo del hispanismo en Brasil. Anuario brasileño de estudios hispánicos, Suplemento El hispanismo en Brasil, São Paulo: Consejería de Educación de la Embajada de España, 2000, p. 1731.

PICANÇO, D.C.L. *História, memória e ensino de espanhol (1942-1990): as interfaces do ensino da língua espanhola como disciplina escolar...* Curitiba: Editora da UFPR, 2003

RODRIGUES, Fernanda dos Santos Castelano. *Leis e línguas: o lugar do espanhol na escola brasileira. Espanhol*. V.16.

SAVEDRA, Mônica Maria Guimarães. *O português no Mercosul. Cadernos de Letras da UFF: dossiê: difusão da língua portuguesa*, n.39, 2009.

SEDYCIAS, João. *O Ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111161.htm

<http://www.guariba.sp.gov.br/documentos/pdf.pdf>

Aprendizaje sin costuras y multimodalidad en la enseñanza de ELE

Rafael Ruanova Quintás
Colegio Miguel de Cervantes

En los últimos tiempos han aparecido diferentes sistemas, métodos y enfoques en la enseñanza de Español Lengua Extranjera y, entre ellos, el aprendizaje sin costuras o *seamless learning* ha tenido una especial relevancia.

El aprendizaje sin costuras hace referencia a la continuidad del aprendizaje, es decir, a la prolongación, más allá del aula, de las oportunidades y los contextos para construir nuevos conocimientos. Por otra parte, hablamos de *multimodalidad* cuando en una misma actividad utilizamos diferentes lenguajes, es decir, el llamado hipertexto, que combina la escritura o la lectura con otros lenguajes como la imagen o el sonido.

El concepto de *seamless learning* nace en 2015 (Lung Hsiang Wong) para hacer referencia al aprendizaje que no acaba dentro de los límites del aula, sino que se prolonga en otros contextos no formales o informales. Es precisamente en esos contextos informales donde podemos conseguir que las actividades estén relacionadas con el entorno del alumno, con su mundo, con sus intereses y expectativas. En resumen, que los contenidos de lengua se revistan de utilidad real. Dentro de este concepto se pueden agrupar diferentes modelos o metodologías como el *blended learning* (aprendizaje híbrido que combina la enseñanza presencial con el aprendizaje a distancia), el *flipped learning* (que busca invertir el uso que le damos al tiempo de aprendizaje dentro y fuera del aula) y el *mobile learning* (integración de las tecnologías móviles en la enseñanza).

Es evidente que en los últimos años se ha producido un cambio enorme en la forma de enseñar y de aprender. Siguiendo la metáfora empleada por Manuel Area y Teresa Pessoa⁴¹, los objetos y los contextos de aprendizaje, antes sólidos, se están volviendo cada vez más líquidos. ¿Qué quiere decir esto? Que los materiales que antes se utilizaban para transmitir información o conocimiento están dejando su lugar a otros artefactos menos tangibles: los libros, las revistas, los periódicos, los discos, los videocasetes (o incluso los DVD), que antes eran los soportes básicos de la información, hoy en día prácticamente han sido substituidos por archivos digitales almacenados de forma física o virtual en espacios mínimos. Lo mismo ocurre con los contextos o los lugares de aprendizaje: las aulas, las bibliotecas, museos, cines... ya no son los únicos lugares en los que podemos aprender. Hoy en día podemos visitar de forma virtual un museo, consultar los fondos bibliográficos de muchas bibliotecas, seguir las aulas online o tener 2000 películas en un

⁴¹ "De lo sólido a lo líquido: las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la Web 2.0". Manuel Area y Teresa Pessoa.

dispositivo que cabe en nuestro bolsillo. Incluso lugares como las cafeterías, que, para muchos de nosotros, fueron espacios de aprendizaje, intercambio de ideas y tertulias, están dejando su lugar a espacios virtuales como foros, chats, etc. Es decir, hoy en día estos espacios se están volviendo más líquidos (o incluso gaseosos). Ya nadie se pasa cuatro o cinco horas en una cafetería charlando, porque casi todo lo que tenían que decirse ya lo han hablado en *WhatsApp*, *Facebook* o *Twitter*.

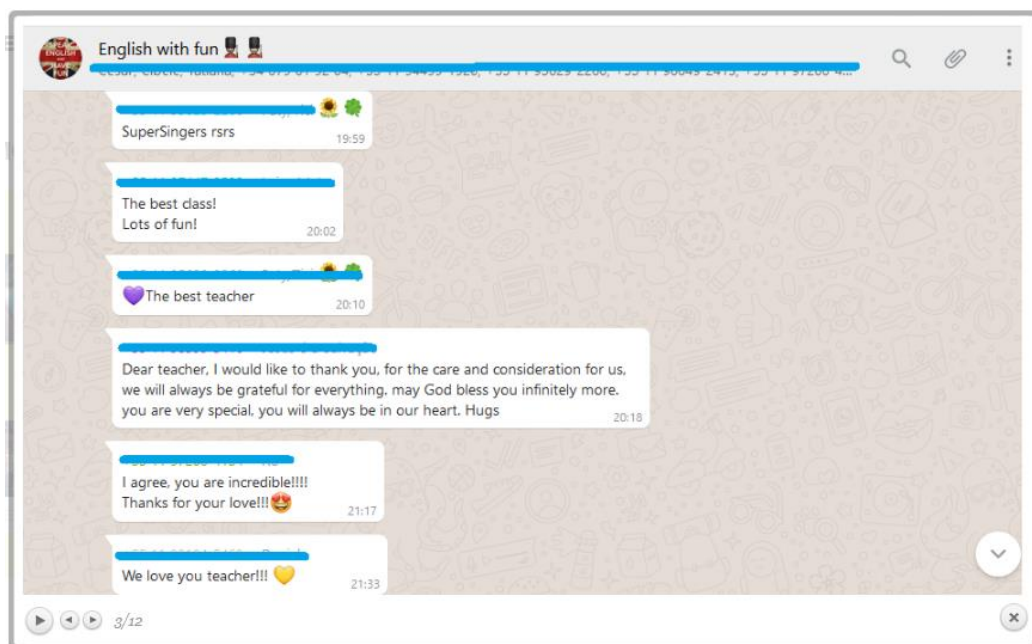
Eso es, precisamente, lo que propone el *aprendizaje sin costuras*: aprovechar esos espacios informales para convertirlos en contextos de aprendizaje a través de diferentes tecnologías, entre ellas las redes sociales. Es decir, continuar la enseñanza de otras lenguas más allá de la sala de aula, ampliando y multiplicando las oportunidades de interactuar en esa lengua en contextos reales de comunicación, en contextos significativos para el aprendiente, en situaciones conectadas con sus gustos, sus necesidades y sus intereses.

Las herramientas que podemos utilizar para este fin son incontables. Por ejemplo, los LMS o sistemas de gestión del aprendizaje como Moodle, son una buena herramienta para el *aprendizaje sin costuras*, aunque también tenemos herramientas colaborativas como *Google Drive*, *OneDrive*, *Dropbox*..., herramientas para la búsqueda de información, para el tratamiento de esa información, redes sociales o herramientas para crear y editar contenidos educativos como *ExeLearning*, *H5p*, *Storybird*...

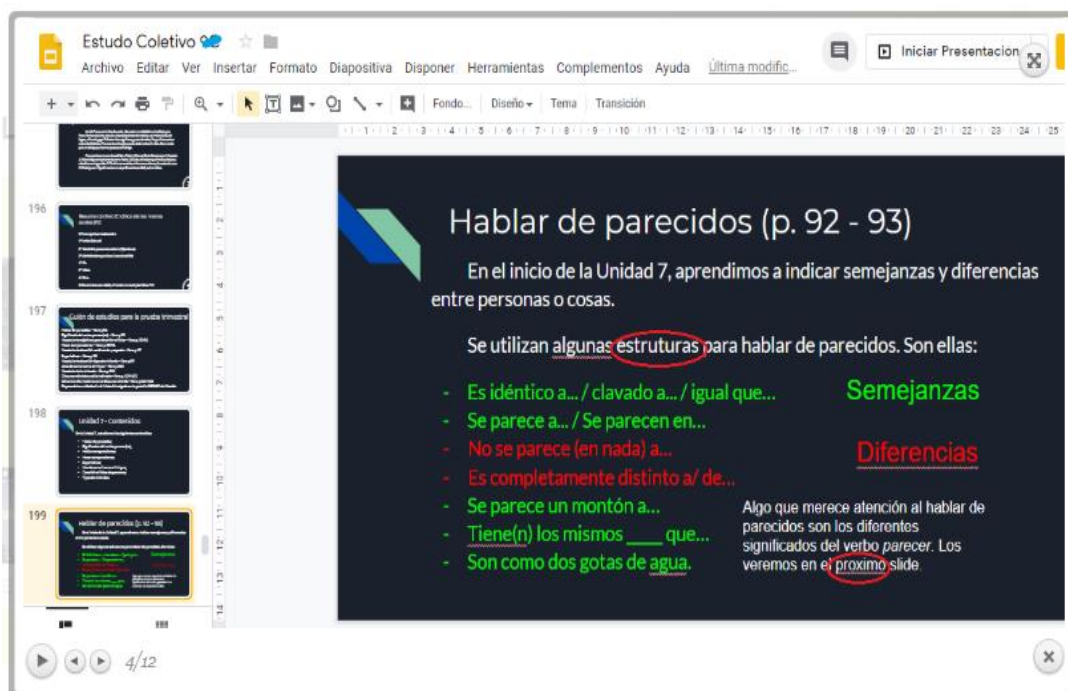
Vamos a ver, a continuación, cómo poner en práctica, en nuestra aula, en nuestra actividad diaria, todos los conceptos teóricos que vimos hasta ahora.

Hay dos tendencias principales, cuando hablamos de *seamless learning* o *aprendizaje sin costuras*, la primera de ellas consiste en crear comunidades de la lengua meta utilizando las redes sociales (luego veremos algunos ejemplos). Esta corriente tiene ventajas e inconvenientes. Como elementos positivos, podemos destacar que es socialmente significativo (conecta con los intereses y gustos del aprendiz), apenas hay intervención del docente y promueve la autonomía del alumno. Sin embargo, tiene la desventaja de carecer de una supervisión y corrección lingüística adecuada, por lo que puede servir para mejorar la fluidez, pero no la precisión.

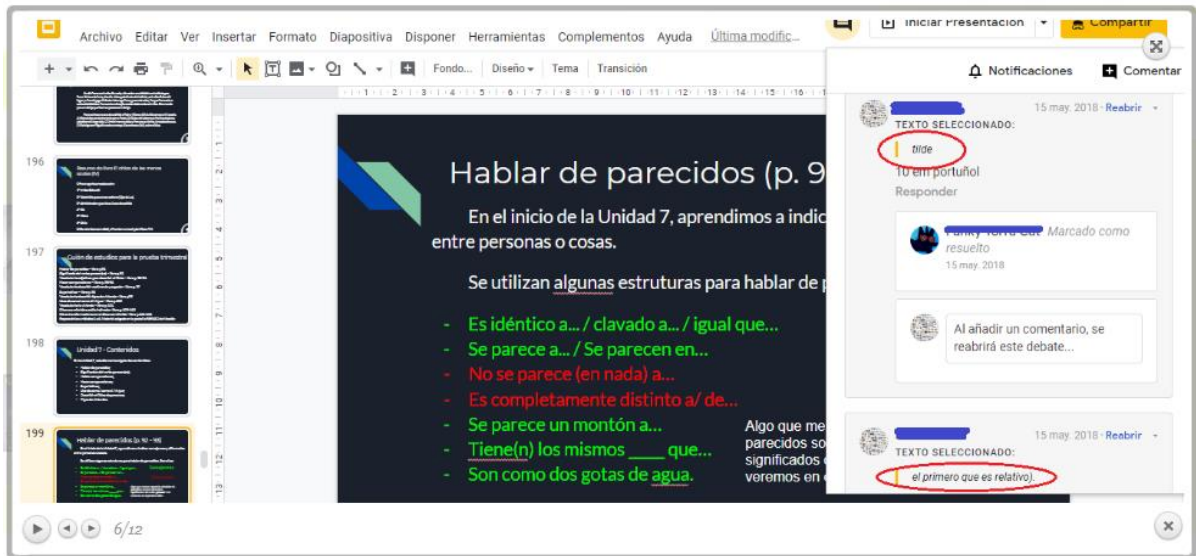
En este sentido, crear un grupo de *WhatsApp* en lengua meta proporciona un espacio de expresión y práctica de la lengua donde los alumnos se sienten libres y motivados a contar sus experiencias, opiniones, preguntas, etc. sin supervisión ni corrección directa, lo que la separa de una actividad de aprendizaje formal, de una “tarea de casa”:



Ocurre a veces, que los alumnos van por delante de nosotros en muchos aspectos. Por ejemplo, estas imágenes son de un *Power Point* “de estudios” creado por iniciativa de los propios alumnos, sin intervención de los profesores, en los que escriben, editan y comentan los contenidos de las diferentes materias (por supuesto, la parte de Lengua o Literatura Española la hacen en español). Como os he dicho, no hay intervención por parte del profesor, no hay una supervisión lingüística adecuada, pero sí ofrece una oportunidad real de poner en práctica los conocimientos sobre la lengua y “experimentar” con sus posibilidades de comunicación:



Además, estas herramientas colaborativas les permiten también a los alumnos intercambiar información y comentarios en tiempo real, lo que implica interacción en la lengua meta:



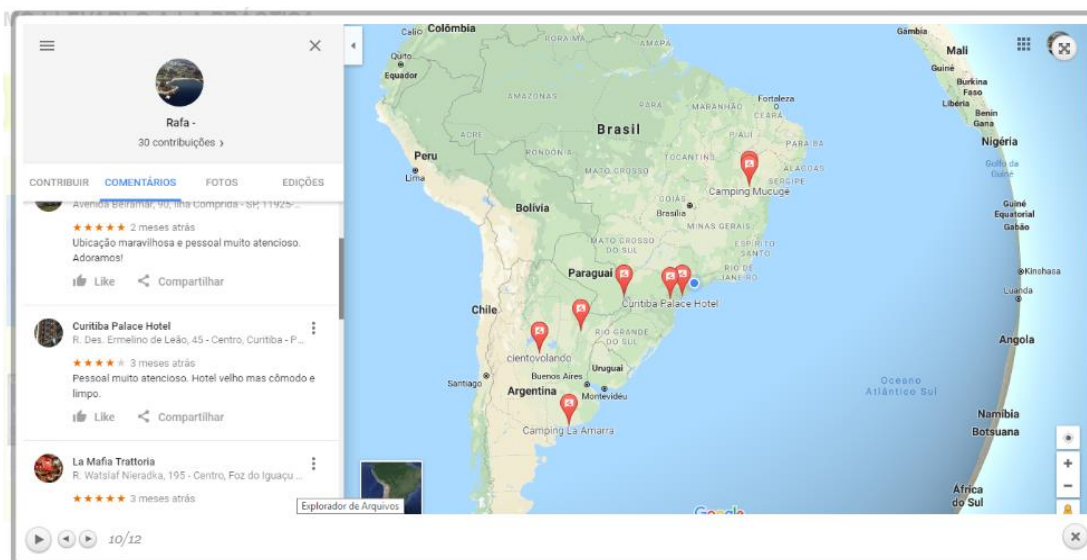
La segunda tendencia propone utilizar las redes sociales, pero mediadas por la orientación y la supervisión del profesor. Estas actividades ensanchan los contextos y momentos de aprendizaje más allá del aula, tienen una mayor intervención del docente y dan una mayor posibilidad de integración con el currículo. Sin embargo, pueden causar en el alumno la impresión de estar produciendo instrumentos formales y puede no ser adecuado para estudiantes que todavía están en niveles iniciales de conocimiento de la lengua. Esta segunda tendencia, además, da cabida a las exigencias de la nueva Base Nacional Común Curricular brasileña, por lo que su integración en nuestra práctica diaria va a permitir, también, cumplir con las nuevas directrices curriculares:

As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer um a produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da Web. Não só é possível acessar conteúdos variados em diferentes mídias, como também produzir e publicar fotos, vídeos diversos, podcasts, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais etc. Depois de ler um livro de literatura ou assistir a um filme, pode-se postar comentários em redes sociais específicas, seguir diretores, autores, escritores, acompanhar de perto seu trabalho; podemos produzir playlists, vlogs, vídeos-minuto, escrever fanfics, produzir e-zines, nos tornar um booktuber, dentre outras muitas possibilidades. Em tese, a Web é democrática: todos podem acessá-la e alimentá-la continuamente. Mas se esse espaço é livre e bastante familiar para crianças, adolescentes e jovens de hoje, por que a escola teria que, de alguma forma, considerá-lo?

Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação.

Por ejemplo, podemos plantearnos, en alguna ocasión, sustituir una “prueba de lectura” de un libro por una reseña en vídeo del mismo, creada por el alumno. De esta forma, podemos incentivar al alumno a leer y comentar sus lecturas en las redes sociales, como *booktuber*. También podemos sustituir la presentación oral en aula por una

presentación en vídeo, que puede ser de carácter personal, o una explicación de algún lugar representativo, o una guía turística de su ciudad. Asimismo, podemos pedir a los alumnos que aprovechen un viaje de estudios o un viaje turístico con la familia para realizar un diario de viaje (un *vlog*, una grabación de audio o un blog escrito). Podemos pedir también que comenten los lugares que han visitado, los restaurantes en los que han comido, los hoteles que han conocido... Este diario de viaje puede constituir el portfolio del alumno que será evaluado por el profesor.



También pueden formar parte de este portfolio otras publicaciones más vinculadas con los momentos de ocio de nuestros alumnos. Por ejemplo, podemos pedirles que incluyan en él los comentarios (en español) que hacen en páginas de *anime*, o comentarios de vídeos de *YouTube*, por ejemplo. En resumen, se trataría de buscar actividades dirigidas a convertir momentos de ocio en posibilidades de aprendizaje a través de las diferentes herramientas digitales.

Por último, me gustaría resaltar la importancia de la imagen, del pensamiento visual (*visual thinking*) no solo en el sentido habitual que conocemos (mapas mentales, mapas conceptuales...), sino del valor de la imagen como *encendido emocional* del aprendizaje (usando el concepto creado por Francisco Mora)⁴². Este encendido ocurre cuando el aula o la actividad se llena de referencias sensoriales, de forma que los aprendices puedan conectar emocionalmente con lo que están aprendiendo, puedan experimentar, vivir, sentir o imaginar la realidad y los contenidos que están trabajando. Y esta motivación e implicación se puede lograr a través de las imágenes. De hecho, se dice que la imaginación es una voz narrativa en silencio. En este sentido hay diferentes ejemplos y actividades como el desafío #instagramele, creado por las profesoras @mundaysa y @amartinbosque. Otra posibilidad consiste en utilizar las imágenes como “disparador” para escribir los textos, con herramientas como *Storybird*, por ejemplo. En este sentido, hay diferentes propuestas para trabajar con las imágenes como activadoras de las funciones comunicativas del lenguaje, las estructuras y el vocabulario. Una de ellas es la del profesor Ben Goldstein, que persigue despertar la imaginación como un elemento más a tener en cuenta en la adquisición de una segunda

⁴² “En el proceso de aprendizaje de un sujeto, lo que abre la puerta a aprender es la emoción. Esta despierta en las personas, la curiosidad, el interés y por tanto el foco de la atención”. Mora, F. (2013). Neuroeducación. Madrid. Alianza Editorial.

lengua. Por ejemplo, la actividad Puerta de congelador (idea original de Ben Goldstein, 2013) en la que se presenta la imagen de la puerta de un refrigerador con algunos imanes decorativos. Como explica el propio Goldstein, si preguntamos a los alumnos: “¿qué veis aquí? nos responderán que una puerta de una nevera con imanes. No estaremos activando la imaginación. Pero si les preguntamos, ¿a quién crees que pertenece? y les damos unos minutos para escribir sobre el personaje en el que han pensado, sí estamos despertando la imaginación. El alumno estará utilizando la imaginación como un puente para conectar todo lo que tiene almacenado en la memoria con la imagen que está observando, y de esa conexión va a surgir una producción auténtica fruto de una “conversación interior” o “*inner speech*” del que van a surgir oportunidades de aprendizaje de vocabulario, de estructuras, etc.” (no solo hablamos de material auténtico cuando llevamos un texto de una revista o un periódico a clase, ya que puede ocurrir que de ese material auténtico salga un ejercicio artificial en el que el alumno repita unas fórmulas aprendidas).

Si además añadimos un nuevo lenguaje a la ecuación (en este caso, la música) la capacidad para estimular la imaginación será mucho mayor. Por ejemplo, Goldstein utiliza la pintura *Nighthawks* de Edward Hopper.

Por último, si trabajamos con alumnos más jóvenes, también podemos servirnos de estos recursos. Por ejemplo, para trabajar con el vocabulario es más útil utilizar la imagen que servirnos de la traducción a la lengua materna. La imagen es universal, es un lenguaje entendible por todos, no necesitamos recurrir a la traducción. Lo mismo ocurre si trabajamos la comprensión auditiva. A diferencia de un audio, en el que no hay imágenes de referencia, un vídeo ayudará mucho más a fijar el vocabulario, ya que además del lenguaje no verbal de las personas, tenemos a la vista los objetos referidos. Para ello existen aplicaciones como H5P que nos pueden ayudar en esta tarea.

Bibliografía

GOLDSTEIN, Ben. 2008. *Working with images: a resource book for the language classroom*. Ed. Cambridge University Press. España.

ÁVILA, Javier y FONCUBIERTA, José Manuel. 2015. “La alfabetización visual y la visualización en el desarrollo de estrategias afectivas”. *Revista Marcoele*, págs. 76-94.

AREA, Manuel y PESSOA, Teresa. “De lo sólido a lo líquido: Las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la Web 2.0.” En *Revistacomunicar.com*. Disponible en <https://www.revistacomunicar.com/pdf/preprint/38/01-PRE-12378.pdf> (Consultado en abril de 2019).

Panorama histórico y legislativo de la enseñanza de lengua española en Brasil

Raquel Bicalho de Carvalho Barrios

Universidade Estadual de Londrina

1 Introducción

Ese estudio tiene como base la investigación que realicé durante mi máster en Estudios del Lenguaje por la “Universidade Estadual de Londrina” y está anclado en los presupuestos de la Lingüística Aplicada. Utilizo como referencial teórico documentos legales que tratan sobre la educación o sobre la enseñanza de español, siendo ellos: “*Constituição Federal*” (1988); “*Constituição Estadual*” (1989); “*Decreto-Lei nº 19.890*” (1931); “*Decreto-Lei nº 4.244*” (1942); “*Lei de Diretrizes e Bases*” (1961, 1971 e 1996); “*Lei nº 11.161*” (2005) y “*Lei nº 13.415*” (2016) y realizo una reseña crítica exponiendo el punto de vista de algunos estudiosos, como Machado, Menezes y Santos (2001), Campos y Saunders (2007), Castro (2007), Jacomeli, (2010), Rodrigues (2010), Villalba (2013), Zorzo-Veloso (2013), Xavier y Zorzo-Veloso (2014), Rodrigues (2016) y Beltrão (2017), sobre el proceso de implementación de las legislaciones mencionadas.

2 Documentos legales analizados

Los documentos legales/oficiales explorados son, respectivamente, “*Constituição Federal*”; “*Decreto-Lei nº 19.890*”; “*Decreto-Lei nº 4.244*”; “*Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*” (de 1961, 1971 y 1996); “*Lei nº 11.161*” y “*Lei nº 13.415*”. A continuación, presento un cuadro con informaciones identificadoras de cada uno de ellos:

Cuadro 1 – Documentos legales examinados

DOCUMENTO LEGAL	ESPECIFICACIÓN	AÑO DE SANCIÓN/ PUBLICACIÓN
“ <i>Constituição da República Federativa do Brasil</i> ”	Ley fundamental y suprema del país.	1988
“ <i>Decreto-Lei nº 19.890</i> ”	Dispone sobre la organización de la enseñanza secundaria.	1931
“ <i>Decreto-Lei nº 4.244</i> ”	Ley Orgánica de la Enseñanza Secundaria	1942
“ <i>Lei de Diretrizes e Bases da Educação</i> ”	Establece las Directrices y Bases de la Educación Nacional.	1961

Nacional (LDBEN)”		
“Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)”	Establece las Directrices y Bases para la enseñanza de 1º y 2º grados, y da otras providencias.	1971
“Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)”	Establece las Directrices y Bases de la Educación Nacional.	1996
“Lei nº 11.161”	Dispone sobre la enseñanza de la lengua española.	2005
“Lei nº 13.415”	Altera las Leyes nos 9.394, de 20 de diciembre de 1996, que establece las directrices y bases de la educación nacional, y 11.494, de 20 de junio de 2007, que reglamenta el “Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação”, la “Consolidação das Leis do Trabalho – CLT”, aprobada por el “Decreto-Lei no 5.452”, de 1º de mayo de 1943, y el “Decreto-Lei no 236”, de 28 de febrero de 1967; revoca la “Lei no 11.161”, de 5 de agosto de 2005; e instituye la “Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral”.	2017

3 La Constitución de 1988 y la Educación

El término “*educação*” (educación) aparece en algunos momentos de la máxima legislación del país, aún que algunos de ellos hayan sido reescritos en virtud de algunos cambios. En el capítulo II – de los derechos sociales – artículo 6º, por ejemplo, la educación despunta como uno de los derechos sociales de la población: “*Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição*” (BRASIL, 1988, grifo nuestro).

En el mismo capítulo, en la sección “de la unión”, art. 22, grifo nuestro, las “*diretrizes e bases da educação nacional*” están presentes entre las 29 competencias por las cuales la unión compete privativamente legislar, acompañadas de otras como: la seguridad social; el tránsito y el transporte; las poblaciones indígenas; el servicio postal; etc.

Aún en el capítulo II y en la sección en pauta, el acceso a la educación se manifiesta como una de las competencias que debe ser proporcionada por la Unión, por los Estados, por el Distrito Federal y por los Municipios:

Art. 23. É competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios:

I - zelar pela guarda da Constituição, das leis e das instituições democráticas e conservar o patrimônio público;

- II - cuidar da saúde e assistência pública, da proteção e garantia das pessoas portadoras de deficiência;
- III - proteger os documentos, as obras e outros bens de valor histórico, artístico e cultural, os monumentos, as paisagens naturais notáveis e os sítios arqueológicos;
- IV - impedir a evasão, a destruição e a descaracterização de obras de arte e de outros bens de valor histórico, artístico ou cultural;
- V - proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação e à ciência;⁴³
- V - proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação, à ciência, à tecnologia, à pesquisa e à inovação; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 85, de 2015)
- VI - proteger o meio ambiente e combater a poluição em qualquer de suas formas;
- VII - preservar as florestas, a fauna e a flora;
- VIII - fomentar a produção agropecuária e organizar o abastecimento alimentar;
- IX - promover programas de construção de moradias e a melhoria das condições habitacionais e de saneamento básico;
- X - combater as causas da pobreza e os fatores de marginalização, promovendo a integração social dos setores desfavorecidos;
- XI - registrar, acompanhar e fiscalizar as concessões de direitos de pesquisa e exploração de recursos hídricos e minerais em seus territórios;
- XII - estabelecer e implantar política de educação para a segurança do trânsito (BRASIL, 1988, grifo nuestro).

O sea, aquí la educación es concebida como un deber no solamente de la Unión, sino también de otras esferas gubernamentales en nivel estadual y local. Bajo esta misma óptica, en el capítulo III, en la sección I titulada como “de la educación”, son establecidos los deberes del Estado en lo que concierne a la educación.

El documento decreta que “*Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho*” (BRASIL, 1988, grifo nuestro). Se nota en este fragmento que la educación es contemplada como un derecho de todos y como un deber no solo del Estado, pero también de la familia, y que deberá ser promovida con la cooperación de la sociedad.

Aún en este capítulo, en el artículo siguiente al comentado anteriormente, son apuntados los principios en los cuales deberá basarse la práctica de enseñanza:

- Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:*
- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
 - II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
 - III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
 - IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
 - V - valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União;
 - V - valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; *(Redação dada pela Emenda Constitucional nº 19, de 1998)*
 - V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; *(Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)*
 - VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

⁴³ Las informaciones subrayadas corresponden a las que fueron, posteriormente, cambiadas por “*ementas*” constitucionales. Las citas fueron hechas de forma integral al documento utilizado como referencia.

VII - *garantia de padrão de qualidade.*

VIII - *piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006) (BRASIL, 1988).*

Se observa que igualdad, libertad, pluralismo, valoración, gestión democrática y cualidad son las palabras claves de los principios enumerados y se caracterizan como los aspectos que deben recorrer la práctica de enseñanza en nuestro contexto educacional.

En seguida, nuevamente en el capítulo III, el artículo 208 establece garantías mediante las cuales el deber del Estado con la educación será efectuado:

*Art. 208. O dever do Estado com a **educação** será efetivado mediante a garantia de:*

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria;(Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;(Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)(Vide Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;

II - progressiva universalização do ensino médio gratuito;(Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;

IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;(Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela freqüência à escola (BRASIL, 1988, grifo nosso).

Es notable el hecho de que este artículo haya sufrido diversos cambios por las “ementas” que fueron aprobadas en el transcurrir del tiempo. Entre ellas: educación básica obligatoria y gratuita (y no más solamente la enseñanza fundamental, como previsto en el original); el límite de edad para el atendimento en guardería y pre-escuela (convertido de seis para cinco años) y atendimento al educando por medio de programas suplementares en todas las etapas de la educación (y no solamente en la enseñanza fundamental).

En lo que se refiere a la enseñanza de lenguas, nada es mencionado en el documento aquí explorado, o sea, la Constitución patria versa sobre aspectos más “generales” y normativos sobre el contexto educacional, dejando a cargo de las leyes que surgieron posteriormente (como las “LDBENs”, por ejemplo) la función de tratar sobre currículos, asignaturas y etc.

4 Reformas: Francisco de Campos y Capanema

En este subcapítulo daré un salto temporal e histórico en lo que se relaciona con los documentos legales institucionalizados en el país y analizaré dos decretos que fueron implementados durante el gobierno de Getúlio Vargas, bajo la gestión de dos diferentes ministros: Francisco de Campos y Gustavo Capanema. Ambos versaron sobre la enseñanza de idiomas y, especialmente la segunda, sobre la oferta de la lengua española.

4.1 Decreto-Ley nº 19.890

El Decreto-Ley nº 19.890, también conocido como Reforma de Campos, fue promulgado en 19 de abril de 1931, durante el gobierno provisorio de Vargas y bajo la gestión de Francisco de Campos.

Machado, Campos y Saunders (2007) elucidan que, en este período, la estructura de la enseñanza vigente en el país fue colocada en pauta por la coyuntura política y económica que había se instaurado y se iniciaron discusiones para hacer prevalecer algunos de los principios básicos que norteaban el nuevo régimen implementado.

Las autoras también destacan que

É nesse contexto que a educação passa a ter um papel fundamental na formação nacional e modernização do país. Criava-se o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública pelo decreto nº. 19.402 de 14 de novembro de 1930 e Francisco Campos, renomado educador de Minas Gerais, assumia como primeiro titular no dia 18 de novembro daquele mesmo ano. Como ministro, Francisco de Campos reformou toda a estrutura do ensino brasileiro na tentativa de adaptar o sistema de ensino à nova realidade do país, instituindo-se através de uma série de decretos, portarias, instruções e circulares, uma política nacional de educação. Dentre essas medidas, merecem destaque: a criação do Conselho Nacional de Educação, a organização do ensino superior e a adoção do regime universitário, a organização do ensino secundário na tentativa de resgatar seu caráter educativo, estabelecendo definitivamente o currículo seriado, a frequência obrigatória, e a introdução de dois ciclos, um fundamental (cinco anos) de formação básica geral e outro complementar (dois anos) (MACHADO; CAMPOS; SAUNDERS, 2007).

La normativa legal en cuestión era compuesta por 83 artículos, distribuidos en cuatro títulos nominados, respectivamente, como: enseñanza secundaria, inspección de la enseñanza secundaria, registro de profesores y disposiciones generales y transitorias.

En este momento, la enseñanza secundaria comprendía dos cursos seriados, siendo ellos el “fundamental” y el “complementar”. En lo que se refiere al primero, la duración era de cinco años y las asignaturas eran ofertadas de acuerdo con la siguiente seriación:

1º serie: Português - Francez - Historia da civilização - Geographia - Mathematica - Ciências physucas e naturaes - Desenho - Musica (canto orpheonico).

2º serie: Português - Francez - Inglês - Historia da civilização - Geographia - Mathematica - Ciências físicas e matuares - Desenho - Musica (canto orpheonico).

3º serie: Português - Francez - Inglês - Historia da civilização - Geographia - Mathematica - Phycia - Chimica - Historia natural - Desenho - Musica (canto orpheonico).

4º serie: Português - Francez - Latim - Allemão (facultativo) - Historia da civilização - Geographia - Mathematica - Physica - Chimica - Historia natural - Desenho.

5º serie: Português - Latim - Allemão (facultativo) - Historia da civilização - Geographia - Mathematica - Physica - Chimica - Historia natural - Desenho (BRASIL, 1931, art. 3).

El curso complementario era realizado en dos años de estudio intensivo. Con ejercicios y trabajos prácticos individuales ofertaba las asignaturas de

Allemao ou Inglez, Latim, Litteratura, Geographia, Geophysica e Cosmographia, Historia da Civilizaçao, Mathematica, Physica, Chimica, historia natural, Biologia geral, Hygiene, Phychologia e Logica, Sociologia, Noçoes de Economia e Estatistica, Historia da Philosophia e Desenho (art. 4).

Se nota que en este período algunas lenguas extranjeras componían el currículo, sin embargo, el español no era una de ellas. Se ofertaban latín, francés, inglés y alemán. En lo que se refiere a la efectiva concretización de esta enseñanza, Machado, Campos y Saunders (2007) dicen que

o número exíguo de horas reservadas aos idiomas modernos e, por outro lado, a carência absoluta de professores cuja formação lingüística e pedagógica ensejasse o cumprimento de programa tão avançado foram circunstâncias que transformaram as Instruções de 1931 em autêntica letra morta.

Los programas y las instituciones sobre los métodos de enseñanza deberían ser expedidos por el Ministerio de la Educación y la Salud Pública y revisados de tres en tres años por una comisión designada por el ministro.

Los demás artículos de la legislación tratan sobre aspectos, como la admisión al curso secundario, el régimen escolar, el servicio de inspección, el registro de profesores, entre otros que no serán enfocados en este estudio.

4.2 Decreto-Ley nº 4.244

El Decreto-Ley nº 4.244, también conocido como Ley Orgánica de la Enseñanza Secundaria o Reforma Capanema, fue promulgada en 09 de abril de 1942, durante el gobierno de Getúlio Vargas y bajo la gestión del ministro Gustavo Capanema.

Menezes y Santos (2001) argumentan que algunos de los objetivos de la coyuntura política de la época fueron llevados para el contexto educativo. De esta forma,

a preocupação com a moral, o civismo e responsabilidades trazem para a esfera educacional os objetivos propostos pelo Estado Novo, a valorização da auto imagem do brasileiro e a criação de uma identidade nacional (MENEZES E SANTOS, 2001).

Los autores también elucidan que fue en este momento que el Ministerio de la Educación aprobó la creación de una serie de órganos, como el Servicio Nacional de Aprendizaje Industrial (SENAI), el Instituto Nacional de Servicios Pedagógicos (INEP) y el Servicio Nacional de Radio Fusión Educativa.

Aclaro, con base en Brighente y Mesquida (2013, p. 231 – 232), que el Decreto-Ley aquí analizado no fue el único implementado en el período en cuestión, estando acompañado de otros siete indicados a continuación:

1. Decreto-lei n. 4.073, de 30 de janeiro de 1942, que organizou o ensino industrial;
2. Decreto-lei n. 4.048, de 22 de janeiro de 1942, que criou o Senai;
3. Decreto-lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942, que organizou o ensino secundário;
4. Decreto-lei n. 6.141, de 28 de dezembro de 1943, que organizou o ensino comercial;
5. Decreto-lei n. 8.529, de 2 de janeiro de 1946, que organizou o ensino primário;
6. Decreto-lei 8.530, de 2 de janeiro de 1946, que organizou o ensino normal;
7. Decretos-lei n 8.621 e 8.622, de 10 de janeiro de 1946, que criaram o Senac;
8. Decreto-lei n. 9.613, de 20 de agosto de 1946, que organizou o ensino agrícola.

El documento en pauta (Decreto-Ley nº 4.244) es compuesto por 96 artículos distribuidos entre 8 títulos nominados, respectivamente, como: de las bases de la organización de la enseñanza secundaria; de la estructura de la enseñanza secundaria; de la enseñanza secundaria femenina; de la vida escolar; de la organización escolar; de las medidas auxiliares; de los estudios secundarios de los mayores de diecinueve años y disposiciones finales.

El art. 1º de la legislación definía las finalidades de la enseñanza secundaria, siendo ellas:

1. Formar, em prosseguimento da obra educativa do ensino primário, a personalidade integral dos adolescentes. 2. Acentuar a elevar, na formação espiritual dos adolescentes, a consciência patriótica e a consciência humanística. 3. Dar preparação intelectual geral que possa servir de base a estudos mais elevados de formação especial.

En ese período, la enseñanza en cuestión se dividía en dos ciclos: el primero era denominado como “*ginasial*” y tenía duración de cuatro años y el segundo comprendía dos cursos paralelos, el “*clássico*” y el “*científico*”, teniendo, cada uno de ellos, tres años de duración.

En lo que concierne a los objetivos de los ciclos mencionados, el “*ginasial*” se destinaba a dar a los adolescentes los elementos fundamentales de la enseñanza secundaria y el “*clássico*” y “*científico*” a consolidar la educación ya ministrada en el “*ginasial*”, así como desarrollarla y profundizarla. En el curso “*clássico*” era enfocada la formación intelectual, con énfasis en el conocimiento de filosofía y un acentuado estudio de las letras antiguas. Ya en el “*científico*”, la formación era marcada por un estudio mayor de ciencias.

Cada uno de los ciclos en pauta tenía una estructura pre definida en la cual se delimitaban las asignaturas que serían ofertadas en el currículo. El “*ginasial*” abarcaba la enseñanza de: lenguas (portugués, latín, francés e inglés); ciencias (matemáticas, ciencias naturales, historia general, historia del Brasil; geografía general y geografía del Brasil); y artes (trabajos manuales, dibujo y canto). Tales asignaturas seguían la seriación:

Primeira série: 1) Português. 2) Latim. 3) Francês. 4) Matemática. 5) História geral. 6) Geografia geral. 7) Trabalhos manuais. 8) Desenho. 9) Canto orfeônico.
Segunda série: 1) Português. 2) Latim. 3) Francês. 4) Inglês. 5) Matemática. 6) História geral. 7) Geografia geral. 8) Trabalhos manuais. 9) Desenho. 10) Canto orfeônico.
Terceira série: 1) Português. 2) Latim. 3) Francês. 4) Inglês. 5) Matemática. 6) Ciências naturais. 7) História do Brasil. 8) Geografia do Brasil. 9) Desenho. 10) Canto orfeônico.
Quarta série: 1) Português. 2) Latim. 3) Francês. 4) Inglês. 5) Matemática. 6) Ciências naturais. 7) História do Brasil. 8) Geografia do Brasil. 9) Desenho. 10) Canto orfeônico (BRASIL, 1942, art. 11).

Las asignaturas pertinentes al currículo de los cursos “*clássico*” y “*científico*” eran: lenguas (portugués, latín, griego, francés, inglés y español); ciencias y filosofía (matemáticas, física, química, biología, historia general, historia del Brasil, geografía general, geografía del Brasil y filosofía) y artes (dibujo). De estas 16, el latín y el griego solo serían ministrados en el curso “*clássico*” y el dibujo solo en el “*científico*”. La división de las asignaturas mencionadas deberían atender a la siguiente seriación:

[curso clássico]
Primeira série: 1) Português. 2) Latim. 3) Grego. 4) Francês ou inglês 5) Espanhol. 6) Matemática. 7) História geral. 8) Geografia geral.
Segunda série: 1) Português. 2) Latim. 3) Grego. 4) Francês ou inglês 5) Espanhol. 6) Matemática. 7) Física. 8) Química. 9) História geral. 10) Geografia geral.

Terceira série: 1) Português. 2) Latim. 3) Grego. 4) Matemática. 5) Física. 6) Química. 7) Biologia. 8) História do Brasil. 9) Geografia do Brasil. 10) Filosofia.

[curso científico]

Primeira série: 1) Português. 2) Francês. 3) Inglês. 4) Espanhol. 5) Matemática. 6) Física. 7) Química. 8) História geral. 9) Geografia geral

Segunda série: 1) Português. 2) Francês. 3) Inglês. 4) Matemática. 5) Física. 6) Química. 7) Biologia. 8) História geral. 9) Geografia geral 10) Desenho.

Terceira série: 1) Português. 2) Matemática. 3) Física. 4) Química. 5) Biologia. 6) História do Brasil. 7) Geografia do Brasil. 8) Filosofia. 9) Desenho. (BRASIL, 1942, art. 14).

Sobre la enseñanza de idiomas, es posible verificar a partir de la indicación de las asignaturas delimitadas para cada uno de los cursos que componían la enseñanza secundaria, que el abanico de lenguas era amplio y diversificado. En el primer ciclo, el alumno tendría contacto con tres lenguas extranjeras, siendo ellas el latín, el francés y el inglés. En el segundo ciclo, la oferta de idiomas es hecha de forma distinta en cada una de las series: el estudio del latín se mantiene en todas las series del curso “clásico”; del francés y del inglés es ofrecido en las dos primeras series de este curso (siendo obligatoria la escoja entre uno y otro) y en las dos primeras del curso “científico”; el griego pasa a ser ministrado en todas las series del curso “clásico” y el español en la dos primeras series del “clásico” y en la primera del “científico”.

Así, este fue un momento en que fue dada gran atención a la enseñanza de lenguas, ya que la Reforma “[...] destinou 35 horas semanais [a este ensino], o que representa 19,6% em relação a todo currículo, ou seja, 9,6 % a mais que na Reforma Francisco Campos, considerando-se apenas as línguas modernas” (MACHADO; CAMPOS; SAUNDERS, 2007). También es conveniente destacar que en aquel período el español surgió como una de las asignaturas a ser ofertadas, a diferencia de lo que fue normalizado por el Decreto-Ley anterior, en el cual la enseñanza de este idioma no fue mencionado.

Considero relevante mencionar que la legislación en cuestión también trató sobre aspectos que reflejaban el pensamiento conservador y nacionalista de la época y que no fueron abarcados por las normativas legales instauradas posteriormente. Tres de esos ejemplos son la educación militar, la educación moral y cívica y la enseñanza secundaria femenina.

En lo que compete a los profesores, se establecía que estos deberían poseer “conveniente formação, em cursos apropriados, em regra de ensino superior” (art. 79) y su contratación, en carácter efectivo, dependería de la prestación de concurso.

La normativa legal en pauta permaneció en vigor durante 19 años, hasta la promulgación de la ley que será explorada en el apartado a seguir.

5 Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional

Hasta el momento, Brasil tuvo tres LDBEN, siendo la primera de ellas promulgada en 1961, la segunda en 1971 y la última en 1996. Esas instrucciones legales definen y regularizan la organización educacional del país, tienen como base los principios enumerados por la Constitución Federal. En las secciones a continuación, trato con más detalles sobre cada una de ellas.

5.1 LDBEN de 1961

La primera Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional fue promulgada en el día 20 de diciembre de 1961, durante el gobierno presidencial de João Goulart, siendo considerada la primera Ley específica para la educación implementada en el país.

El documento original era compuesto por trece títulos nominados: de los fines de la educación; del derecho a la educación; de la libertad de la enseñanza; de la administración de la enseñanza; de los sistemas de enseñanza; de la educación y del grado primario; de la educación de grado medio; de la orientación educativa y de la inspección; de la educación superior; de la educación de excepcionales; de la asistencia social escolar; de los recursos para la educación y disposiciones generales y transitorias.

De acuerdo con el art. 1º, después revocado por la ley nº 9.394 de 1996 (LDBEN de 1996) así como gran parte de los demás artículos, la educación tenía como fin:

- a) a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade;*
- b) o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem;*
- c) o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional;*
- d) o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum;*
- e) o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio;*
- f) a preservação e expansão do patrimônio cultural;*
- g) a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça (BRASIL, 1961).*

En ese momento, la enseñanza se estructuraba en: grado primario, grado medio y grado superior. El grado primario era subdividido en pre primario y primario. El primero se destinaba a los menos de hasta siete años y era impartido en escuelas maternas y guarderías (BRASIL, 1961, art. 23). El segundo era obligatorio a partir de los siete años, debería ser impartido en, como mínimo, cuatro series anuales, y tenía como fin el desarrollo del raciocinio y de las actividades de expresión del niño y su integración en el medio físico y social (BRASIL, 1961, art. 25, art. 26 e art. 27).

El grado medio se subdividía en “*ginasial*” y “*colegial*” y también abarcaba los cursos secundarios, técnicos y de formación de profesores para la enseñanza primaria y pre-primaria.

A partir de la promulgación de esta Ley, se creó el Consejo Federal de Educación, “*constituído por vinte e quatro membros nomeados pelo Presidente da República, por seis anos, dentre pessoas de notável saber e experiência, em matéria de educação*” (BRASIL, 1961, art. 8).

A este Consejo competía indicar hasta cinco asignaturas obligatorias para todos los sistemas de enseñanza media y, a los consejos estatales de educación, cabía completar esta oferta con asignaturas optativas. De ese modo, la inclusión o no de la enseñanza de lengua extranjera estaría a cargo del Estado.

El aprendizaje de idiomas en ningún fragmento es comentado en el documento en pauta y, en virtud de su no obligatoriedad, la fuerza legal que estaba siendo conquistada a lo largo de los años a partir de medidas ya mencionadas en este trabajo, como las Reformas Francisco de Campos y Capanema, por ejemplo, pasó a ser disminuida.

Rodrigues argumenta que

Até a Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942, o Estado se encarregava de fazer constar tanto a obrigatoriedade quanto a quantidade e especificação das línguas que comporiam a grade curricular do sistema educacional brasileiro – expressos pela lista de disciplinas que faziam parte dos diferentes níveis de ensino. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961, no entanto, operou no sentido contrário ao dessa memória já constituída ao não mencionar em seu texto o ensino de nenhuma língua estrangeira para qualquer dos níveis da educação daquele período. Essa lei produziu um apagamento das línguas estrangeiras na discursividade jurídica que legislava sobre a educação no Brasil e deu início ao que denominamos anteriormente de processo de desoficialização do ensino de línguas no contexto escolar (2016, p. 38).

Se nota, de este modo, que la normativa legal en cuestión de la enseñanza de idiomas fue aniquilada del ambiente legal-normativo que versa sobre el contexto educacional brasileño, contraponiéndose a los movimientos anteriores que incentivaban su discusión.

En lo que se refiere a la enseñanza superior, esa LDBEN afirmaba que sus objetivos eran la investigación, el desarrollo de las ciencias, letras y artes, así como la formación de profesionales de nivel universitario (BRASIL, 1961, art. 66).

Según los artículos 66, 69, 70 y 71, los establecimientos de ese grado de enseñanza podrían impartir cursos de graduación, posgrado, especialización, perfeccionamiento y extensión. Sus currículos mínimos y duraciones serían determinadas por el Consejo Federal de Educación.

5.2 LDBEN de 1971

Em 11 de agosto de 1971, sob o governo militar de Emílio Garrastazu Médici, foi aprovada a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que mudou a organização do ensino no país.

Jacomeli (2010, p. 77) argumenta que,

Os discursos em torno da Lei 5.692/71, durante a ditadura militar brasileira, e que substituíram praticamente na íntegra a legislação educacional expressa pela primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Lei 4.024/61, diziam que a necessidade de alteração da legislação atendia aos ditames de um “novo” momento social. Para tanto, esse momento pedia uma “nova” escola e uma “nova” visão educacional. Assim, a Lei 5.692/71 foi saudada como a panacéia, como a redenção da educação brasileira, ironicamente, até mesmo entre os educadores no período militar.

Aún de acuerdo con la autora, la ascensión de los militares en el poder provocó una represión de la sociedad civil y un control estatal directo en escuelas, sindicatos, partidos políticos y otros. Fue también en este período que se implementaron los Actos Institucionales, uno de los mecanismos de control de las libertades de los ciudadanos brasileños.

Fue a partir de este contexto que nació la “nueva” reforma educacional que cambió toda la estructuración de la enseñanza de la nación y que tenía como enfoque “*forjar o ‘novo’ cidadão, obediente e pacífico*” (JACOMELI, 2010, p. 77). Delante de esta coyuntura, la necesidad de mano de obra fue el argumento utilizado por el gobierno para justificar y concebir la reforma en cuestión.

O Brasil vivia o milagre econômico, com industrialização acelerada e expectativa de crescimento. O país precisava de trabalhadores, sustentava o presidente. Em 1970, o governo nomeou nove especialistas para elaborar a reforma. O anteprojeto ficou pronto em dois meses. Em junho de 1971, chegou ao Congresso. A reforma proposta implicava

“abandonar o ensino verbalístico e academizante para partir, vigorosamente, para um sistema educativo de 1º e 2º grau voltado às necessidades do desenvolvimento”, dizia a mensagem do ministro da Educação, Jarbas Passarinho, enviada com o projeto que daria origem à Lei 5.692. O ministro — senador licenciado — também afirmava que a reforma possibilitaria o abandono do ensino “meramente propedêutico” (preparatório para o ensino superior) para dar terminalidade à escola de 2º grau, formando “os técnicos de nível médio de que têm fome a empresa privada e a pública”. A terminalidade a que se referia o ministro significava que o aluno, ao se qualificar como técnico ou auxiliar, poderia dar por encerrados os estudos e entrar no mercado de trabalho (BELTRÃO, 2017).

Bajo esta perspectiva, Jacomeli (2010, p. 77) expone que,

A educação, no decorrer do período que vai de 1964 a 1985, relacionou-se à repressão, à privatização do ensino, à exclusão de grande parcela das classes populares do ensino público de boa qualidade, à institucionalização do ensino profissionalizante, à desmobilização do magistério pela via de uma legislação educacional complexa e contraditória e ao tecnicismo pedagógico.

Compartiendo ese punto de vista, Beltrão (2017) analiza que, con la promulgación de esta LDBEN,

Numa alteração radical, o 2º grau passou a ter como principal objetivo a profissionalização. Em curto e médio prazos, todas as escolas públicas e privadas desse nível deveriam tornar-se profissionalizantes. Elas teriam que escolher os cursos que ofereceriam, dentre mais de 100 habilitações, que incluíam formações variadas como auxiliar de escritório ou de enfermagem e técnico em edificações, contabilidade ou agropecuária. O aluno receberia ao fim do 2º grau um certificado de habilitação profissional. Os governos estaduais teriam que implementar as medidas.

La legislación en pauta revocó gran parte de los artículos implementados por la LDBEN de 1961 y era compuesta por ocho capítulos nominados como: de la enseñanza de 1º y 2º grados; de la enseñanza de 1º grado; de la enseñanza de 2º grado; de la enseñanza “supletiva”; de los profesores y especialistas; del financiamiento y de las disposiciones generales.

En este momento, el sistema de enseñanza se subdividía en 1º y 2º grados, estando el primero relacionado con la educación primaria y el segundo con la media. En lo que se refiere a los profesores que podrían ministrar en cada uno de esos niveles, se exigía la siguiente formación: a siguiente formación:

a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau; b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração; c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena (BRASIL, art. 30, 1971).

De acuerdo con el art. 4 del documento, los currículos de la enseñanza de 1º y 2º grados tendrían un núcleo común, obligatorio y en ámbito nacional, y una parte diversificada para atender, conforme las necesidades y posibilidades concretas, a las peculiaridades locales, a los planes de los establecimientos y a las diferencias individuales de los alumnos, haciendo necesario observar las siguientes prescripciones en lo que se refiere a la definición de los contenidos curriculares:

I - O Conselho Federal de Educação fixará para cada grau as matérias relativas ao núcleo comum, definindo-lhes os objetivos e a amplitude.

II - Os Conselhos de Educação relacionarão, para os respectivos sistemas de ensino, as matérias dentre as quais poderá cada estabelecimento escolher as que devam constituir a parte diversificada.

III - Com aprovação do competente Conselho de Educação, o estabelecimento poderá incluir estudos não decorrentes de materiais relacionadas de acôrdo com o inciso anterior (BRASIL, 1971, art. 4).

En lo que compete a la enseñanza de lenguas extranjeras, solamente es tratada en todo el documento en el art. 8, en el cual se menciona que: “§ 2º *Em qualquer grau, poderão organizar-se classes que reunam alunos de diferentes séries e de equivalentes níveis de adiantamento, para o ensino de línguas estrangeiras e outras disciplinas, áreas de estudo e atividades em que tal solução se aconselhe*” (BRASIL, 1971).

Aquí se puede notar una proximidad entre la organización de las clases de LE orientadas por esa normativa y a la que es hecha por el CELEM, ya que podrían participar de esas clases, en ambos contextos mencionados, alumnos de diferentes series.

Sobre esta cuestión, Rodrigues (2016, p. 38) defiende que

[...] a LDB de 1961, ao não fazer nenhuma referência ao ensino de línguas estrangeiras na escola, produziu uma reorganização nas rotinas de memória sobre o ensino das línguas estrangeiras no espaço escolar brasileiro já que, a partir desse acontecimento, o arquivo jurídico precisou se reorganizar para poder operar com os novos sentidos instaurados. Assim, a LDB de 1971 retomou a menção ao assunto, sugerindo o “ensino de línguas estrangeiras modernas”, mas sem nenhuma especificação sobre qual ou quais língua(s) deveriam ser oferecidas e, ademais, mantendo a disciplina como conteúdos não obrigatórios do currículo.

De esa forma, la oferta de la enseñanza de idiomas, así como en la LDBEN de 1961, no siendo concebida como obligatoria en ningún de los grados, se quedó nuevamente a cargo del Consejo de Educación, esto es, del propio Estado.

5.3 LDBEN de 1996

La Ley nº 9.394 de 20 de diciembre de 1996, conocida como Ley de Directrices y Bases, o LDBEN de 1996, fue promulgada en la fecha arriba mencionada, durante el gobierno de Fernando Henrique Cardoso.

La normativa legal en cuestión está compuesta por 9 títulos nominados, respectivamente, como: de la educación; de los principios y fines de la educación nacional; del derecho a la educación y del deber de educar; de la organización de la educación nacional; de los niveles y de las modalidades de educación y enseñanza; de los profesionales de la educación; de los recursos financieros; de las disposiciones generales y de las disposiciones transitorias. Estos títulos se subdividen en secciones, capítulos y artículos.

Con relación al derecho a la educación y al deber de educar, se instituye en título III entre otros aspectos, que el Estado debe garantizar la educación infantil gratuita a los niños de hasta 05 años de edad; el acceso público y gratuito a la enseñanza fundamental y media para todos los que no concluyeron en la edad propia y al atendimento al educando, en todas las etapas de la educación básica, por medio de programas suplementares.

El título siguiente, número IV, abarca la organización de la educación nacional y determina las funciones de algunos sectores de la sociedad que son responsables por ella, como: la Unión; los Estados; el Distrito Federal; los Municipios; los establecimientos de enseñanza y los docentes.

Entre las funciones de la Unión, se destacan las que se relacionan con la elaboración e implementación de políticas públicas, siendo ellas:

I - elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios; II - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais do sistema federal de ensino e o dos Territórios; III - prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória, exercendo sua função redistributiva e supletiva; IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum [...] (BRASIL, 1996, art. 9).

De acuerdo con la legislación, cabrá también al Estado ejecutar determinadas políticas y planes educacionales, como expuesto en el art. 10: “[...] III – elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios [...]” (BRASIL, 1996, art. 10).

En lo que se refiere a la estructuración de la enseñanza, el documento menciona en el título V, art. 21, que la educación escolar se compone de: I – educación básica, formada por la educación infantil, enseñanza fundamental y enseñanza media y II – educación superior.

Las reglas de organización de la educación básica en los niveles fundamentales y medios son abarcadas en el art. 24, en el cual también se menciona, por primera vez en la Ley, la enseñanza de lenguas extranjeras: “[...] IV – poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares [...]” (BRASIL, 1996, art. 24).

En este momento histórico, se observa que la enseñanza de idiomas aún es tratada de una forma más amplia, sin el establecimiento de cualquier obligatoriedad o instrucción, sin embargo, tal enseñanza es mencionada otras dos veces en el documento, al tratar sobre los currículos de la educación básica y sobre las directrices para la elaboración y aplicación del currículo de la enseñanza media.

Sobre el primer aspecto, el art. 26 declara que los currículos de la educación infantil, fundamental y medio, deben tener una base nacional común que podrá ser complementada por una parte diversificada que lleve en consideración los rasgos regionales y locales de la sociedad, de la cultura, de la economía y de los educandos. En este mismo artículo también se menciona que:

*Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil;
O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos;
A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e as condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos;*

O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia;

Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição (BRASIL, 1996, art. 26).

De ese modo, la enseñanza de LE en este fragmento es determinada como obligatoria a partir de la quinta serie y la elección del idioma deberá ser realizada por la comunidad escolar. Considero importante destacar que ese es uno de los tópicos que fueron alterados por las posteriores leyes 11.161 y 13.414, legislaciones que también serán analizadas más adelante.

Al tratar sobre las directrices que deberán ser observadas para la elaboración y aplicación del currículo de la enseñanza media, se estipula que ese nivel de escolarización:

I – destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania; II – adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes; III – será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição (BRASIL, 1996, art. 36).

Se observa aquí que, nuevamente, se instituyó la obligatoriedad de oferta de una lengua extranjera, siendo que la escoja de esta estará a cargo de la comunidad escolar y, además, se recomienda la oferta de un segundo idioma de oferta optativa. Una vez más destaco que esas determinaciones fueron revocadas por las leyes 11.161 y 13.414 comentadas en los próximos subcapítulos de esta investigación.

6 Ley nº 11.161: “La ley del español”

La Ley nº 11.161, también conocida como “la ley del español”, fue sancionada en 05 de agosto de 2005, durante el gobierno de Luiz Inácio Lula da Silva, y fue revocada por la Ley nº 13.415, publicada en 16 de febrero de 2017. Antes de dar inicio a la exploración de esta legislación, considero relevante destacar el énfasis que fue dado a la enseñanza de lenguas, especialmente a la española, en el intervalo de 15 años, entre 1991 y 2005, ya que, fue en este período en que hubo la creación del MERCOSUL, la elaboración de la LDBEN de 1996 y la aprobación de la Ley número 11.161.

Esa instrucción legal se compone de siete cortos artículos que, en suma, decretan la implementación de la obligatoriedad de oferta de la enseñanza de español en los currículos de la enseñanza media del país.

Aún que esa haya sido la primera legislación instaurada sobre el asunto, no fue la primera a tramitar en el Congreso. Xavier e Zorzo-Veloso (2014, p. 76) argumentan que “aunque la ley parezca algo novedoso, hace décadas que se discute la inclusión de la lengua española en la enseñanza brasileña, en la esfera legislativa”. Ya en 1958, el Proyecto de Ley (PL) 4.606/5 determinaba que el español sería ministrado en el nivel de la enseñanza secundaria, correspondiente a la actual educación básica, con las mismas

bases para la enseñanza del inglés (ZORZO-VELOSO, 2013, p. 27). Ese PL afirmaba que:

A equiparação do ensino de espanhol com o inglês (...) impõe-se como corolário dos novos rumos dados ao pan-americanismo, em consequência da política adotada pelo Governo {2} [...] cujo conhecimento [da língua espanhola] pela juventude brasileira, constituirá mais um liame com os povos do continente {2}.. O maior estreitamento dos povos do continente americano reclama, no entanto, um estudo mais intenso do idioma espanhol {4} (BRASIL, 1958 apud ZORZO-VELOSO, 2013, p.27).

Bajo esta misma óptica, Rodrigues (2016, p. 31) apunta que veinte y seis proyectos de ley tramitaron en el Congreso Nacional entre 1958 y 2007 con el objetivo de incluir la enseñanza de la lengua española en las escuelas. Sin embargo, solamente el PL 3897/2000, del diputado Átila Lira, fue aprobado y se convirtió en ley. La autora hizo una recopilación de los 26 proyectos tramitados y los organizó en los cuadros que presento a seguir. Los 19 expuestos en los dos primeros cuadros se refieren a los proyectos presentados a la Cámara de los Diputados y los 7 demás expuestos en el tercer cuadro son los PLs presentados en el Senado.

Cuadro 2 - PLs presentados a la Cámara de los Diputados de 1958 a 2007

	Nº do PL	Data de apresentação	Autor da Proposição/Partido (Estado)	Data do último trâmite
1	4606	15/10/1958	Poder Executivo	15/4/1971, arquivado.
Ementa: Altera o Decreto-lei 4244, de 9 de abril de 1942, no que se refere ao aprendizado do idioma espanhol nos dois ciclos do ensino secundário.				
2	4589	29/11/1977	Dep. Daniel Silva/PP (RJ)	2/3/1979, arquivado.
Ementa: Inclui, nos currículos plenos dos estabelecimentos de ensino de primeiro e segundo graus, o estudo do idioma espanhol.				
3	6547	13/8/1982	Dep. Airton Soares/PT (SP)	2/2/1983, arquivado.
Ementa: Modifica a redação do caput do Art. 7º da Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, que "Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de primeiro e segundo graus, e dá outras providências". Explicação: Incluindo o estudo do idioma espanhol nos currículos.				
4	396	12/4/1983	Dep. Antonio Pontes/PDS (AP)	15/9/1985, arquivado.
Ementa: Altera a redação do Art. 7º da Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, que "Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de primeiro e segundo graus, e dá outras providências". Explicação: Incluindo o estudo do idioma espanhol nos currículos.				
5	447	12/4/1983	Dep. Francisco Dias/PMDB (SP)	1/2/1987, arquivado.
Ementa: Acrescenta um Parágrafo ao Art. 7º da Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, que "Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de primeiro e segundo graus, e dá outras providências". Explicação: Incluindo no currículo escolar, em caráter de livre escolha do estudante, um dos idiomas: espanhol, italiano, francês, alemão e inglês.				
6	867	5/5/1983	Dep. Israel Dias Novaes/ PMDB (SP)	28/11/1983, arquivado.
Ementa: Inclui, no currículo pleno dos estabelecimentos de ensino de segundo grau, o idioma espanhol.				
7	2150	27/4/1989	Dep. Osvaldo Sobrinho/PTB (MT)	13/5/1993, prejudicado pela aprovação de substitutivo ao PL 258/88 (LDB).
8	2195	28/4/1989	Dep. Tadeu França/PDT (PR)	2/2/1991, arquivado.
Ementa: Dispõe sobre a obrigatoriedade da pluralidade do ensino de línguas estrangeiras nos currículos das escolas públicas de primeiro e segundo graus. Explicação da Ementa: Dando opção ao aluno de escolher um ou dois idiomas, seja a língua inglesa, francesa, espanhola, italiana ou alemã.				
9	3811	10/10/1989	Dep. Antonio Carlos Konder Reis/ PDS (SC)	13/5/1993, prejudicado pela aprovação de substitutivo ao PL 1258/88 (LDB).
Ementa: Dispõe sobre o ensino das línguas alemã, espanhola e italiana em estabelecimentos de primeiro e segundo graus.** Restrito à região sul do país.				

Fuente: RODRIGUES, 2016, p. 33 e 34.

Cuadro 3 - PLs presentados a la Cámara de los Diputados de 1958 a 2007

10	5791	10/10/1990	Dep. Omar Sabino/PDS (AC)	2/2/1991, arquivado.
Ementa: Dispõe sobre a inclusão do idioma espanhol, nos currículos do ensino do segundo grau, e dá outras providências.				
11	2277	21/11/1991	Dep. Carlos Cardinal/PDT (RS)	11/11/1993, arquivado.
Ementa: Dispõe sobre o ensino de língua estrangeira moderna no ensino fundamental e médio, e dá outras providências.** A proposição menciona "uma língua estrangeira moderna como disciplina obrigatória" para o primeiro e o segundo graus, mas especifica que os Estados brasileiros que fazem fronteira com o Mercosul - RS, SC, PR e MS - "deverão incluir o ensino da língua espanhola nos currículos escolares, sem prejuízo do ensino de outras línguas estrangeiras modernas".				
12	3998	8/7/1993	Dep. Jones Santos Neves/PL (ES)	2/2/1995, arquivado.
Ementa: Dispõe sobre a qualidade de vida pela educação e dá outras providências. Explicação da Ementa: Obrigando o ensino do idioma espanhol, dentre outras providências.				
13	4004	9/7/1993	Poder Executivo	10/3/2006, arquivado.
Ementa: Torna obrigatória a inclusão do ensino de língua espanhola nos currículos plenos dos estabelecimentos de ensino de primeiro e segundo graus.				
14	425	4/5/1995	Dep. Franco Montoro/PSDB (SP)	24/05/1995, apensado ao PL 4004/93.
Ementa: Dispõe sobre o ensino obrigatório da língua espanhola nos estabelecimentos de ensino de segundo grau.				
15	594	8/6/1995	Dep. Rita Camata/PMDB (ES)	25/8/1995, apensado ao PL 4004/93.
Ementa: Faculta o ensino da língua espanhola nos currículos plenos dos estabelecimentos de ensino de primeiro e segundo graus.				
16	1105	18/10/1995	Dep. Agnelo Santos Queiroz Filho/PC do B (DF)	29/11/1995, devolvido ao autor.
Ementa: Dispõe sobre o ensino de espanhol nas escolas de segundo grau.				
17	3987	15/12/2000	Dep. Átila Lira/PSDB (PI)	Transformado em norma jurídica.
Ementa: Dispõe sobre o ensino da língua espanhola.				
18	4621	9/5/2001	Dep. Enio Bacci/PDT (RS)	27/12/2002, arquivado.
Ementa: Determina a instalação de cursos de informática e de língua estrangeira, gratuitos, e dá outras providências.				
19	667	9/4/2007	Dep. Manoel Junior/PSB (PB)	4/10/2007, arquivado.
Ementa: Torna obrigatório o ensino de língua espanhola nas escolas da rede pública de ensino e dá outras providências.				

Fuente: RODRIGUES, 2016, p. 33 e 34

Cuadro 4 - PLs presentados al Senado de 1958 a 2007

	Nº do PL	Data de apresentação	Autor da Proposição/Partido (Estado)	Data do último trâmite
1	35	19/10/1987	Fernando Henrique Cardoso/PMDB (SP)	17/12/1990, arquivado (fim da legislatura).
Ementa: Dispõe sobre o ensino obrigatório da Língua Espanhola nos estabelecimentos de primeiro grau.				
2	48	3/4/1991	Fernando Henrique Cardoso/PSDB (SP)	11/4/1997, arquivado (fim da legislatura).
Ementa: Dispõe sobre o ensino obrigatório da Língua Espanhola nos estabelecimentos de primeiro grau.				
3	200	6/6/1991	Márcio Lacerda/PMDB (MT)	11/4/1997, arquivado (fim da legislatura).
Ementa: Dispõe sobre o ensino obrigatório da Língua Espanhola, nos estabelecimentos de segundo grau.				
4	408	12/12/1991	Nelson Wedekin/PDT (SC)	11/4/1997, arquivado (fim da legislatura).
Ementa: Torna obrigatório o ensino de Língua e Literatura Espanhola nas escolas de segundo grau.				
5	88	16/6/1992	Pedro Simon/PMDB (RS)	11/4/1997, arquivado (fim da legislatura).
Ementa: Dispõe sobre o ensino da Língua Espanhola nos estados limítrofes com os países formadores do Mercosul.				
6	38	8/3/1995	Pedro Simon/PMDB (RS)	11/8/1998, prejudicado.
Ementa: Dispõe sobre o ensino da Língua Espanhola nos Estados limítrofes com os países formadores do Mercosul.				
7	4	18/2/2003	Romero Jucá/PMDB (RO)	12/3/2007, prejudicado.
Ementa: Dispõe sobre a obrigatoriedade da inclusão da Língua Espanhola nos currículos do ensino fundamental e médio.				

Fuente: RODRIGUES, 2016, p. 36.

Sin embargo, aunque la intención de implantar la enseñanza de la lengua española en el sistema educativo brasileño no fue algo totalmente inesperado o un asunto que jamás habría sido discutido en la historia del país, la promulgación de la Ley nº 11.161 generó gran polémica. Mucho se hablaba sobre la cantidad insuficiente de profesores capacitados para atender a la nueva demanda educacional y sobre los reales motivos que fomentaron la sanción en cuestión.

De acuerdo con las Directrices Curriculares Nacionales, tal promulgación tenía como enfoque destacar a Brasil en el Mercosur y favorecer intereses político-económicos de la nación con países hispanicos.

Como resultado de um processo que buscava destacar o Brasil no Mercosul, em 5 de agosto de 2005, foi criada a lei n. 11.161, que tornou obrigatória a oferta de Língua Espanhola nos estabelecimentos de Ensino Médio. Com isso, também se buscou atender a interesses político-econômicos para melhorar as relações comerciais do Brasil com países de Língua Espanhola. (BRASIL, p. 49).

Algunos estudiosos también defienden que la principal interesada en la instauración de la ley era España. Lopes Morales (2010, p. 389), por ejemplo, argumenta que “no cabe la menor duda de que en todo este entramado que tejió en torno a esta legislación, España

fue la verdadera protagonista, ganando una enconada batalla diplomática a sus principales oponentes europeos”.

Bajo esta misma perspectiva, Villalba (2013, p. 15) considera que la aprobación de la Ley nº 11.161

[...] aconteceu no esteio dos interesses políticos pontuais, como foi o caso do perdão de uma parcela da dívida externa brasileira em troca de um espaço oficial de difundir a língua espanhola (principalmente a variedade peninsular) no país, incluindo-se nesse pacote a participação de editoras espanholas em forma de comercialização dos materiais didáticos [...].

Aún los reales motivos de la promulgación en pauta sean “dudosos”, ella fue instaurada en 2005 y determinó el plazo de 05 años para que las instituciones educacionales atendiesen a lo delimitado por ella. Los artículos que la componían eran:

Art. 1o O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio.

§ 1o O processo de implantação deverá estar concluído no prazo de cinco anos, a partir da implantação desta Lei.

§ 2o É facultada a inclusão da língua espanhola nos currículos plenos do ensino fundamental de 5a a 8a séries.

Art. 2o A oferta da língua espanhola pelas redes públicas de ensino deverá ser feita no horário regular de aula dos alunos.

Art. 3o Os sistemas públicos de ensino implantarão Centros de Ensino de Língua Estrangeira, cuja programação incluirá, necessariamente, a oferta de língua espanhola.

Art. 4o A rede privada poderá tornar disponível esta oferta por meio de diferentes estratégias que incluam desde aulas convencionais no horário normal dos alunos até a matrícula em cursos e Centro de Estudos de Língua Moderna.

Art. 5o Os Conselhos Estaduais de Educação e do Distrito Federal emitirão as normas necessárias à execução desta Lei, de acordo com as condições e peculiaridades de cada unidade federada.

Art. 6o A União, no âmbito da política nacional de educação, estimulará e apoiará os sistemas estaduais e do Distrito Federal na execução desta Lei.

Art. 7o Esta Lei entra em vigor na data da sua publicação.

La “ley del español”, como comentado, vigoró por solo 12 años, pues, en 2017, fue revocada a partir de la reforma de la enseñanza media, abarcada en subcapítulo a seguir.

7 Ley nº 13.415: “La reforma de la enseñanza media”

La Ley nº 13.415, también conocida como la “reforma de la enseñanza media” y originada de la medida provisoria nº 746 de 22 de septiembre de 2016, fue sancionada en 16 de febrero de 2017, durante el gobierno de Michel Temer.

El documento en pauta provoca alteraciones en algunas de las legislaciones educacionales interpretadas en esta investigación, como: modifica la LDBEN de 1996 y revoca la Ley nº 11.161, así como instituye la Política de Fomento a la Implementación de Escuelas de Enseñanza Media en Tiempo Integral.

Andrade (2016, p. 5) argumenta que la medida en cuestión no considero los principales actores de la educación: profesores y alumnos. El autor todavía elucida que

Esses atores, de maneira uníssona, perceberam as inúmeras consequências nocivas da MP nº 746, entre elas, a precarização do trabalho docente e o distanciamento de uma formação cidadã, que efetivamente prepare os estudantes ética, estética e cientificamente, não apenas para o mercado de trabalho, mas para a vida.

La legislación es compuesta por 22 artículos, siendo que nueve de ellos (art. 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 11, 12) inciden en cambios en la LDBEN de 1996 y se refieren a las diversas áreas del saber.

En lo que compete a la enseñanza de idiomas, se comenta sobre, primeramente, en el art. 1 al determinar que el art. 26 de la LDBEN de 1996 pasa a vigorar con algunos cambios, entre ellos: “§ 5o No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa” (BRASIL, 2017). Vale destacar que, como já comentado anteriormente, no art. 26 original da LDBEN em pauta a escolha da LE estaria a cargo da comunidade escolar: “§5º Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição” (BRASIL, 1996).

Una nueva mención es realizada en el art. 3 que abarca el tema de Base Nacional Curricular. De acuerdo con este artículo, la Base en cuestión definirá derechos y objetivos de aprendizaje de la enseñanza media, conforme las directrices del Consejo Nacional de Educación, en las siguientes áreas del conocimiento: lenguajes y sus tecnologías, matemáticas y sus tecnologías; ciencias de la naturaleza y sus tecnologías; ciencias humanas y sociales aplicadas. En este contexto,

§ 4o Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino (BRASIL, 2017, art. 3).

A partir de la implementación de los dos artículos aquí mencionados, la enseñanza de español dejó de ser obligatoria y la lengua pasó a ser considerada la “preferencialmente” a ser enseñada en la enseñanza media, en carácter optativo. Esa no obligatoriedad se formalizó con el artículo 22 del documento legal aquí explorado.

La instauración de esa normativa representó un retroceso en lo que se refiere a la enseñanza de ELE en Brasil y causó grandes discusiones en el contexto escolar. Muchas fueron las cartas y notas de rechazo redactadas por profesores de español y por varias entidades educacionales.

8 Consideraciones finales

En este trabajo presenté una reseña crítica en la cual expuse los documentos legales que, entre 1931 y 2017, reglamentaron directa o indirectamente la enseñanza de lenguas en el país. Por medio del análisis documental de las normativas mencionadas, fue posible verificar algunos aspectos interesantes que indico a seguir:

La “*Constituição Federal*” no trata directamente sobre la enseñanza de idiomas en nuestra nación y sí sobre la educación en términos generales. A partir del Decreto-Ley nº 19.890 los idiomas pasaron a ganar más espacio en nuestro contexto educacional aún que en ese momento el español no haya sido considerado;

Con el Decreto-Ley nº 4.244 el castellano pasó a componer el currículo de los ciclos “clásico” y “científico”;

Con la LDBEN de 1961 la enseñanza de idiomas fue nuevamente aniquilada;

La LDBEN de 1971 también no concebía la enseñanza de idiomas como obligatoria y la dejaba a cargo del Consejo de Educación, esto es, del propio Estado; La LDBEN de 1996 estableció la obligatoriedad de la enseñanza de una LE a partir de la quinta serie, dejando la elección de la lengua a cargo de la comunidad escolar, y también la obligatoriedad de oferta de una LE y la recomendación de una segunda LE en la enseñanza media, estando ambos a cargo de la comunidad.

En 2005, con la sanción de la Ley nº 11.161, se determinó la obligatoriedad de oferta de la enseñanza de español en la enseñanza media de la red básica;

En 2016 esa Ley fue revocada con la sanción de la Ley nº 13.415 y se institucionalizó la obligatoriedad de la enseñanza del inglés.

A partir de esa breve retrospectiva legislativa e histórica, se puede percibir que, a lo largo de los años, la enseñanza de idiomas, y especialmente del español, fue tratada de diferentes formas por las varias legislaciones institucionalizadas en el país, proporcionando en algunos momentos del periodo recortado una mayor valoración o desvaloración del castellano, teniendo, respectivamente, como puntos culminantes de la apreciación y desprecio, la sanción de las Leyes nº 11.161 y nº 13.415.

Referencias

ABREU, K. F.; BARBOSA, L. *Lei nº 11.161/05: a política linguística e a implementação de ações no estado de Pernambuco*. In: BARROS, C.; COSTA, E.; GALVÃO, J. [org.] *Dez anos da "lei do espanhol" (2005-2015)*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2016.

BARRIOS, R. B. de C. *Políticas públicas y la enseñanza de lengua española en Brasil: impactos en la formación de profesores en el municipio de Londrina*. XXV Seminario de dificultades de la enseñanza de español a lusohablantes. XXV Seminario de dificultades de la enseñanza de español a lusohablantes, São Paulo, 2017.

BELTRÃO, T. *Reforma tornou ensino profissional obrigatório em 1971*. Senado Notícias. Disponible en: <https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=6&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwil2uCpyqXWAhVDDpAKHX6iDkgQFghIMAU&url=http%3A%2F%2Fwww12.senado.leg.br%2Fnoticias%2Fmaterias%2F2017%2F03%2F03%2FReforma-do-ensino-medio-fracassou-na-ditadura&usg=AFQjCNGQro458OK-FH0M1ltZbcQZAai44g>. [15 set. 2017].

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, Senado, 1998.

_____. *Decreto-Lei 19.890*. Brasília: 1931. Disponible en: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>. [21 jul. 2017].

_____. *Decreto-Lei 4.244*. Brasília: 1942. Disponible en: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>. [21 jul. 2017].

_____. *Decreto 3.548*. Brasília, 2000. Disponible en: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2000/decreto-3548-21-julho-2000-359793-publicacaooriginal-1-pe.html>>. [24 jan. 2017].

_____. *Lei Federal Nº 11.161/2005*. Brasília: 2005.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 4024/61*. Brasília: 1961.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 5692/71*. Brasília: 1971.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9394/96*. Brasília: 1996.

_____. Medida provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Disponible en: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm>. [01 out. 2017].

_____. Lei nº 13.415. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, 2017. Disponible en: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. [16 out. 2017].

CASTRO, M. L. O. de. *A educação brasileira nos dez anos da LDB. Textos para discussão. Consultoria Legislativa do Senado Federal*. Brasília, junho / 2007. Disponible en: <<https://www12.senado.leg.br/publicacoes/estudos-legislativos/tipos-de-estudos/textos-para-discussao/td-33-a-educacao-brasileira-nos-dez-anos-da-ldb>>. [18 set. 2017].

RODRIGUES, F. C. In: BARROS, C; COSTA, E; GALVÃO, J. [org.] *Dez anos da “Lei do espanhol”*. Belo Horizonte: FALE/UFGM, 2016.

RODRIGUES, F. dos S. C. *O discurso legislativo sobre a inclusão do espanhol na escola brasileira: um projeto que não virou lei*. In: Signo & Seña, v.20, Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, 2009, p.31-47.

Alfabetización digital: La gamificación como herramienta de trabajo en el proceso enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera en la Educación Superior Tecnológica

Regiane Souza Camargo Moreira

Faculdade de Tecnologia de São Paulo - FATEC Guaratinguetá

Maria Auxiliadora de Freitas Bastos Matias

Faculdade de Tecnologia de São Paulo - FATEC Cruzeiro

Resumen

Este documento reporta una experiencia didáctica a la luz de los supuestos del Conectivismo (SIEMENS, 2004) y de las Metodologías Activas (GABRIEL, 2013) en el proceso de enseñanza-aprendizaje de español. El objetivo es proponer una mirada crítica a la enseñanza del idioma Español a través del uso de los juegos interactivos *Plickers* y *Kahoot*. La investigación fue basada en la enseñanza híbrida (BACICH, et al., 2015) derivadas de teorías de aprendizaje para la era digital, tales como la personalización y la tecnología en la educación. Este es un estudio que consiste en la elaboración de juegos, en español, en las plataformas interactivas *Plickers* y *Kahoot*. El análisis de los datos indica que, desde la introducción de los juegos, se desarrolló la alfabetización digital del alumno, así como la autonomía en la tecnología en la búsqueda para rutas organizativas de conocimiento. Los resultados de esta investigación han confirmado que es una era de inteligencia colectiva, en la cual el estudiante pasa de simple un espectador a potencial protagonista.

Palabras clave

Idioma extranjero español ; *Plickers*; *Kahoot*; metodología activa.

Abstract

This paper reports a didactic experience in the light of the assumptions of Connectivism (SIEMENS, 2004) and Active Methodologies (GABRIEL, 2013) in the teaching-learning process of Spanish. The objective is to propose a critical look at the teaching of Spanish Foreign Language through the use of interactive games Plickers and Kahoot. The research was based on hybrid teaching (BACICH, et al., 2015), derived from theories of learning for the digital age, such as personalization and technology in education. This is a survey consisting of the elaboration of games, in Spanish, on the interactive platforms Plickers and Kahoot. The

analysis of the data indicates that, from the introduction of the games, the student digital literacy was developed, as well as the autonomy in technology in the search for organizational paths of knowledge. The results of this research confirmed that it is an era of collective intelligence, in which the student passes from simple spectator to the potential protagonist.

Keywords

Spanish foreign language; Plickers; Kahoot; active methodology.

1. Introducción

La manera de desarrollar el proceso enseñanza-aprendizaje digital viene siendo modificado a lo largo de los años. Con el deseo de obtener éxito, la comunidad escolar investiga de forma minuciosa e incansable nuevas prácticas pedagógicas y recursos atractivos, donde las nuevas tecnologías estén puestas al servicio de generar más y mejores aprendizajes para un público cada vez más evolucionado.

En épocas pasadas, las teorías tradicionales de aprendizaje complementaban las necesidades educativas en el ámbito escolar, como el Behaviorismo, llamado también Conductismo que propone que la base fundamental de todo proceso de enseñanza-aprendizaje se encuentra representada por un reflejo condicionado, es decir por la relación asociada que existe entre la respuesta y el estímulo que lo provoca; el Constructivismo que propone que el proceso de enseñanza se lleve a cabo de manera dinámica, participativa e interactiva con el alumno, de modo que el conocimiento sea una auténtica construcción operada por la persona que aprende y el Cognitivismo que es un aprendizaje computacional y estructurado, teniendo en cuenta esquemas mentales y experiencias anteriores, es decir se orienta a la comprensión de las cosas basándose en la percepción de los objetos y de las relaciones e interacciones entre ellos.

La era de la información comenzó a ceder espacio a la era de la innovación, dando paso a un nuevo panorama repleto de posibilidades, conexiones y ampliación del potencial humano, lo que trae profundas transformaciones y en consecuencia nuevos desafíos. En este escenario, la presente investigación pretende analizar como el Conectivismo surge para responder a las limitaciones de las teorías mencionadas anteriormente, respecto al aprendizaje de la era digital y así mismo presentar el conocimiento en constante cambio por intermedio de la experiencia, contacto, información y tecnología dentro del curso de lengua española, que ofrece la FATEC en todas sus filiales.

La educación superior, en especial la FATEC, posee muchas carencias, siendo el problema principal la insuficiencia de equipos, lo que interfiere en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno con respecto al curso de Lengua Española.

A partir del presente estudio, se hace necesario responder al cuestionamiento sobre la forma en que los juegos interactivos *Plickers* y *Kahoot* pueden contribuir al proceso enseñanza-aprendizaje del idioma español, en el aula en modo online y offline.

La evolución de las tecnologías digitales de comunicación ha transformado a la sociedad, incluida la educación. Esta revolución tecnológica, ha traído como consecuencia la búsqueda de la innovación de la enseñanza del idioma español con base a una apertura epistemológica (fundamentos y métodos del conocimiento científico) a través de herramientas de trabajo digital, en especial los juegos interactivos *Plickers* y *Kahoot*, que ofrece al alumno el desarrollo de la metodología activa y, por ende, el papel de protagonista en la construcción de su proceso enseñanza-aprendizaje.

El presente proyecto de investigación, tiene como finalidad, determinar la importancia de la enseñanza de la Lengua Española a través de la metodología activa, utilizando los juegos interactivos *Plickers* y *Kahoot* como herramientas de trabajo; analizando las

estrategias y las acciones que contribuyen a la reestructuración del proceso enseñanza-aprendizaje de la Lengua Española y de la cultura hispánica, estructurando el proceso enseñanza-aprendizaje, priorizando la participación activa del educando como protagonista en la construcción del propio conocimiento y finalmente construir la adquisición de habilidades y competencias lingüísticas de la cultura hispánica, a partir de las herramientas tecnológicas *Plickers* y *Kahoot*.

2. Fundamentación Teórica

Es necesario entender que innovar en el área de la enseñanza, indica la capacidad de adaptación a una realidad que se transforma permanentemente, la adecuación de las prácticas docentes a la infinita variedad social y humana que configuran los centros educacionales.

Las transformaciones que la tecnología digital trae para la sociedad como un todo, han afectado el proceso de educación, de cómo las generaciones Y y Z se han vuelto híbridas y cómo está cambiando el proceso de enseñanza-aprendizaje de las mismas.

Para Gabriel (2013: 18)

Es fundamental que la mirada del educador esté orientada hacia los impactos de los cambios causados por la diseminación e inserción de las plataformas y las tecnologías en la sociedad. Dentro de esta perspectiva, el profesor no es el proveedor del contenido, y si un catalizador de reflexiones y conexiones para sus alumnos en ese ambiente complejo, rico y poderoso.

Según Martha Gabriel (2013: 19)

En toda revolución tecnológica las personas tienden a quedar encantadas [...] pero estamos pasando a la siguiente fase, que es entender cómo funciona toda esta tecnología digital para mejorar nuestra vida, producir más, relacionarnos de forma más interesante y eficiente [...]

En este contexto de enseñanza conectada a la vida contemporánea, continua como marco teórico la enseñanza híbrida, que presenta la personalización de la tecnología en la educación y sus contribuciones en el ámbito escolar, en que la integración entre el aula y los ambientes virtuales es fundamental en la apertura de la comunicación escolar hacia el mundo y viceversa, es decir la educación híbrida consigue lo mejor de dos mundos en una época tan digital como ésta, donde el desafío es mantener la calidad de la educación y cumplir con las expectativas de los alumnos.

Para Bacich, Trevisani et al. (2015: 49)

Otra integración necesaria es la de prever procesos de comunicación más planificados, organizados y formales con otros más abiertos, como los que podemos ver en las redes sociales, en donde la comunicación se da expresándose en un lenguaje más familiar, sencillo y espontáneo, además con una fluidez constante de imágenes, ideas y vídeos.

2.1 Alfabetización digital / Conectivismo

Los juegos interactivos y las clases guiadas con el lenguaje de juegos son cada vez más cotidianos en la vida escolar, pues ahí está el público nativo digital. Las actividades pueden ser mucho más diversificadas, con metodologías más activas, que vayan de acuerdo al perfil y avance de aprendizaje individual y grupal de los alumnos. Las tecnologías móviles y en red permiten no sólo conectar todos los espacios, sino también elaborar políticas diferenciadas de organización de procesos de enseñanza-aprendizaje adaptados a cada situación, es decir, orientada según el perfil del alumno, a quienes son más proactivos y a los más pasivos; a los muy rápidos y a los más lentos; a los que necesitan mucha tutoría y refuerzo y a los que tienen capacidad para aprender solos.

Un patrón similar puede ser observado por Siemens (2004: 27), que aborda una teoría de aprendizaje para la era digital. En ella, el Conectivismo presenta un modelo de aprendizaje que reconoce los cambios en la estructura social, donde el aprendizaje ya no es una actividad interna e individualista, y donde la forma en que el alumno nativo digital aprende, cambia cuando este se conecta dentro de las redes utilizando nuevas herramientas.

Desde ese punto de vista, Siemens (2004: 51) cree que el campo de la educación ha sido lento en reconocer tanto el impacto de las nuevas herramientas de aprendizaje, como los cambios ambientales en el mismo campo de lo que significa aprender. El Conectivismo brinda una mirada a las habilidades y tareas de aprendizaje necesarias para que el conocimiento de los alumnos crezca y evolucione en la era digital.

En la propia definición de Siemens (2008: 48), Conectivismo

[...] es la integración de principios explorados por el caos, de la red, la complejidad y las teorías de la auto organización. El aprendizaje es un proceso que ocurre dentro de una amplia serie de ambientes donde los elementos centrales están en cambio y no están necesariamente bajo el control de las personas. El aprendizaje (definido como conocimiento aplicable) puede residir fuera de nosotros mismos (dentro de una organización o base de datos), enfocándose en la conexión que se especializa en conjuntos de información que nos permite incrementar cada vez más nuestro estado de conocimiento.

En lo que se refiere a la metodología activa como herramienta de trabajo en el proceso enseñanza-aprendizaje, se puede inferir de los juegos interactivos *Plickers* y *Kahoot* como una novedad en relación a la enseñanza del idioma Español, como lengua extranjera moderna, porque al usar actividades lúdicas (gamificación) de aprendizaje por medio de un dispositivo móvil es más significativo, ya que el grado de integración y motivación del alumno es mayor y aunque configura una metodología "antigua", propone momentos de afinidad entre los alumnos.

Para Bacich (2018: 124), los juegos de creación digital en la escuela

[...] funcionan como espacios de afinidades, ya que se constituyen como espacios en los que los alumnos tienen intereses comunes, trabajan con otros alumnos de diferentes edades y se autorregulan a lo largo del trabajo a partir de los objetivos específicos negociados con el profesor.

De esta manera, los juegos interactivos posibilitan que el profesor convierta el espacio educativo en un área propicia para la administración de una enseñanza y un aprendizaje productivo y significativo, para el alumno, ya que se obtiene un doble propósito: motivar y fortalecer la interacción, estrategia que permite al alumno desarrollar capacidades, conocimientos, actitudes y habilidades lingüísticas y de cultura hispana, así como estimular la comunicación, estimular el trabajo en grupo, fomentando la confianza a resolver problemas o dificultades buscando alternativas, tanto en forma individual como grupal y con ello permitiendo al profesor conocer mucho mejor el perfil de cada uno de sus alumnos en diversos aspectos.

“La metodología activa, acompañada de la dimensión tecnológica, motiva al alumno”, afirma Thomas Petit (2013: 37)

Las metodologías antiguas o tradicionales, cuando son complementadas con la dimensión tecnológica, de principios de gamificación y de actividades interactivas, representan una elección de enseñanza-aprendizaje que parece funcionar al nivel de la motivación y la ludicidad (materia que estudia el juego, sus objetivos, sus posibilidades de desarrollo en diferentes ámbitos como la educación, tema de este trabajo).

2.1.1 *Plickers*

Plickers es una plataforma que permite crear cuestionarios en línea basados en juegos o no y que pueden ser una alternativa a las evaluaciones tradicionales, estos cuestionarios pueden tener respuestas de múltiple elección (A,B,C,D) y/o con las alternativas de verdadero y Falso, que permiten a los educadores y estudiantes investigar, crear, colaborar y compartir conocimientos de manera dinámica y atractiva, lo que permite al profesor obtener en tiempo real datos estadísticos del progreso de aprendizaje del grupo de alumnos.

Esta herramienta digital de descarga gratuita en la web, funciona en cualquier dispositivo tecnológico conectado a internet y debido a su sencillez e interactividad esta herramienta promueve el auto-aprendizaje, la enseñanza personalizada, el sentido crítico, la interactividad y el compromiso de los alumnos.

El profesor puede utilizar el *Plickers* de muchas formas, dependiendo de sus metas educativas; este juego interactivo permite al docente registrar las respuestas y hacer la corrección instantánea de los ejercicios propuestos en clase, resolviendo las dudas de los alumnos de forma inmediata, haciendo posible que el profesor evalúe los conocimientos del alumno, reforzando la enseñanza en el área necesaria y por ende hacer un seguimiento del progreso de cada grupo y cada alumno.

El sitio/aplicación *Plickers* se presenta como una herramienta gratuita de conteo de votos que permite la creación de bibliotecas de cuestionarios elaborados por el profesor, el registro y seguimiento de los estudiantes organizados en salas, y las bases de datos con los resultados obtenidos en cada prueba. Para ello, es necesario que el profesor se registre en el sitio web y baje la aplicación en un smartphone (iPhone o terminal con Android) o una tableta (iPad o una tableta con Android).

El sitio permite que el profesor cree y organice preguntas que son agregadas a las bibliotecas temáticas, una vez registradas, estas preguntas pueden ser insertadas de manera libre en la composición de diferentes cuestionarios. En el momento del registro de la pregunta, se decide si la respuesta va a ser de múltiple elección (con 4 posibles alternativas como máximo) o si la respuesta será con alternativas de verdadero/falso. A continuación, el profesor introducirá las posibles respuestas, indicando con una marca la que sea correcta en la columna asignada para ello. Acto seguido se dará un “click” en guardar para grabar las preguntas, a la vez que vuelve a abrir el formulario para agregar otra.

Para una mejor organización del sistema, se pueden crear carpetas para mantener organizadas las preguntas por tema tratado, pudiendo mover preguntas de una carpeta a otra o incluso editarlas o borrarlas de acuerdo al criterio del profesor.

Después de crear una clase (añadiendo el nombre de la clase de forma obligatoria e incluso definiendo el curso o la temática si se quiere) e incluir a los alumnos en la misma (los cuales serán ordenados automáticamente por el sistema), el profesor seleccionara las preguntas insertadas en su biblioteca para ser aplicadas durante la actividad en el aula con su grupo.

La plataforma ofrece diferentes tipos de tarjetas de respuesta (QR) que se deben imprimir y distribuir en las clases de hasta 63 (sesenta y tres) alumnos, si se usa el modelo expandido de *Plickers*, para aulas grandes y con mucho alumnado y en las que se quiera facilitar el reconocimiento de los códigos a distancia.

Cada tarjeta es diferente, con formas y reentradas únicas. El uso de estas tarjetas es el siguiente: al haber creado una clase dentro de la plataforma e ingresado los nombres de los alumnos ya se tiene asignado un número para cada uno de ellos, el profesor solo tiene que descargar los códigos visuales uno para cada alumno, los cuales serán asociados al

número de cada uno de ellos, gracias a los datos introducidos por el profesor. Estos códigos o tarjetas se imprimen y son entregados a los alumnos.

Las leyendas (instrucciones) de la tarjeta son claras, de modo que sólo el alumno al que se le designó la tarjeta pueda saber cuál de las opciones está siendo mostrada. El estudiante debe elegir la respuesta que juzga correcta girando la tarjeta, cada lado de la misma, representa una de las alternativas posibles.

Por ejemplo, cuando el estudiante desea elegir la alternativa "A" como respuesta, él mismo debe colocar, girar la tarjeta de manera que la letra "A" , quede en el lado superior de esta . Lo mismo se aplica para las demás opciones.

El profesor entonces utiliza la cámara de un smartphone o tableta, que tiene ya instalada la aplicación *Plickers*, para hacer el reconocimiento óptico de las respuestas de los alumnos y estas son enviadas automática e instantáneamente a la base de datos de la plataforma. Durante la actividad los alumnos pueden ver el momento en que sus respuestas son contabilizadas por el aplicativo. El profesor también tiene la opción de mostrar un gráfico que muestra cuántos alumnos eligieron cada alternativa u opción.

Después de que la actividad finaliza, las respuestas se almacenan en la plataforma y se puede tener acceso a ellas en cualquier momento en la sección Informes. Para una visualización más detallada de los datos de la actividad, la sección Scoresheet presenta los porcentajes de aciertos para cada pregunta de toda la clase y de cada alumno, así como la opción elegida por cada estudiante. Estos datos pueden ser descargados en el formato de hoja de cálculo o pueden ser impresos para análisis, facilitando la evaluación de los mismos.

De esta forma, *Plickers* se presenta como una herramienta que no se limita solo a facilitar la adquisición de datos referentes a los cuestionarios que se utilizan en las interacciones pedagógicas. El site también proporciona una serie de herramientas que posibilitan la organización de preguntas y la gestión de cuestionarios y grupos. Además, por el hecho de no poseer costes vinculados a su uso, este recurso no perjudica económicamente al profesor o a la institución de enseñanza, facilitando la inserción de recursos digitales en la elaboración de las clases.

2.1.2 Kahoot

Kahoot es una plataforma de educación social gamificada, disponible en App o en la versión Web y funciona en cualquier dispositivo móvil u ordenador. Esta aplicación lanzada al mercado en el año 2013, permite la creación de cuestionarios de evaluación (*Quiz*), con múltiples alternativas, que son usados por el profesor para enseñar, repasar o reforzar el aprendizaje en el aula a manera de concurso y en donde los alumnos son los concursantes, tornando así la enseñanza-aprendizaje por medio del juego, más divertida y motivadora dando la oportunidad al profesor y a los alumnos a integrarse, crear, colaborar y compartir conocimientos, incrementando la satisfacción del estudiante y el compromiso con su proceso de aprendizaje. Incluso se puede encontrar un espacio que se usa para dar inicio a la discusión y debate

El profesor puede usar *Kahoot* de muchas maneras, dependiendo de sus objetivos educativos. El concurso es el tipo más común y por lo tanto el más usado por los profesores, no hay límite para el número de preguntas, cada pregunta puede tener de dos a cuatro respuestas de elección múltiple, una imagen asociada o un vídeo para contextualizar la pregunta y que también puede utilizarse para formular preguntas respectivas a la imagen o video que se haya insertado. Es necesario que haya al menos una respuesta correcta, y el plazo para responder cada pregunta puede ser definido

individualmente a partir de 2 (dos) segundos a 5 (cinco) minutos (el límite de tiempo por defecto es de 20 segundos, dependiendo de la dificultad de la pregunta).

Entre las características de esta plataforma podemos ver que: posee aplicaciones que integran la vertiente del juego al aprendizaje; se usa al 100% conectado a Internet; el profesor es el moderador del concurso, discusión o debate en el aula y tiene autonomía para determinar el tiempo de resolución para cada pregunta, el docente facilita y discute los contenidos académicos de la actividad en el momento, para aclarar posibles dudas; la aplicación muestra el rendimiento de los alumnos y permite descargar los resultados en una hoja de cálculo de Excel o incluirlos en *Google Drive* para que el profesor disponga de los mismos en el proceso de evaluación.

Las preguntas se presentan en el proyector y el alumno responde con la opción que considera correcta desde su dispositivo móvil, tablet, notebook o en el ordenador de la escuela. La puntuación del alumno dependerá de la cantidad de respuestas correctas y de la velocidad de su respuesta. Los cinco mejores alumnos en puntuación se muestran en la tabla de clasificación y se conoce al ganador al final del juego. Cabe resaltar que en esta aplicación, los alumnos son los protagonistas de la sesión educativa.

3. Metodología

En relación con el tema de este estudio, esta investigación académica se basará en la recopilación bibliográfica e investigación indirecta con enfoque en los juegos interactivos *Plickers* y *Kahoot*, como herramienta de trabajo significativa en el proceso enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera moderna - Español.

Para ello, a fin de relacionarla en el marco teórico-práctico, se propone una actividad con las habilidades y competencias lingüísticas y de cultura hispánica a partir de las herramientas digitales *Plickers* y *Kahoot*. De este modo, aplicando cotidianamente en el aula las tecnologías digitales es probable llegar a un resultado expresivo e innovador.

3.1 Contexto de la Investigación

Según el Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnología (MEC, 2016: 48), la historia de los cursos superiores de tecnología en Brasil se remonta a finales de los años 1960 e inicio de 1970, en el ámbito federal de enseñanza y en el sector privado y público, en la ciudad de São Paulo. El primer curso superior de tecnología de Brasil fue creado en 1969, en la FATEC-SP, y era destinado para el área de construcción civil, siendo reconocido por el MEC en el año 1973.

Durante la década de 1970, esta modalidad de enseñanza pasó por un período de crecimiento. En 1979, el MEC cambió la política de estímulo a la creación de cursos de tecnología en las instituciones públicas federales, cancelándolos a partir de 1980. En 1998, resurgieron los cursos superiores de tecnología, bajo una nueva legislación.

3.2. Facultad de Tecnología

Según las fuentes entregadas por la propia institución, la Faculdade de Tecnologia de Guaratinguetá fue creada por el Gobierno del Estado de São Paulo, según Decreto N° 39.267, del 22 de septiembre de 1994. Y la unidad de Cruzeiro - Prof. Waldomiro May fue creada por el Decreto N° 50.176, del 04 de noviembre del 2005, iniciando sus actividades lectivas en febrero del 2006.

Las unidades de Enseñanza Superior Tecnológica en cuestión están ubicadas en el interior del Estado de São Paulo, en la región en el Valle del Paraíba del Sur, en las ciudades de Guaratinguetá y Cruzeiro.

La unidad ubicada en la ciudad de Guaratinguetá, inicialmente creó el Curso Superior de Tecnología en Automatización de Oficinas y secretariado, según la publicación de las resoluciones UNESP N° 42 del 10 de Octubre de 1994 y UNESP N° 8 del 13 de Enero de 1995.

A partir del segundo semestre del 2005, pasó a ofrecer el Curso Superior de Informática, con énfasis en Bancos de Datos y Red de Computadoras y en el primer semestre del 2006, el curso superior de Gestión Empresarial; ambos cursos con 80 (ochenta) vacantes cada una, ofrecidas en los periodos vespertino y nocturno. Actualmente la unidad continúa funcionando en los mismos periodos vespertino y nocturno y cuenta con los siguientes cursos: Gestión Empresarial, Gestión Financiera, Gestión Comercial, Gestión de la Tecnología de la Información, Logística y Análisis de Sistemas.

La unidad ubicada en Cruzeiro, Prof. Waldomiro May; presenta al mercado, profesionales capacitados no sólo para ocupar puestos de trabajo, sino también para constituir micro y pequeñas empresas en el prometedor mercado de trabajo en la región. Actualmente la unidad ofrece los Cursos Superiores de Tecnología en Análisis y Desarrollo de Sistemas, Eventos, Gestión Empresarial y Gestión de la Producción Industrial.

Entre todas las modalidades de enseñanza ofrecidas por las facultades en cuestión, se destaca el Curso Superior Tecnológico de Gestión Empresarial en el cual se desarrolló el estudio de la presente investigación por el hecho de ser ofrecido en ambas unidades. Este curso forma parte del Área Industrial, con organización curricular compuesta por seis semestres y clases de lunes a viernes en el período nocturno.

El curso de Gestión Empresarial busca formar a un profesional capaz de elaborar e implementar planes y estrategias de negocios, utilizando métodos y técnicas de gestión en la formación y organización empresarial, específicamente en los procesos de comercialización, abastecimiento, almacenamiento, manejo de materiales y gestión de recursos financieros y humanos.

La habilidad para lidiar con personas, capacidad de comunicación, trabajo en equipo, liderazgo, negociación, búsqueda de información, toma de decisiones en contextos económicos, políticos, culturales y sociales distintos, son requisitos importantes para el perfil de este profesional.

Las capacidades que pueden ser atribuidas a un profesional de Gestión Empresarial están divididas en objetivos generales y objetivos específicos, como se muestra a continuación, en extractos extraídos de documentos oficiales de la institución sobre estas capacidades; perfil del profesional, estructura curricular y currículo vigente del curso de Gestión Empresarial.

Cuadro 3.1: Objetivos del curso de Gestión Empresarial

Objetivo general

El Curso Superior de graduación en Tecnología en Gestión Empresarial tiene como objetivo formar profesionales con características que lo coloquen en ventaja en el competitivo mercado de trabajo.

Objetivo específico

El Tecnólogo en Gestión Empresarial de la Faculdade de Tecnologia de Guaratinguetá deberá estar preparado para ejercer funciones de relevancia en el universo empresarial dinámico y competitivo. De esta manera, el curso ofrecerá al alumno competencias generales y específicas que lo conviertan en un emprendedor en su propio negocio o actuando en empresas públicas o privadas.

Fuente: www.fatecguaratingueta.edu.br

Cuadro 3.2: Perfil profesional del curso

Competencias generales

- a) Iniciativa y liderazgo;
- b) Ejercer Capacidad de análisis, de síntesis, de negociación y de decisión;
- c) Ejercer raciocinio lógico, visión y sentido crítico;
- d) Desarrollar capacidad de comunicación y expresión;
- e) Capacidad para administrar y resolver conflictos;
- f) Capacidad de liderar y trabajar en equipo;
- g) Desarrollar un perfil emprendedor;
- h) Proporcionar y utilizar técnicas y tecnologías para solucionar problemas;
- i) Comprender las dinámicas de las organizaciones.

Competencias específicas

- a) Planificar, organizar, dirigir y controlar los procedimientos administrativos;
- b) Elaborar la planeación organizativa;
- c) Implementar programas y proyectos;
- d) Promover estudios de racionalización;
- e) Realizar control del desempeño organizacional;
- f) Gestionar de forma eficaz los recursos humanos, financieros y materiales;
- g) Implantar modelos innovadores de gestión.

Fuente: www.fatecguaratingueta.edu.br

El tiempo de integración y duración del curso está dividido en un mínimo de tres años, es decir, seis semestres y un máximo de cinco años o diez semestres. Los turnos en que se dicta el curso abarcan el período vespertino en la unidad de Cruzeiro y el período nocturno en la unidad de Guaratinguetá. El número de vacantes es de 40 (cuarenta) alumnos por turno y el régimen de matrícula es realizado por conjunto de disciplinas.

3.2.1. Organización Curricular

Como se explicó anteriormente, el alumno que frecuenta el curso de Gestión Empresarial deberá poseer habilidades y competencias definidas, para desempeñar las tareas pertinentes a su función.

El currículo del curso fue resultado de las exigencias del MEC y la adaptación hecha por el coordinador del curso y demás profesores que evalúan las disciplinas ofrecidas por el MEC, proponiendo los cambios necesarios, teniendo como objetivo específico capacitar a los alumnos, de modo que, al convertirse en profesionales tecnólogos en el área de Gestión Empresarial, posean conocimiento y obtengan el perfil profesional adecuado a las necesidades del mercado local.

Las disciplinas ofrecidas actualmente en el curso de Gestión Empresarial y sus respectivas cargas horarias, que apuntan a la formación del tecnólogo, se presentan a continuación:

Cuadro 3.3: Distribución de las asignaturas por semestres del curso de Gestión Empresarial

PERÍODO	ASIGNATURAS	TOTAL de Clases
1o SEMESTRE	Administración General	80
	Contabilidad	40
	Comunicación y Expresión Oral	80
	Matemáticas	80
	Sociedad e Tecnología	40
	Informática	40
	Inglés I	40
2o SEMESTRE	Metodología de la Investigación	40
	Gestión Ambiental	40
	Sociología de las Organizaciones	40
	Estadística aplicada a la Gestión	80
	Economía	80
	Comportamiento Organizacional	80
	Inglés II	40
3o SEMESTRE	Organización, Sistemas y Métodos	80
	Matemática Financiera	40
	Gestión de Personas	80
	Sistemas de Información	80
	Gestión de Marketing	80
	Inglés III	40

4o SEMESTRE	Derecho Empresarial	80
	Planeamiento de Marketing	80
	Comunicación Empresarial	40
	Gestión Financiera	80
	Logística	80
	Inglés IV	40
5o SEMESTRE	Gestión de la Producción	80
	Análisis de Inversiones	80
	Gestión da Calidad	40
	Gestión de Proyectos	80
	Proyecto de Graduación	40
	Español I	40
	Inglés V	40
6o SEMESTRE	Negocios Internacionales	80
	Planeamiento y Gestión Estratégica	80
	Desarrollo de Negocios	80
	Sistemas Integrados de Gestión	80
	Español II	40
	Inglés VI	40
Total da Carga horária do Curso – aulas presenciais		2.400 aulas
Actividades Complementarias		120 horas
Proyectos Interdisciplinarios		280 horas
Subtotal (atendimiento al CNCST y del CEE 86/2009)		2.400 horas
Práctica Orientada		200 horas
Trabajo de Graduación		200 horas
TOTAL GERAL DE HORAS DO CURSO		2.800 horas

Fuente: www.fatecguaratingueta.edu.br

3.3. Análisis de datos

La investigación se realiza con el método de estudio de caso, y desde el punto de vista metodológico, posee carácter cuali-cuantitativo. Según Yin (2001) el estudio de caso se caracteriza como una investigación empírica que se da en un contexto específico, donde el investigador busca abordar un fenómeno contemporáneo insertándose en el ambiente de su realización.

La aplicación de los juegos interactivos se realizó durante el primer y segundo semestre del 2018. Las intervenciones se dieron durante media hora (una vez, cada quince días), en las clases Español I y Español II. Los alumnos de cada clase provenían de una secuencia de clases que abordaron conceptos morfosintácticos, lexicales e interpretaciones textuales con diferentes géneros.

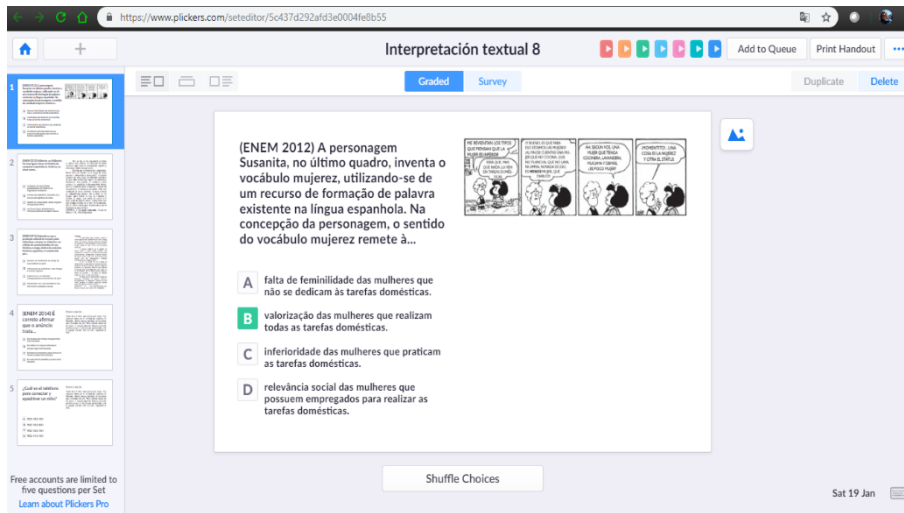
Los datos recolectados fueron de carácter cualitativo y cuantitativo, buscando analizar la opinión de los alumnos en cuanto al uso de las herramientas digitales durante la implementación de una estrategia de contenidos. De esta manera, las informaciones referentes a la aplicación del contenido, de corte cuantitativo, fueron realizadas por medio tanto de la herramienta Kahoot, como de la herramienta *Plickers*. Los datos de corte cualitativos, que se refieren a la opinión de los alumnos en cuanto a la utilización de

dichas herramientas, se registraron en diario de campo, habiendo sido considerados los discursos y las reacciones a la metodología desarrollada.

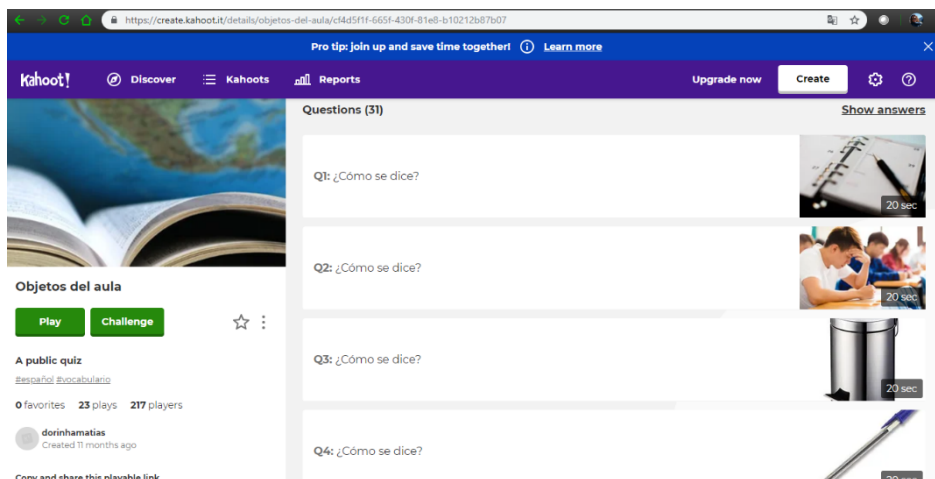
Se utilizaron decenas de cuestionarios con pruebas conceptuales e interpretativas. Cada pregunta fue proyectada en el cuadro a partir del sitio, mostrando el enunciado y las opciones de manera clara. Cada prueba conceptual fue compuesta por un enunciado y cuatro alternativas, de las cuales sólo una era la correcta.

Los enunciados de las pruebas utilizadas y las alternativas de los mismos se pueden ver en el cuadro 1 y 2, a continuación.

Cuadro 1: Ejemplo de enunciado de los test de interpretación de textos (*Plickers*)



Cuadro 2: Ejemplo de enunciado de los test conceptuales (*Kahoot*)



Los datos fueron recolectados y almacenados de manera automática durante la realización de la intervención pedagógica a través de las aplicaciones Kahoot y Plickers. Estos datos fueron exportados a planillas de Excel y luego fueron analizados de manera cuantitativa y cualitativa, considerando el aumento o disminución en el número de respuestas correctas dadas por cada alumno a lo largo de las actividades.

Cuadro 3: Ejemplo de planilla Excel para análisis cuantitativa y cualitativa de los tests conceptuales (Kahoot)

Muy / Mucho	
Played on	7 Nov 2018
Hosted by	dorinhamatias
Played with	21 players
Played	20 of 20 questions
Overall Performance	
Total correct answers (%)	53,47%
Total incorrect answers (%)	46,53%
Average score (points)	9855,62 points
Feedback	
How fun was it? (out of 5)	5,00 out of 5
Did you learn something?	100,00% Yes, 0,00% No

Cuadro 4: Ejemplo de planilla Excel con total de aciertos y errores

Muy / Mucho				
Final Scores				
Rank	Players	Total Score (points)	Correct Answers	Incorrect Answers
1	Daniel	18521	16	4
2	Michelle	18419	16	4
3	NOELI	15115	15	5
4	SOY YO	13824	12	8
5	sandra	12559	13	7
6	thaynara	12126	11	9
7	ae ae, ae	11580	11	9
8	Ingrid	11165	12	8
9	Dani Neves	11136	11	9

Cuadro 5: Ejemplo de planilla Excel de aciertos y errores en la pregunta 1

Answer Summary				
Answer options	▲ "mucho"	▶ "muy"	▶ "mucho"	▶ "muy"
Is answer correct?	✓	✗	✗	✗
Number of answers received	13	0	0	0
Average time taken to answer (seconds)	4.74	4.67	0.00	

Answer Details				
Players	Answer	Score (points)	Current Total Score (points)	Answer time
Ana C	✓ mucho	658	658	13.69
BIA	✓ mucho	913	913	3.50
Dani Neves	✗ muy	0	0	4.42
Daniel	✓ mucho	845	845	6.21
Ingrid	✓ mucho	829	829	6.84
Leh	✗ muy	0	0	9.71

4. Consideraciones finales

El desarrollo de esta investigación permitió responder al cuestionamiento inicial y alcanzar los objetivos propuestos. La interrogante inicial se refería, al modo en que la utilización de los juegos interactivos Plickers y Kahoot ,pueden contribuir al proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua española. Para responderla, se investigó la importancia del uso de la metodología activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, para lo cual se tomaron como base diversas fuentes teóricas. El análisis de los datos evidenció que la alfabetización digital es tener autonomía en tecnología, no sólo en relación al uso de las herramientas digitales que están presentes en todos los aspectos de nuestra vida, sino también por la búsqueda constante de caminos organizacionales del conocimiento, fundamentales para el desarrollo progresivo de una sociedad en movimiento.

Otro punto considerado por la investigación es la existencia de una laguna de corte teórico y práctico referente al desarrollo de competencias digitales en la formación - inicial y continuada - del profesor, debido a la escasez de estudios sobre el mapeo y la descripción de competencia y niveles de conocimiento en alfabetización digital. El mejor camino para formar a las nuevas generaciones es desarrollar en ellas las competencias digitales. Por lo tanto, para trabajar efectivamente con tecnología, es conveniente que primero el profesor haga, una organización de contenidos para luego compartir, colaborar y reorganizarlos con otros profesores. El profesor no necesita tener pleno dominio en términos de uso de herramientas digitales, pero es recomendable que él entienda como utilizarlas.

Al iniciar las actividades de gamificación, en especial los juegos interactivos Plickers y Kahoot, es visible el entusiasmo del alumno con las propuestas de trabajo. Esto se produce debido a que el alumno está adecuadamente conectado al ambiente virtual, a que es un alumno nativo digital. La problemática está en que este alumno nativo digital podría continuar utilizándola de una manera desenfrenada, haciendo mal uso de la tecnología. Las instituciones de enseñanza necesitan avanzar junto con la tecnología; en ese sentido, es preciso repensar en la metodología, entender que las generaciones Y y Z necesitan de novedad y velocidad, pero también de direccionamiento. A partir de esta investigación, queda claro que tal temática, todavía tiene espacio para nuevas investigaciones y nuevas reflexiones, pues son pocos los teóricos que se dedican a analizar el uso de nuevas herramientas digitales, dirigidas a mejorar el desarrollo del

alumno en su proceso enseñanza-aprendizaje, donde pasa de simple espectador a ser un potencial protagonista.

Referencias

BACICH, L.; MORAN J. (Orgs.), 2018, Metodologias Ativas para uma educação inovador, Porto Alegre, Penso.

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (Org.), 2015, Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação, Porto Alegre, Penso.

Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia, 2016, Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=44501-cncst-2016-3edc-pdf&category_slug=junho-2016-pdf&Itemid=30192> [20/02/2019]

COSTA, G., 2016, Kahoot!: Um gameshow em sala de aula, Disponível em: <www.giseldacosta.com/wordpress/kahoot-um-gameshow-em-sala-de-aula/> [19 jan. 2019]

GABRIEL, M., 2013, Educ@r - a (r) e v o l u ç ã o Digital na Educação, São Paulo, Saraiva.

PETIT, T.; LACERDA SANTOS, G., 2013, A aprendizagem não formal da língua estrangeira usando o smartphone: por quê voltamos a metodologias do século XIX?, In: 5º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação – 1º Colóquio Internacional de Educação com Tecnologias, Recife (PE), Anais do 5º.

SIEMENS, G., 2008, Uma breve história da aprendizagem em rede, Disponível em: <http://pt.slideshare.net/augustodefranco/uma-breve-historia-da-aprendizagem-em-rede?qid=3a4d6029-e52c-4435-9411-9d813e15f500&v=&b=&from_search=1> [19 jan. 2019]

_____, 2004, Uma Teoria de Aprendizagem para a Idade Digital, Disponível em: <[http://usuarios.upf.br/~teixeira/livros/conectivismo\[siemens\].pdf](http://usuarios.upf.br/~teixeira/livros/conectivismo[siemens].pdf)> [19 jan. 2019]

SILVA, D. O.; SALES, G. L.; BRAGA, J. C., 2018, “A utilização do aplicativo Plickers como ferramenta na implementação da metodologia peer instruction”, Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar. Mossoró, v. 4, n. 12.

YIN, R. K., 2001, Estudo de caso: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre, Bookman.

El texto teatral en el aula de ELE: lectura, interpretación, adaptación y puesta en escena

Profa. Dra. Romilda Mochiuti

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

Introducción/ Marco Teórico

Es curioso constatar que, aunque la enseñanza de lengua extranjera en Brasil empezó con el uso de los juegos teatrales ya con la primera experiencia didáctica jesuítica del portugués a los pueblos originarios (Kishimoto, 1999), a lo largo de la historia no se nota una tradición en el uso de esa metodología en la enseñanza/aprendizaje de idiomas. Más bien, parece ser que la borraron.

Es solamente en los 80, con la traducción, publicación y adaptación de los estudios de Viola Spolin por la profesora Ingrid Dormien Koudela, de la ECA-USP, que se vuelve a aplicar tal experiencia en el ámbito didáctico y pedagógico. En otras palabras, el uso de los “juegos teatrales” vuelve de la mano del propio quehacer teatral.

Otro hecho asimismo curioso es el de que tampoco en las asignaturas académicas que se destinan a la formación del profesional que actuará como docente de una LE – cabe referir que tampoco en LM – se examina cualquier enfoque o método que contemple las prácticas o juegos teatrales.

A su vez, los materiales didácticos van de la mano con esta conducta. No son pocos los investigadores (Massaro, 2001 y 2007; Reis, 2008; Souza Júnior, 2010; Pinheiro, 2014, entre otros) en el ámbito nacional que ya han señalado la parca o aun la inexistencia de la presencia del texto teatral y todo lo que conlleva la práctica teatral en los materiales didácticos. Dichos estudiosos no dejan de señalar, sin embargo, que la única estrategia didáctica que se acerca al teatro son los “juegos de roles”. Estos sí se hacen presentes en los materiales didácticos, cuyo enfoque es el Comunicativo.

Nuestro objetivo es presentar algunas sugerencias y promover el uso del texto teatral y algunos usos en la práctica de enseñanza/ aprendizaje de ELE cuya lengua materna es el portugués, variante brasileña.

Cabe aclarar que esta propuesta se basa en experiencias realizadas en el ámbito de asignaturas de ELE para jóvenes universitarios y, aunque delimitamos y observamos esas prácticas en contextos específicos, el docente interesado podrá adaptar sus aplicaciones a partir de los inúmeros materiales y textos teatrales disponibles en la red.

1 Niveles iniciales

En los materiales didácticos siempre aparecen juegos de roles según la función comunicativa y/o algún aspecto discursivo, lingüístico, gramatical. Sin embargo, se nota

la ausencia de cualquier obra teatral para uso contextualizado o incluso como referencia cultural.

Presentamos aquí dos propuestas, fácilmente adaptables a las necesidades de cada grupo, sean grupos numerosos o de pocos alumnos. Si el número es numeroso, una estrategia que nos parece más provechosa es si se hace el reparto por pequeños grupos y si cada uno de los participantes contribuye en su adaptación.

1.1. Aceptando ser diferente, obra de teatro corta sobre tolerancia para niños o adultos infames, de Clara Pérez

Uno de los temas transversales del PCN, y que, por supuesto, es muy peliagudo principalmente cuando se está trabajando una cultura que muchas veces les puede ser totalmente ajena a los aprendices - es el de la tolerancia versus intolerancia y, por ende, la sabiduría para convivir con lo diferente. Ya se sabe que en un espacio de pluralidad no puede haber lugar para la discriminación y todo lo que está relacionado con ese tipo de actitud.

La obra teatral *Aceptando lo diferente*, además de ocuparse de un tema muy actual – el acoso – les ofrece al profesor y a los aprendices la oportunidad de discutir formas de portarse tanto en LM como en ELE.

Entre algunos aspectos comunicativos y discursivos contemplados, para iniciar la labor teatral nada mejor que empezar con el tema inicial de A1, los Saludos y Presentaciones. Si por una parte, promover la exploración de la obra teatral en sala de clase puede contribuir para el entendimiento y uso de la lengua oral en contextos variados, por otra, es una excelente oportunidad para explotar tanto los gestos como también posturas frente a situaciones adversas. Así mismo aparece la posibilidad de trabajar otro tema propio de ese nivel, la Descripción física y los valores que adquieren con o sin tono despectivo y sus características culturales.

Por supuesto que la entonación es una de las preocupaciones que tienen que estar presentes desde el nivel más elemental. En esta obra ya será posible trabajar el significado que adquieren las hablas a depender de los tonos que se utilizan para expresar ironía, sarcasmo, enfado, rabia, etc.

Además, nos parece de extrema importancia el uso y la importancia que se debe dar desde el principio al uso de los marcadores discursivos, principalmente los relativos al inicio y cierre del habla.

Otro aspecto a observarse es el de qué rol ocupa el estereotipo en los varios segmentos sociales. Para ello se estudia la caracterización de la personalidad del personaje, privilegiando un tono de voz específico y también el uso de algunos gestos y lenguaje característicos. Se recomienda para llevar a cabo ese estudio y - por qué no - reto el uso de diccionarios de gestos y lenguaje corporal, principalmente el disponible en red por las investigadoras, Martinell Gifre y Ueda, de la Universidad de Barcelona y Tokio, respectivamente.

1.2. El día de San Valentín de El Chavo del Ocho, de Bolaños

¿Por qué no Chespirito? Es muy difícil que los alumnos no conozcan o no les guste la obra de Roberto Gómez Bolaños. Este mexicano no solo nos encanta con sus personajes, sino que también puede servirnos como acervo casi inagotable de material didáctico para uso, incluso, en juegos teatrales.

El episodio que proponemos, como ya anunciado en el título de este apartado, es “El día de San Valentín”. La fecha muy conmemorada comercial y socialmente ya le sirve a uno

como tema intercultural para reflexionar sobre varios aspectos de las dos culturas, uno de ellos es que en el mundo hispánico, además del amor romántico, también se conmemora la amistad entre amigos en esa fecha. Pero elegimos este fragmento inicial y especialmente por la discusión que los personajes Chavo y Chilindrina tienen por no saber la grafía de palabras que se escribe con “b” y la “v”. Se trata de un “talón de Aquiles” este tema de la ortografía para los hispanohablantes, pero fácilmente superable para los brasileños.

Algunos aspectos comunicativos y discursivos contemplados:

- Comportamiento durante el día de San Valentín y la diferencia que hay con relación a su correspondiente en Brasil;
- Ortografía y pronunciación: dificultades que los hispanohablantes presentan en el uso de la b y la v;
- Tonos de voz: Ironía y sarcasmo, enfado, rabia, alegría, etc.
- Marcadores discursivos: inicio y cierre de habla, enfado, duda, reformulación, continuativo, etc.

Como el día de San Valentín es el 14 de febrero y no siempre hay tiempo suficiente para que se organice la actividad, se sugiere como fecha final para el desarrollo el Día del Libro o Diada de Sant Jordi, conmemoración típica de Barcelona, que ocurre cada 23 de abril. Hay no solo muchos materiales en los que se explica la leyenda de Sant Jordi y el porqué se les regala una rosa roja a las mujeres y libro a los hombres, como también muchos vídeos e imágenes que se puede utilizar como apoyo didáctico.

2 Niveles Intermedio y Avanzado

En estos niveles uno puede atreverse más, no sólo en la adaptación de obras, sino también con invenciones de escenario e indumentaria, una vez que los alumnos se van acostumbrando con la labor teatral. Además, se puede proponer el desarrollo de un teatro de títeres. Cada alumno puede desarrollar su propio títere a partir de la propuesta de adaptación y/o personaje que le toca interpretar.

2.1 Día de Muertos. Texto base “La Catrina y el Carmelo”, de Ada J. Dorrego

El Día de Muertos además de un tema muy demandado - por lo divertido y por su acercamiento con la Noche de Brujas - es también toda una oportunidad para desarrollar otros temas interculturales como festividades, comportamiento social, hábitos alimentares, la tolerancia religiosa y la religiosidad misma.

Algo muy productivo de introducirse a la puesta en escena es la elaboración y realización de una conmemoración de Día de Muertos.

La propuesta es que en un primer momento se introduce al grupo el tema a través de la interpretación de textos y/o cortometrajes sobre el tema – recomendamos en especial el corto “Día de Muertos” -. Luego se les propone un concurso de Calaveritas Literarias. Por fin, la adaptación de la obra “La Catrina y el Carmelo”, con el resultado del concurso.

2.1.1 Concurso de Calaveritas

Bases del concurso. Sugerencia de tema “No estaba muerto, sino tumbado”.

Dinámica para la elección de los vencedores, lectura escénica de las calaveritas. A fin de evitar empate, cada alumno debe votar por dos calaveritas;

Presentación final y premiación de los vencedores.

2.1.2 Adaptación de “La Catrina y el Carmelo” e introducción de las Calaveritas vencedoras. Propuesta de adaptación:

Una buena opción sería representar la obra con títeres. Pero si no hay la posibilidad, una simple pintada en la cara con representaciones de catrinas, ya es suficiente.

En el medio de la obra hay la introducción de los versos de las Calaveritas que cada alumno (2.1.1), a través de una disputa le hace a la Catrina, encargándole un muerto o aun rindiéndole homenaje a un ente fallecido. Esta introducción de las Calaveritas Literarias podrá ser cantada o interpretada. Los asistentes con auxilio de la Catrina decidirán quién o quiénes son los vencedores.

Toda la presentación se hace en medio a una fiesta de Día de Muertos, y se termina con la premiación, comidas, bebidas y mucha música.

2.2 “La casa de Bernarda Alba”, de Federico García Lorca

La casa de Bernarda Alba, escrita por el gran dramaturgo y poeta andaluz Federico García Lorca, es la obra teatral con la que más actividades hemos desarrollado a lo largo de nuestra trayectoria con el uso del texto teatral. Por una cuestión de espacio, exponemos aquí solamente dos de ellas.

2.2.1 Lectura e interpretación de la obra

Con el propósito solo de trabajar el ámbito de la interpretación de los hechos y suposición de lo no dicho, se les aclara a los aprendices solamente el contexto general de la obra con un resumen que pudiera ser algo como “tras la muerte de su segundo marido, Bernarda Alba, impone un luto de ocho años a sus cinco hijas y madre”.

Pasemos a la primera propuesta de cómo uno se puede ocuparse de trabajar con esa obra en la clase de ELE.

Tras introducir la obra a cada clase, se pide al alumno que traiga la lectura de un acto sin avanzar en la misma. Así se empieza la discusión e interpretación del primer acto, que probablemente no se agotará en esta primera clase. Es importante pedirle al alumno que no avance con la lectura, sino que vuelva a releer el primer acto para que se pueda volver y analizar mejor el texto. Solamente cuando se agoten los objetivos de lectura del primer acto se les pide que realicen la lectura del segundo para la siguiente clase, hasta la tercera discusión con el cierre de la lectura e interpretación. Se estima que lleve como mínimo seis clases esta dinámica.

Es importante causar esta expectativa en la lectura y discusión, pues de esa forma nos acercamos más a los efectos dramáticos de la obra y todo el contexto que conlleva. Del mismo modo, en esta etapa se puede hacer una división de tareas: a cada alumno le toca fijarse más, durante la lectura, en uno de los personajes. De esa forma se podrán analizar de forma más efectiva los rasgos dramáticos de su creación, además de fijarse en sus características y hablas.

Algunas tareas, aspectos y consideraciones a trabajarse a lo largo de la lectura:

Hacer la descripción – o cómo se supone ser - del ambiente y lugares (casa y pueblo), de las características de los personajes (físicas y psicológicas).

A partir de cada lectura de cada acto, se les pide a los alumnos que, antes de hacer la discusión acerca de su contenido, relaten qué pasó y suponga los porqués (usos del modo Indicativo x Subjuntivo). Se trata de que se promueva entrever cuáles son los temas que el dramaturgo propone en el desarrollo de la trama.

Durante la suposición se pueden considerar preguntas concretas, como por ejemplo: “cuál será la relación entre los personajes y las escenas” o “qué cada personaje piensa acerca

del otro”, o aun que vayan más allá del texto “qué pudiera representar Bernarda más allá de una viuda que impone luto”.

Señalar cuáles son los elementos lingüísticos y discursivos que llevan a uno a afirmar o suponer su significado concreto o subjetivo, observar otros usos y contextos de esos elementos.

Llamarles la atención para el uso de las diferentes formas de dar órdenes en español: Imperativo, Infinitivo, Pregunta, Perífrasis “tener que”.

Como se puede notar, los objetivos están centrados no solo en los aspectos discursivos, lingüísticos y gramaticales, sino también y principalmente en el despertar de la sensibilidad hacia los varios temas que se entrelazan en los hechos sugeridos y expuestos por el autor.

2.2.2 Puesta en escena y Grand finale: la interpretación de una obra teatral

Hemos llegado al final de la propuesta de introducir el texto teatral en el aula de ELE, es decir, ha llegado el momento de finalmente subir al escenario y actuar⁴⁴.

Si por una parte a lo largo de toda esa labor hemos utilizado desde diccionarios disponibles en red para dar cabo de los significados de los gestos y lenguaje corporal, por otra, no hemos dejado de estudiar las actuaciones de grandes intérpretes, como es el caso de Roberto Gómez Bolaños⁴⁵. En ese contexto hemos privilegiado la noción de alteridad individual, colectiva e intercultural con el objeto de desarrollar la visión y práctica ciudadana. Ponerse en los zapatos del otro a través del uso de la alteridad intercultural favorece tanto la autonomía para proponer y disponer de su propio aprendizaje como también el desarrollo de una visión crítica de ese proceso y de sus actores sociales.

Tras todas las lecturas, discusiones, adaptaciones y juegos realizados a lo largo de las clases, los alumnos ya se reconocen con la madurez necesaria para proponerse a interpretar esta o cualquier obra teatral a un público extra clase.

Quizá - por el uso de un conjunto de todas las habilidades desarrolladas a lo largo de esa trayectoria - esta sea la parte más importante si se desea llevar a cabo esta propuesta en su totalidad: la puesta en escena de una obra teatral completa.

El proceso de estudio para interpretación de una obra se convierte en una práctica de conocimiento de sí y de su propio lenguaje a través del lenguaje del otro. Así que la madurez que uno alcanza en el entendimiento de la obra es tal que, al proponer darle voz a un personaje, puede improvisar de modo natural si se olvida de parte del texto. Y es con el improvisado no solo de voz sino también de actos de habla que, muchas veces, uno demuestra la fluidez que se le requiere como usuario competente de ELE en nivel avanzado.

Más allá de promover a nuestros aprendices el aprendizaje de aspectos gramaticales, funcionales, discursivos debemos facilitarles el desarrollo de las estrategias, herramientas y mecanismos de adecuación de sus usos en varios contextos, a fin de que tengan en ELE el mismo desenvolvimiento comunicativo que tienen en LM.

Estamos seguros de que el uso de los juegos teatrales y del teatro es de una riqueza gigantesca. Sin ellos, quizá padre José de Anchieta no hubiese llegado a un conocimiento

⁴⁴ Tras convertir los juegos teatrales y el texto teatral en un recurso didáctico dinámico, creativo y motivador del proceso de enseñanza/ aprendizaje ha sido natural que las propuestas de crear un grupo de teatro partiera de los alumnos. Así que en conjunto con el Departamento de Artes de la Unicamp, en la figura del profesor Wanderley Martins, iniciamos los trabajos con el grupo de teatro “Español con acento brasileño”. El estreno de la obra “La casa de Bernarda Alba” ocurrió el 07/12/2018.

⁴⁵ Se le sugiere al docente que a cada vez que vaya a trabajar un vídeo (material auténtico) le llame la atención al aprendiz hacia este lenguaje que es natural en su LM y que es fácilmente comprensible y de gran utilidad en el proceso de aprendizaje del ELE.

profundo de la lengua tupí y no hubiera estructurado toda una gramática y diccionario de esa lengua. Tampoco los pueblos originarios hubieran aprendido el portugués, ¿qué tal si también nosotros no empezamos por los juegos teatrales para llegar a un conocimiento competente y dinámico de ELE?

3 Biblio y Webgrafía

ASHLEY, G., REYNOLDS, K. et PIERRE, L., 2015, Día de Muertos, in <https://www.youtube.com/watch?v=XIRzfL1BGbI>, acceso en 03/03/2019

CALDERON, G, 2003, Las Buenas Muertes o Paupérrimo desenlace mortal de Las Lituanas, in <http://dramaturgiauruguay.uy/las-buenas-muertes/>, acceso en 03/03/2019

CASTILLO, R., 2002, Hasta los huesos, in <https://www.youtube.com/watch?v=nbBLLNGeyiY>, acceso en 03/03/2019

CIARRA TEJADA, A. “El lenguaje no verbal: los diccionarios de gestos disponibles en la red como recurso de enseñanza/ aprendizaje en ELE. Propuesta didáctica para el nivel intermedio (B1-B2)”, disponible en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/22/22_0017.pdf, consultado en 03/03/2019

DORREGO, A.J., 2018, La Catrina y el Carmelo, in <https://www.titerenet.com/2018/03/05/guiones-para-titeres-la-catrina-y-el-carmelo/>, acceso en 03/03/2019

GARCÍA LORCA, F., 1936, La casa de Bernarda Alba, in http://www.espacioebook.com/sigloxx_27/lorca/Lorca_lacasadebernardaalba.pdf, acceso en 03/03/2019

GAVIÑO RODRÍGUEZ, V., 2009, diccionario de gestos españoles, in <http://www.coloquial.es/es/diccionario-de-gestos-espanoles/>, consulta en 03/03/2019

GÓMEZ BOLAÑOS, R., 1979, “El día de San Valentín” de El Chavo del 8, in https://www.youtube.com/watch?v=tLZckq3_hAg, acceso en 03/03/2019

MARCHETO, Z. “Cuando lo absurdo cobra el rostro del Deceso”, in <http://criticandoteatro.blogspot.com/2014/06/las-buenas-muertes-o-pauperrimo.html> acceso en 03/03/2019

MASSARO, P. P., 2001, Teatro e língua estrangeira, entre teoria(s) e prática(s): percurso entre o vislumbre e o olhar, Dissertação (Mestrado), FFLCH-USP, São Paulo
_____, 2007, O silêncio e a voz do texto teatral em francês, língua estrangeira, Tese (Doutorado), FFLCH-USP, São Paulo

KISHIMOTO, T.M. (org), 1999, Jogo, brincadeira e a educação, São Paulo, Cortez

KOUDELA, I. D, 2009, Jogos Teatrais. São Paulo, Perspectiva

PÉREZ, C., (s/f), Aceptando ser diferente, in <https://www.obrascortas.com/obra-de-teatro-tolerancia-para-ninos/#comment-1048>, consultado el 03/03/2019

REIS, M. G. M. dos, 2008, O texto teatral e o jogo dramático no ensino de francês língua estrangeira, Tese (Doutorado), FFLCH-USP, São Paulo

SOUZA JÚNIOR, J. R., 2010, A literatura no ensino de espanhol a brasileiros: O teatro como centro de uma prática multidimensional-discursiva, Dissertação (Mestrado), IEL-Unicamp, Campinas

UEDA, H. et MARTINELL GIGRE, E., Diccionario de gestos españoles, in <https://lecture.ecc.u-tokyo.ac.jp/~cueda/gakusyu/gestos/index.html> consulta en 03/03/2019

Los cuentos de hadas en la enseñanza-aprendizaje de la Lengua Española: literatura y cine

Rosana Beatriz Garrasini Sellanes e Iris Oliveira de Carvalho

Centro de Ensino e Pesquisa aplicada à Educação - CEPAE

Universidade Federal de Goiás - UFG

Introducción

La enseñanza de lenguas establece una Lengua Extranjera (LE) como una forma de práctica social. Además, intenta desarrollar las cuatro habilidades lingüísticas (leer, oír, hablar y escribir) y aproximar a los hablantes a las diferentes culturas.

En la escuela, uno de los objetivos de la enseñanza de una LE es el desarrollo de la práctica de lectura que aproxima los lectores a diversos contextos sociales e históricos. Según Carvalho (2015:14) “La lectura es una forma activa de diversión y conocimiento”, (traducción nuestra) Sin embargo, conseguir éxito en la práctica de lectura no es fácil cuando se trata de alumnos jóvenes que tienen un sinnúmero de intereses, especialmente en los días actuales en que los avances tecnológicos proporcionan mucha diversión e interacción por diferentes medios.

Delante de las dificultades de hacer que nuestros alumnos se interesen por la lectura en español de temas relevantes, actuales y también por la literatura, nos propusimos desarrollar actividades lingüísticas de enseñanza-aprendizaje de español basadas en la lectura de los cuentos de hadas.

Según Bettelheim (2010), durante la lectura, los cuentos de hadas pueden ejercer un efecto terapéutico a medida que los niños encuentran una solución para sus dudas y problemas personales. Aunque los cuentos no siempre tengan una relación directa con la vida del lector, pueden estar asociados a conflictos internos que parecen irresolubles.

De acuerdo con el mismo autor, los personajes literarios presentan contradicciones inherentes al ser humano como el bien y el mal, la muerte, la violencia, la corrupción, la belleza, la deformidad, el abandono, los prejuicios, los problemas financieros, el amor y otros tantos. O sea, demuestran cuestiones subjetivas al individuo y sus dificultades subyacentes. Además, en muchos casos retratan que aún ante tantos problemas, es posible superarlos con destreza, persistencia y creatividad.

Para Lorenzetti y Fiuza (2013) el trabajo con el género cuentos de hadas en el aula se vuelve importante para la reflexión sobre los valores humanos. El género encanta porque cuentan casi siempre con la presencia de un héroe o heroína y esos personajes podrán ayudar a los estudiantes a llegar a ser más optimistas, confiados y ver el mundo con una mirada más crítica y racional.

El ejercicio de la lectura posibilita la construcción y el fortalecimiento de ideas y acciones. Por eso, el aula, se convierte en el primer espacio auténtico de producción de la lectura de forma consciente. Pertenece también a la escuela la responsabilidad de ofrecer

posibilidades de lectura, de promover estrategias y condiciones para su desarrollo y, a través de ella, fomentar el crecimiento individual del lector, el interés en leer más, aumentar su vocabulario y mejorar la pronunciación en la lengua que se está aprendiendo.

En sus historias los cuentos presentan temas relacionados a lo cotidiano, y problemas existenciales típicos de la infancia y adolescencia, como miedo, pérdidas, dolor, angustia, curiosidad, envidia, rabia. También enseñan a transponer las dificultades y traen, a partir de sus enredos, coraje y confianza, por lo que encantan y seducen. Para enriquecer el potencial que proporciona la lectura de los cuentos de hadas en la lengua española destacamos una infinidad de adaptaciones de clásicos de la literatura para el cine que podrán departir con el texto escrito y crear nuevas interpretaciones de antiguas historias.

Según Napolitano (2013:41), “como toda obra de arte, el cine puede estimular el desarrollo del lenguaje verbal y de la comprensión textual. Además, el cine en si constituye uno de los lenguajes más importantes del mundo, posee códigos propios de significación”, (traducción nuestra). En línea con el autor, destacamos la importancia del cine y la utilización de recursos pedagógicos como las películas para enriquecer las prácticas y metodologías, de enseñanza y aprendizaje del español, desarrolladas en el aula. De esta manera, las películas son un estímulo más para que los jóvenes se acerquen a la literatura.

Con el fin de despertar recuerdos que han hecho parte de la infancia de los alumnos y han poblado su imaginación, hemos propuesto la relectura de los cuentos de hadas clásicos, asociada al cine, por medio de adaptaciones.

Por lo tanto, nuestro trabajo con los cuentos de hada utiliza ese recurso mediático y así, junto con la literatura, pretendemos conducir a nuestros alumnos a la asimilación del vocabulario y estructuras lingüísticas, al desarrollo de la comprensión lectora y auditiva, de la expresión oral y escrita, a conocer el contexto socio histórico, las costumbres y constituciones familiares de determinadas épocas. Además, como afirma Freire (1981:09), “la comprensión textual que debe ser alcanzada por medio de la lectura crítica implica la percepción de las relaciones entre el texto y el contexto”, (traducción nuestra).

Por ese motivo, el objetivo principal de las actividades es estimular el interés por la lectura literaria en español, pues creando el hábito de leer en LE, es posible desarrollar la creatividad de los alumnos y crear un diseminador de una lectura que sea placentera y formadora de individuos críticos y politizados capaces de actuar en diferentes contextos.

El desarrollo de las actividades

Considerando las últimas adaptaciones de la literatura de los clásicos infantiles para el cine y los cambios significativos del público apreciador de esas producciones, escogimos a los adolescentes del 7º año de la Enseñanza Fundamental (EF), de una escuela pública Federal, en la ciudad de Goiânia en la cual trabajamos impartiendo clases de español. Nuestro interés por los alumnos de esa serie, con edades entre doce y catorce años, se justifica por la transposición del lenguaje de literatura infantil para la literatura infanto-juvenil.

Las actividades propuestas se han desarrollado en 2018, con los 02 grupos del 7º año, totalizando alrededor de 60 alumnos. En la escuela que se desarrolla este trabajo, los alumnos tienen su primer contacto con la lengua española en el 6º año, durante 02 clases de 45 minutos, totalizando 1h30m por semana y prosiguen en el 7º, 8º y 9º año y también en los tres años de la Enseñanza Media (EM) con la misma carga horaria.

Considerando el tiempo de contacto de los alumnos con la lengua, las actividades con los cuentos de hadas se desarrollaron durante un bimestre, con aproximadamente 08

encuentros de 1h30m por semana. Durante esa etapa los alumnos no trabajaron con su libro didáctico, apenas con las actividades dirigidas, elaboradas y presentadas por las profesoras.

Todos los encuentros fueron realizados en grupos. Los alumnos se dividieron en grupos de 4 o 5 individuos que fueron escogidos teniendo en cuenta sus propias afinidades. Trabajar en grupo siempre requiere tiempo y organización, pues altera la estructura física del aula, pero tiene como principal objetivo trabajar la interacción y la colaboración entre sus componentes.

Para las clases con los cuentos propusimos la lectura e interpretación de algunos clásicos como Blancanieves y los siete enanitos, Caperucita Roja, La Bella Durmiente, La Cenicienta, La Bella y la Bestia, Hänsel y Gretel, Alicia en el País de las Maravillas y El gato con botas. A pesar de otras posibilidades, estas fueron nuestras opciones.

Además de la lectura e interpretación, trabajamos la comprensión auditiva de algunos cuentos gravados en CD, de películas y de cortometraje; el desarrollo de la expresión oral y corporal reproduciendo (en video) algunas escenas de los cuentos (versiones clásicas o actuales) y actividades lúdicas de pintura y de reproducción en tercera dimensión (carteles y maquetas) de algunos personajes o ambientes de los cuentos.

En un primer momento nuestro interés ha sido buscar memorias afectivas de los alumnos sobre los cuentos de hadas y sus recordaciones de la niñez. Así la propuesta fue realizar actividades que trajeran al borde conocimientos anteriores sobre el tema y que fueron repasadas por el convivio familiar, por la escuela u otro contexto.

En el primer encuentro les preguntamos a los grupos: ¿Sabían qué son cuentos de hadas? ¿Qué cuentos ustedes conocen? ¿Dónde lo escucharon o leyeron? ¿Cuál era tu predilecto? ¿Sobre qué temas tratan los cuentos? ¿Te identificabas con algún personaje? ¿Conocen otras versiones de un mismo cuento? ¿Ya vieron alguna película que retrate un cuento de hadas? De esta manera fue posible observar el conocimiento previo de los alumnos, el origen de sus memorias, sus preferencias y su hábito por la lectura literaria. Después de esa discusión se les presentó a cada grupo la actividad 1 (Anexo 1) para que respondieran de acuerdo con sus conocimientos.

En la secuencia, después de corregir la actividad 1, todos oyeron un CD del cuento "La Bella y la Bestia" para trabajar la comprensión auditiva y el vocabulario. Proseguimos entregándoles pequeños fragmentos escritos del cuento para que ellos los colocaran en el orden correcto. En ese momento surgieron muchas dudas de vocabulario que fueron trabajadas durante el resto del aula.

Para el segundo encuentro hicimos un calentamiento con la actividad 2 (Anexo 2), un QUIZ en que se preguntan informaciones diversas sobre los cuentos que ellos ya demostraron conocer, pero muchas veces con versiones distintas. Esa actividad debe ser realizada como una pequeña competición, pues siempre motiva los alumnos a participar. Es importante que el profesor(a) haya tenido contacto con varias versiones para comprender que los alumnos las mezclan y confunden personajes y situaciones con las películas adaptadas de cuentos infantiles.

En ese mismo encuentro les entregamos a cada grupo la fotocopia de un cuento infantil y les pasamos las instrucciones. Primero, un integrante del grupo debe leer el cuento y buscar el significado de las palabras desconocidas en el glosario presentado al final del libro; segundo, este debe pasarle la fotocopia a otro compañero y proceder de igual forma hasta que todos hayan terminado la lectura. Esta etapa exige responsabilidad y comprometimiento de los alumnos. Por fin, el grupo debe decidir en conjunto representar una escena o parte del cuento y grabarla en video para que sea presentada a los demás compañeros de clase. Quedó a cargo de cada grupo optar por una versión más clásica o una más moderna. Esta opción demostró la euforia de varios integrantes de los

grupos, pues tuvieron la oportunidad de desarrollar su creatividad y hasta cambiar el final de algunos cuentos.

Al tercer encuentro, siempre con la formación en grupos, les presentamos a los alumnos la animación de “El gato con botas y los tres diablos”, una adaptación para el cine creada en 2011 y dirigida por Chris Miller, que posee en su elenco de voces los actores Antonio Banderas y Salma Hayek. Para verificar la comprensión auditiva de los alumnos utilizamos la actividad 3 (Anexo 3). En la secuencia, trabajamos la versión escrita del cuento “El gato con botas”, como ni siempre es posible que los alumnos adquieran libros literarios optamos por digitalizarlo y reproducirlo en el proyector. Así fue posible que todos los alumnos participaran de la lectura en clase. A medida que se hacía la lectura fuimos trabajando la interpretación y el vocabulario de ese cuento y terminamos con la actividad 4 (Anexo 4).

El 4° y 5° encuentros fueron dedicados a pasar una película, en este momento es posible optar por clásicos infantiles o por alguna otra adaptación con un guión más actual, dependerá del gusto de los alumnos y de los objetivos del profesor(a). Con este grupo preferimos una animación más clásica de “Peter Pan”, producida por Walt Disney en 1953, basada en la pieza teatral del autor escocés James Matthew Barrie y reeditada en 2002. Nuestro interés fue abordar los temas inherentes a los cambios de la niñez para la vida adulta, camino que empieza a ser atravesado por nuestros alumnos. Percibimos que la gran mayoría no conocía la versión presentada debido a su edad, entre 12 y 14 años.

Para trabajar la comprensión e interpretación de la película propusimos actividades que exigen otros conocimientos de la lengua, como descripciones físicas de los personajes y la utilización del tiempo en pasado desarrollando también la escritura de los alumnos.

Los últimos dos encuentros, o sea, el 6° y 7°, fueron dedicados a exponer los cuentos que cada grupo leyó (repartidos en el 2° encuentro). Por lo tanto, cada integrante habló un poco del contexto, de los personajes y situaciones referentes al cuento. Resolvimos dudas de vocabulario y de interpretación y propusimos comparar los cuentos clásicos con versiones más actuales encontradas en películas. Fue posible observar que los alumnos, hasta este momento, no sabían que las versiones originales de los hermanos Grimm no habían sido escritas para niños. Que sus relatos mórbidos mencionaban violaciones, matanzas o crueldades cometidas por los padres a sus hijos, canibalismo y otras actividades que no pertenecen al mundo infantil. Por último, cada grupo presentó su versión grabada en video, con sus celulares y que fueron repasadas a las profesoras con antelación.

El 8° y último encuentro sobre esta temática fue dedicado a una actividad práctica en el aula. Se trata de producir en tercera dimensión, utilizando carteles o maquetas, una escena o personaje importante de un cuento de hadas que haya sido trabajado en clase. Para este encuentro les solicitamos previamente a los alumnos pequeñas cantidades de materiales diversos como: cordones, lanas, pajitas, algodón, cintas, papel laminado, papel crepe, lápices de colores, crayones, tejidos, perlas, piedras, granos, plástico, etc.

El producto de esa actividad práctica (Anexo 5) fue terminado posteriormente por los alumnos y presentado al final del año en un evento científico de la escuela llamado CIRCULA, juntamente con los videos. Los alumnos se reunieron para explicar a los visitantes y alumnos de otros niveles lo que habían aprendido y desarrollado sobre los cuentos de hadas.

Al fin de cada encuentro les hicimos 3 preguntas a todos los alumnos: ¿Cómo fue la clase de hoy? ¿Qué aprendiste? y ¿Qué más te gustó? En los relatos de los alumnos tenemos sus opiniones sobre algunas de las actividades realizadas en clase y de qué manera contribuyeron para su aprendizaje.

[1] “Profe, me encantó la película Peter Pan ya había visto las versiones más recientes, pero nunca esta animación antigua de Disney que influenció a todos los otros que vinieron después.”

[2] “Me encanta dibujar, nunca había hecho nada en tercera dimensión, ¿verdad que todos van a ver nuestros carteles?”

[3] “Hoy con la lectura del gato con botas aprendí muchas palabras nuevas, no sabía que “rey” se escribe con “y” al final.”

[4] “Me gustan los cuentos me recuerdo de cuando era niña y mi papá me los contaba”

[5] “Ese bimestre es el mejor, no estamos usando el libro y en cada clase trabajamos con cuentos distintos.”

[6] “Me gustó la clase de hoy porque mi grupo ganó el quiz. Me gusta competir y mejor aún ganar una competencia.”

[7] “Quería que todas las clases del año fueran así. Ni me gustaba leer, pero ahora creo que voy a leer más, sobretodo en español. Profe ¿en la internet hay libros de historias?”

[8] “Profe, yo creo que me gusta más leer en español que en portugués, hay que buscar las palabras al diccionario y me encanta buscar palabras en el diccionario, porque así aumenta mi vocabulario.”

[9] “La clase de español es la mejor porque vamos a grabar un video y vamos a hacer la edición, me encanta hacer eso.”

[10] “¿Quién tuvo la idea de trabajar los cuentos? ¿Cómo sabían que me encantaban los cuentos? Yo pensé que era muy difícil leer un libro en español y leemos muchos cuentos, creo que sé mucho más de español de lo que pensaba.

En el análisis de todo el proceso y del resultado final de la propuesta es posible concluir que la secuencia didáctica elaborada para trabajar con la literatura en la disciplina de lengua española, la utilización del cine como recurso didáctico para la comprensión e interpretación de un cuento clásico transpuesto para el cine y la producción de un cartel o maqueta y un vídeo han tenido una buena aceptación por parte de los alumnos participantes. Verificamos que muchos han resaltado los cambios en el aprendizaje y la mejora en la percepción de las ventajas que la lectura puede proporcionar, entre ellas, el incremento del vocabulario, la posibilidad de conocer nuevos mundos, participar de aventuras y recordar memorias de la niñez.

Es sustancial observar que muchas de las actividades contemplaron gustos personales y rescataron el placer en desarrollar actividades en español que promueven el aprendizaje de manera lúdica y organizada. Además, percibir que es posible desarrollar actividades en grupo que incentivan la colaboración. Nos encantó percibir que los estudiantes se interesaron por los cuentos de hadas, leyeron bastante en lengua española y encontraron las actividades significativas para su aprendizaje y formación.

Observaciones finales

El trabajo con el género cuentos de hadas contribuyó a que los alumnos desmitificaran la lectura en español como algo muy difícil, como también propició la práctica de la oralidad y la participación efectiva de todos en las conversaciones durante las actividades en el aula.

Por eso, las historias y las actividades ofrecidas a los alumnos del 7º año, fueron interesantes, sorprendieron y provocaron los estudiantes a percibir sus potencialidades. Ellas no sólo proporcionaron momentos de placer y de entretenimiento, pero también contribuyeron significativamente en la formación y solidificación de futuros lectores.

El hábito de la lectura no debe ser una imposición, sino una actividad placentera en la escuela, en la vida del niño o adolescente y los cuentos de hadas son una gran

posibilidad debido al lenguaje metafórico, a las fórmulas de apertura "era una vez", "en un reino muy lejano", a la expresión de cierre "ellos vivieron felices para siempre" y la comunicación fácil con el pensamiento natural de los estudiantes en formación, encantan, envuelven, seducen e invitan a adentrarse en el mundo encantado de las historias.

Es importante resaltar que las experiencias y sugerencias compartidas por cada alumno han traído al mundo imaginario conceptos reales, beneficiosos para la adolescencia, como también son fundamentales para que los alumnos no pierdan el encanto, la magia, la fantasía que la lectura puede proporcionar.

Esperamos que lo que fue discutido aquí pueda servir de base para mejorar la práctica de los profesores y contribuir con la formación de los futuros profesionales.

Bibliografía

BETTELHEIM, B, 2010, *A psicanálise dos contos de fadas*, Traducción de Arlene Caetano. São Paulo: Paz e Terra.

CARVALHO, D, M, 2015, *A importância da leitura literária para o ensino*, Aragarina / TO: Entreletras, v.6, n.1, p. 6-21.

FREIRE, P, 1981, *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*, ed. 23, São Paulo: Associados, Cortez.

GERONIMI, C.; JACKSON, W.; LUSKE, H. Peter Pan. 1953, Walt Disney, Estados Unidos.

LORENZETTI, J, FIUZA, A, A, F, 2013, *Ensino e aprendizagem de leitura: explorando os contos de fadas na construção do imaginário infanto-juvenil*, In: SEED, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, *Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE*, Cadernos PDE, v. 1, Curitiba/Paraná: Governo do Estado/Secretaria de Educação.

MILLER C. Puss in Boots. *Dream Works Animation*, Estados Unidos, 2011.

NAPOLITANO, M, 2013, *Como usar o cinema em sala de aula*, 5ed, São Paulo: Contexto.



EMBAJADA
DE ESPAÑA
EN BRASIL

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN