



EMBAJADA
DE ESPAÑA
EN BRASIL

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

XVIII SEMINARIO DE DIFICULTADES ESPECÍFICAS DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL A LUSOHABLANTES

ELE y Temas Transversales



educacion.es

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

**ELE Y TEMAS
TRANSVERSALES**

São Paulo, 18 de Septiembre de 2010



Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes (18 : 2010 : São Paulo, SP).

Actas del XVIII Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes: ELE y Temas Transversales, São Paulo, 18 de septiembre de 2010. – Brasilia: Embajada de España en Brasil – Consejería de Educación, Ministerio de Educación de España, 2011.
203p.: il.

I. Embajada de España en Brasil – Consejería de Educación II. Ministerio de Educación de España II. Título

CDU 806.0 : 371.3 : 061.3
CDD 461.07



MINISTERIO DE EDUCACIÓN

Subdirección General de Cooperación Internacional

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

Subdirección General de Documentación y Publicaciones

Catálogo de publicaciones del Ministerio - www.educacion.es

Catálogo general de publicaciones oficiales - www.060.es

Texto completo de esta obra:

www.educacion.es/exterior/br/es/publicaciones/anuario10.shtml

Fecha de edición: 2011

NIPO: 820-11-573-3

ISBN: 0103-8893

Diagramación: Thiago Casé Soares

Imprime: Unigraf

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

ELE Y TEMAS TRANSVERSALES

São Paulo, 18 de Septiembre de 2010

ORGANIZACIÓN

Consejería de Educación
Embajada de España en Brasilia

Colegio Miguel de Cervantes
São Paulo – Brasil

COORDINACIÓN

Antoni Lluch Andrés
María Cibele González Pellizzari Alonso

EDICIÓN

José Suárez-Inclán García de la Peña
Evelio Luis Aguado Jódar

ÍNDICE

CONFERENCIA INAUGURAL..... 9

CONCEPTUALIZACIÓN GRAMATICAL, TRANSVERSALIDAD Y
PRODUCCIÓN ESPONTÁNEA DE TEXTOS 11

Manuel Pérez Saiz
Universidad de Cantabria

COMUNICACIONES

TALLER DE LA WEB 2.0 COMO LA NUEVA GENERACIÓN DE INTERNET
Y SU APLICACIÓN A LA DIDÁCTICA DE E/LE.....29

Alfonso Hernández Torres
Instituto Cervantes de Brasilia

LA ENSEÑANZA DEL LÉXICO Y DE LA GRAMÁTICA DE LA LENGUA
ESPAÑOLA A APRENDICES BRASILEÑOS CON EL USO DE LOS TEMAS
TRANSVERSALES EN LAS ACTIVIDADES LÚDICAS37

Geane Maria Marques Branco Sanches
Universidade Estadual de Londrina

Andréia Jardim Tavares
E.E. Teothônio Brandão Vilela

Otávio Goes de Andrade
Universidade Estadual de Londrina

¿SEXUALIDAD EN LA CLASE DE ELE? SÍ, POR FAVOR53

Antoni Lluch Andrés
Consejería de Educación

LA ENSEÑANZA DE LOS TEMAS TRANSVERSALES A TRAVÉS DE LA
CLASE DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA75

Claudia Bruno Galván
Colegio Miguel de Cervantes/ FECAP

M. Cibele González Pellizzari Alonso
Colegio Miguel de Cervantes/PUCSP

Samira Diniz de Souza
Colegio Miguel de Cervantes

CONDUCE CON PRUDENCIA, MANÉJATE CON EDUCACIÓN	83
Cristina Albertos Díez Consejería de Educación	
EL ACERCAMIENTO A TEMAS SOCIALES EN LA CLASE DE ESPAÑOL: UN EJEMPLO DE MUESTRA DIDÁCTICA	97
Elena Haz Consejería de Educación	
MUJERES LATINOAMERICANAS EN LOS MANUALES DE ELE: EN- TRE LA INVISIBILIDAD Y LOS ESTEREOTIPOS.....	105
Eleonora Pascale Val Instituto Cervantes São Paulo	
HABLANDO DEL RESPETO A LAS DIFERENCIAS Y DE LA SEXUALIDAD EN LAS CLASES DE ESPAÑOL DE SECUNDARIA.....	119
Daniel Mazzaro PG-UFGM Luiza Santana PG-UFGM	
EL CINE COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA Y SU TRANSVERSALIDAD EN EL AULA ELE	135
Marta Giralt Lorenz Instituto Cervantes de Brasilia	
DESARROLLO DE LA EXPRESIÓN ESCRITA EN APRENDICES BRASILEÑOS Y TEMAS TRANSVERSALES.....	159
Miriam Palacios Larrosa AECID/UNESP	
HAY UN AFROBRASILEÑO EN MI CLASE.....	169
Susana Echevarría Instituto Cervantes São Paulo	
LA PLURALIDAD CULTURAL COMO ACTITUD DOCENTE: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA	181
Victoria Palma Ehrichs AECI/Universidad Federal de Goiás	

TALLERES..... 195

BLANCANIEVES, LOS ENANITOS Y LOS TEMAS TRANSVERSALES197

Manuel Pérez Saiz
Universidad de Cantabria

**LOS TEMAS TRANSVERSALES EN LA PUBLICIDAD Y PROPAGANDA:
ALGUNAS SUGERENCIAS PARA LA CLASE DE ELE203**

Daniela Sayuri Kawamoto Kanashiro
UFMS / Posgrado FEUSP

Gretel Eres Fernández
FEUSP

Jefferson Januário dos Santos
FEUSP

Maria Eta Vieira
FEUSP

Ms. Simone Rinaldi
SME/SP

**DIBUJO DE MATERIAL DIDÁCTICO PARA EL USO DEL BLOG: UNA
PROPUESTA ARTICULADA A LOS PCN215**

Heloiza Helena Lanza
Faculdade Sumaré

**VAMOS A COMPARTIR LA CONFECCIÓN (Y UN POQUITO DE LA HIS-
TORIA Y LOS FUNDAMENTOS) DE UN TEMA TRANSVERSAL, MANOS
A LA OBRA, NOS ZAMBULLIMOS227**

Laura Susana Sisto
Centro Latino de Línguas

Susana Beatriz Slepoy de Zipman
Centro Latino de Línguas

**EL TRABAJO CON FOTOS Y TEXTO: LOS TEMAS TRANSVERSALES
EN LA CLASE DE E/LE.....239**

Simone Rinaldi
FE-USP/UEL

Marília Vasques Callegari
Editorial Santillana

UN CALENDARIO TRANSVERSAL249

Serafina Vallejo Gómez
Instituto Cervantes São Paulo

CONFERENCIA INAUGURAL

CONCEPTUALIZACIÓN GRAMATICAL, TRANSVERSALIDAD Y PRODUCCIÓN ESPONTÁNEA DE TEXTOS

Manuel Pérez Saiz
Universidad de Cantabria

INTRODUCCIÓN

A mi modo de ver, el asunto de los temas transversales se presenta en el mundo de la educación como una gran oportunidad. Por eso creo que ha sido un gran acierto que se planteara como asunto central en este importante y trascendental evento académico y por eso, entre otras razones, agradezco mucho que se me haya invitado al mismo.

La propuesta de los temas transversales en educación es una versión actual y concreta de una vieja aspiración de carácter mucho más amplio que han tenido siempre las comunidades: hacer que cada uno de sus miembros pertenezca al colectivo y, además, que sienta que pertenece, es decir, hacer que todos compartan una misma cultura para que la citada comunidad se fortalezca, *cultura* en el sentido que se apunta a continuación:

“Seely (1993) defines culture as *a broad concept that embraces all aspects of human life, from folktales to carved whales* (p. 22). He adds that it encompasses everything that people learn to do. This definition includes, therefore, not only *Olympian culture*, but also what Brooks (1971) calls *Hearthstone culture*, or *culture BBV* (beliefs, behavior, and values) (Brooks 1975, p. 21)” (Hadley, 349).

Ahora bien, de todo este inmenso panorama que implica la definición de *cultura*, nuestro interés nos lleva en este punto a concentrarnos en la citada “culture BBV”, es decir, en la faceta que toda cultura posee de las creencias, las formas de actuación y los valores, y, aún más específicamente, nos interesa centrarnos en el mundo de los valores. Así, a la luz del concepto de cultura que acabamos de ver, se puede entender que los valores son el conjunto de parámetros éticos que nada menos que hacen posible que una sociedad sea más justa, equilibrada y esté más humanizada, en definitiva, que el mundo sea un lugar mejor.

Hoy en día, hay dos caminos básicos, hablando ya del terreno de la educación, para conseguir estos ambiciosos objetivos: los gobiernos, por un lado, pueden tratar de implantar esos valores ofreciendo una asignatura específica a los jóvenes de la comunidad, una asignatura que recoja todo lo que tiene que ver con la formación del futuro ciudadano y, de hecho, “casi la mitad de estos países [europeos] ha concretado la enseñanza en valores como una materia independiente” (Carabaña, 2010). No

obstante, afrontada así, esta línea de actuación puede ser problemática, suele provocar reacciones contrarias en las sociedades en las que se introduce. El mismo Carabaña hace alusión a la oposición que ha concitado la idea en el caso concreto de España, oposición de ciertos partidos políticos, de determinados estratos de la sociedad, de instituciones varias, etc.

En cuanto al segundo camino al que aludíamos anteriormente, lo cierto es que concita bastantes menos animadversiones que el primero y es, además, el que nos conduce a lo que se ha dado en denominar los temas transversales. Se trata de un conjunto de contenidos de enseñanza, básicamente actitudinales, que deben entrar a formar parte implícita de las actividades que se proponen en cada área curricular. En el caso español, este concepto se introdujo con la LOGSE y, según el M.E.C. (1993):

- Los temas transversales abarcan contenidos de varias disciplinas y su tratamiento debe ser abordado desde la complementariedad.
- No pueden plantearse como un programa paralelo al desarrollo del currículo sino insertado en la dinámica diaria del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Son transversales porque deben impregnar la totalidad de las actividades del centro.

Así pues, llegados a este punto, ya sólo nos resta comentar los aspectos específicos que se derivan del uso de estos temas transversales en la enseñanza del español como lengua extranjera. En este orden de cosas, si, en términos generales, la transversalidad se presenta, tal y como dijimos, como una oportunidad para crear un mundo mejor, en el caso concreto de la enseñanza del español como lengua extranjera – de hecho, de cualquier lengua-, se presenta como la segunda gran oportunidad para conseguirlo. La cuestión es que, si se hace uso de los temas transversales en clases con adultos de edad universitaria que intentan convertir el castellano en su segunda o tercera lengua -éste es el perfil de estudiante que tengo yo en mis clases- pueden desarrollar una serie de aspectos que van más allá del propio aprendizaje de la lengua completando o – según los casos- complementando el bagaje en el terreno de la educación en valores que haya podido recibir en su cultura de origen con la formación que en este mismo sentido se le sirva en esta otra cultura de llegada cuyo embajador fundamental ha de ser la lengua que está aprehendiendo. En este sentido hay que interpretar la siguiente cita:

“This focus on the importance of cultural learning is rooted in at least two widely held beliefs among foreign language professionals: (1) that language study is an essential component in the curriculum, in part because it can lead to greater cross-cultural understanding, and (2) that language and culture are inseparably intertwined” (Hadley, 345).

Pero, para terminar de esbozar la relación entre el E/LE y los temas transversales, será necesario revisar el sentido original del adjetivo clave en cuestión; en este sentido, la palabra *transversal*, en el Diccionario de Manuel Seco, se define como aquello que es “perpendicular al eje principal”. En un esfuerzo metafórico, el concepto articula un modo alternativo de establecer asociaciones entre dos entidades (lo perpendicular y lo que está en el eje principal) que, *de natura*, no están establecidas por si mismas o, al menos, que no resultan obvias de acuerdo con los esquemas mentales dominantes.

Ahora bien, todo esto ¿para qué? En mi opinión, nada de esto tiene un sentido pleno si ese afán por vincular diversos aspectos no nos lleva a que todos ellos se vean alterados en su recíproca interacción; si se produce esa alteración, en cambio, estamos ante un efecto sinérgico entendido, de acuerdo con el Diccionario de Manuel Seco, como “el resultado de la acción conjunta de dos o más causas caracterizado por tener un efecto superior al que resulta de la simple suma de dichas causas”. En ese caso, se entiende que la aplicación de los temas transversales se interpreta como una causa y, por otro lado, cada una de las disciplinas en las que se aplican como otra y, por ende, el resultado tiene que ser superior a la pura adición de ambas causas, sí, pero en un sentido y en el otro, esto es, que la enseñanza de la gramática, que es nuestro principal desvelo, se vea engrandecida, completada por el uso de los temas transversales pero que, al tiempo, estos temas se vean reforzados como tales por dicha enseñanza.

En cuanto al primer sentido, esto es, que la enseñanza gramatical se enriquezca a través de los temas transversales, la cosa está clara, nadie lo duda; en lo que respecta al segundo, es decir, que el aprendizaje de los temas transversales se ratifique en mayor medida por medio de la enseñanza gramatical, sin embargo, hay algunas importantes puntualizaciones que realizar a mi modo de ver. La forma de conseguir este ambicioso objetivo pasa, en primer lugar, por proponerle al alumno un camino de aprendizaje del español claro y coherente en todos y cada uno de los aspectos propios de la lengua o, de lo contrario, el estudiante no podrá acceder fácilmente a la cultura en la que se inscribe dicha lengua ni, por lo tanto, tendrá esa segunda opción de formarse en valores a la que antes hacía referencia. Así pues, la propuesta de temas transversales no sólo es importante por sí misma, que lo es y mucho, sino por el grado de exigencia en el ámbito educativo que implica su adecuada aplicación. Y ahí está la otra faceta de la idea que he defendido desde el principio de este trabajo de que, con todo esto, estamos ante una gran oportunidad: para asumir adecuadamente la propuesta de temas transversales, hay que estar en condiciones y, en nuestro caso, eso significa poder afrontar un marco descriptivo libre de rémoras terminológicas, liberado de ciertas ataduras académicas que son más habituales de lo que debieran, la técnica descriptiva del profesor con respecto a la lengua que está enseñando debe presentarse como algo armónico, sin complejidades gramaticales adicionales, sin trabas artificiales, con una auténtica vocación de adaptarse al punto de vista del no nativo en su incursión lingüística, en su aventura idiomática, cosa de la que muchos alardean pero que muy pocos cumplen realmente.

Por lo tanto, debido a todo lo que hemos venido planteando hasta aquí, los contenidos que restan por desarrollarse en este trabajo van a presentarse teniendo en cuenta la creencia de que la enseñanza de E/LE, articulada a partir de actividades atractivas y motivadoras y desde el planteamiento de temas transversales sumados a perspectivas teóricas novedosas, puede conducir a un aprendizaje formativo, consciente, acelerado y desinhibido del español. En esta línea, lo que se propone aquí a continuación es 1) una explicación renovadora de algunos aspectos fundamentales de la gramática del español, 2) un ejemplo concreto de lo que denominaremos una “propuesta dramatizada”, centrada, en este caso, en el problema internacional del terrorismo y 3) una consecuencia lógica de los dos pasos anteriores: la producción espontánea de textos a partir de los que se puedan revisar fácilmente los citados aspectos de la gramática.

CONCEPTOS GRAMATICALES DE PARTIDA.

Consciente de la importancia de articular un discurso descriptivo de la gramática del español que sintonizara plenamente con todas las circunstancias a las que acabo de aludir, hace ya ocho años decidí emprender una aventura: el diseño de un método que permitiera que el estudiante no nativo pudiera acelerar al máximo el proceso de aprendizaje de la lengua en ciernes mediante un planteamiento claro y coherente. El resultado final es el Método de los Relojes, que ha visto la luz en forma de libro hace algunos meses. Pues bien, dentro de esta metodología, destaca por su importancia una clasificación pedagógico-gramatical de todos los verbos del español que yo siempre les propongo al principio del curso a mis estudiantes. Yo la denomino “los cuatro tipos básicos de verbos”. Tengo que decir que es una de las columnas vertebrales del método y consiste en lo siguiente.

LOS CUATRO TIPOS BÁSICOS DE VERBOS.

Normalmente, un verbo se representa a través de su forma de infinitivo y todos ellos se clasifican también a partir de ella. Esto es así porque es una de las formas verbales que más información proporciona para la conjugación de cada uno de ellos. Sin embargo, es posible y conveniente proponer otra clasificación paralela (Pérez Saiz, 2009) que subdivide a los verbos del español, de acuerdo con su comportamiento gramatical, en cuatro tipos.

Verbos de tipo 1: los A mí me.

Son relativamente pocos pero muy frecuentes y necesarios; expresan “opinión personal”: Gustar, Disgustar, Interesar, Importar... o bien “emociones”: Flipar, Inquietar, Apetecer, Alucinar, Poner nervioso, Atraer, Enfadar, Cabrear, Poner de mal humor, Hacer feliz...

Estos verbos, gramaticalmente, ofrecen características únicas: por ejemplo, frente a Cantar: *Yo canto, tú cantas, él canta...*, no se conjugan con terminaciones verbales sino con sus pronombres iniciales de persona: *A mí me gusta, A ti te gusta, A él le gusta...*:

pronombres iniciales de persona de los verbos de tipo 1			
“-o/-a”		“-os/-as”	
<i>yo</i>	(a mí) me	(a nosotros/as) nos	nosotros
<i>tú</i>	(a ti) te	(a vosotros/as) os	vosotros
<i>él/ella/usted</i>	(a él/a ella/a usted) le	(a ellos/a ellas/a ustedes) les	ellos/-as/ustedes

Aquí, el uso de los pronombres que están en negrita -los pronombres cortos- es absolutamente obligatorio; sin embargo, los que están entre paréntesis sólo son optativos aunque su presencia es muy recomendable para recordar que se están utilizando verbos de tipo 1 y no otros.

Por otro lado, inmediatamente después de un verbo A mí me, se pueden encontrar diferentes complementos:

verbo de tipo 1		posibles complementos posteriores
<i>A mí me</i>	<i>gusta</i>	<i>el refresco/ Pedro</i>
		<i>reír, cantar y estar feliz</i>
	<i>gustan</i>	<i>los refrescos/ Joaquín y Pedro/ el refresco y el helado</i>

Con nombres comunes, los A mí me siempre van con *el/la/los/las*: *A mí me gusta el refresco*, pero, con nombres propios, no: *A mí me gusta Pedro*; con nombres en “-os/-as”, el verbo se propone en *ellos*: *gustan* en el ejemplo.

Por otra parte, la repetición de determinados complementos posteriores en textos con este tipo de verbos puede ser insoportable:

A mí me interesan los sellos. A mí me gustan los sellos porque son muy bonitos. A nosotros siempre nos han atraído los sellos.

Ahora bien, la mejor solución posible aquí no es el uso de pronombres: *Nos han atraído los sellos* > **Nos los han atraído* porque los pronombres no se relacionan con este tipo de verbos. El mejor pronombre aquí es el silencio, la simple eliminación del complemento que se repite de frase a frase:

A mí me interesan los sellos. Me gustan porque son muy bonitos. A nosotros siempre nos han atraído.

Verbos de tipo 2: Ser y Estar.

Por un lado, como los verbos de tipo 1 pero frente al resto de tipos verbales, los de tipo 2 no llevan preposiciones; por otro lado, se conjugan como los de tipo 3 y 4, que veremos a continuación, es decir, ofrecen formas diferentes en sus terminaciones para *yo, tú, él, nosotros, vosotros y ellos*.

Básicamente, sólo dos verbos pertenecen a los verbos de tipo 2: Ser y Estar; tienen la función básica de expresar, como un signo de igualdad matemático, una equivalencia entre lo que se ubica antes y después de ellos: *Pepa está loca*, es decir, *Pepa = loca*; además, Ser y Estar pueden introducir adjetivos en sus frases: *Juan es inteligente*, *Ellos están locos*, presentar como adjetivos a los nombres: *Mi amigo es Paco* y, por último, provocar en este contexto como única opción alternativa a dichos adjetivos la presencia del pronombre *lo*.

En cuanto a los pronombres, el único posible para estos verbos es *lo*:

A mí me gustan las personas honradas. Pedro es una persona honrada. Todos los días hablo con personas que son personas honradas.

Al aplicar este pronombre, el texto anterior, sin embargo, queda así:

A mí me gustan las personas honradas. Pedro lo es. Todos los días hablo con personas que lo son.

Además, el pronombre *lo* se ubica antes del verbo, justo al contrario de lo que pasa con los adjetivos originales que sustituye: *Los coches son azules* > *Los coches lo son*.

Los verbos de tipo 3.

Son extraordinariamente numerosos e importantes. Sabemos que estamos ante un verbo de tipo 3, sobre todo, por sus complementos y por sus pronombres. En cuanto a los primeros, pueden recibir otros muchos pero, como mínimo, uno de estos dos debe estar presente para poder hablar de este tipo de verbo:

	complementos	Ejemplos
verbo tipo 3 +	a+persona¹	<i>Ellos ven a Juan</i> <i>Yo robo a tus primos</i>
	objeto	<i>Ellos ven la tele</i> <i>Yo robo el pan</i>

1 Uno de los errores más comunes de los estudiantes que empiezan a aprender el español es éste: *Yo veo Luis, y es que, con verbos de tipo 3, si hay un complemento de persona, es necesaria la preposición *a*: *a+persona*: *Yo veo a Luis*.

Otro rasgo distintivo aquí lo conforman sus pronombres esenciales de complemento. Acudamos, de nuevo, a un ejemplo:

A mí me gusta tu barca azul. Siempre veo tu barca azul en el mar. Hace tiempo robé tu barca azul para salir a dar una vuelta.

Frente a la terrible redundancia que se propone en el texto anterior, con el uso de los pronombres, obtenemos un mensaje perfectamente natural:

A mí me gusta tu barca azul. Siempre la veo en el mar. Hace tiempo la robé para salir a dar una vuelta.

En general, el sistema de pronombres de complemento para los verbos de tipo 3 es, aparentemente, bastante simple:

	complementos	pronombres	Ejemplos
verbo de tipo 3	a+persona	le	<i>Yo hablo a Pepe> Yo le hablo</i>
		les	<i>Yo hablo a los chicos> Yo les hablo</i>
		se²	<i>Yo robo el dinero a los chicos> Yo se lo robo</i>
	objeto	lo	<i>Ella ve el coche nuevo> Ella lo ve</i>
		la	<i>Nosotros miramos la tele> Nosotros la miramos</i>
		los	<i>Enrique compra los helados> Enrique los compra</i>
		las	<i>Tú rompes las cartas> Tú las rompes</i>

Sin embargo, la realidad es más complicada ya que se pueden diferenciar tres subtipos distintos.

Aunque la presencia de los complementos de persona y de objeto son la pura esencia de los verbos de tipo 3, estos pueden perfectamente recibir otros de diferente tipo al mismo tiempo: *Veo la televisión en el salón, Compró el coche para ti...*, todos los cuales se organizan a través de las preposiciones, que vamos a ver a continuación.

Otra característica exclusiva de los verbos de tipo 3 es la posibilidad que tienen siempre de realizar la operación gramatical que vamos a explicar a continuación. Como hemos visto, el orden habitual de los elementos que forman parte de una frase con un verbo de tipo 3 es éste:

- sujeto+verbo tipo 3+objeto/a+persona
 - *Luis prepara la cama*
 - *Su prima asesinó a Pedro*

2 Es la versión obligatoria de **le** cuando éste se combina con **lo**, **la**, **los** o **las**, como se ve en el ejemplo.

Sin embargo, cuando se presenta un verbo de tipo 3 al revés, se destaca el objeto o la persona proponiéndolos como sujetos y, a su vez, en este mismo contexto, se hace que el sujeto se proponga como complemento: el resultado de todo esto es esta estructura:

- objeto/persona+verbo Ser+**Amado**+por+persona
 - *La cama es preparada por Luis*
 - *Pedro fue asesinado por su prima*

Los verbos de tipo 4: con preposición.

Cualquier otro verbo del español que no encaje en ninguno de estos tres primeros tipos básicos es un verbo de tipo 4; ahora bien, los más característicos son los verbos que poseen complementos que vienen introducidos directamente por preposiciones, diferentes, naturalmente, de *a*+persona, es decir, en esencia, por alguna de las que siguen:

Preposiciones Básicas									
<i>a</i>	<i>ante</i>	<i>bajo</i>	<i>con</i>	<i>contra</i>	<i>de</i>	<i>desde</i>	<i>en</i>	<i>entre</i>	<i>Hacia</i>
<i>hasta</i>	<i>para</i>	<i>por</i>	<i>según</i>	<i>sin</i>	<i>sobre</i>	<i>tras</i>			

Por otra parte, los verbos de tipo 4 pueden ser de dos tipos: de preposición permanente o de preposición no permanente; algunos de los verbos más importantes de preposición permanente son: Pensar **en**, Confiar **en**, Trabajar **para**, Pasar **por**, Estar **para**, Estar **por**, Estar enamorado **de**, Estar harto **de**, Acordarse **de**, Olvidarse **de**, Estar de acuerdo **con**, Jugar **a**, Casarse **con**, Asistir **a**, Comenzar **a**, Enseñar **a**, Ir **a**, Obligar **a**, Oler **a**, Soñar **con**, Reírse **de**...

Aparentemente, muchos de estos verbos tienen la posibilidad de aparecer sin dicha preposición. Sin embargo, en estos casos, todos ellos significan algo diferente con y sin ella y, por lo tanto, son verbos distintos en cada ocasión; por ejemplo, el verbo Estar en *Tú **estás para** salir ahora mismo* no es el mismo verbo que *Tú **estás en** Zamora* y, mucho menos, en *Tú **estás loca***: Estar **para** significa “estar a punto de”; Estar **en**, en la segunda frase, expresa “ubicación” y, en la tercera, simplemente es un verbo de tipo 2.³ Por todo ello, consideramos que las preposiciones de todos estos verbos forman parte de dichos verbos.

Por otro lado, una consecuencia importante de todo esto, de acuerdo con las reglas del uso de los verbos de tipo 2, es que los verbos de preposición permanente con **Amado**, como Estar enamorado de o Estar harto de, sólo pueden funcionar con el verbo Estar y

³ Desde este punto de vista, consideramos que la preposición es más fuerte que la condición de verbo de tipo 2 de Estar, es decir, que el verbo Estar con preposición es un verbo de tipo 4. En el apartado correspondiente a los verbos de tipo 2, los hemos tratado conjuntamente para tener una visión global del problema de la oposición Ser/Estar.

nunca con el verbo Ser, ya que dicha preposición bloquea la opción *por*+persona con el valor propio de los verbos de tipo 3 al revés: **Ellos están enamorados de sus carreras por ti*, **Yo estoy harta de ti por ellos*.

En lo que se refiere a los verbos de preposición no permanente, funcionan con varias preposiciones alternativa o simultáneamente sin perder su significado básico original en ningún caso; muchas veces son verbos de acción: Pelear con/contra..., Ir a/con/por..., Venir de/por/con..., Divertirse con/en..., Hablar con/a...

Los resultados posibles que pueden provocar los verbos de tipo 4 son nombres o bien un verbo en **Amar**, nunca en **Amando**: **Tú te acuerdas de llamando por teléfono*:

Resultados posibles para los verbos de tipo 4	
<i>Tú te acuerdas de</i>	<i>mi novia</i>
	<i>llamar por teléfono</i>

Ahora bien, cuando un mismo nombre de persona se repite como complemento con este tipo de verbos en un mismo mensaje:

Julián viene hoy. Siempre hablamos de Julián. Acordarse de Julián siempre es divertido.

entonces son necesarios los pronombres correspondientes a los verbos de tipo 4, que ocupan, frente a los verbos de tipo 2 y 3, el mismo lugar en la frase que los nombres que sustituyen:

Julián viene hoy. Siempre hablamos de él. Acordarse de él siempre es divertido.

El sistema completo de pronombres de complemento de persona para este tipo de verbos es éste:

pronombres de complemento de persona de los verbos de tipo 4			
“-o/-a”		“-os/-as”	
<i>yo</i>	<i>mí</i>	<i>nosotros/as</i>	<i>nosotros/as</i>
<i>tú</i>	<i>tí</i>	<i>vosotros/as</i>	<i>vosotros/as</i>
<i>él/ella/usted</i>	<i>él sí ella ello usted eso⁴</i>	<i>ellos ellas ustedes</i>	<i>ellos/ellas/ustedes</i>

4 Con **Amar**, el pronombre es *ello* o *eso*: *Tú te acuerdas de llamar* > *Tú te acuerdas de ello/eso*.

Así pues, en este punto, ya tenemos un marco descriptivo de referencia que el estudiante debe tener presente en lo sucesivo. Se trata, según mi parecer, de un enfoque descriptivo fresco, claro, simple y coherente, cualidades todas ellas que – ya lo hemos señalado- se proponen como esenciales para obtener los resultados esperados. Lo que toca ahora es entrar de lleno en la transversalidad y lo vamos a hacer de la mano de una técnica que le viene como anillo al dedo a nuestras pretensiones.

LA PROPUESTA DRAMATIZADA DE PRODUCCIÓN TEXTUAL.

Hay muchas y variadas formas de proponer un tema en una clase de español. Lo normal, de acuerdo con mi experiencia con algunos profesores del gremio, es que, simplemente, se propone y ya está: el alumno asimila lo que se le está proponiendo, organiza su esquema mental del asunto y lo plasma bien de forma oral bien de forma escrita según las instrucciones que se le hayan dado.

La otra vertiente de este asunto es el tipo de tema que se propone: está en la mano del profesor elegir uno u otro determinando la pertinencia que pueda tener cada uno en cada caso específico. Es evidente que es en este territorio en el que tiene plena cabida el asunto de los temas transversales pero también resulta obvio que la forma de proponerlos hará, en buena medida, que dichos temas sean pertinentes o no. Y, cuando hablo de pertinencia, me refiero, en este contexto, a que lo propuesto resulte en el estudiante motivador, apetecible, tentador, divertido y, en el fondo de todo esto y, precisamente por todo esto, formador, concienciador, creador, en suma, de una cultura basada en los valores más esenciales.

Así las cosas, nos vemos en la tesitura de poner en marcha un plan que consideramos absolutamente necesario: proponer temas de carácter transversal que resulten en el alumnado atractivos, sorprendentes e, incluso, impactantes si es ello posible, sobre todo, porque partimos de la idea de que, cuanto mayor y más agradable sea el estímulo, mayor será el grado de asimilación del mismo por parte del estudiante. Por todo ello, traigo aquí a colación lo que denomino la propuesta dramatizada de producción textual, que es una técnica que he venido desarrollando profesionalmente a lo largo de toda mi carrera como profesor de E/LE.

Consiste, en términos generales, en lo siguiente: para que la citada propuesta resulte realmente efectiva, debe cumplir una serie de condiciones: la presentación debe ser breve, porque el protagonista en ningún caso debe ser el profesor sino el tema y el desarrollo del mismo que afronte el estudiante; también tiene que ser claramente interpretable, aunque luego cada cual interiorice a su manera los estímulos que le hayan llegado; también tiene que ser directa, sin demasiados ornamentos que la contaminen y con la suficiente fuerza ilocutiva que haga que el receptor sienta la necesidad de responder a lo que tiene enfrente; asimismo, es necesario que la citada presentación

sea divertida, relajada, que esté dotada de sentido del humor o, como mínimo, que se plantee de forma desenfadada y, por último, debe plantearse con gran simplicidad de medios, con objetos cotidianos y asequibles que adquieran en el contexto su propio y específico valor debido a que, en ningún caso, es buena idea perder tiempo de complejas superproducciones con elaborados materiales. A donde nos lleva todo esto es a una situación en la que el alumno asume la respuesta a nuestra proposición como un acto interactivo deseable.

Un ejemplo de propuesta dramatizada de producción textual.

En esta ocasión, voy a tratar un tema que, desgraciadamente, está muy en boga en el mundo entero y al que, desde luego, no es ajeno mi país: se trata del problema del terrorismo. Dicho tema entre de lleno en lo que en España ha dado en llamarse la Educación para la paz: “La creación de actividades que estimulen el diálogo como vía privilegiada en la resolución de conflictos entre personas o grupos sociales es un objetivo básico de la educación” (Lucini, 1993). “En la escuela conviven muchas personas con intereses no siempre similares por lo que es un lugar idóneo para aprender actitudes básicas de convivencia: solidaridad, tolerancia, respeto a la diversidad y capacidad de diálogo y de participación social”.

Como se puede comprender, se trata de un tema controvertido que despierta todo tipo de emociones y que ha sido elegido como ejemplo aquí, entre otras cosas, dado que es uno de los que en mayor medida puede pensarse que es complicado proponer al estilo que yo planteo.

Descripción de La Propuesta:

Se piden dos voluntarios de entre los alumnos y se les pone enfrente de la clase. Cada uno, a una distancia de más o menos un metro y medio y de pie, debe agarrar con fuerza el extremo de un trozo de celofán, que el profesor habrá preparado y entregado, de forma que ambos estudiantes estén conectados físicamente a través del mismo. El profesor, entonces, agarrará dos trozos de tiza no muy largos al mismo tiempo y con una sola mano y empezará a moverlos haciendo un ruido de manera que parezca que el conjunto es un coche a toda velocidad. Dicho “coche” tiene que cruzar el puente, que es el trozo de celo que están sosteniendo los chicos desde el principio, hasta llegar a su mitad, momento en el cual “frenará” reproduciendo el típico sonido de un frenazo y dejará pegado en la parte baja uno de los trozos de tiza. A partir de ese momento, el profesor empezará a emitir dos ruidos alternativos: uno, el del coche, que es el otro trozo de tiza, escapando hasta llegar a un lugar seguro desde donde su conductor pueda ver lo que va a pasar; el otro, el tictac de una bomba, que es el otro trozo de tiza que ha

quedado bajo el “puente”. Por último, a esas dos onomatopeyas se sumará una tercera, una tiza más larga que las otras que se asociará con el ruido que producen los niños que van en un autobús escolar que va a cruzar el puente. A partir de este punto, los tres sonidos tienen que proponerse alternativamente hasta que el bus pase por encima de la bomba. Pero el autobús seguirá su camino sin que ocurra nada. Es entonces cuando el terrorista, deseoso de ver el espectáculo desde su escondite aunque, al final, muy frustrado por la ineficacia de su bomba, decide ir hasta el artefacto para comprobar por qué no ha funcionado como él esperaba. Sin embargo, al llegar al punto exacto, la bomba explota brutalmente destruyendo el puente y matando al terrorista.

Un caso concreto de producción espontánea de textos.

Ha de ser espontánea en buena medida porque, así, se pueden contemplar de forma inequívoca y en toda su magnitud los problemas reales que cada alumno tiene de hecho con la lengua que está aprendiendo.

El caso concreto que he traído aquí a colación es una grabación de vídeo que se realizó en Oregon State University en la primavera de 2010. El profesor, primero, explicó los cuatro tipos básicos de verbos del español e, inmediatamente después, llevó a cabo ante una audiencia desconocida la propuesta dramatizada anteriormente descrita y lo hizo exactamente de la forma en que ésta se ha explicado. Pidió, con posterioridad, un voluntario para producir un texto que fuera la consecuencia natural de lo expuesto. En este caso, por lo tanto, la producción que se solicitaba era de carácter oral. El profesor, a continuación, hizo que el voluntario se sentara en una silla que estaba ubicada, a su vez, sobre una mesa. El chico en cuestión, como se podrá comprobar a partir de la transcripción, resultó tener aproximadamente un nivel A2 en español.

Transcripción Literal:⁵

1. Profesor: Sube... Yo te ayudo, yo te ayudo... Ahí, Ahí... Muy bien, muy bien. ¿Estás bien? Tranquilo, ¿eh?, no pasa nada. Bien... ¡Estás nervioso! (risas del público y del estudiante). Yo también (risas). Vamos a ver, lo que quiero es lo siguiente. No vamos a hacer control del tiempo, no, no, no. Quiero que me cuentes la historia. Yo te ayudo, yo te ayudo, ¿vale?
2. Estudiante: El hombre malo...
3. Profesor: Un hombre malo... Un hombre que pone... ¿Qué pone?

⁵ El vídeo dura en torno a cinco minutos y está disponible en <http://oregonstate.edu/media/xdfvp>. He omitido algunos fragmentos inaudibles y algunos intercambios que no aportaban nada al proceso comunicativo esencial.

4. Estudiante: Una bomba.
5. Profesor: ... que pone una bomba es más que un hombre malo. ¿Cómo se llama?, ¿cómo se llama? Profesión.
6. Alguien del público: Un terrorista.
7. Profesor: Un terrorista. No, no vende helados, ¿eh? (risas) Un terrorista, bien.
8. Estudiante: El terrorista manejó su carro...
9. Profesor: ¡Manejo su carro! ¿Tipo? Manejo su carro. ¿Tipo?
10. Alguien del público: Tres.
11. Profesor: ¡Es tipo tres! Tipo tres, ¡claro que sí! Sigue (dirigiéndose al estudiante voluntario).
12. Profesor: No, no, no, en, no... por.
13. Estudiante: Manejó su carro en el... bridge...
14. Estudiante: Por el... puente.
15. Profesor: Por el puente, sí.
16. Estudiante: Y...
17. Profesor: Si no sabes una palabra... Ayudadle, por favor (dirigiéndose al público). Y... ¿qué? ¿Qué verbo?
18. Estudiante: Poner.
19. Alguien del público: Puso.
20. Profesor: Puso, muy bien.
21. Estudiante: Puso la bomba.

22. Profesor: ¡Puso la bomba! Tipo tres otra vez. Este hombre tiene una tendencia muy grande a utilizar verbos de tipo tres (risas). Perfecto. Más.
23. Estudiante: Puso la bomba debajo del puente.
24. Profesor: ¡Muy bien! A menos por el momento (risas).⁶ Más.
25. Estudiante: Y salió la puente.
26. Profesor: Salió del puente. ¿Tipo?
27. Estudiante: Cuatro.
28. Profesor: Salió del, salió del puente (susurrándole al público como si fuera un secreto). Más (ya en voz mucho más alta).
29. Estudiante: Y, después, un autobús de turistas...
30. Profesor: Turistas...
31. Público: ¡Niños!
32. Estudiante: ¿Niños?
33. Profesor: ¿Turistas? Bueno, turistas. No me importa.
34. Estudiante: El autobús...
35. Profesor: Una pregunta: ¿cómo estaban los niños... o los turistas? (risas)... En el autobús, ¿cómo, cómo estaban?
36. Estudiante: Felices.
37. Profesor: ¡Felices! ¿Tipo? Tipo dos... porque los tipo dos sirven para expresar descripciones, para describir... Y, entonces, le pregunto yo: ¿Cómo estaban? y dice él: Estaban felices. ¡Más!
38. Estudiante: Los turistas felices en el...

⁶ Una A- en el sistema de notas americano es un nueve sobre diez.

39. Profesor: Puente.
40. Estudiante: ... puente... manejaron sobre el...
41. Profesor: Una pregunta: ¿todos manejaron? (risas). Es muy difícil... un autobús...
42. Estudiante: El conductor.
43. Profesor: El conductor manejó...
44. Estudiante: ... el bus.
45. Profesor: Muy bien, el bus....
46. Estudiante: ... sobre la bomba y la bomba no explotó.
47. Profesor: Tipo tres. Sigue. Y ¿cómo estaba entonces...? ¿Le gustó, le gustó al terrorista esto?
48. Estudiante: No.
49. Profesor: ¿No? No, ¿qué? No... No... La frase completa...
50. Estudiante: El terrorista...
51. Profesor: Al.
52. Estudiante: El...
53. Profesor: Al.
54. Estudiante: Al terrorista no le gustó.
55. Profesor: ¡Tipo uno! (dándole una palmada en el hombro al estudiante). ¡Tipo uno! Opinión personal. No, no le gustó. Fíjate, date la vuelta (orientando al estudiante hacia la pizarra donde está la explicación que le interesa al profesor en ese momento). Al terrorista porque es a mí me. No es por mí me ni con mí me, es a mí me. Entonces, tiene que construir la frase con la preposición al principio porque son verbos especiales y hay que recordarloooooos (entonando musicalmente la última parte de la frase) (risas). Repite.

56. Estudiante: Al terrorista no le gustó.
57. Profesor: Muy bien. Sigue.
58. Estudiante: Estuvo muy enojado.
59. Profesor: ¡Estuvo muy enojado! (dando golpes en la zona de la pizarra donde están explicados los verbos de tipo dos, que es al que pertenece el de la frase que acaba de usar el estudiante).
60. Estudiante: Y... siguió...
61. Profesor: Fue.
62. Estudiante: Sí, fue al puente y, cuando manejó sobre la bomba, explotó.
63. Profesor: ¿Tú?
64. Estudiante: ¡No!, explotó (risas).
65. Profesor: Muy bien, de acuerdo. ¡Muchísimas gracias! (el público aplaude mientras el alumno se baja de la silla).

Ecós del ejemplo propuesto.

En primer lugar, que dicho análisis sea compartido resulta esencial ya que ello supone un ahorro enorme de energías y aporta una fuerza grupal creadora de equipos que siempre termina siendo de una gran importancia para el aprendizaje de cada uno de sus miembros. Está claro, en este sentido, que el desarrollo de una actividad como ésta ha de servir para que todos los estudiantes pongan en común sus puntos de vista sobre el tema propuesto y, si esto ya es importante en general, se propone como totalmente imprescindible en el seno del planteamiento que nos ha llevado a este punto: los temas transversales. En el ejemplo que hemos propuesto, sólo un alumno hablaba pero, al mismo tiempo, el resto escuchaba expectante e, incluso, cooperaba con el chico cuando éste se veía en dificultades lingüísticas. Está claro, por supuesto, que esta misma propuesta se puede implementar en las aulas de múltiples modos, por ejemplo, haciendo que dos o más estudiantes, en equipo, se alternen en la producción del texto o bien orientándola hacia la práctica escrita: pueden salir a la pizarra de la clase seis o siete estudiantes a escribir la historia que se les acaba de presentar y, después, toda la clase puede corregir

los textos de todos en grupo. En cualquier caso, lo realmente importante aquí es – y ha sido desde el principio- lograr que todos los miembros del grupo se conciencien de la trascendencia del tema propuesto y, en este caso, para ello, se plantea como una variable crucial la propuesta dramatizada y la respuesta que de ella dan los estudiantes.

Por otro lado, es evidente que la realización de la actividad y su posterior corrección, además, es útil para exponer, comentar, ampliar y matizar el uso de aquellos puntos gramaticales que se hayan visto de una u otra forma en clase o para abrir la posibilidad de que se vean o revisen. Todo ello se contempla ya en el ejemplo que hemos visto en el apartado anterior. En él, como en el presente artículo, lo que se está revisando, en este sentido, es la clasificación general de los verbos en español a la que hemos hecho alusión detallada más arriba. La elección de este específico punto gramatical no es aquí azarosa ni mucho menos. Fue elegido en virtud de las importantes posibilidades semánticas que ofrece cada uno de los cuatro tipos básicos de verbos y, sobre todo, por la trascendental posibilidad opción de que los alumnos puedan darse cuenta explícitamente de las mismas así como de la utilidad que poseen cuando se quiere contar una historia. Dichas posibilidades son, sin ánimo de ser exhaustivo en absoluto y tal y como se puede comprobar si se relee la transcripción del comentado ejercicio, las que siguen:

Tipos verbales	Posibles significados en cada uno de los tipos verbales	Ejemplos literales extraídos del ejemplo transcrito⁷
Verbos de tipo 1	“emoción” u “opinión personal”	50-56
Verbos de tipo 2	“estado” o “descripción”	35-37
Verbos de tipo 3	“acciones sobre objetos o sobre otras personas”	8-11 21-23
Verbos de tipo 4	“movimiento”	25-28

CONCLUSIÓN.

Con este trabajo, en definitiva, hemos pretendido reflexionar sobre el enorme importancia que posee el diseño de actividades dentro del mundo del E/LE. Porque, si se pretende realizar un trabajo que esté en consonancia con las exigencias de los tiempos, dichas actividades deben, al mismo tiempo, ratificar contenidos gramaticales vistos en clase, motivar a los alumnos para que formen parte activa de la misma y, además, a modo de pura consecuencia de todo ello, la propuesta de temas transversales tiene que cuajar, cundir y fructificar.

⁷ Los números hacen referencia a los de las intervenciones que están relacionadas con cada uno de los aspectos que se recogen en el presente cuadro.

BIBLIOGRAFÍA.

BUXARRAIS ESTRADA, María Rosa 1992, “Métodos y técnicas” en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 201, marzo, Barcelona.

CARABAÑA, Carlos 10/09/2010, “Fallida enseñanza en valores” en *El País.com*, Madrid, El País S.L.

GONZÁLEZ LUCINI, Fernando 1993, *Temas Transversales y Educación en Valores*, Madrid, Alauda.

HADLEY, Alice Omaggio 2001, *Teaching Language in Context*, Boston, Heinle & Heinle.

M.E.C. 1992, *Educación Moral y Cívica*, Madrid.

M.E.C. 1993, *Temas Transversales y Desarrollo Curricular*, Madrid.

Español, Santander, PUBliCan Ediciones, Universidad de Cantabria.

TALLER DE LA WEB 2.0 COMO LA NUEVA GENERACIÓN DE INTERNET Y SU APLICACIÓN A LA DIDÁCTICA DE E/LE

Alfonso Hernández Torres
Instituto Cervantes de Brasilia

INTRODUCCIÓN

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) han revolucionado el mundo de la enseñanza y han aportado una serie de recursos que anteriormente no existían en el aula; han desarrollado una serie de dinámicas que han facilitado nuestra labor docente, haciéndola más efectiva y desarrollando en nuestros estudiantes nuevas estrategias de aprendizaje. El uso de las tecnologías debemos hacerlo de forma consciente para que sea efectivo, sin perdernos en el mundo virtual que cada día ofrece más novedades y cambia de manera vertiginosa. Tenemos que considerarlas como un conjunto más de recursos que pueden complementar cualquier otro material que utilicemos en clase.

En el presente taller, ofreceremos las nuevas tecnologías como una serie de herramientas que nos ayudan a que nuestras clases sean más dinámicas y sigan las novedades que nos encontramos en nuestro entorno. Hablaremos de los recursos que encontramos en las TIC para la clase de E/le teniendo en cuenta las macrodestrezas que se desarrollan en nuestros alumnos. Las tecnologías tienen un papel muy importante en el diseño de materiales. Las actividades que contienen tecnologías son muy motivadoras y en la mayoría de los casos integran todas las destrezas y nos ofrecen la posibilidad de desarrollar secuencias didácticas muy completas; no obstante también podemos usar uno de sus recursos y desarrollar un destreza determinada.

La red nos ofrece muchas posibilidades para la enseñanza de segundas lenguas y un gran número de recursos digitales que cada día son más completos y menos complejos en su uso.

Prestaremos especial importancia a la *web 2.0* término que fue creado en 2004 por Tim O'Keilly para referirse a una segunda generación basada en comunidades de usuarios y a un abanico amplio de servicios como las redes sociales que están presentes todos los días en nuestra realidad. Los *Chat*, *foros* y otras plataformas de comunicación como el *facebook*, los *blogs*, los *wikis* o las *folcsonomías* son ahora los que determinan a una nueva generación que fomenta la colaboración y el intercambio libre de experiencias y conocimientos entre usuarios, creando un ambiente de interacción, confianza y debate. Además, tienen un papel importante en las dinámicas para grupos ya que nos sirven para conseguir un gran número de objetivos como por ejemplo mejorar el canal profesor y alumno, fomentar la cohesión de grupo o también colaborar en la formación de nuestros estudiantes fuera del aula.

El enfoque que nos servirá como cuerpo de nuestro engranaje es el comunicativo orientado a la acción, un sistema que lleva a nuestros estudiantes a interactuar en realidades cotidianas comunicativas.

Con este taller queremos acercar a los profesores de E/le a la web 2.0 y presentar nuevas estrategias que puedan llevar a la práctica en sus clases. Así, colaboraremos en la mejora de su labor docente y ofreceremos nuevas estrategias de aprendizaje para nuestros estudiantes.

LA ADQUISICIÓN DE LENGUAS SEGUNDAS Y LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS

En la adquisición de segundas lenguas debemos tener en cuenta los procedimientos y estrategias que les ofrecemos a nuestros estudiantes para que pongan en práctica la lengua meta. Precisamente las nuevas tecnologías nos ofrecen un banco de recursos infinito para que podamos llevar a cabo la enseñanza de una lengua y transmitir en nuestros estudiantes las TIC como un conjunto de herramientas más para poner en práctica la lengua que están aprendiendo. Las podemos llevar al aula como una plataforma de comunicación entre profesores y alumnos; aumentaremos la motivación de nuestros estudiantes y les ofreceremos otras estrategias de aprendizaje. La presentación de las TIC ayudará a los alumnos a contextualizar la lengua meta y a poner en práctica los recursos aprendidos en clase, bien como un *feedback* de lo aprendido, bien como un espacio en el que poner en práctica los conocimientos adquiridos en el aula.

Indirectamente y de forma estratégica estamos rentabilizando el tiempo del alumno y su acceso a Internet, si partimos de la premisa de que nuestros estudiantes cuando salen del aula se conectan a Internet, estamos colaborando a que su aprendizaje no se limite al aula y tenga un mayor contacto con la lengua meta. Tenemos que pensar que su espacio ya no se reduce a la clase de E/le y que la web 2.0, aquella segunda generación de Internet de la que hablábamos en la introducción, pertenece a su propia realidad personal.

En el ámbito de aprendizaje de una segunda lengua tenemos que tener en cuenta dos factores: primero, si la adquisición de una segunda lengua se produce en el país donde se habla la lengua meta y segundo, si la adquisición de lenguas segundas se produce en el país donde se hablan lenguas distintas a la L2; en este último caso, el único contacto con la L2 sería en el aula de E/le y aquí adquieren una gran importancia las TIC, ya que además de ser un recurso eficaz en el aula de E/le para profesores y alumnos, sirve también para tener contacto con el universo de la lengua meta fuera del aula, ofreciendo un espacio útil para la práctica de la misma y desarrollando nuevas estrategias de aprendizaje en nuestros estudiantes que antes no estaban exploradas.

En el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* nos encontramos con la existencia de una nueva macrodestreza, la llamada interacción oral y que se ha desarrollado en la producción escrita, un hecho que podemos observar en los *Chat, foros* y otras plataformas de comunicación, aquellas redes sociales que se encuentran en la web 2.0.

Este conjunto de técnicas ha entrado de puntillas en la vida de todos y hemos asistido a una transformación social que está cambiando incluso nuestros hábitos. Como profesores de español podemos comprobar que también está afectando a nuestra metodología de enseñanza y como estudiantes de lenguas extranjeras vemos cómo está afectando al proceso de adquisición de lenguas. En el contacto entre realidad social y docencia vemos nuestra propia renovación como profesores, debido a que el nuevo universo tecnológico, que se encuentra en nuestra vida diaria, nos ofrece un gran número de recursos que facilitan y ayudan a mejorar nuestra labor docente y el proceso de aprendizaje de nuestros estudiantes.

UNA SEGUNDA GENERACIÓN, LA WEB 2.0 Y SU APLICACIÓN DIDÁCTICA

Como ya hemos comentado anteriormente, estamos asistiendo a una nueva generación de Internet. Actualmente, los espacios virtuales se han introducido tanto en nuestra vida como en nuestra actividad docente. Es difícil que pasemos desapercibidos a este conjunto de herramientas que nos ofrece la red y que no las rentabilicemos.

En este apartado vamos a presentar aquellos recursos más representativos que nos ofrece esta segunda generación de Internet y que podemos llevar a nuestras clases.

- En los *Cursos en línea* que se ofrecen en Internet ya vemos integradas estas nuevas herramientas de comunicación 2.0. Normalmente son cursos para el aprendizaje de lenguas que se apoyan en foros y chats, además cuentan con soportes digitales de audio y vídeo para practicar la lengua en contextos cercanos a la realidad del alumno. Otra de las ventajas que ofrecen este tipo de cursos es que los estudiantes pueden participar cuando quieran de una forma no lineal y siempre está presente la retroalimentación. Pueden acceder a la información cuantas veces quieran, asistiendo, por tanto, a la dinámica de refuerzo lingüístico necesario en el proceso de aprendizaje. La presencia de las TIC es fundamental en la enseñanza del futuro y los cursos en línea son una verdadera apuesta a la renovación de la educación. En la enseñanza de español uno de los cursos que tenemos a nuestra disposición es el Aula Virtual de Español (AVE) del Instituto Cervantes <<http://ave.cervantes.es>> donde vemos integrado un gran número de recursos digitales de vídeo y audio para la realización de actividades y herramientas de comunicación que desarrollan la interacción, además fomenta la autonomía del alumno y el *long life learning*.
- Las *revistas digitales* son también un vehículo de comunicación entre los diferentes usuarios y se puede aplicar a nuestras clases ya que podemos crear una revista con nuestros alumnos.

- El vídeo y audio que normalmente utilizábamos en clase, aparece de forma gratuita en Internet.
 - El vídeo: un ejemplo sería el portal de *Youtube* que nos ofrece un buscador de vídeo en el que podemos encontrar material para trabajar en el aula e incluso para subir a nuestro *blog*. Algunos profesores han comenzado a recopilar vídeos en español, incluso encontramos las letras junto al vídeo ya que la red nos ofrece software gratuito para subtitular los vídeos o poner bocadillos a nuestros protagonistas con un programa que se llama *mojiti* o directamente on-line. En el portal de Dvolver < <http://www.dvolver.com/live/mm.html>> podemos editar y poner bocadillos a los personajes del vídeo, Bombay.tv nos ofrece un variado número de fragmentos de película que fácilmente podemos subtitular. Hay muchos más portales y programas de edición de vídeo aquí hemos señalado los que más usamos.
 - Audio: cuando hablamos de audio debemos conocer los podcast, archivos de audio que podemos escuchar en el momento o en nuestro *Ipod*, tiene también su propio buscador en español: <<http://podcast-es.org/>>. La *wikipedia*, la enciclopedia cooperativa que han diseñado en Internet, y que ha sido creada a partir del constructivismo social que introduce la web 2.0. define los *podscast* como:

*“un archivo de audio distribuido mediante un archivo RSS (<http://es.wikipedia.org/wiki/RSS>). Su contenido es diverso, pero suele ser un *weblogger* hablando sobre temas interesantes. Esta es la definición base. Ahora, podemos ampliarla de diferentes maneras. Recetas de cocina, tecnología, monólogos de humor, novedades culturales, música, son solo algunas de las temáticas tratadas en estos archivos de audio... El límite está en la imaginación y la creatividad del autor. Alguna gente prefiere usar un guión y otros hablan a capella y de forma improvisada. Algunos parecen un programa de radio, intercalando música, mientras que otros hacen *podcasts* más cortos y exclusivamente con voz. ¡Igual que con los *weblogs*!”* <<http://www.podcast-es.org/index.php/Portada>>.

Este banco de recursos lo podemos utilizar para nuestras clases como material de soporte auditivo. Además los estudiantes puede grabar sus propios *podcast* en <<http://www.evoca.com>> o también bajándose el programa *Audiocity*.

- El uso de las wikis potencia el constructivismo social del conocimiento y podemos realizar trabajos en grupo de expresión escrita.
- Las *folcsonomías* nos servirán siempre para ordenar todos nuestros trabajos, son un sistema de etiquetas que van agrupando por temas todos aquellos contenidos relacionados y nos facilitan el acceso a la información de una forma rápida.

- Redes sociales: el Facebook es una de las redes sociales más conocidas del planeta, un espacio virtual con un gran número de recursos para llevar al aula, nos ayuda para mejorar la conciencia de grupo y para romper aquella barrera entre profesor y alumno, además podemos crear grupos, foros de debate e incluso tiene un chat en línea que podemos usar para resolver las dudas de nuestros alumnos.
- Actualmente *Google* nos ofrece muchas herramientas a los usuarios 2.0. Con una cuenta en <<http://www.gmail.com>> podemos acceder a todos los recursos que nos ofrece Google:
 - Acercarnos a la *blogosfera* a través de <<http://www.blogger.com>> y diseñar nuestro propio blog ya no es un problema, a partir de ahora podemos elaborar un escaparate al mundo virtual. Blog es una palabra derivada de *web* y *log* y surge como una bitácora que nos sirve como diario para intercambiar nuestras experiencias con otros usuarios, una red social que fomenta lo que llamamos el *constructivismo social*, la construcción del conocimiento a partir de un trabajo cooperativo. Los *blogs* no pasan desapercibidos en el mundo de la didáctica de lenguas y surge un amplio abanico de posibilidades para su explotación didáctica. Podemos utilizar los *blogs* tanto profesores como alumnos, una plataforma de comunicación entre docentes y estudiantes donde se puede producir un intercambio de experiencias para construir el conocimiento colectivo. Un blog para profesores, una ventana virtual en la que podemos comunicarnos con otros docentes que tienen nuestras mismas inquietudes y que quieren compartir su trabajo. Un blog para estudiantes, en el que todos pueden colaborar en un proceso de aprendizaje común. Podemos convertirlo en nuestra web de clase y crear un banco de recursos y de materiales, noticias interesantes para comentar en clase; podemos también proponer actividades que les sirvan de refuerzo. Utilizar los recursos que nos ofrece la web 2.0 para editar vídeos en los que podemos introducir texto, crear nuestros propios podcast, presentaciones de fotos, documentos on-line, canciones entre otras herramientas y subirlo a nuestro blog para que nos conozcan mejor nuestros estudiantes y nos ayude a mejorar la comunicación entre profesor y alumno. En un blog podemos editar desde nuestra bitácora personal hasta publicar noticias de interés común, textos que podemos ofrecer a nuestros estudiantes con el objetivo de aumentar su motivación para que lean en español. Hacer uso de las redes de comunicación social como foros, chats, teléfono por Internet para mejorar la comunicación entre los alumnos. En definitiva un blog lo debemos entender como un aula abierta para que nuestros estudiantes continúen su aprendizaje de una forma no lineal y a su vez construyan su conocimiento lingüístico y cultural con el intercambio de experiencias entre profesor y grupo clase. Hablamos de edublog, aquellas plataformas que nos sirven para educar y en la que aprendemos todos día a día.

- Además podemos editar una web que nos ofrece más posibilidades que un blog o incluso crear un grupo y compartir documentos en línea.
 - *Google doc* es otra de las herramientas que nos ofrece Google y con la que podemos editar desde documentos hasta power point y subirlos a la red. No tendremos que preocuparnos de pasar a papel, tan sólo tendremos que subir los documentos al servidor de nuestro centro o en cualquiera de las plataformas que nos ofrece la red. Es muy útil porque podemos usarlo para presentar materiales a nuestros estudiantes o también para motivarles ya que pueden ver publicados sus trabajos en Internet.
 - *Google wave* es por último el recurso más novedoso, desde mayo de 2009 Google presentó su nuevo producto, donde se pretende integrar *Facebook*, *Messenger*, *chat*, *foros*, *wikis* entre otros. Un camino hacia la nueva 3.0 donde se ofrecen herramientas para el usuario, Internet ha dejado de preocuparse por las redes sociales para ocuparse de sus propios usuarios y proporcionar una serie de herramientas facilitadoras para su trabajo. Con el *Google wave* puedes editar un documento entre varios usuarios en tiempo real o editar una foto, así como otros usos que aún se están pilotando.
- **Microblogging:** Hemos mencionado anteriormente los blogs cuando hemos presentado algunas de las herramientas que nos ofrece *Google*, precisamente Twitter, Plurk o Edmodo han sido una propia evolución de los blogs y las redes sociales, en definitiva son microblog que nos facilitan el acceso a la información inmediata, recursos que también podemos llevar al aula de español como lengua extranjera.

¿PREPARADOS PARA DISEÑAR UNA ACTIVIDAD 2.0?

En el capítulo 4, *Cuéntame un cuento...de Abanico de Difusión* nos encontramos, en la página 62, una actividad en la que los estudiantes tienen que escribir un relato con tres errores basado en un cuento popular y después tienen que contarlo a sus compañeros que tendrán que averiguar los errores y corregirlos. Nosotros cambiamos el tema, ahora les propusimos que tendrían que hacerlo sobre leyendas brasileñas y la convertimos en una actividad 2.0, ya que utilizamos como base un wiki donde tendrían que elaborar su relato y el resultado lo tenían que dejar en una página web llamada *relátame* en <http://www.relatame.com> , os dejamos el enlace donde podéis acceder a los resultados de la actividad que hemos realizado en un grupo de B2.1 del Instituto Cervantes de Brasilia: <http://www.relatame.com/?pag=relatos&relato=1192> y a continuación os presentamos nuestra propuesta:

Cuenta la leyenda...

Actividad de Aula

Apartado: Desarrollo de las competencias de lengua

Subapartado: En la expresión escrita distinguiremos la temporalidad entre acciones y atenderemos al uso de la cantidad de tiempo y fechas, marcadores temporales y organizadores del relato. En la oralidad, utilizaremos estructuras para corregir informaciones erróneas.

Nivel: B2 (Avanzado)

Actividad de la lengua implicada: Todas

Destinatarios: Jóvenes y adultos brasileños

Tipo de agrupamiento: Individual

Tiempo de preparación: 5 minutos

Material necesario: Internet y fotocopias

Duración aproximada: 90 minutos

Descripción

El objetivo de nuestra actividad es que los estudiantes pongan en práctica los marcadores del relato y distingan la temporalidad entre acciones, para ello tendrán que demostrar especial dominio del contraste de pasados. Es importante que en el discurso oral que tendrán después de contar su relato sepan las estructuras para la corrección de errores por ejemplo: *No era un príncipe encantado sino un duende.*



Introducción a la actividad

Antes de esta actividad, nuestros estudiantes tendrán que haber estudiado los marcadores del relato (*Cuando, tan pronto como, mientras, después* etc.) y distinguir la temporalidad de acciones. Además deberán saber algunas estructuras para corregir errores del tipo *No era así sino...* Les pediremos que piensen en leyendas brasileñas, deberán comentar al profesor los títulos para no repetir las mismas.

(El curupira, personaje popular de las leyendas brasileñas)

Pasos de la actividad

1. Tendrán que escribir un relato con tres errores basándose en una leyenda popular brasileña y dejarlo en un Wiki que el profesor previamente ha abierto al grupo clase por ejemplo en <<http://www.seedwiki.com>>
2. Una vez que han elaborado el libro de leyendas de clase les pediremos que presenten su leyenda. El grupo clase tendrá que adivinar los tres errores y comentar cuál es la verdad.
3. Después tendrán que ir a la página <http://www.relatame.com> y poner una versión con tres errores y otra verdadera de su leyenda. El profesor previamente habrá corregido los textos escritos en la Wiki y habrá comentado los errores más comunes del grupo, además habrá preparado el acceso a la página de *relame* y la sección donde deben presentar sus relatos los alumnos.

BIBLIOGRAFÍA

Libros

CASTRO, J. 2007, *El Uso de los Blogs en la clase de Español: Una herramienta de apoyo al aprendizaje autónomo*, León, Universidad de León y FUNIBER.

ENCINAR, A. 2004, *Uso interactivo del vocabulario*, Madrid, Edelsa

FERNÁNDEZ PINTO, J. 2002, *¡ELE con Internet! Internet paso a paso para las clases de ELE*, Madrid, Edinumen

JUAN LÁZARO, O. 2002, *Uso de internet en el aula ELE: La red como material didáctico en la clase de E/LE*, Madrid, Edelsa

SÁNCHEZ LOBATO, J./ SANTOS GARGALLO, I. 2004, *Vademécum para la Formación de Profesores: Enseñar Español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)* Madrid, SGEL

Artículos en revistas

ECHEVARRÍA, M. 1994, "Aplicaciones computacionales para la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera" en REALE 1, Madrid, pp 25-50

HONRADO, A. – LEÓN, P. 1997, "Expresión oral y escrita: ¿Para qué nos sirven las máquinas?" en Frecuencia-L 10, Madrid, pp 38-44

Varios autores, Septiembre 2007, Carabela 42 (segunda etapa), Madrid, SGEL

LA ENSEÑANZA DEL LÉXICO Y DE LA GRAMÁTICA DE LA LENGUA ESPAÑOLA A APRENDICES BRASILEÑOS CON EL USO DE LOS TEMAS TRANSVERSALES EN LAS ACTIVIDADES LÚDICAS¹

Geane Maria Marques Branco Sanches
Universidade Estadual de Londrina

Andréia Jardim Tavares
E.E. Teothônio Brandão Vilela

Otávio Goes de Andrade
Universidade Estadual de Londrina

INTRODUCCIÓN

La finalidad precípua de la enseñanza de lenguas no maternas es ofrecer al alumno el acceso a la variante normativa de prestigio de la lengua objeto de estudios. En esta comunicación plantearemos la idea de que es posible acceder a la variante normativa de prestigio de lengua española enseñando el léxico y la gramática de forma integrada. Dicha integración se puede lograr con el empleo de temas transversales en actividades lúdicas. Nuestra posición parte del principio de que la ampliación de la competencia léxica del estudiante depende del dominio de las estructuras gramaticales, lo que se puede potenciar por medio de textos orales y escritos en diferentes tipos de actividades lúdicas volcadas hacia el léxico y la gramática que, además de placenteras, pueden ser extremadamente informativas/formativas si en ellas se usan temas transversales.

Las actividades lúdicas con objetivos gramaticales tienen un importante lugar en el proceso de enseñanza y de aprendizaje de lenguas extranjeras. Al utilizar recursos lúdicos, además de contribuir para la optimización del aprendizaje, se transforma la clase en una experiencia agradable. A partir de esta perspectiva, en este trabajo, por una parte, se busca analizar la frecuencia de actividades lúdicas con fines gramaticales en libros didácticos destinados a la enseñanza del español como lengua extranjera (E/LE) a alumnos brasileños. Además de eso, a través de un cuestionario aplicado a alumnos de la carrera de Secretariado Ejecutivo de la *Universidade Estadual de Londrina* (UEL) y del *Centro de Estudos Universitários Filadélfia* (UNIFIL), también se busca observar la opinión del alumno con relación al uso de actividades lúdicas con contenidos gramaticales y su presencia en el manual didáctico. Eso se justifica porque en general se pone atención sólo en el análisis del profesor y no en la opinión del alumno respecto

1 Este texto se configura como una de las actividades propuestas en el ámbito del proyecto de investigación en enseñanza titulado "(Re)conhecendo unidades léxicas das línguas materna/estrangeira por meio da Linguística Contrastiva", de autoría y coordinación del Prof. Dr. Otávio Goes de Andrade, registrado bajo el nº 128 junto a la *Pró-Reitoria de Graduação* de la *Universidade Estadual de Londrina (Paraná/Brasil)*.

al uso de tales actividades en su aprendizaje. Por otra parte, discutiremos la ampliación del léxico por medio de los temas transversales. Primeramente, hablando sobre los temas transversales en la enseñanza de una lengua extranjera; en seguida, haremos la distinción entre léxico y vocabulario, con énfasis en el proceso de aprendizaje del léxico; por último, relacionaremos léxico y los temas transversales.

LA GRAMÁTICA

Los profesores de E/LE buscan el modo como mejor se alcanza el dominio de una lengua por parte de sus alumnos y como dominio de una lengua se sobrentiende las habilidades de comprensión y producción escrita y de comprensión y producción oral, incluyendo la competencia gramatical en cada una de esas habilidades.

La gramática es la ciencia que estudia los elementos de una lengua y sus combinaciones y constituye uno de los niveles de descripción y explicación del sistema de las lenguas, además de la semántica, de la fonética y de la pragmática, que a su turno es la que estudia el lenguaje en su relación con los usuarios y las circunstancias de la comunicación.

Durante mucho tiempo, aprender una lengua significaba exclusivamente dominar su gramática. Es difícil concebir la práctica coherente sin que tenga el respaldo teórico (Pérez, 1999: 11) donde se concluye que la práctica y la teoría ciertamente están entrelazadas en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, es decir, la comunicación oral o escrita necesita del respaldo teórico del estudio de la gramática, principalmente si pensamos en ambientes formales dedicados al estudio de idiomas.

García (2001: 9) establece cuatro acepciones básicas de la palabra gramática argumentando que, al reflexionar sobre el papel que juega y ha jugado la gramática en la enseñanza del ELE, hace falta revisar previamente el concepto de gramática, pues el mismo varía de acuerdo con las diferentes perspectivas teóricas que se asumen, como se puede ver en el siguiente recuadro:

Tipo de gramática	Acepción
Normativa	Es la gramática que dice qué es correcto o incorrecto, siguiendo criterios de buen o mal uso del lenguaje, a partir de cánones como el de, por poner un caso, la Real Academia Española.
Descriptiva	Es la que describe las reglas de funcionamiento de una lengua a partir de un determinado modelo teórico... trata de hacer explícitas las reglas de funcionamiento de una lengua a partir de un modelo teórico procedente de la lingüística... es la aplicación concreta de un marco teórico que establece pautas de descripción.

Tipo de gramática	Acepción
Teórica	Los distintos modelos teóricos que pueden seguir las distintas gramáticas descriptivas... la gramática estructural o la gramática generativa... también se la denominan gramática metateórica.
Interiorizada o gramática objeto	Las reglas gramaticales que los hablantes tienen interiorizadas. Es la facultad del lenguaje manifestada históricamente en los miembros de una comunidad dada.

Según Peris (1988: 8) se puede afirmar que, actualmente, en el campo de la enseñanza y del aprendizaje de segundas lenguas, el término gramática tiende a integrar las reglas del sistema y las de uso, así como el tratamiento de los fenómenos de los diversos niveles de la lengua (fonético, fonológico, léxico y semántico) en su descripción y en su tratamiento didáctico. Zozzoli (2003: 30), presenta la noción de gramática como la conexión entre fenómenos de la lengua, desde los menores, hasta los fenómenos del discurso, que están relacionados con el uso social de la lengua.

En definitiva, sin ánimo de llegar a una conclusión, las reglas gramaticales existen para que uno sepa usar la lengua para comunicarse de manera efectiva y apropiada en un determinado contexto «La gramática está, pues, al servicio de la comunicación. Ella sola, sin embargo, no es suficiente para establecer la comunicación» (Giovannini, 1996: 14).

LO LÚDICO

¿Qué significa una actividad lúdica? Dantas (apud Sanches, 2002: 3) asegura que lo lúdico corresponde a la junción del jugar de manera libre e individual y del juego como una conducta social que impone reglas, además de resultar divertido y placentero.

Las actividades lúdicas seguramente forman parte del universo creativo del hombre desde los primordios de la humanidad. Tanto en la antigua Grecia como en Roma, ya existían los juegos educativos y en el siglo XIX surgieron los juegos para la enseñanza de las lenguas extranjeras.

Huizinga (apud Sanches, 2002: 8), declara que el juego forma parte del ser humano, incluyéndolo en el Arte, en la Filosofía, en el Derecho (como una competición judicial), en la Poesía (como un juego de palabras), y en todos los actos de expresión humana. Concordando con Huizinga, se puede deducir que el lúdico corresponde a todo proceso que involucra creatividad, expresión, comunicación, participación, interacción de manera agradable y apacible, y en ese proceso todos los participantes se tornan vencedores.

Genéricamente, cuando se dice la palabra lúdico, uno puede pensar que eso corresponde a la niñez, o sea, al período de la vida humana que se extiende desde el nacimiento hasta la pubertad. Sin embargo, los adultos también necesitan las actividades

lúdicas para que el proceso de enseñanza y de aprendizaje se realice en un ambiente animado y con tranquilidad, lo que va a generar alivio de las tensiones causadas por la vida estresante del ser humano en el siglo XXI.

Aprender una lengua extranjera de manera lúdica y agradable es motivador y proporciona mejor interacción en el aula. «La motivación desempeña un papel decisivo en la adquisición de conocimientos siendo un factor clave en el aprendizaje» (Pérez, 1999: 112). Además de otras circunstancias, aprendemos una lengua cuando nos colocamos en situaciones en las que necesitamos solucionar problemas, lo que va a animar el pensamiento, la reflexión y la asimilación. Cuando el alumno participa con creatividad y motivación de una actividad, hace posible una práctica comunicativa real y el desarrollo de la expresión lingüística. (Almeida, 1995).

GRAMÁTICA + ACTIVIDADES LÚDICAS

Todavía sigue siendo muy complejo elegir actividades con contenidos gramaticales para el aula, a fin de que puedan desarrollarse con el objetivo de formar un lector / oyente y productor de textos orales y escritos relativamente autónomos (Zozzoli, 2003: 27). Teniendo en cuenta eso, ¿cómo enseñar la gramática? A lo mejor, en un entorno agradable proporcionado por las actividades lúdicas para que el aprendiz pueda practicar las tareas presentadas de manera natural y espontánea, sea imaginándose en una situación real de uso, sea jugando con las palabras en una condición real de juego, música o dramatizaciones.

Después de presentadas las reglas de funcionamiento del sistema gramatical de manera sencilla, la gramática podrá ser revista en diferentes contextos de usos, a través de actividades lúdicas para ayudar en la reflexión y dar a conocer las posibilidades del sistema de reglas gramaticales para expresarse con éxito. También se puede hacer la práctica de los contenidos a través de ejercicios tradicionales pero al utilizarse conjuntamente lo lúdico además de otra tipología de actividades², es posible diversificar y tornar la clase siempre una novedad a los alumnos. El ambiente de juego hace con que los alumnos no se preocupen mucho con los errores de su habla y los de sus compañeros, sino en attingir los objetivos del juego. Eso hace con que uno actúe con espontaneidad y la comunicación fluya, lo que consecuentemente proporciona el aprendizaje.

Es posible decir con seguridad que el alumno al conocer las reglas gramaticales demuestra una comunicación más inteligible. «Aprender una lengua es aprender a hacer todo lo que uno pueda necesitar hacer con esa lengua, de manera natural y espontánea, así como lo hacen los hablantes nativos» (Matte Bon, 1998: 73).

2 Como otra tipología de actividades se refiere a ejercicios más tradicionales como los dictados, ejercicios de completar, de elegir una de las alternativas, tablas de conjugación verbal, recuadros con pronombres, etc.

En la clase de español el profesor puede enseñar la gramática con entusiasmo y creatividad para que sus alumnos no la encuentren aburrida. Cuando se pide que repitan un determinado tiempo verbal varias veces, seguro que a ellos se tornará fastidioso, pero si lo hacen a través de un juego, la tarea se transformará en una actividad divertida y desafiadora. Un ejemplo son los verbos irregulares en el Pretérito Indefinido. Se puede trabajar, por ejemplo, con La canción de los Indefinidos Irregulares³ como un desafío a los equipos de alumnos que deberán conjugar los verbos de la canción en todas las personas (singular y plural). Conocer y saber los verbos irregulares en el Indefinido es un tanto difícil para los alumnos luso hablantes brasileños, pero hace parte de un conocimiento básico de la lengua. Entonces, ¿por qué no hacerlo de un modo más divertido?

LA GRAMÁTICA Y LOS MANUALES DE ELE PARA BRASILEÑOS

La creciente demanda del idioma español en Brasil ha proporcionado el surgimiento de libros didácticos para atender las necesidades de aprendizaje del alumnado brasileño.

En este trabajo fueron analizados cuatro libros de E/LE para alumnos de la enseñanza media y que también pueden ser utilizados en la enseñanza superior. Elegimos los libros de volumen único para uniformizar el análisis. Las actividades analizadas fueron elegidas partiéndose del principio de que puedan ser aplicadas por los profesores como una actividad lúdica dentro de las definiciones de lúdico presentadas en este trabajo y conforme las sugerencias de aplicación del manual.

Fue posible identificar que 50% de los libros analizados poseen actividades lúdicas con contenidos gramaticales. Los demás libros solamente poseen actividades tales como: ejercicios de complete, elección de la alternativa correcta, etc. Los gráficos con los resultados se encuentran en los anexos de este texto.

¿QUÉ DICEN LOS ALUMNOS?

Fue realizada una encuesta con alumnos de la carrera de Secretariado Ejecutivo de dos universidades brasileñas, una de la enseñanza pública y la otra de la enseñanza privada, respectivamente UEL y UNIFIL con veinte alumnos de cada universidad, totalizándose cuarenta alumnos. El objetivo del sondeo fue llevar el alumno a reflexionar sobre su aprendizaje y opinar sobre el uso de actividades lúdicas con contenidos gramaticales y su presencia en el libro didáctico. Para eso se utilizó un cuestionario como instrumento de pesquisa.

3 La canción popular de los comensales satisfechos del norte de España: "Tuve, supe, puse, pude, estuve y anduve / Buen menú, buen menú / cupe con la U / Conduje, deduje, produje, traduje y traje / Buen menú / Buen menú / Con la Jota tú / Hice, hice / Quise, quise / Vine y convine / Buen menú / buen menú / Pocos tienes tú.

A través de las respuestas analizadas, se puede observar que 100% de los alumnos de estas dos instituciones creen que estudiar la gramática es importante y que ella está relacionada con toda la enseñanza de la lengua extranjera, tanto en la comprensión y producción escrita como en producción y comprensión oral. Por ejemplo, los alumnos de la UEL contestaron que la gramática es la base de una lengua, necesaria para una buena comunicación y esencial para la profesión de Secretario Ejecutivo (carrera de esos estudiantes).

Preguntado si les gusta estudiar la gramática a través de juegos, músicas y otras actividades lúdicas, 100% de los alumnos de las dos universidades contestaron que sí y en las justificativas encontramos afirmaciones de los alumnos de la UNIFIL, tales como «el estudio se vuelve más fácil y no enfada; la comprensión es más rápida; de manera divertida se aprende mejor; porque es una actividad diferente, motivadora y apacible». Los alumnos de UEL destacaron que las actividades lúdicas proporcionan mejor asimilación del contenido, es motivador y dinámico, además de estimular la conversación.

Respecto al libro didáctico, les fue preguntado si el libro⁴ utilizado en sus clases posee actividades lúdicas para la enseñanza de la gramática. Todos los alumnos de UNIFIL (100 %) respondieron que sí y mencionaron sólo dos actividades: ahorcado e historietas. Verificando las actividades del libro, el juego del ahorcado⁵ no especifica la palabra a ser trabajada, pero la profesora de los alumnos de UNIFIL les pidió que lo hiciesen con un verbo conjugado en el Pretérito Indefinido y en otra oportunidad con adverbios. Las historietas mencionadas trabajaban pronombres personales y acentuación. Además de las dos actividades destacadas por los alumnos, encontramos en el mismo libro una dramatización (p. 201) donde se trabaja el análisis de personalidad utilizando gradación de los adjetivos. Los alumnos de la UEL (100%) dijeron que el libro didáctico adoptado no posee actividades lúdicas, que es un libro técnico⁶, con actividades tradicionales.

En una cuestión con múltiple elección de respuestas, donde se buscó la opinión en relación a aprender la gramática a través de actividades lúdicas, 95 % de los alumnos de la UNIFIL afirmaron que a través de las actividades lúdicas aprenden la gramática con más facilidad; 60 % además de señalar otras respuestas también dijeron que es una actividad que les gusta y 45 % también señalaron que es motivador. Los alumnos de la UEL, 50 % señalaron que aprenden con más facilidad cuando se utilizan actividades lúdicas; 45 % señalaron que es motivador estudiar la gramática de manera lúdica y 25 % además de otras respuestas señalaron que les gusta estudiar la gramática de manera lúdica.

4 Durão, A. B. A. B. (2001), *Español, curso de español para hablantes de portugués, básico 1*. Madrid: Arco Libros.

5 Este juego consiste en proponer una palabra al compañero de juego lo que va a intentar adivinar las letras que forman dicha palabra. Cada error supone añadir una parte de la figura de un ahorcado. Se puede decir diez letras para descubrir la palabra propuesta antes de completar la figura del ahorcado.

6 Durão, A. B. A. B. (2000), *Español para Secretariado*, Londrina, EDUEL.

Todos los alumnos entrevistados afirmaron que las actividades lúdicas en la clase de español contribuyen para el aprendizaje, 80 % de los entrevistados de la UNIFIL señalaron que tales actividades les ayudan en el aprendizaje de la gramática, vocabulario, comprensión lectora, comunicación oral y producción escrita. Los entrevistados de la UEL (100%) respondieron que tales actividades les ayudan en la comprensión del vocabulario, 75% que contribuyen para la comunicación oral, 70% para la comprensión lectora, 65 % para la gramática y 35 % señalaron que contribuyen para la producción escrita.

A través de los datos de esta encuesta, por una parte se puede decir que a muchos alumnos jóvenes y adultos les gusta estudiar la gramática utilizando actividades lúdicas. Por otra parte se puede decir que lo lúdico es un instrumento importante lo cual no puede ser olvidado en los manuales didácticos destinados a los alumnos de todas las edades, incluso los jóvenes y adultos. Los gráficos se encuentran en los anexos al final de este texto.

AMPLIACIÓN DEL LÉXICO POR MEDIO DE LOS TEMAS TRANSVERSALES

a) ¿Qué dicen los PCNs acerca de los temas transversales?

Según los PCNs (Brasil, 1998: 23) el eje de la educación es la ciudadanía y elegirla como eje implica en explicitarse la negación de valores y prácticas sociales que no respeten aquellos principios, comprometiéndose con las perspectivas y decisiones que los favorezcan. Eso se refiere a los valores y también a los conocimientos que permitan desarrollar las capacidades necesarias para la participación social efectiva.⁷

Cuanto a los temas transversales (Brasil, 1998: 25), estos se refieren a cuestiones sociales consideradas relevantes sea de ámbito nacional, sea de carácter universal. Estas cuestiones sociales deben ser presentadas para el aprendizaje y reflexión de los alumnos, buscando un tratamiento didáctico que contemple su complejidad y su dinámica. De este modo, el currículo gana en flexibilidad y apertura, ya que los temas pueden ser contextualizados de acuerdo con las diferentes realidades locales y regionales. Los temas elegidos son: ética, medio ambiente, pluralidad cultural, salud, orientación sexual, trabajo y consumo. La elección de esos temas se dio llevando en cuenta los siguientes criterios: a) urgencia social; b) abrangencia nacional; c) posibilidad de enseñanza y aprendizaje; d) favorecimiento de la comprensión de la realidad y la participación social.

Las cuestiones sociales como parte de los temas transversales tienen naturaleza distinta de las áreas convencionales, puesto que se tratan de procesos vividos intensamente por la sociedad, por las comunidades, por las familias, por los alumnos,

7 Os fundamentos do Estado Democrático de Direito são: a soberania, a cidadania, a dignidade de pessoa humana, os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa, o pluralismo político (artigo político 1º da Constituição). Constituem objetivos fundamentais da República: construir uma sociedade livre, justa e solidária; garantir o desenvolvimento social, erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais, promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (artigo 3º da Constituição Federal). (Brasil, 1998: 19)

por los maestros en su cotidiano. Estos temas deben ser debatidos en diferentes espacios sociales, buscando soluciones y alternativas tanto en el ámbito social como a actuación personal, con el fin de que el alumno pueda desarrollar la capacidad de posicionarse frente a estas cuestiones.

b) Los temas transversales y la lengua extranjera.

Según los PCNs (Brasil, 1998: 43) el aprendizaje de una lengua extranjera representa otra posibilidad de actuar en el mundo por el discurso, además de la posibilidad que la lengua materna ofrece. Ambas lenguas incorporan cuestiones de cómo las personas actúan en la sociedad a través de la palabra. Por lo tanto, la enseñanza de lenguas ofrece un modo singular para tratar las relaciones entre el lenguaje y el mundo social, ya que es el propio discurso que construye el mundo social.

Igualmente, el aprendizaje de una lengua extranjera ofrece acceso a como son construidos los temas transversales en prácticas discursivas de otras sociedades, ayudando en la comprensión de su sociedad. De este modo, los temas transversales son fácilmente incorporados en las clases de lengua extranjera, ya que se tratan de cuestiones sociales cuyos análisis nos muestran el uso del lenguaje como una práctica social, es decir, involucra la elección de quién escribe o habla para construir significados en relación a otras personas en contextos culturales, históricos, etc.

Cuanto la elección de los temas, de acuerdo con los PCNs (Brasil, 1998: 44), se hace la comparación entre la lengua materna y la lengua extranjera estudiada, considerando los siguientes aspectos:

a) elección de la organización textual, es decir, comparación de distintos géneros textuales para aumentar el conocimiento de las diversas tipologías y también demostrar que el texto puede ser utilizado con distintos propósitos;

b) elecciones sistémicas: como la representación discursiva del mundo social ocurre en las lenguas de diferentes modos;

c) variación lingüística: nos ayuda a la comprensión del fenómeno lingüístico de la variación de la propia lengua materna y también al hecho de que la lengua extranjera no existe solamente en la variante normativa, conforme la escuela nos presenta;

d) sirve como medio de desmitificar comprensiones homogeneizadoras de culturas específicas, relacionadas a generalizaciones típicas de las clases de lengua extranjera.

La lengua extranjera posee un papel valioso en la construcción de la educación, ya que el alumno a través de la lengua extranjera pasa a valorar su propia lengua. Con el desarrollo de actividades que involucren los temas transversales, se puede llevar al alumno a reflexionar sobre la realidad social, política y económica, auxiliando en la construcción de su ciudadanía, además de la construcción del conocimiento lingüístico-cultural de la lengua de estudios.

c) Lexicología: léxico y vocabulario ¿Hay diferencias?

La Lexicología se ocupa del léxico de una lengua de forma completa e integrada. Birdeman (2001: 16) afirma que *“a Lexicologia, ciência antiga, tem como objeto básico de estudo e análise a palavra, a categorização lexical e a estrutura do léxico”*. Otro estudioso dice que *“a lexicologia é o estudo científico do léxico, isto é, propõe-se a estudar o universo de todas as palavras de uma língua, vistas em estruturação, funcionamento e mudança”* (Barbosa apud Andrade, 2001: 191). Teniendo en cuenta que el objeto de estudios de la Lexicología es el léxico, pero, ¿qué sería léxico y cómo se da la distinción entre léxico y vocabulario? En algunos contextos, esas palabras son constantemente utilizadas como sinónimos, no obstante, presentan (distinciones en cuanto al uso), ya que poseen características propias. Así, son comprendidos como elementos diferentes dentro de la lengua. Para Genouvrier y Peytard (apud Fernandes, 2000: 77) vocabulario sería *“conjunto de palavras empregadas pelo locutor, num ato de fala precisa, é a utilização de certo números de palavras pertinentes ao léxico individual do interlocutor”*. Ya Biderman (1996: 32) propone que *“léxico é o conjunto abstrato das lexias da língua e vocabulário [como o] conjunto das características discursivas dessas mesmas unidades”*. Vilela (1995: 13) diferencia léxico como *“conjunto de palavras fundamentais das palavras ideais duma língua, sendo, o geral, o social e o essencial”* y vocabulário como *“conjunto de vocábulos realmente existente num determinado lugar e num determinado tempo, tempo e lugar ocupados por uma comunidade lingüística, sendo o particular, o individual e o acessório”*.

Como vimos, los términos léxico y vocabulario poseen distinciones cuanto a su uso, no obstante, Fernandes (2000: 77) resalta que ambos mantienen gran relación, puesto que el vocabulario constituye una parte del léxico individual que se encuentra inserido en el léxico general de una lengua.

d) Enseñanza de vocabulario

La enseñanza del léxico es imprescindible para el proceso de aprendizaje de una lengua, ya que es a través de este acervo que el alumno desarrolla tanto la habilidad oral como la escrita. Para Alonso (1994: 59) el conocimiento de una palabra es un proceso muy complejo. Para la misma autora aprender el léxico de una lengua no es sólo decorar una lista de palabras o saber escribirlas. Así, sólo conocemos una palabra cuando:

- somos capaces de pronunciarlas;
- escribirlas correctamente;
- sabemos reconocerla al oírla de forma aislada o en combinación con otra palabra, o al verla escrita;
- viene en nuestra mente en el momento en que la necesitamos;

- sabemos como funciona gramaticalmente, es decir, si es un verbo conocemos su conjugación, si es un adjetivo, conocemos su concordancia, etc.
- conocemos todo los significados importantes;
- sabemos utilizarla de forma correcta en el contexto. Sabemos las connotaciones que tiene, tanto geográficamente como socialmente;
- sabemos no abusar de ella.

Por todo eso, aprender o enseñar una palabra es mucho más que dar la explicación o una traducción. Es dar a los alumnos lo que ellos necesiten para hablar o escribir en la lengua extranjera. En virtud de eso, una de las mayores dificultades de los profesores es saber como enseñar este léxico, de manera que el alumno lo asimile integralmente, ya que, como comentamos, aprender el léxico de una lengua no es sólo conocer una grande cantidad de palabras, sino usarlas adecuadamente en un contexto. Igualmente, Trujillo e Greckeler Trujillo (apud Reyzábal, 1993: 101) afirman que el enriquecimiento léxico debe hacerse tanto en cantidad como en calidad. En cantidad, trabajando sobre los múltiples campos lexicales, en calidad, explotando los campos semánticos. Por lo tanto, para que el alumno adquiera de modo satisfactorio este léxico, el profesor asumirá el papel de motivador y también lo deberá enseñarlo de modo adecuado, considerando el conocimiento lingüístico que el alumno posee, su necesidad al aprender esta lengua extranjera, su realidad social, etc. (Andrade, Durão, 2009).

Por fin, la palabra es un de los elementos clave para que el alumno alcance fluidez en la comprensión oral y escrita y también en la producción oral y escrita (Durão, Andrade, 2007).

e) Léxico y los temas transversales

Según los PCNs (apud Fernandes, 2001: 79) los contenido presentados a los alumnos son aquellos considerados importantes para la construcción de la fluidez discursiva y lingüística del mismo. Además, según este mismo documento, “el trabajo con el léxico no se resume a presentar sinónimos de un conjunto de palabras desconocidas por los alumnos”, ya que una palabra aislada, sustituida por otra dicha como sinónimo, acaba por tratarla como “significado absoluto”, ocultando sus usos semánticos y, al cabo, contribuyendo poco en la construcción del sentido por el alumno. Así, el vocabulario cumple un importante papel en el proceso del lector proficiente, por eso, su aprendizaje debe ser efectuado de modo adecuado y satisfactorio.

De este modo, los PCNs (Brasil, 1998: 84) nos sugiere actividades que auxilien en la construcción de las relaciones lexicales, llevándolo a construcción de un conjunto de estrategias de manipulación y procesamiento de las palabras. Estas palabras son procesadas y sirven como requisitos para la comprensión y acceso al conjunto de novas informaciones y conocimientos acumulados.

Los PCNs (apud Fernandes, 2001: 79) también destacan el texto como unidad básica del trabajo en el proceso de aprendizaje del vocabulario, ya que consideran que las prácticas del lenguaje son una totalidad y que el alumno expande su capacidad de uso del lenguaje y de reflexión a través del texto, pues, a través del mismo podremos identificar los puntos de vistas, opiniones, valores y eventuales prejuicios en ellos vinculados.

Genouvrier y Peytard (apud Fernandes, 2001: 78) enfatizan que “la adquisición del vocabulario se verifica casi que exclusivamente a través del texto”. Ambos recomiendan que el estudio del significado de la palabra sea hecho a partir del nivel de la frase y, esta, inserida en una unidad mayor, el texto.

Por una parte, si son los textos, el eje para la construcción y adquisición de vocabulario, los temas transversales inseridos en estos textos colaborarán aún más para este proceso, ya que, tratan de textos que llevan al alumno a reflexionar, preguntarse, cuestionarse sobre tales asuntos. Por otra parte, es una manera para que este alumno fije las palabras en el lexicón mental, ya que el alumno puede repasar y verificar el dominio que tiene de las palabras, es decir, es una forma del estudiante observar la reincidencia del vocabulario relacionado al tema del que se trate, fijando, al fin y al cabo, el vocabulario como contenido aprendido.

CONCLUSIÓN

Hemos intentado demostrar que es posible ampliar la competencia léxico-gramatical de los estudiantes de lenguas no maternas a través del uso de actividades lúdicas que involucren temas transversales. Además de placenteras, como hemos visto a lo largo de este trabajo, las actividades lúdicas con foco en los temas transversales pueden ser formativas en el ámbito lingüístico, puesto que abren espacio para el desarrollo de diferentes estructuras de la lengua de estudios, e informativas, ya que se puede trabajar con temas candentes de la sociedad contemporánea, creando posibilidades de reflexión para que los alumnos desarrollen su consciencia crítica sobre su cultura y sobre la cultura de la lengua meta, transformando el aprendizaje de lenguas no maternas en algo efectivamente significativo.

BIBLIOGRAFIA

- ALMEIDA, P. N., 1995. *Educação lúdica*, São Paulo, Loyola.
- ALONSO. Encina., 1994. *¿Cómo ser profesor y seguir siéndolo?* Madrid: EDELSA.
- ANDRADE, Maria Margarida., 2001. *Lexicologia, terminologia: definições, conceitos operacionais*. A ciências do Léxico. 2 ed. Campo Grande: UFMS.
- ANDRADE, O. G., 2006. “El léxico en los libros de E / LE diseñados para brasileños”, en *Simposio de didáctica del español para extranjeros José Carlos Lisboa*, 3., *Actas...* Rio de Janeiro: Instituto Cervantes, pp. 466-472.
- _____, 2006. “O que sabemos quando conhecemos uma palavra?”, en *Encontro do círculo de estudos lingüísticos do sul*, 7., Pelotas. *Anais...* Pelotas: UFPEL/UCPel. CDROM.
- _____, 2006. “Transferência e ensino / aprendizagem do léxico”, en *Fórum internacional de ensino de línguas estrangeiras: cultura e diversidade*, 4., Pelotas. *Anais...* Pelotas: UFPEL/UCPel. CDROM.
- ANDRADE, O. G.; DURÃO, A. B. A. B., 2009. “Seguindo as pistas dos desvios léxico-semânticos produzidos por estudantes brasileiros de espanhol”, en A. B. A. B. Durão (org.), *Por uma lexicografia bilíngue contrastiva*, Londrina, Universidade Estadual de Londrina, pp. 23-43.
- BIRDEMAN, Maria Tereza Camargo. As ciências do léxico. In: ISQUIERDO, Aparecida Negri; OLIVEIRA, Ana Maria Pinto Pires., 2001. *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia e terminologia*. Campo Grande. UFMS.
- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais, 1998. *Língua estrangeira*, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF.
- DURÃO, A. B. A. B.; ANDRADE, O. G., 2004. “La gramática en los libros didácticos de español para brasileños y su relación con el estilo de aprendizaje y la tradición de enseñanza de español en Brasil”, en *Congreso Internacional de ASELE*, 14., *Sevilla. Actas...* Sevilla. pp. 266-272.
- _____, 2007. “Pautas para la enseñanza del léxico”, en *Seminario de dificultades específicas de la enseñanza del español a lusohablantes*, 14., São Paulo. *Actas...* São Paulo. pp. 133-140.
- FERNANDES, Célia Bassuma., 2000. *O ensino de vocabulário em livros didáticos e nos PCN*. Entretextos. Londrina. v. 2. pp.73 – 84.
- GARCÍA, S. G., 2001. “El papel y el lugar de la gramática en la enseñanza de E/ LE”, en J. Gómez Asencio; J. Sánchez Lobato (Dir.), *Gramática y comunicación, Forma I*, Madrid, SGEL, pp. 9-21.
- GIOVANNINI, A.; MARTÍN PERIS, E.; RODRÍGUEZ, M.; SIMÓN, T., 1996. *Profesor en acción I*, Madrid, Edelsa Grupo Didascalía.
- MATTE BON, F., 1998. “Gramática, pragmática y enseñanza comunicativa del español como lengua extranjera”, en A. I. Belmonte (coord.), *La enseñanza de la gramática en el aula de E/LE, Carabela 43*, Madrid, SGEL, pp. 53-79.
- PERIS, E. M., 1998. “Gramática y enseñanza de segundas lenguas”, en A. I. Belmonte (coord.), *La enseñanza de la gramática en el aula de E/LE, Carabela 43*, Madrid, SGEL, pp. 5-29.
- PÉREZ, A., 1999. *Hacia un método integral en la enseñanza de idiomas*. 2. ed, Madrid, SGEL.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 2001. *Diccionario de la lengua española*, 22. ed. Madrid, Espasa Calpe.

REYZÁBAL, María Victoria., 1993. *La comunicación oral y su didáctica*. Madrid: La Muralla, pp. 94 – 109.

SANCHES, G. M. M. B., 2002. *Atividades lúdicas no processo de ensino/aprendizagem de espanhol como língua estrangeira*. Monografía (Especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

VILLALBA, T. K. B., 2009. Uma pedra no sapato: o ensino de gramática no curso de espanhol para universitários brasileiros. Em *Aberto*, Brasília, v. 22, n. 81, pp. 99-111.

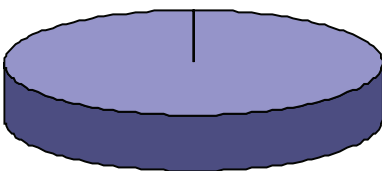
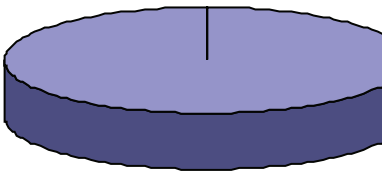
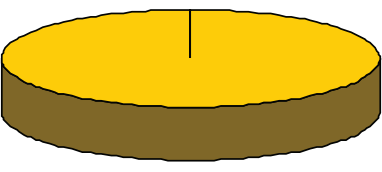
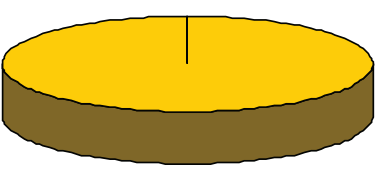
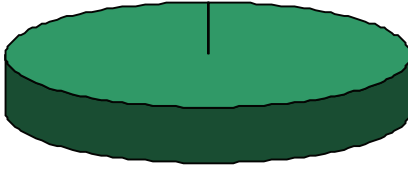
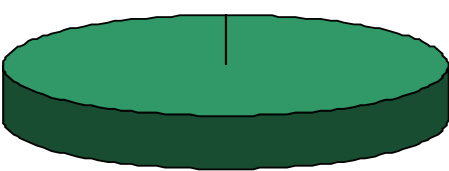
VILELA, Mario., 1995. *Léxico e Gramática: ensino de língua portuguesa, léxico, dicionário, gramática*. Coimbra: Almedina. cap. 1, p. 13 – 19.

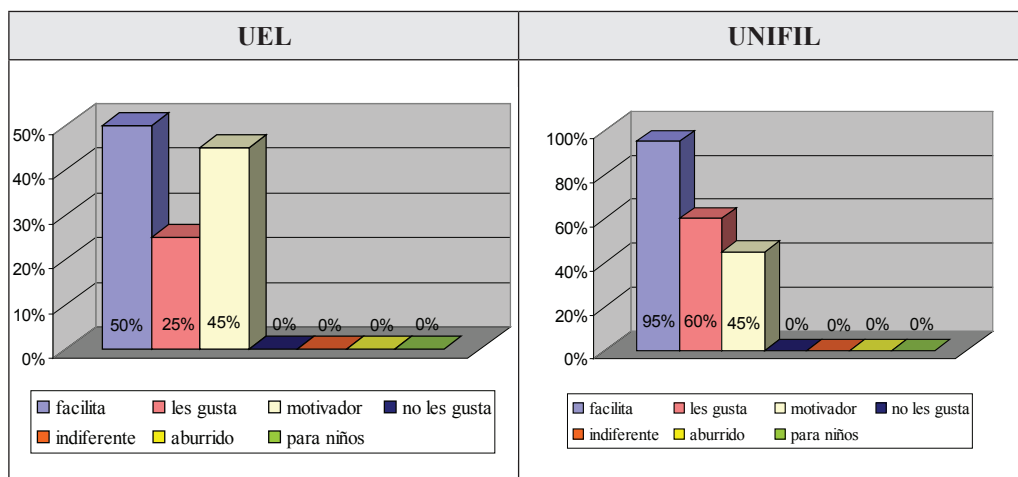
ZOZZOLI, R. M. D., 2003. “Atividades de reflexão gramatical na sala de aula e autonomia relativa do sujeito” en V. J. Leffa (org.), *A interação na aprendizagem das línguas*, Pelotas, Educat, pp. 27-46.

ANEXOS

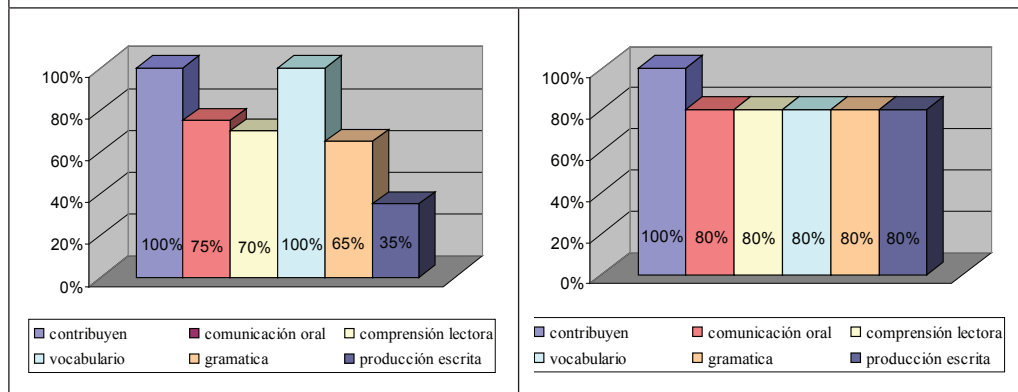
Libro Analizado	Actividades Lúdicas Con Contenidos Gramaticales	Tipología de las Actividades	Contenidos Gramaticales Trabajados
Martin, I. R. (2003) <i>Español serie brasil</i> São Paulo: Ática	10	-p.25 _ historietas	pronombres personales
		-p.31 _ organizando la agenda	verbos en infinitivo
		-p.34 _ ordena los dibujos y completa las frases	verbos en presente Indicativo
		-p.44 _ redacción basada en una serie de dibujos	formación de frases
		-p.148_ completa las frases según el dibujo	verbos en gerundio
		-p.153 _ la película del partido	perífrasis <i>estar</i> + gerundio
		-p.160_ cuentos infantiles y sopa de letras	pretérito imperfecto
		-p.261 _ crucigrama	verbos en imperativo y infinitivo
		p.316 _ viñeta	discurso directo /indirecto
		p.326 _ dibujos	verbos de cambio

Libro Analizado	Actividades Lúdicas Con Contenidos Gramaticales	Tipología de las Actividades	Contenidos Gramaticales Trabajados
Romanos, E. y Carvalho, J. (2002) <i>Expansión – español en Brasil</i> ; São Paulo: FTD	0		
Souza, J. O. (2003); <i>¡Por supuesto!</i> Español para brasileños; São Paulo, FTD	0		
Alves, A.N.M. y Mello, A. (2000); <i>Mucho – español para brasileños</i> ; São Paulo: Moderna.	11	p.21_ mensaje cifrado	Alfabeto
		p.38 _ adivinanza	Adjetivos
		p.56 _ producir viñetas, tiritas	Satirizar / Gramática intrínseca
		p.57 _ juego verbal	Presente de Indicativo Pretérito Imperf. Ind.
		p. 83 _ enigma	Adverbios de lugar
		p. 91 _ redactar “ 8 actitudes” capaces de ponernos locas	Texto cómic / Intrínseco
		p.162 _ juego: elaborar frase	Complemento directo/ preposición
		p. 325 _ sopa de letras	Adverbios
		p. 382 _ juego: relacionar las palabras y acrecentar otras	Antónimos, sinónimos, adjetivos y colectivos.
		p. 426 _ verbo grama	Verbos irreg. Presente de Ind.
p. 434 _ enigma	Signos de puntuación		

UEL	UNIFIL
<p>¿Crees que es importante estudiar la gramática en la clase de lengua extranjera?</p>	
 <p>100%</p> <p>■ Sí</p>	 <p>100%</p> <p>■ Sí</p>
<p>¿Te gusta estudiar la gramática a través de juegos, músicas y otras actividades lúdicas?</p>	
 <p>100%</p> <p>■ Sí</p>	 <p>100%</p> <p>■ Sí</p>
<p>¿El libro didáctico de lengua española adoptado en tu curso posee actividades lúdicas para la enseñanza de la gramática?</p>	
 <p>100%</p> <p>■ Sí</p>	 <p>100%</p> <p>■ Sí</p>
<p>¿Qué piensas a respecto de aprender la gramática a través de actividades lúdicas?</p>	



¿Las actividades lúdicas en la clase de español contribuyen para tu aprendizaje?



¿SEXUALIDAD EN LA CLASE DE ELE? SÍ, POR FAVOR

Antoni Lluch Andrés
Consejería de Educación

INTRODUCCIÓN

Partiendo de la base de que no podemos obviar en la enseñanza/aprendizaje de ELE temas transversales que respondan a una realidad social, y tomando como documentos de referencia los PCN y el MCER, vamos a abordar un tema prácticamente ignorado en los manuales de lengua extranjera y que es necesario para la formación como ciudadanos: la sexualidad.

La introducción de unidades didácticas en el aula de ELE relacionadas con la temática de la sexualidad se hace si cabe más necesaria si queremos aportar nuestro grano de arena a una labor educativa que sigue resultando problemática todavía hoy en muchos ámbitos educativos y sociales. En el entorno de ELE son escasos aún hoy en día los libros de texto y manuales que introducen temas de este tipo. Trabajar y divertirse en clase con materiales y actividades relacionados con la sexualidad no tiene por qué estar reñido con un aprendizaje responsable. Al contrario, mostrando por ejemplo la realidad de estos temas en las culturas y países de habla hispana conseguiremos que los estudiantes tengan una visión más actualizada y contrastada de lo que representa la sexualidad en otros entornos distintos al suyo. Todo ello realizado, claro está, con un tratamiento desprejuiciado, pero alejado de la banalización constante de los medios de comunicación y de los clichés y estereotipos que siguen imperando hoy en día.

Hablar de sexualidad es hablar de un tema cultural universal. La cultura sexual se manifiesta en los más diversos ámbitos de las relaciones humanas; históricamente ha evolucionado sometida a todo tipo de avatares de carácter político, religioso, económico, etc. y continúa hoy en día presentándose de manera bien diversa. Dentro de lo que es el ámbito de la enseñanza, y más concretamente el de la enseñanza de lengua extranjera, abordar un tema como el de la sexualidad significa desarrollar un tema transversal en una disciplina como la de ELE que quizá hasta ahora se había circunscrito a la mera transmisión de contenidos lingüísticos y culturales sin ser consciente del papel activo que puede protagonizar en su dimensión social.

El hecho de haber sido y seguir siendo la sexualidad uno de los temas tabú en nuestras sociedades demuestra por qué históricamente quedó al margen de cualquier desarrollo educativo en las escuelas. No obstante, en las últimas décadas del siglo XX se produjo en torno al tema de la sexualidad una liberalización – recordemos mayo del 68- que se ha venido manifestando progresivamente en una mayor presencia en diferentes ámbitos: medios de comunicación, escuela, familia, etc. Si bien podemos felicitarnos

por este hecho, no es menos relevante que en muchas ocasiones, sobre todo a nivel de medios de comunicación, el tratamiento que se hace de la sexualidad deja mucho que desear y, lejos de promover actitudes positivas y responsables, siguen perpetuando clichés y estereotipos en torno a la sexualidad. Es por ello que la presencia y explotación en el aula de actividades y tareas relacionadas con cuestiones relacionadas con la sexualidad son necesarias también como contrapunto a lo que acabamos de comentar.

A muchos estudiantes simplemente ni se les ocurre que en el aula de español se pueden tratar asuntos relacionados con la sexualidad. Sin embargo, cuando introducimos estos temas se despierta rápidamente el interés o la motivación, pues si por un lado les resulta sorprendente, por otro lado la curiosidad y, por qué no decirlo, a veces el morbo, acaban apoderándose de los estudiantes. En verdad, tampoco hay que ir muy lejos para detectar el posible interés o la curiosidad manifiesta en los estudiantes. Todos los profesores en algún momento de la clase -sobre todo, en aquellos momentos más relajados-, hemos sido abordados por estudiantes que no se cortaron a la hora de pedirnos que les enseñásemos palabrotas. No hizo falta esperar a que el alumno llegase a un nivel de competencia razonable que le permitiese conocer este lenguaje y aplicar las estrategias necesarias para saber en qué situaciones pueden ser mencionadas o usadas. Simplemente el estudiante quiere conocer ese vocabulario y, claro está, gran parte de estos vocablos hacen referencia a aspectos sexuales considerados tabú socialmente.

Vamos entonces a activar algunas ideas de trabajo partiendo de materiales y recursos que nos ayudarán a elaborar unidades didácticas mediante tareas destinadas a fomentar en los estudiantes actitudes responsables, cívicas, desprejuiciadas y solidarias frente a ciertos tabús como, por ejemplo, la homosexualidad, o a situaciones frecuentes en la adolescencia como son los embarazos no deseados.

Explotación de materiales

Para empezar a trabajar entonces sobre el tema que nos ocupa, vamos a ver diferentes materiales en distintos soportes audiovisuales que, naturalmente, no están diseñados o pensados para el aula de Español Lengua Extranjera, de los cuales sin embargo podemos sacar mucho provecho.

IMÁGENES: BUSCANDO LA MEDIA NARANJA

Cuántas veces hemos visto en libros de texto actividades para hablar sobre la pareja ideal, para encontrar la “media naranja”, o también concursos de TV en los que los participantes van buscando pareja. Podemos realizar una actividad de introducción, o simplemente de precalentamiento, para encontrar pareja, y posteriormente seguir realizando actividades en pareja.

Repartimos a cada estudiante la mitad de una foto. Las fotos cortadas por la mitad son todas de parejas, tanto heterosexuales como homosexuales. Hay que buscar quién tiene la otra mitad de la foto (la media naranja) y averiguarlo a través de descripciones y preguntas (no se puede mostrar a nadie). Cuando encuentran la otra mitad de la foto, a continuación se sientan juntos para trabajar en las próximas actividades que se planteen. Otra alternativa es que al encontrar quién puede tener la otra mitad de la foto, se sienten juntos sin mostrar todavía las fotos. Cuando todo el mundo esté sentado con su pareja, todos al mismo tiempo comprueban si las fotos casan. Si no casan, tienen que levantarse y buscar de nuevo.

Es interesante comenzar a realizar la actividad sin comentar qué tipo de parejas se van a encontrar en las fotos; ello puede permitir posteriormente un pequeño debate o discusión del porqué, como suele ocurrir, se supuso que las parejas iban a ser siempre de hombre y mujer exclusivamente. No necesariamente hay que debatir o reflexionar siempre tras realizar una actividad de estas características; en este caso, con el simple hecho de utilizar fotografías de diferentes tipos de parejas estaremos ayudando a dar visibilidad y normalidad a una realidad social como es el de las parejas del mismo sexo.

Si hemos realizado la actividad anterior, los estudiantes habrán quedado emparejados para trabajar juntos durante el resto de la clase. Podemos aprovechar entonces y realizar otra actividad en la que los estudiantes tendrán que fijarse en alguna de las parejas que se han formado en la clase y hacer una descripción por escrito de esa pareja como la pareja perfecta, contando todo lo que se les ocurra sobre ella. Las otras parejas de la clase tendrán que adivinar de quién se trata a raíz de la descripción. Naturalmente las parejas que se formaron en la clase al llevar a cabo la primera actividad serán tanto del mismo sexo como de sexos distintos, pues se formaron arbitrariamente según la foto que les correspondió. De esta manera los estudiantes empezarán a trabajar con descripciones de parejas, contribuyendo de forma activa a normalizar la existencia de otros tipos de parejas entre ellos. Es interesante resaltar también que la manera de plantear este tipo de actividades debe permitir salvaguardar la intimidad de los participantes y ser respetuosos con su privacidad.

FILM: KRÁMPACK

En el capítulo de filmes os propongo trabajar un par de películas estupendas que inciden en el tema que estamos tratando. La primera de ellas es *Krámpack*, una película del director español Cesc Gay, que recibió el Premio Especial de la Juventud en el Festival Internacional de Cine de Cannes del año 2000 y que trata con una fascinante naturalidad la amistad y el despertar sexual de dos adolescentes.

Podemos optar por mostrar la película entera o seleccionar escenas. En cualquier caso, antes del visionado de la película podemos llevar a cabo algunas actividades, como podrían ser:

- Tras ver el tráiler de la película, *¿qué vamos a ver a continuación?* (Hacer suposiciones sobre su argumento)
- Sobre los falsos amigos: *La palabra ligar en español tiene un significado distinto a la palabra ligar en portugués. La película os ayudará a descubrir lo que significa. Las palabras idénticas en español y portugués pero con distinto significado se llaman falsos cognatos o falsos amigos. ¿Conocéis algunas?*
- Sobre los amigos de verdad: *¿Qué es para ti un amigo o una amiga de verdad? Habla con tu compañer@ y hazed una breve descripción de lo que consideráis que es un verdadero amigo o amiga.*
Un verdadero amigo es aquel que ...
Una verdadera amiga es aquella que ...
Ser verdader@s amig@s significa ...
- Sobre el sexo: *En la película los protagonistas van descubriendo su sexualidad e inventan la palabra krámpack. Imaginad qué puede significar ...*

Tras el visionado de la película podemos plantear cuestiones como las siguientes:

- *Comparad ahora el contenido de la película con el tráiler que habéis visto al principio. ¿Refleja el tráiler fielmente el contenido del film? ¿Qué partes o situaciones del film no se mencionan en el tráiler?*
- *Leed las siguientes informaciones y decidid si son ciertas o no:*
 - Dani y Nico pasan las vacaciones de Navidad en la playa.
 - Dani y Nico ligan mucho.
 - Marianne es la encargada de cuidar de ellos mientras los padres están de viaje.
 - La profesora de inglés es amiga de los padres de Dani.
 - Krámpack es un juego sexual inventado por ellos.
 - Dani y Nico descubren que se gustan mutuamente.
 - Nico prefiere terminar su amistad con Dani.
- *Amigos de verdad*
Releed vuestro texto sobre los amigos de verdad y después valorad la amistad entre Dani y Nico. ¿Pensáis que son amigos de verdad? ¿Por qué?

- Dani y Nico van descubriendo en la película su sexualidad: sus gustos, sus deseos.
¿En qué aspectos coinciden y en qué aspectos se diferencian?
¿Cómo viven su despertar sexual?
¿Creéis que cambia algo en sus vidas al final de la película?
¿Os parece positivo o negativo?
- Leed las opiniones acerca del film. Colocad estrellas al lado (de 1 a 5) según el grado de aceptación de la película y después comparad las estrellas con vuestra pareja.
 - Pocas veces se trató con tanta frescura y despreocupación la exploración del sexo y la sexualidad.
 - Tiene una mirada comprensiva y simpática. Por eso se disfruta tanto.
 - A pesar de los buenos momentos de la película, resulta un tanto inverosímil con personajes poco creíbles.
 - Todo está planteado con tal sinceridad y desparejo que resulta gracioso.
 - Es muy divertida, tiene muchos temas profundos y situaciones cómicas.... es ver la adolescencia desde un punto de vista original, te la recomiendo.
 - El tema de la película está tratado de manera exquisita, con una visión desprejuiciada.
 - Logra tratar temas serios sin ponerse solemne. Y está llena de momentos espontáneos que te meas de risa. Me encantó.
 - Entré en el cine sin saber realmente lo que iba a ver. Me pareció espantosa.
- Escribe también tu opinión brevemente y coloca tus estrellas.

Aunque toda la película posee numerosas escenas que podemos perfectamente trabajar por separado sin necesidad de ver la película entera, si tuviera que escoger alguna creo que escogería la escena en el supermercado: Dani y Nico han invitado a dos chicas a una fiesta en casa y van a comprar lo que necesitan al supermercado.

Antes de ver la escena, podemos crear entre toda la clase la lista de la compra de Dani y Nico. Podemos mencionar que la costumbre en España en general es que la persona que invita se encargue de comprar casi todo lo que van a necesitar: comida, bebida, etc. En la elaboración de la lista comentamos que hay un artículo o producto que van a comprar por primera vez. Si lo adivinan fácilmente, entonces les pedimos que digan cuántos creen que comprarán. Esta escena nos puede ser útil entonces para introducir el tema del uso del preservativo. Tras la visión de la escena, se puede comentar sobre las razones que llevan a Nico a comprar tantos preservativos y sobre la actitud del adulto con quien se encuentra en el momento de comprarlos.

FILM: QUINCEAÑERA (ECHO PARK)

La segunda película es *Quinceañera*, una producción norteamericana ambientada en un barrio latino de Los Ángeles, Echo Park, y que narra las desventuras de una adolescente hija de mexicanos que se queda sin fiesta de quinceañera al expulsarla de casa su padre, pastor de una iglesia, porque se ha quedado embarazada. Este film recibió también numerosos premios; entre ellos, el Premio del Jurado y el Premio del Público en el Festival de Sundance, reputado festival de cine independiente creado por Robert Redford.

Sin duda vale la pena ver el film entero, pues resulta de gran interés no solamente por el tema central de la película, que sería el embarazo en la adolescencia, sino también por otros temas secundarios que aparecen en la película: información sexual y asesoramiento, prejuicios de carácter moral o religioso, diversidad sexual, diferencias culturales y socioeconómicas, Todos estos temas determinan el desarrollo del film y en él se reflejan las distintas posturas de los personajes en relación a los temas tratados.

En este caso también podemos realizar algunas actividades previas al visionado. Por ejemplo:

- A partir del título, *Quinceañera*, hacemos suposiciones sobre la temática de la película.
- Sobre la celebración de los 15 años¹ podemos plantear algunas cuestiones: ¿Quién celebra la fiesta de los 15 años? ¿En qué países creéis que se celebra? ¿En qué consiste la celebración? ¿Qué preparativos hacen las familias? ¿Celebra alguien esa fiesta en Brasil? ¿Os gusta la celebración? ¿Por qué?
- Mostramos el siguiente argumento de la película. Tras el visionado, habrá que modificar el texto en aquellos puntos que no coinciden con la película que acabamos de ver:

Quinceañera es una emocionante historia ambientada en el barrio latino de Los Ángeles llamado Echo Park. La historia se basa en las tensiones raciales, clasistas y sexuales de un barrio latino en transición. Allí vive Rosa, una adolescente que no para de imaginarse cómo será su décimo quinto aniversario, con su vestido especial y una limusina que su padre, un norteamericano que dirige una iglesia, le alquilará para ese día.

Pero ese sueño tardará en realizarse: Tomás, el abuelo de Rosa, se pone enfermo y tiene que retrasar la fiesta. Debido a este hecho, la familia se muda a casa del abuelo, en la cual vive también un primo suyo, rechazado por su familia por cuestiones de herencia. Rosa comenzará a escondidas una relación con su primo; cuando el padre descubra la relación y que está embarazada, la echará de casa y ambos acabarán en la calle buscando alojamiento.

1 La fiesta de los 15 años es una celebración muy popular en los países hispanoamericanos, en la cual se celebra simbólicamente el paso de la niña a mujer. En España no existe esta celebración.

- A nivel sociolingüístico es importante pedir a los estudiantes que se fijen durante el visionado de la película en el uso del español y del inglés de los protagonistas. ¿Quién usa el español y quién usa el inglés?²

Tras el visionado, se pueden comentar ciertos aspectos de la película:

- En relación a un aspecto cultural se mencionan en la película una bebida y una comida típicas de México: el champurrado y el tamal. Pedimos a los estudiantes que busquen información sobre ellas y la expongan en la clase.³
- Analizamos la actitud que toman los siguientes personajes de la película frente al embarazo de Magdalena:

El padre	La madre	El amigo	La madre del amigo	El tío Tomás	El primo
----------	----------	----------	--------------------	--------------	----------

- La falta de educación sexual hace que Magdalena no entienda por qué ha quedado embarazada; acaba enterándose a través del consultorio de un periódico. ¿Cuál piensas que es la primera fuente de información sexual de l@s adolescentes?

La calle – La escuela – Las revistas – La televisión – Internet – Las películas – Los chats – Los amigos – Los padres – L@s extranjero@s – El primer amor – La iglesia ...

Según tu opinión la primera vez que recibimos información es:

A menudo / Casi siempre	De:
A veces / De vez en cuando	De:
Apenas / Casi nunca	De:
Nunca	De:

¿Quién piensas que debe tener la prioridad en la educación sexual?

Clasifica los términos anteriores por orden de prioridad:

- 2 En el film se muestra claramente cómo son los padres y tíos los que habitualmente usan el español en sus conversaciones, mientras que los hijos, probablemente ya nacidos en los EE.UU. apenas usan el español, solamente cuando se dirigen a sus padres y en contadas ocasiones.
- 3 *Champurrado* (México): Bebida caliente de harina de maíz disuelta en agua o leche con chocolate.
Tamal (América): Especie de empanada de masa de harina de maíz, envuelta en hojas de plátano o de la mazorca del maíz, y cocida al vapor o en el horno. Es similar a la *pamonha* brasileña.

1.		7.	
2.		8.	
3.		9.	
4.		10.	
5.		11.	
6.		12.	

A raíz de esta actividad se discute y se acuerda las medidas que habría que tomar para que l@s adolescentes reciban una mejor información y asesoramiento sobre la sexualidad.

- Reflexión crítica sobre la fiesta: ¿Sabe alguien por qué celebran la fiesta de los 15 años solo las chicas y no los chicos? ¿Tiene alguna lógica? ¿Tiene que ver con el machismo? ¿Con prejuicios? Inventad una explicación para ello. Premio para la excusa más ingeniosa.

WEB: YO PONGO CONDÓN.COM

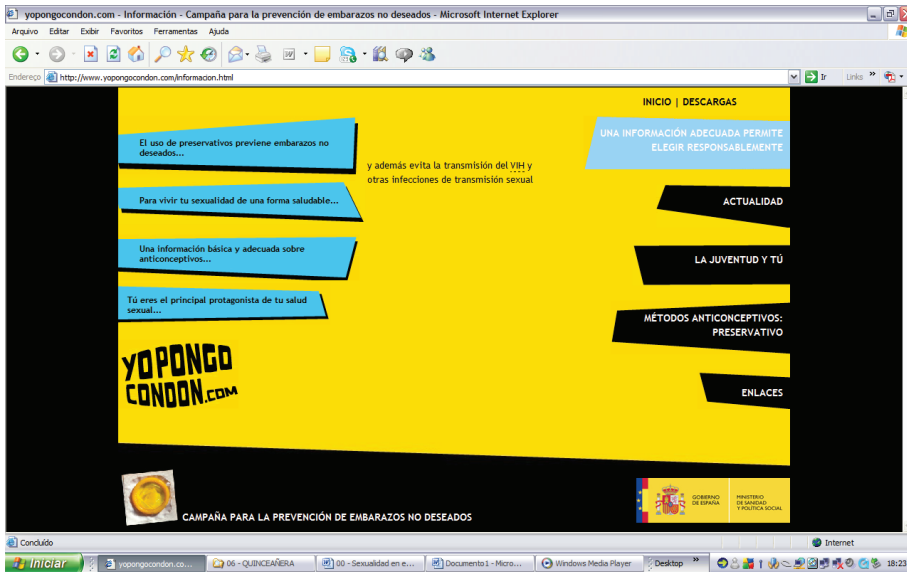
Persiguiendo el objetivo que acabamos de mencionar de la necesidad de una mejor información y asesoramiento nos encontramos navegando en Internet con la web **Yo pongo condón.com**. Esta web, iniciativa del Ministerio de Sanidad y Política Social de España, es el exponente digital de una campaña para la prevención de embarazos no deseados.



Siguiendo el curso de los distintos apartados que contiene la web podemos plantear, entre otras, las siguientes actividades:

- **Una información adecuada permite elegir responsablemente**

¿Qué información crees que contiene este apartado? ¿Qué finalidad tiene?



¿Qué informaciones y/o recomendaciones da sobre?

El uso del preservativo
La píldora postcoital
La relación sexual
Los anticonceptivos

- **Actualidad.** En este apartado de la web aparecen una serie de datos estadísticos sobre la conducta de los escolares relacionados con la salud y las relaciones sexuales.
 - *Lee el texto y, a continuación, comprueba si las siguientes informaciones se corresponden con lo expresado en el mismo:*
 - a) A los 15 años hay más chicos que chicas que han tenido relaciones sexuales con coito.
 - b) A los 17 años el porcentaje de los chicos también es mayor.
 - c) En los últimos años el porcentaje de adolescentes con relaciones sexuales coitales ha aumentado.

- d) En general los chicos tienen más relaciones con diferentes personas que las chicas.
- e) La píldora anticonceptiva es usada por bastantes adolescentes.
- f) Los adolescentes empiezan antes su primera relación sexual si comparamos antes de 2004.
- g) Los chicos siguen siendo con diferencia más precoces que las chicas.
- h) El porcentaje de embarazos no deseados entre las jóvenes españolas y las jóvenes extranjeras inmigrantes es prácticamente igual.
- i) El porcentaje de embarazos no deseados ha aumentado en 2008. Prácticamente la mitad de las mujeres interrumpen su embarazo no deseado.
- j) La tasa de abortos ha aumentado solamente en las mujeres menores de 25 años.

– *A partir de las informaciones del texto, explica lo que significan estas expresiones:*

... el porcentaje de chicos con relaciones sexuales coitales es algo superior al de las chicas de 15 años ...

Tener relaciones sexuales coitales:

... los chicos (especialmente los de 15-16 años) se muestran más promiscuos que las chicas ...

Ser promiscuo:

El procedimiento de la “marcha atrás” fue utilizado por el 12% de los adolescentes que han tenido relaciones sexuales coitales ...

Dar “la marcha atrás”:

Los y las jóvenes cada día se sienten menos cohibidos a la hora de hablar de aspectos íntimos relativos a su sexualidad.

Sentirse cohibido:

– *Discute con tus compañer@s las posibles razones por las que el porcentaje de embarazos no deseados en jóvenes extranjeras es muy superior al de las jóvenes españolas. ¿Qué es lo que propone el texto frente a este hecho?*

• **Otros apartados**

Continúa navegando por el resto de apartados de la web. Señala al menos:

- Una información que consideres relevante:
- Una información que desconocías:
- Un comentario con el que estás de acuerdo:
- Un comentario sorprendente:

- **Spot**

Asiste al spot creado para la campaña.

STOP !!!!

Tronco yo no coronó rollos con “bombos”.

Con condón, o yo pongo stop.

Como fosos, como pozos, somos dos.

O con condón.... O yo sobro.

BOMBÓN... yo propongo condón como modo ...

...lo cojo, lo toco, lo pongo ...

...con condón yo floto pronto.

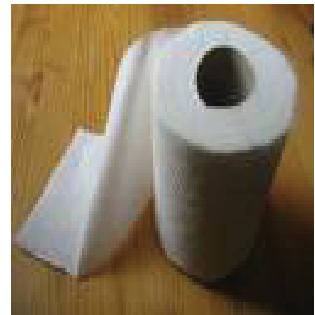
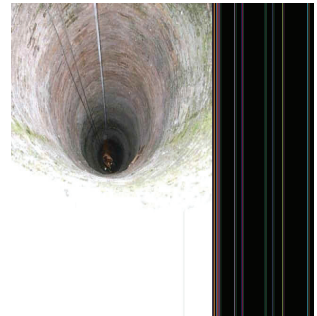
¡Solo con condón!

¡Solo con koko!

Yo controlo, yopongocondon.com.

¿Por qué la única vocal de la letra de la canción es la O?

¿Qué hay en las siguientes imágenes? Buscad las palabras en la letra de la canción del spot.





Estas palabras tienen otro significado en la canción; son palabras de uso coloquial en España. ¿Podéis imaginar lo que significan? Buscad entre las siguientes respuestas:

- Se dice de alguien que nos gusta mucho. Es un _____
- Se dice de algo que no nos gusta o es aburrido. Es un _____
- Se dice de la barriga de una embarazada. Tiene un _____
- Se dice de alguien que se considera amigo. Es mi _____

Escoged de la lista los verbos que en primera persona del singular solo tienen la vocal O:

soñar, llorar, cobrar, rodar, doblar, contar, montar, soplar, mostrar, dormir, tomar, poner, oler, poder, mover, volver, comer, correr, coser, toser, proponer, romper, morir, oír

¿Sois capaces de crear una canción al estilo de la del spot usando los verbos conjugados con el diptongo –ue? (soñar/sueño, rodar/ruedo, contar/cuento, ...)

VIDEOCLIP: ME LLAMAN CALLE

La canción de Manu Chao “Me llaman calle”, perteneciente a la banda sonora del film *Princesas* de Fernando León, nos acerca a un tema espinoso, pero que no por ello debemos dejar de lado. Es el tema de la explotación sexual; más concretamente, el de la prostitución. En Youtube encontraremos el videoclip de la canción con imágenes de la película, que podemos explotar de la siguiente forma:

1. Preparamos la letra de la canción, eliminando algunas palabras que sustituiremos por pequeños dibujos para que los estudiantes escriban las palabras que faltan con la ayuda de los dibujos. A continuación, escuchan la canción y comparan su texto con la letra de la canción que han escuchado.

2. A partir de la letra de la canción hay que imaginar lo que se va a ver en el videoclip. Para ayudar a recopilar información proponemos una tabla que completarán tras ver el videoclip de la canción:

Personajes que aparecen	
Actividades que realizan	
Lugares que frecuentan	

3. El título de la canción, “Me llaman Calle”, es un juego de palabras con el nombre de la protagonista de la película, *Caye*. ¿A qué hace alusión el autor de la canción con este juego de palabras? ¿Qué pistas nos da el videoclip? ¿Conocéis la expresión “hacer la calle”?

Caye es el hipocorístico de Cayetana. En la canción se mencionan otros nombres y aparecen otros hipocorísticos. ¿Cuáles son?

Enlazad los hipocorísticos siguientes con sus nombres respectivos:

- | | |
|----------------------|----------------|
| • Pancho, Quico | • José María |
| • Toni | • Isabel |
| • Pepa, Fina, Pepita | • Ernesto |
| • Chema | • Graciela |
| • Chabela | • Dolores |
| • Lola | • Rosario |
| • Nacho | • Ignacio |
| • Manolo | • Francisca |
| • Chela | • María Luisa |
| • Marisa | • Manuel |
| • Tito | • Josefa |
| • Maite | • Antonio |
| • Charo | • Francisco |
| • Paquita | • María Teresa |

4. ¿Qué designan o significan los siguientes términos que aparecen en el texto?
- “pisando baldosa”
 - pisar fuerte al caminar
 - pasar horas de pie en la calle
 - trabajar fregando suelos

- “bala perdida”
 - una persona muy dulce y cariñosa
 - un proyectil desviado de su objetivo original
 - una persona que hace locuras
- “mujeres de la vida”
 - madres
 - prostitutas
 - aventureras

5. A partir de los personajes del videoclip y de la película vamos a pensar en su pasado. ¿Cómo era su vida antes de empezar en ese mundo? Escribid una corta biografía.

6. Por grupos, discutid sobre las siguientes afirmaciones:

- En un momento de la canción dice: “Me llaman puta, también princesa”. ¿Cuál sería la diferencia entre esos dos términos?
- Cuando se habla de la prostitución, se dice que es “la profesión más antigua del mundo”. ¿Estáis de acuerdo con esa afirmación? ¿Qué idea intenta difundir?
- Algunas organizaciones que reivindican los derechos de las prostitutas usan el término “trabajadoras del sexo”. ¿Cuál es la intención al usar ese término?

7. Las chicas del videoclip trabajan como prostitutas. ¿Qué motivos llevan a las personas a ejercer la prostitución? Por parejas, preparad una lista.

8. ¿Cómo pensáis que es la vida de una prostituta? Si el mundo de la prostitución es y siempre ha sido duro y peligroso, imaginad que alguien conocido vuestro está pensando en entrar en este mundo o acaba de empezar. ¿Creéis que podemos ayudarle de alguna manera? ¿Cómo?

Vamos a actuar:

Preparemos Busquemos ... Escribamos ... Digamos ...

Organicemos ... Hablemos ... Difundamos ... Hagamos ...

Entrevistemos ... Pensemos

Esta última actividad puede plantearse de manera que se decida en la clase una tarea final a realizar y que trascienda más allá de la clase e incluso de la propia escuela llegando a influir o actuar en el entorno donde viven los estudiantes.

ANUNCIO: UNO DE CADA DIEZ

La publicidad puede ser también una buena fuente de información y de material para trabajar en el aula. Hoy en día encontramos en Internet numerosos anuncios, spots y propagandas que fácilmente podemos descargar para explotar en clase; no obstante, también en la prensa escrita encontraremos publicidad que nos puede servir. La ventaja con este tipo de material es su inmediatez y, en general, su corta duración, lo que nos permite trabajar con ellos sin necesidad de ocupar excesivo tiempo preparando las actividades o tareas correspondientes.

Son muy populares por su originalidad los spots de Fernet Cinzano en Argentina. Sobre uno de ellos, al que he llamado *Uno de cada diez*, podemos plantear las siguientes cuestiones:

- Mostramos la propaganda solo a partir del 10º segundo, cuando ya se ha leído la noticia del periódico, y paramos cuando llegamos al segundo 38, antes de que hable el hombre con el hielo en la boca.

*¿Cuál es la noticia que supuestamente han leído en el periódico?
¿En qué os basáis para deducirlo?*

Mostramos el video desde el principio y paramos antes del segundo 38. Comprobamos que nuestras suposiciones son ciertas.

- *La noticia del periódico produce malestar en el grupo de amigos.
¿Cuántas personas hay en el grupo de amigos? ¿Cuál es su reacción?
Analizad uno por uno los gestos que hacen.*
- La propaganda ironiza sobre los tópicos asociados al comportamiento de los gays. *¿Cuáles son esos tópicos? Separad los que se asocian a los gays y los que se asocian a los heteros.*
 - Son amanerados.
 - Se comportan como machos.
 - Tienen mucha pluma.
 - Visten ropas llamativas y coloridas.
 - Se pintan y maquillan.
 - Guardan la distancia entre ellos.

- Les gusta llevar pulseras, cadenas, anillos, pendientes, etc.
- Hablan por los codos.
- Se dan fuertes golpes cuando se saludan.
- Dicen piropos en voz alta.
- Cruzan las piernas cuando están sentados.
- Hablan siempre de futbol.
-

¿Creéis que estos tópicos se corresponden con la realidad? Justificad las respuestas.

- Al final, todos miran al amigo que está de pie, tomando una bebida y con el hielo en la boca. *¿Qué creéis que dice?*

¿Qué pasa? ¿ _____ ?

Mostramos la publicidad hasta el final.

CANCIÓN: A QUIÉN LE IMPORTA

En último lugar, y a modo de ejemplo, tenemos una famosa canción de Alaska y Dinarama, *A quién le importa*, que también ha sido interpretada por la mexicana Thalía y otros grupos y cantantes. Aunque la canción no se refiere estrictamente a la temática que nos ocupa, hace hincapié sobre todo en la libertad individual y, de hecho, con el tiempo la canción ha acabado convirtiéndose en un símbolo y referente musical para la comunidad GLBT iberoamericana.

- Antes de escuchar la canción completad las primeras estrofas de la canción con las palabras de la derecha. Tras completarlas, se escucha la canción y se compara.

La gente me critican
me apuntan con la culpa
susurra a mí
y a mí me importa de nadie,

Qué más insulta.
si soy distinta el dedo
no soy señala
no tengo yo decido

Yo sé que me me da
 me consta que me odian
 la envidia les mis espaldas
 mi vida les agobia.
 ¿Por qué será?
 yo no tengo un bledo.
 mi circunstancia les corroe

Mi destino es el que a ellos
 el que yo elijo para dueño.

¿A quién le importa lo que yo haga?
 ¿A quién le importa lo que yo diga?
 Yo soy así, y así seguiré,
 nunca cambiaré
 ¿A quién le importa lo que yo haga?
 ¿A quién le importa lo que yo diga?
 Yo soy así, y así seguiré,
 nunca cambiaré

Quizá la culpa es mía por no seguir la norma,
 ya es demasiado tarde para cambiar ahora.
 Me mantendré firme en mis convicciones,
 reportaré mis posiciones.
 Mi destino es el que yo decido
 el que yo elijo para mí

- ¿Por qué será que hay tanta gente metiéndose con esta persona? Hay mucha gente que la critica, la insulta, la apunta con el dedo, la envidia, la odia, ...
 ¿Por qué debe ser? ¿Qué habrá hecho? Inventad cuatro posibles motivos:
 - *Debe ser porque* _____
 - *Debe ser que* _____
 - *Habrà* _____
 - *Tal vez* _____
- Y ella dice: *Yo soy así y así seguiré, nunca cambiaré:*
 ¿Cómo te imaginas que es? ¿Puedes hacerte una idea?
 Señalad algunos rasgos de su personalidad.

- ¿Piensas que la canción transmite un mensaje? ¿Cuál?
- Por último, vamos a medir nuestro grado de sensibilidad o de compromiso social. A ver, que respondan a la pregunta aquellos a quienes les importa:

<i>¿A quién le importa si?</i>	A mí me importa
-------------------------------------	------------------------

- los niños son explotados sexualmente?
- continúa habiendo machismo?
- se discrimina a las personas por su orientación sexual?
- sigue habiendo violencia sexual?
- algunos anuncios publicitarios usan a la mujer como objeto sexual?
-

¿Te importa usar el subjuntivo?

<i>¿A quién le importa que...?</i>

- los niños _____?
- _____ habiendo machismo?
- se _____ a las personas por su orientación sexual?
- _____ habiendo violencia sexual?
- que algunos anuncios _____ a la mujer como objeto sexual?

- Completad la siguiente tabla con cosas que os importan:

<i>A mí me importa(n)</i>	<i>A mí me importa que ...</i>

CONCLUSIÓN

Trabajar en clase de español y divertirse con unidades didácticas con temáticas relacionadas con la sexualidad no tiene por qué estar reñido con un aprendizaje responsable. Frente a la banalización sobre el sexo que se da a menudo en los medios de comunicación por un lado, y frente a una falsa e hipócrita moralidad imperante en ciertos sectores sociales y religiosos por otro, es importante trabajar para desarrollar una actitud abierta, solidaria y crítica por parte del estudiante con respecto a estas cuestiones. Hay que desdramatizar, pero sin banalizar. Sexo y lengua tienen que ir unidos.

Enlaces y materiales

A continuación, clasificados por temas, un listado de los materiales propuestos con sus enlaces correspondientes, así como información sobre otros materiales susceptibles de ser utilizados en la clase en relación al tema que nos ocupa.

Sexualidad en la adolescencia / Sexualidad juvenil

Webs:

- **Campaña Sexo con seso.** (España)

www.sexoconseso.com/index2.htm

La Plataforma Joven es el órgano que dirige la campaña de ‘Sexo con seso’, y está integrada por la Sociedad Española de Contracepción (SEC), la Federación de Planificación Familiar Estatal (FPFE) y la Asociación de Educación para la Salud (ADEPS).

Con folletos para descargar sobre: Material para padres; la píldora de emergencia; el preservativo; ITS y SIDA; la píldora; métodos anticonceptivos; doble método; tu sexualidad; etc.

Campaña del Ministerio de Sanidad para la prevención de embarazos no deseados. www.yopongocondon.com (España)

Películas:

- **Quinceañera.** (EEUU)

www.golem.es/quinceanera

www.youtube.com/watch?v=8O6M_RLKA1Y&feature=Playlist&p=E51C37B719D26760&index=0&playnext=1

- **Krámpack.** (España)

www.youtube.com/watch?v=8Fwf9O6Ox-g (Trailer de la película)

Series de TV:

- **Al salir de clase.** (España)
- **Física o Química.** (España)

Educación sexual

- Revista **Transatlántica**. Monográfico: *Sexo, Género y Educación*. Consejería de Educación de México.

www.educacion.es/exterior/mx/es/transatlantica/Transatlantica06.pdf

- Educación sexual y afectiva. Una propuesta para la Educación Secundaria.

www.xtec.cat/~imarias/sexaf.htm

- Proyecto curricular. Orientaciones didácticas.
www.xtec.cat/~imarias/proyecto.htm

Concienciación sobre el uso del preservativo

Texto radiofónico:

- **Yo, el condón** (Sólo para ellas). (Ecuador)
www.radioteca.net/result.php?id=02040007
www.radioteca.net/audios/02040007.mp3
(De Ana María López, en: *Recursos Didácticos para alumnos y profesores II*)

Anuncios:

- **Campaña prevención del SIDA.** (Perú)
www.youtube.com/watch?v=PFYbtuOLRCw&feature=Playlist&p=EA3E474C9228DC0C&playnext=1&playnext_from=PL&index=7

ITS (Infecciones de Transmisión Sexual)

Videoclips y anuncios:

- **Spot Ecografía.** Salva a tu hijo del SIDA. (Ecuador)
www.youtube.com/watch?v=PaTzzgRtlXs

Escenas de películas:

- **La Vida Alegre:** a la búsqueda de clientes para el consultorio. (España)
www.youtube.com/watch?v=Z4ezyOcJWsw

Carteles:

- Frente al VIH no bajas la guardia. (España)
www.msps.es/campannas/campanas09/nobajeslaguardia.htm
- Si no tomas precauciones, ¿sabes quién actúa? (España)
www.msps.es/campannas/campanas07/Ssexualjovenes.htm

Diversidad sexual

Anuncios:

- **Fernet Cinzano.** (Argentina)
www.youtube.com/watch?v=g50V3u4YvJ4

Noticias:

- **Reunión de la ILGA en Viena**
www.youtube.com/watch?v=N34M2sIFAUs

Series de TV:

- **Aquí no hay quien viva.** (España)
www.youtube.com/watch?v=TGyEMK4Cp14&feature=related
- **Al salir de clase.** (España)
www.youtube.com/watch?v=xyCquaQ1bKE&feature=related

Música:

- **Alaska & Dinarama: *A quién le importa***
www.youtube.com/watch?v=j8n1D-eT3tI www.youtube.com/watch?v=jCPxq9gjzWs&feature=related (Versión Thalía)
- **Mecano: *Mujer contra mujer***
www.youtube.com/watch?v=4OpBzwGW-3k

Explotación sexual**Videos:**

- **Proyecto “Acuerdo”** en Medellín contra la explotación infantil. (Colombia)
www.youtube.com/watch?v=U2sCsFeRkcQ
- Reportaje sobre la **prostitución infantil en Brasil.**
www.youtube.com/watch?v=IPJAL9HwhEI

Música:

- **Manu Chao: *Me llaman calle.***
www.youtube.com/watch?v=76kOSQtv3rA
www.marcoele.com/downloads/agustinyagueprincesas.pdf (Explotación didáctica)

Anuncios:

- **Acabá con esa pesadilla.** (Paraguay) www.youtube.com/watch?v=UXpmGRj_npA&feature=Playlist&p=974E15829C4867C5&index=1&playnext=2&playnext_from=PL

Carteles:

- **Disque denuncia** (Brasil)

Filmes clasificados por temas

Sexualidad en la adolescencia

KRAMPACK. España.
BUENOS AIRES 100 KM. Argentina.
QUINCEAÑERA. EEUU.

Sexualidad juvenil

YO SOY LA JUANI. España.
LUCÍA Y EL SEXO. España.
EN LA CIUDAD. España.
Y TU MAMÁ TAMBIÉN. México.

Sexualidad en la tercera edad

ELSA Y FRED. España-Argentina.
EL REGALO. Chile.
LA VIDA EMPIEZA HOY. España.

Diversidad sexual

CONTRACORRIENTE. Perú.
LA LEY DEL DESEO. España.
FRESA Y CHOCOLATE. Cuba.

Represión sexual

EL CRIMEN DEL PADRE AMARO. México.
LA MALA EDUCACIÓN. España.

Explotación sexual

PRINCESAS. España.
PANTALEÓN Y LAS VISITADORAS. Perú.

ITS

LA VIDA ALEGRE. España.

LA ENSEÑANZA DE LOS TEMAS TRANSVERSALES A TRAVÉS DE LA CLASE DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

Claudia Bruno Galván
Colegio Miguel de Cervantes/ FECAP

M. Cibeles González Pellizzari Alonso
Colegio Miguel de Cervantes/PUCSP

Samira Diniz de Souza
Colegio Miguel de Cervantes

INTRODUCCIÓN

Hace trece años el Ministerio de Educación de Brasil, a través de los Parámetros Curriculares nacionales – PCNs- propone los Temas Transversales en la enseñanza, lo que causó muchas discusiones en el entorno docente.

En aquel momento, las escuelas buscaban formas de poner en práctica la transversalidad y el resultado fue una diversidad de tratamientos. Algunos consideraban la transversalidad como una asignatura escolar separada de otras. En algunos proyectos, por ejemplo, la filosofía se encargó de absorberla. Otros, no obstante, consiguieron un tratamiento diferenciado, poniendo los temas transversales como ejes temáticos de proyectos que involucraban todas o casi todas las asignaturas de un determinado curso.

Hoy, después de trece años, ya está claro que los temas transversales no son nuevas áreas, sino que presuponen un tratamiento integrado en las diferentes áreas; la propuesta de transversalidad hace con que la escuela reflexione y actúe conscientemente en la educación de valores y actitudes en todas las áreas, influye en la definición de objetivos educacionales y orienta las cuestiones epistemológicas; la inclusión de los temas implica la necesidad de un trabajo sistemático y continuo durante toda la escolaridad. Esa nueva práctica posibilitó a todos los componentes de la dinámica escolar experimentar otras formas de aprender.

En España, los temas transversales fueron propuestos con la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo español -LOGSE- (BOE, 4-1-90). Se propuso su introducción a causa de la necesidad de promover un cambio de actitudes en el alumnado, o sea, introducirles conocimiento moral que busca rescatar valores como la paz, la tolerancia, la convivencia o la igualdad, entre otros.

Como en Brasil, se observa que su introducción en España no ha sido completamente satisfactoria. En el área de la enseñanza de lenguas extranjeras se sigue priorizando aquellos métodos que basan la enseñanza en contenidos

extralingüísticos, como el método AICLE (Aprendizaje Integrado de Conocimientos Curriculares y Lengua Extranjera) y en los procedimientos para llegar a tal fin, como prioriza el Enfoque por Tareas.

Pero los profesores, en verdad, necesitan proponerse a trabajar ambos conceptos, temas transversales y métodos AICLE, ya que uno puede complementar y beneficiar el otro.

El objetivo de esta comunicación es justamente presentarles una propuesta de actividad en que se pudo introducir ambos conceptos para trabajar el español como lengua extranjera en la enseñanza fundamental en Brasil.

MARCO TEÓRICO

Para mejor aclarar qué son los temas transversales y los métodos AICLE, presentaremos una breve explicación de los dos términos clave de esta comunicación.

Temas transversales

Los temas transversales propuestos son ocho: educación moral y cívica, educación para la paz, educación para la salud, educación sexual, educación ambiental, educación del consumidor, educación vial y educación para la igualdad y oportunidades de ambos sexos.

Los temas transversales tienen una relevancia social incuestionable al resolver problemas y conflictos relacionados con la naturaleza y lo humano (Fernández Fontecha, A., 2001).

Aunque se pueda pensar que trabajar con los temas transversales no se puede enseñar todas las estructuras lingüísticas establecidas en los programas, hay que considerar que los temas transversales aluden a parcelas de la vida, que integra perfectamente los programas de los cursos de lengua extranjera, como la familia, los amigos, las relaciones personales, el medio ambiente, el mundo laboral, las partes de la casa, descripciones físicas y psíquicas, etc.

Métodos de Aprendizaje Integrado de Conocimientos Curriculares y Lengua Extranjera (AICLE)

Hay muchos términos que definen la enseñanza de la integración de lengua y contenidos extralingüísticos, pero creemos que AICLE abarca esa gran variedad de términos metodológicos.

Como características de esos métodos, podemos destacar la importancia de algunos como la naturalidad en los contextos de aprendizaje de lenguas extranjeras, que se pretende conseguir a través de la utilización de materiales auténticos o con tareas significativas que involucren al alumnado de manera especial en su proceso de aprendizaje.

En regiones bilingües como en Cataluña y el País Vasco, métodos tipo AICLE es una práctica habitual, pero todavía quedan algunos obstáculos a vencer para que se pueda utilizarlos de manera generalizada, como la formación del profesorado.

Los temas transversales ya están definidos, basta, entonces, saber desarrollarlos mediante una metodología adecuada. Los métodos AICLE permiten la integración de esos temas de la vida, se necesita, no obstante para lograr el objetivo, considerar algunos aspectos como: el tipo de relación entre áreas curriculares, la forma en que los temas transversales se enseñan realmente a través de las áreas curriculares y el grado de enseñanza de lenguas basada en contenidos que existe en la actualidad en la clase de lengua extranjera (Fernández Fontecha, A., 2001).

Con el objetivo de contribuir para la superación, o por lo menos disminución, de las dificultades arriba mencionadas, presentaremos la secuenciación de actividades destinadas a la enseñanza de los temas transversales a través de la clase de lengua extranjera.

La solidaridad a través de la clase de lengua española, un ejemplo práctico.

La actividad objetiva desarrollar la competencia comunicativa de los alumnos a partir de un proyecto que trata de la solidaridad y de la responsabilidad social.

Nos propusimos participar de la mayor elección democrática anual del mundo para niños: el Premio de los niños del mundo. Además de conocer y divulgar este premio, objetivamos que los alumnos conocieran y divulgaran los proyectos que el propio centro promueve y, que muchos alumnos desconocen, a través del Cervantes Solidario. Teníamos como objetivo también, que los alumnos conocieran y divulgaran proyectos de ONGs en Brasil y en el mundo, que trabajaran colaborativamente con colegas de su grupo y de otros del mismo curso. Esto les ayuda no sólo a investigar y construir conocimientos sino también a desarrollar competencias interpersonales. Para esto, los alumnos deberían utilizar las TIC para investigar, realizar y presentar los trabajos.

El **Premio de los Niños del Mundo**, creado por la organización sueca sin fines de lucro Barnens Värld, es el más prestigioso premio a los aportes por los derechos del niño. Es un proyecto de comunicación para la amistad global, el conocimiento democrático y los derechos del niño, creado durante el año de la niñez de la ONU, 1979. Colabora con más de 450 organizaciones, ministerios de educación y proyectos mediáticos para jóvenes de todo el mundo.

La visión de esta fundación es un mundo donde los derechos del niño sean universalmente respetados y donde los miembros de cada nueva generación crezcan como ciudadanos del mundo humanitarios.

Su misión es estimular el crecimiento y desarrollo de una comunidad mundial más humanitaria mediante programas educacionales mundiales integrados que lleguen a un número creciente de niños en todo el mundo.

La meta del Premio es tener un mundo más humanitario y que los derechos del niño sean respetados. En este momento existen, según datos de la institución, 53.500 escuelas registradas como Amigas Mundiales con 24 millones de alumnos en 101 países.

Este premio es para niños desde los 10 hasta los 18 años. Miembros del jurado infantil eligen y presentan los candidatos al premio. Todos los años los niños deciden, en una votación mundial, Global Vote, quién recibirá el “Premio de los Niños del Mundo por los Derechos del Niño”. Nuestros alumnos participaron en la votación del nominado de la década, en el 2009. La última vez, en 2010, votaron 7,1 millones de niños del mundo entero.

Para realizar el trabajo los alumnos formaron 13 grupos, cada uno realizaría una presentación oral y un trabajo escrito. En la presentación oral debían presentar el proyecto de un nominado a *El héroe de los derechos del niño de la década*; presentar una campaña para divulgar el proyecto; presentar un tema indicado por los profesores; investigar y presentar una ONG que trabaje con niños; preparar preguntas, realizar y presentar la entrevista indicada por los profesores.

El objetivo era que a partir del Premio de los Niños, la lengua española fuese un instrumento con el que se aprendiera, discutiera y reflexionara sobre el trabajo voluntario, su importancia, las perspectivas de las empresas, voluntarios y las personas que se benefician, la responsabilidad social y la responsabilidad de cada uno de nosotros. Para esto las profesoras secuenciaron los temas y las entrevistas de forma que cada grupo presentara una perspectiva o punto de vista distinto lo que daría una visión general del tema.

Presentamos a seguir una tabla en la que detallamos el trabajo de cada grupo.

GRUPOS	PRESENTACIÓN/ CAMPAÑA NOMINADOS	TEMA	ONG	ENTREVISTA
1	<u>Iqbal Masih</u>	ONG en el mundo y en Brasil	Cada grupo escogerá una ONG que trabaje con niños	La directora del colegio sobre el Cervantes solidario y la responsabilidad social del colegio
2	Asfaw Yemiru	¿Qué es la WC? ¿Cuáles son sus objetivos? ¿En qué se basa?	ONG que trabaje con niños	La coordinadora de la enseñanza media sobre los proyectos solidarios implementados por profesores y alumnos.

GRUPOS	PRESENTACIÓN/ CAMPAÑA NOMINADOS	TEMA	ONG	ENTREVISTA
3	Nkosi Johnson	Derechos de los niños.	ONG que trabaje con niños	La coordinadora del Cervantes solidario sobre la organización y puesta en marcha de los proyectos.
4	Maiti Nepal	La Convención sobre los Derechos del Niño.	ONG que trabaje con niños	La profesora de inglés que coordina un proyecto solidario en el que alumnos de la enseñanza media participan.
5	Maggy Barankitse	Declaración (metas) del milenio.	ONG que trabaje con niños	Una alumna cervantina que participa en alguno de los proyectos solidarios de la EM
6	<u>James Aguer</u>	¿Cómo están los niños del mundo? Niños de minorías, discapacitados, de la calle, etc. ¿Y en Brasil?	ONG que trabaje con niños	Responsabilidad social en las empresas. Entrevistar al responsable del proyecto y/o a un participante.
7	Prateep Unqsongtham	Los derechos de los niños. ¿Qué violaciones ocurren en casa, en la escuela? ¿Los políticos los escuchan? ¿Qué ocurre en otras regiones del país?	ONG que trabaje con niños	El jefe del departamento de actividades extracurriculares (DACE) acerca de las campañas y acciones solidarias de su departamento.
8	Dunga Mothers	Los niños deben exigir que se respeten sus derechos. ¿Cómo contarle a los padres, maestros, políticos, periodistas y otros adultos que los derechos del niño no se cumplen y cómo debería ser?	ONG que trabaje con niños	Un profesor que trabaje en una ONG.

GRUPOS	PRESENTACIÓN/ CAMPAÑA NOMINADOS	TEMA	ONG	ENTREVISTA
9	Nelson Mandela Graça Machel	Trabajo infantil – ABRINQ (Las empresas y el trabajo infantil)	ONG que trabaje con niños	Un voluntario de una ONG que trabaje con niños y que hable, principalmente, de la importancia del trabajo voluntario para las personas que la reciben la ayuda.
10	Craig Kielgurguer	La responsabilidad social de las empresas	ONG que trabaje con niños	Un ex alumno del Cervantes que realice trabajo voluntario.
11	AOCM	Trabajo voluntario	ONG que trabaje con niños	Un voluntario.
12	Betty Makoni	Portal do voluntario / Seja voluntario – investigar y presentar dónde ellos podrían trabajar	ONG que trabaje con niños	Un voluntario que trabaje con jóvenes.
G13	Somaly Mam	Proponer acciones concretas	ONG que trabaje con niños	Una ONG que trabaje con niños en otro país de lengua española.

Los alumnos se involucraron mucho en el proyecto y no solo realizaron todo lo que se propuso, como realizaron efectivamente la campaña para intentar convencer a sus colegas de que votasen en aquel nominado que le parecía que merecía ganar.

En una encuesta que aplicamos para conocer la valoración personal de los alumnos sobre el trabajo obtuvimos las siguientes respuestas:

Alumno 1: [...] Este trabajo fue unos de mis favoritos ... fue muy divertido hacerlo. Me gustaría que otros trabajos, no especialmente de español, fueran como este, principalmente si es para ayudar a los demás. Me encantaría repetirlo.

Alumno 2: Me ha gustado muchísimo el trabajo. Lo mejor de todo ha sido que me he divertido haciéndolo y a la vez he ayudado a niños. También gracias al trabajo me he dado cuenta que aún queda mucho por hacer en el mundo y que la gente tiene que colaborar, porque los problemas no se arreglan solos, la gente tiene que colaborar... Nunca he hecho un trabajo en el que me lo he pasado tan bien, espero volver a repetirlo.

Alumno 3: A mí me gustó hacer este trabajo, pues así tenemos contacto con personas de otras clases y además aprendemos lo que ocurre en el mundo con los chicos, pues estamos todo el tiempo reclamando de nuestras vidas, pero hay personas con la vida mucho peor que la nuestra entonces el trabajo me hizo reflexionar un poco y pensar en como puedo ayudarlos, sea a partir de ONG, donaciones, campañas, etc. Y así descubrí que una persona puede hacer la diferencia, si todos ayudasen sería mucho mejor. Finalizando, este trabajo fue fantástico aprendí mucho más sobre el mundo, la vida allí a fuera entre otras cosas.

Alumno 4: Yo creo que el trabajo fue muy interesante porque me dio la oportunidad de trabajar con algo nuevo e importante para la sociedad. [...] Me gustaría poder hacer más trabajos como este, donde se puede juntar con grupos de las 4 series e investigar sobre un tema interesante, y al mismo tiempo ayudar al mundo.

Alumno 5: A mí me gustó mucho hacer este trabajo porque pudimos conocer y ayudar a las personas que necesitan nuestra ayuda y también todas las ONG que están con proyectos para mejorar la vida de estas personas. Esa forma de trabajo fue muy buena porque conocimos, trabajamos y pudimos dar valor a esas cosas y también un día luchar por algún derecho.

El trabajo me gustó demasiado porque aprendí muchas cosas, ahora tengo ganas de ayudar a estas personas, colaborar con pequeñas cosas para que ellas tengan un futuro mejor.

CONSIDERACIONES FINALES

Uno de los problemas más frecuentes en la integración de los temas transversales con métodos como el AICLE, el más idóneo para el desarrollo del aprendizaje de temas transversales, es el tiempo. Los profesores se quejan de la sobrecarga de contenidos a enseñar y la escasez de tiempo para llevar a cabo la tarea, pero no hace falta que todos los temas se desarrollen en un curso, los alumnos y el profesor pueden elegir, por ejemplo, tres o cuatro que consideran más importante para ellos en aquel momento, ya que no se trata de transformar la clase de lengua en una asignatura que dará cuenta de enseñar el contenido de cada tema.

Aquí intentamos dar una muestra de cómo es posible integrar la enseñanza de los temas transversales y la aplicación de métodos de integración de lengua y contenido. Creemos que esa unión en un mismo marco es beneficiosa, considerando que la clase de lengua extranjera es el entorno perfecto para la enseñanza de este tipo de conocimientos, ya que la enseñanza del contenido gramatical se insertaría en un contexto que ofrece posibilidades para la comunicación real en la lengua.

BIBLIOGRAFÍA

BOE (4-1-90) *Ley Orgánica 1.1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)*.

FERNÁNDEZ FONTECHA, A. ,2001, *La enseñanza explícita de los temas transversales a través de la clase de lengua extranjera in Aula Abierta n° 78*.

CONDUCE CON PRUDENCIA, MANÉJATE CON EDUCACIÓN

Cristina Albertos Díez
Consejería de Educación

INTRODUCCIÓN

El tráfico, es decir, “*la circulación, movimiento o tránsito de vehículos, personas, mercancías etc. por medio de cualquier transporte*” (Diccionario de la RAE) es, fundamentalmente, una actividad social. No individual. Es un fenómeno sociológico que afecta a todos los sectores de la sociedad en el que todo estamos inmersos.

Vivimos en sociedad, en la ciudad o en los pueblos y nos trasladamos de un sitio a otro por calles, plazas o carreteras, a la vez que las demás personas con las que convivimos. Y naturalmente convivir en la CIUDAD supone, como su mismo nombre indica, un acto de CIUDADANÍA. En las ciudades vivimos y también viajamos habitualmente. Lo hacemos en transporte público o privado. Somos peatones y utilizamos las vías públicas (que son, efectivamente, PÚBLICAS, es decir, de todos). Nacemos peatones, desde niños nos vemos inmersos en el tráfico. Primero vamos acompañados de nuestros padres; conforme crecemos nos vamos enfrentando solos a ese mundo de los espacios públicos, con el peligro que conlleva.

Fue precisamente el gran número de accidentes con niños menores de cinco años lo que en España motivó la puesta en marcha de los Programas de Educación Vial dirigidos a padres y profesores, en un momento en el que todos los gobiernos de los países desarrollados decidieron que había que tomar medidas para evitar las graves consecuencias producidas por los avances tecnológicos y culturales e introdujeron en sus proyectos educativos “la educación en valores”.

La LOGSE (1990) introdujo, así, la Educación Vial como una materia más, en este caso transversal, integrada en el currículo escolar del niño, con sus Objetivos, Contenidos y Aprendizaje. Más recientemente, la LOE (LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación), vigente en este momento, tiene entre sus objetivos de Enseñanza Primaria y Secundaria el trabajo de la educación en valores en todas las áreas, el fomento de “*la educación vial y actitudes de respeto que incidan en la prevención de los accidentes de tráfico*” y el afianzamiento de “*actitudes de respeto y prevención en el ámbito de la seguridad vial*”

Pronto se entendió que este conocimiento y toma de consciencia no era necesario sólo para la escuela sino para cualquier momento de la vida, porque, en efecto, el adulto también debe estar educado para el uso de las vías públicas, sea conductor o sólo viandante. Siempre, ciudadano.

La decisión para tratar este tema transversal en el Seminario de Dificultades de septiembre de 2010 en São Paulo en Brasil tiene una explicación muy sencilla:

En mis años por este país he llegado a considerar si los conductores pasan un examen, si los peatones conocen las normas, si las familias o la escuela dan importancia a este tema. Si en un país en el que la palabra *ciudadanía* se repite sin cesar, importa algo la educación y el respeto en las calles y en las vías y al final he llegado a la conclusión de que el tema no engancha como puede hacerlo el cine o el sexo. Aun así, creo que nuestra lucha por conseguir que un coche pare en un paso de peatones o sea capaz de indicar su maniobra con un intermitente puede dejar una huella positiva.

¿QUÉ ENTENDEMOS POR EDUCACIÓN VIAL?:

“Es el aprendizaje de conocimientos, hábitos y actitudes en relación con las reglas, normas y señales que regulan la circulación de vehículos y personas por las calzadas y aceras, que permiten a los ciudadanos dar una respuesta adecuada y segura en la distintas situaciones de tráfico en las que se vea inmerso, ya sea como peatón , pasajero o conductor”

Normas, reglas, señales: todo un código que forma parte de la educación que damos a nuestros jóvenes, a nuestros hijos. Y sabemos que la primera lección que un adulto da al niño es el EJEMPLO. Son, pues, reglas que hay que conocer y RESPETAR, porque, de lo contrario, ¿Cómo va a comportarse un niño en la calle si ve que los mayores no respetan esas normas?

Objetivos

- Velar por la propia seguridad y comportamiento de manera responsable, teniendo en consideración a los demás usuarios.
- Preparar a los futuros conductores de bicicletas, ciclomotores y automóviles.
- Informarse y utilizar los medios para mejorar la seguridad del sistema actual.
- Respetar las normas de circulación.

Por lo tanto, de lo dicho hasta ahora se puede deducir que en la Educación Vial confluyen a la vez un problema de educación social y humana y otro de enseñanza de determinados comportamientos y reglas..

El Documento de Apoyo para la Educación Vial, del MEC, en 1981, dice textualmente:

“La evidencia de que el comportamiento social del individuo – desde su integración en las relaciones políticas y su participación en la ” cosa pública”, hasta la adecuada forma de conducirse en los niveles más concretos de la vida vecinal y doméstica – ha de ser formado y educado de modo que aquél adquiriera verdaderamente naturaleza de ciudadano, pone inmediatamente de manifiesto la necesidad y conveniencia de

que la educación y formación de ese comportamiento sea iniciada en la escuela. Un adecuado comportamiento vial, esto es, un correcto uso de las vías públicas, es una parcela más del comportamiento ciudadano, que exige su correspondiente forma educativa. De ahí la obvia justificación de integrar la Educación Vial en el marco general de la educación cívica”

Por ello, consideramos que la educación vial escolar tiene dos vertientes:
Educación vial en sentido estricto, educación para la seguridad vial.
Educación vial como parcela de la educación ciudadana.

ELEMENTOS QUE INTERVIENEN EN EL PROCESO DE LA EDUCACIÓN VIAL

- a) Personas (peatones, conductores, pasajeros de vehículos públicos y privados, agentes de la autoridad – policía de tráfico, policía municipal)
- b) Vehículos, en sus distintos tipos (ciclomotores, motocicletas, coches, camiones, autobuses....)
- c) Las vías públicas y los elementos que las componen (calzadas, carreteras, aceras.....)

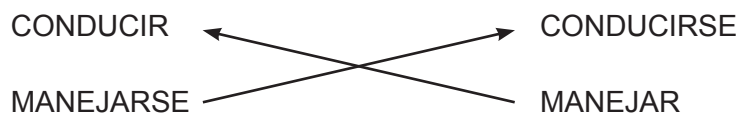
El Lenguaje

Como actividad de relación entre las personas que es, el tráfico necesita una serie de signos para que esa relación se establezca de manera adecuada, necesita unas señales, las que constituyen el CÓDIGO DE CIRCULACIÓN, uno de los ejemplos más claros del lenguaje no verbal que usa la sociedad humana.

Se trata de un lenguaje variado, rico, a la vez gestual, iconográfico, visual y sonoro. Señales acústicas, gestos – de los agentes de la autoridad- colores, semáforos y luces diversas, incluidas las incorporadas a los vehículos. Son, como decimos, señales, signos, con unos significados arbitrariamente atribuidos, sin relación entre el significante y lo que quiere decir.

Un lenguaje, por lo tanto, que es preciso conocer, estudiar y, por ello, ENSEÑAR. ¿Y qué mejor lugar para hacerlo, para comenzar a enseñarlo, que desde la escuela?

- Basándonos en las dos vertientes de la educación vial y remitiéndonos al título de nuestro taller, empezaremos analizando los dos verbos y sus significados. Aprovechamos la cercanía de los países hispanohablantes, puesto que en España no tendría ningún sentido el verbo Manejar usado como Conducir :



a) Intenta explicar los diferentes significados de estos verbos:

CONducIR:

CONducIRSE:

MANEJARSE:

MANEJAR:

b) Ahora completa estas frases con sinónimos de los verbos de a) (no puedes usar los 4 verbos modelo)

- Todos los días en coche a mi hijo pequeño al cole
- Me ha llamado el tutor de Juan. Quiere hablar conmigo pues Juanito no bien ni en clase ni en la calle
- Jorge es un líder. a toda la clase con mucha facilidad.
- Podemos decir que es un buen alumno, “..... *del carro*” y sube el nivel de la clase.

c) Veamos tus conocimientos verbales: Escribe el verbo CONducIR en presente y en pasado perfecto simple

PRESENTE	PASADO PERFECTO SIMPLE
Yo	Yo
Tú	Tú
Él/Ella	Él/Ella
Nosotros/as	Nosotros/as
Vosotros/as	Vosotros/as
Ellos/as	Ellos/as

- Hemos hablado de que son tres los elementos que encontramos dentro de la educación vial:
 - Personas
 - Vehículos
 - Vías públicas

Personas

Las personas de “a pie” necesitan tener una identificación:

Según el Ministerio del Interior español el DNI es “obligatorio para los mayores de catorce años residentes en España y para los de igual edad, residiendo en el extranjero, que se trasladen a España por un tiempo no inferior a seis meses”

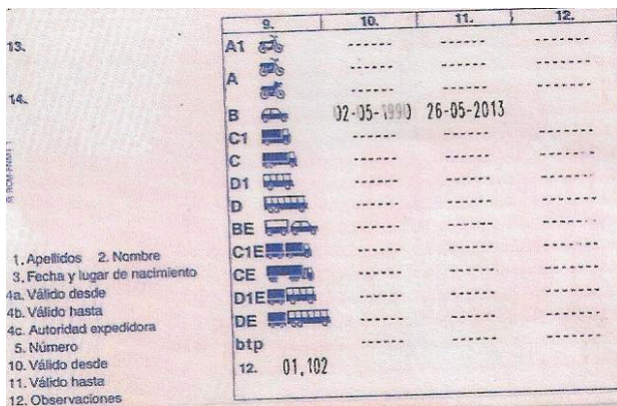
La validez del DNI es de 10 años hasta cumplir los 50

- ¿Sabes que significa DNI? ¿Qué es el NIF?
- Observa este DNI y luego Rellena el DNI de abajo según el ejemplo:

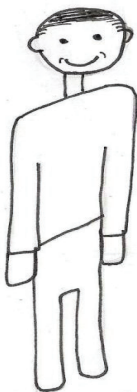


- Haz preguntas a tu compañero para conocer su DNI completo y su NIF.

- Para ser conductor de clase B necesitas un mínimo de 18 años y aprobar un examen preparado en las autoescuelas. Todo conductor necesita tener el permiso de conducción, el carnet de conducir.



- d) Coloca los datos de tu compañero en este carnet de conducir y pregúntale los datos que no sabes.



Nombre:

Primer apellido:

Segundo apellido:

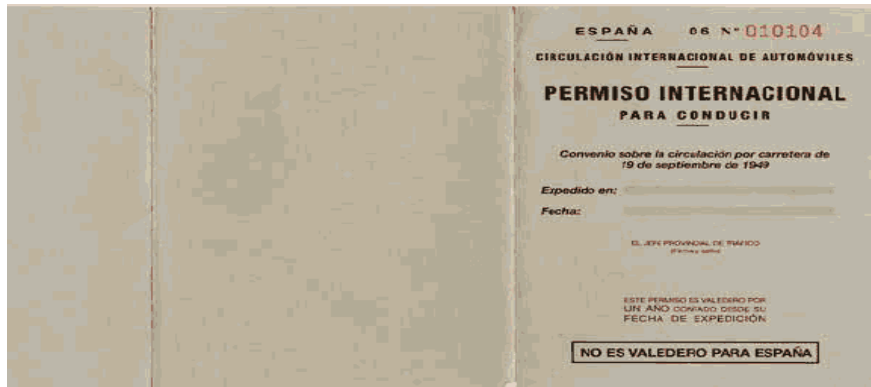
Fecha de Nacimiento:

Lugar de Nacimiento:

Válido desde:

Válido hasta:

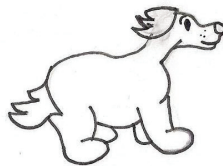
- e) Existe también un carnet de conducir internacional que no es valedero para España y sirve para conducir en países que no pertenecen a la Comunidad Económica Europea



- Identificamos al guardia de tráfico que nos va a indicar las normas en las vías públicas



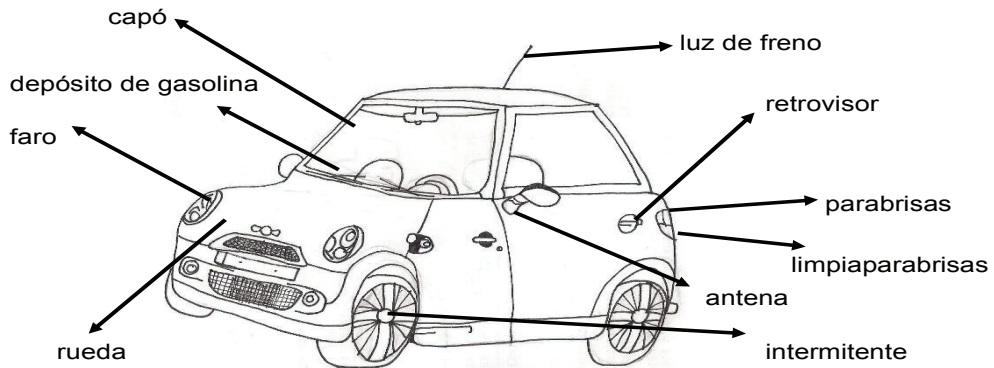
- f) ¿Qué diferencias ves con respecto al peatón y al conductor?
- g) ¿Le falta algún objeto? Di cuáles



- h) Y él
¿Qué necesita para pasear por la vía pública?

Vehículos

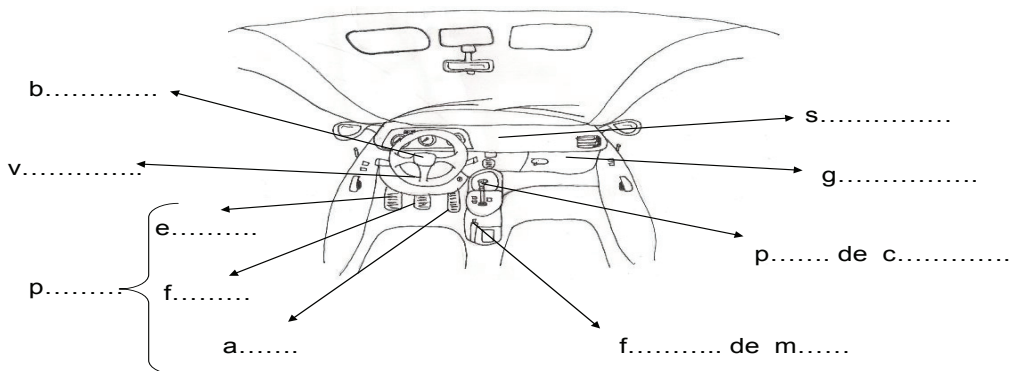
- Exterior de un coche
 - El dueño del coche no ha sabido colocar los nombres en las flechas correspondientes. ¿Los puedes poner tú?



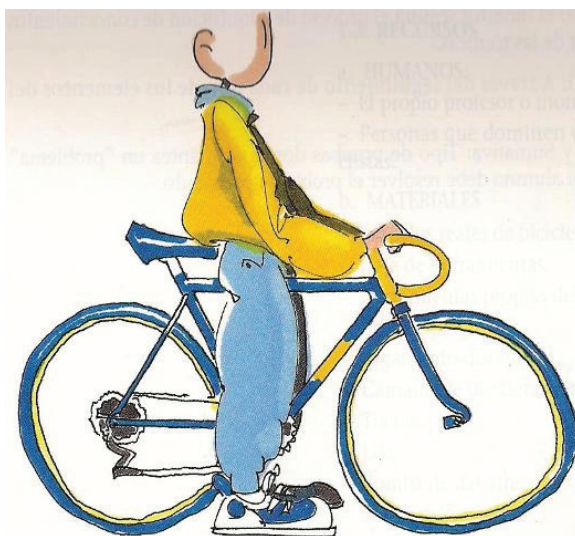
- Le ha faltado algo muy importante para identificar al coche. ¿Qué es?

- Interior de un coche
 - Esta vez sólo hemos conseguido que el despistado dueño recordara la primera letra, colocamos las palabras por orden alfabético:

- a.....
- b.....
- e.....
- f.....
- f..... de m.....
- g.....
- p.....
- p..... de c.....
- s.....
- v.....



- Bicicleta
 - Coloca el vocabulario de la bicicleta con flechas



sillín

pedales

manillar

plato

freno

piñones

- Marca lo que es correcto para los ciclistas, indica por qué no lo es y escribe las frases en imperativo:
 - 1-Circular en pelotón
 - 2-Usar casco
 - 3- Por la noche, ponerse una prenda reflectante
 - 4-Beber alcohol
 - 5-Ir por el arcén
 - 6-Girar después de los vehículos a motor

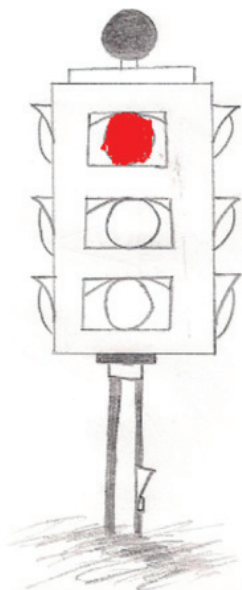
Vías públicas. ¿De qué clase de vía se trata? Comenta estas fotos:



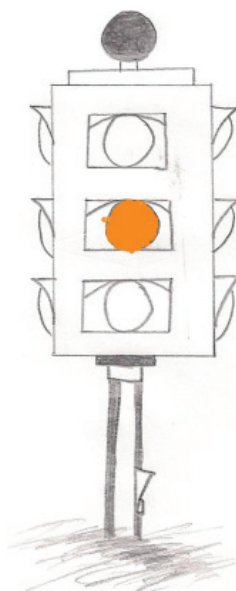
TRABALHO PELA VIDA

EL LENGUAJE DE LA CIRCULACIÓN

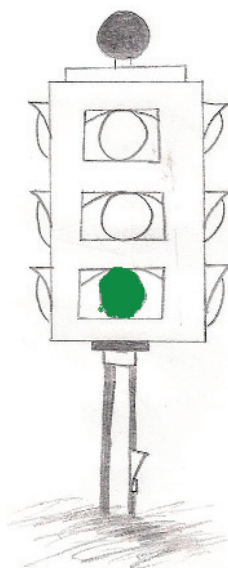
- COLORES:
¿Qué significa cada color? ¡Piensa en un semáforo y pon en orden las indicaciones!



Rojo Peligro



Amarillo/Ámbar Precaución



Verde Paso libre



Y el color azul?
El Azul es la información u obligación

- FORMAS

Las Formas

Peligro
Prohibición
Obligación
Indicaciones generales y de carriles
Servicios
Orientación

- GUARDIAS DE TRÁFICO

Los Guardias de Tráfico

Coloca el peatón en el paso de cebra según el lenguaje del guardia municipal

- BICICLETAS:

Indica los brazos de un ciclista que va a :

Iniciar la marcha Girar a la derecha Girar a la izquierda Parar

BIBLIOGRAFÍA

- Ministerio del Interior. DGT. *Programa educación vial familia-escuela*
Ministerio del Interior. DGT. *Educación vial para personas adultas. Nivel educación básica*
Ministerio del interior. DGT. Dra Manso Pérez, Violeta. *Los talleres en la educación vial escolar*
Ministerio del Interior. DGT. Nuevas Normas de Tráfico

Leyes

- BOE ley 17/2005 reforma de la Ley de Seguridad Vial
Educación:
LOGSE 10/1990, de 03 de octubre
LOCE (10/2002, de 23 de diciembre) sin aplicación
LOE 02/2006, de 03 de mayo

Internet

- Consulta informativa
- Imágenes del DNI, Carnet de conducir español y carnet de conducir internacional

EL ACERCAMIENTO A TEMAS SOCIALES EN LA CLASE DE ESPAÑOL: UN EJEMPLO DE MUESTRA DIDÁCTICA

Elena Haz
Consejería de Educación

A partir de una audición sobre un tema social polémico en la realidad española; en este caso, el de la discriminación racial, analizaremos una serie de propuestas de actividades que quieren incidir en que el alumno adquiriera una experiencia global de aprendizaje en el que, además de desarrollar destrezas comunicativas para el aula de Lengua Española, pueda valorar la dimensión social de temas polémicos en la sociedad actual, la importancia de la aportación de la cultura gitana a la cultura española y, llegando más allá, sugerirle que relacione las situaciones que acaba de aprender con otras que le sean conocidas dentro de su propia realidad.

Seleccionamos, a modo de propuesta didáctica, un texto en español que nos servirá para una audición. Hemos decidido abordar un tema social vivo y polémico con la pretensión no solo de desarrollar contenidos lingüísticos y las destrezas comunicativas del alumno, sino también con la idea de que adquiriera una experiencia global de aprendizaje, como hemos adelantado líneas arriba. En este sentido creemos que deben ser incluidos, también en el currículo de ELE, contenidos socioculturales y, dentro de estos, los llamados temas transversales del currículo.

TEXTO PARA LA AUDICIÓN

No resulta extraño que, cada cierto tiempo, tengamos noticia de algún enfrentamiento entre payos y gitanos. De hecho, para algunos especialistas los conflictos entre estos dos colectivos han ido creciendo en las últimas décadas. Durante mucho tiempo ambos grupos han vivido en entornos separados, pero desde hace ya unos años las autoridades, sobre todo alcaldes y poderes locales, están haciendo un esfuerzo por integrar ambas comunidades, y es ahí donde surgen nuevos conflictos y movimientos de protesta ciudadana, frecuentemente, por parte de los payos.

Se suele apuntar el racismo como causa principal: la minoría gitana, de más o menos seiscientos mil individuos en España, suele sufrir un fuerte componente de prejuicio y rechazo en nuestra sociedad.

A lo largo de todo el siglo XX, y muy especialmente en la última mitad del siglo, las ciudades han ido creciendo y han recibido un gran número de emigrados que abandonaban las zonas rurales. También la población gitana ha vivido estas migraciones, trasladándose, muy a menudo, a barrios marginales. Sus fuentes de renta son también muy a menudo derivadas de trabajos marginales, como la venta ambulante, la venta en la calle, mercadillos, etc. Para muchos estudiosos, esta convivencia es la que ha molestado a los payos, que no quieren vivir con ellos.

El conflicto sigue abierto y todavía nuestra sociedad debe hacer un esfuerzo por respetar una minoría no suficientemente valorada, estudiada, ni comprendida.

Procederemos, en primer lugar, a un somero análisis sobre cómo abordar la explotación didáctica de la mejor manera posible, en tanto que ejercicio para desarrollar la comprensión oral. Las páginas 6 y 7 de este artículo recogen la ficha con la propuesta de actividades sugeridas para completar el trabajo de audición y, finalmente, en la página 8, damos cuenta de la bibliografía y los enlaces web utilizados.

Análisis de la audición

Siguiendo la clasificación del *MECR*, pretendemos llegar a un usuario con nivel de español B1, definido así: *“Se adquiere cuando el estudiante es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio; cuando sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua; cuando es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal y cuando puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.”*

A través de la audición sugerida se trabaja la destreza de la Comprensión auditiva, también definida, para el nivel correspondiente (B1), según los criterios recogidos en el *MECR*:

- **Comprensión auditiva:** *Comprender las ideas principales cuando el discurso es claro y normal y se tratan asuntos cotidianos que tienen lugar en el trabajo, en la escuela, durante el tiempo de ocio, etc. Comprender la idea principal de muchos programas de radio o televisión que tratan temas actuales o asuntos de interés personal o profesional, cuando la articulación es relativamente lenta y clara.*

Explotación didáctica

Realizamos este análisis a partir de las sugerencias del manual *Profesor en Acción*, cuyo volumen 3 está dedicado a la comprensión oral. En este manual se sugiere que nos planteemos las siguientes cuestiones para analizar materiales sobre comprensión oral, cuestiones que tomaremos como base para la posterior propuesta de actividades:

1. **¿Despiertan en el alumno la curiosidad por escuchar y entender un mensaje?**

2. **¿Repiten los elementos visuales originales (o, en el caso de materiales no auténticos, los incorporan) que posibilitan o facilitan la comprensión en la vida real?**
3. **¿Apelan a las emociones del oyente (el humor, la sorpresa, el rechazo, etc.), facilitando una experiencia de aprendizaje global, y no sólo racional o intelectual?**
4. **¿Adjuntan actividades de pre-audición?**
5. **¿Proporcionan conocimientos de la vida y la cultura españolas que aporten elementos para la formación de esquemas culturales y sociales?¹**

1. Con respecto a la primera pregunta, y dado que el texto presenta una situación actual, vigente en la sociedad española, consideramos que puede generar curiosidad en los alumnos. Es también posible que puedan comparar la realidad que analiza el texto con situaciones similares en sus propios países, por lo que no solo estaríamos dando pie a la introducción de contenidos culturales nuevos, sino que podríamos ponerlos en relación con el mundo conocido por el alumno. Aún así, creemos que la audición, para ser bien explotada, necesita una introducción específica.
2. En cuanto a la segunda cuestión, no se incorporan elementos visuales que posibiliten o faciliten la comprensión en la vida real.
3. Sobre el tercer aspecto observamos que no se apela a las emociones del oyente, limitándose la audición a la comprensión literal, y dejando de lado la capacidad de interpretación del alumno, tanto en el nivel transaccional (entender la intencionalidad del hablante) ni interaccional (la identidad personal que se crea entre los hablantes en el uso de la lengua). Por lo tanto, se apela solamente a la capacidad del alumno para entender lingüísticamente el contenido del texto, sin tener en cuenta otros aspectos de tipo emocional.
4. No presenta actividades de pre-audición.
5. Sí que se trata una realidad social en España. No obstante, creemos que este aspecto se podría trabajar mucho más a fondo.

1 *Profesor en Acción 3*, página 22.

Propuestas de mejora: justificación y elaboración de actividades.

Como ya hemos indicado, abordar un tema social polémico y de actualidad puede resultar un buen recurso para captar la atención del estudiante desde el inicio. Hemos considerado como puntos centrales la inclusión de **actividades de pre-audición** – pregunta 4 del análisis- e intentar **despertar las emociones del oyente** – pregunta 3- de forma que, con las modificaciones que proponemos, este pueda adquirir una experiencia global de aprendizaje, más allá de un acercamiento meramente intelectual o racional.

Las actividades de pre-audición han sido elaboradas pensando en centrar al alumno sobre el tema de la audición, dándole así más información de entrada y preparándolo para que pueda relacionar el ejercicio de comprensión auditiva con situaciones de la vida real, como puede ver en las fotografías iniciales. Por otra parte, las preguntas del cuestionario y de reconocer a los personajes famosos intentan despertar la curiosidad inicial (en este caso, sobre aspectos generales del pueblo gitano) como un factor para la motivación.

La actividad de post-audición pretende **incidir en las emociones del oyente** y hacer que se involucre con el tema, además de proporcionarle la posibilidad de relacionarlo con experiencias propias, al sugerirle que relacione las situaciones que acaba de aprender con otras que le sean conocidas dentro de su realidad.

Contenidos socioculturales

Trabajaremos, por tanto, las destrezas lingüísticas, y nos acercaremos también a contenidos de tipo social y cultural. La sociedad española en su diversidad, su organización y, por qué no, sus polémicas. La convivencia entre gitanos y payos sigue siendo hoy un problema en nuestro país, y creemos que debe formar parte del conocimiento del alumno extranjero todo aquello que se refiera a la España actual, incluyendo aspectos polémicos como el que estamos tratando. Hacemos nuestras las palabras del manual *Profesor en Acción*: “el contenido cultural debe considerarse un componente más del aprendizaje de una lengua extranjera”, intentando evitar una visión superficial y tópica. Creemos, además, que el conocimiento de una sociedad, de su estilo de vida, sus preocupaciones, su forma de vivir, su evolución, etc. suponen un fuerte factor de motivación para alguien que se acerca a otra lengua y, en consecuencia, a una sociedad que desconoce.

Temas Transversales

A partir de la inclusión de los necesarios contenidos socio-culturales en el currículo de Lengua Extranjera llegamos a los temas transversales del currículo. La ley federal nº 9394, en su artículo 27, inciso I, observa que los contenidos curriculares de la Educación Básica en Brasil deben incluir “*a difusão de valores fundamentais ao interesse social,*

aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática”. Así, estos contenidos (cuestiones relativas a higiene y salud, educación vial, educación sexual, educación en valores democráticos, etc.) serán contemplados como temas transversales dentro de los *Parâmetros Curriculares Nacionais*; es decir, como temas que no suponen nuevas áreas de conocimiento, sino que serán trabajados dentro de las áreas ya existentes en el Currículo. Los *Parâmetros Curriculares Nacionais* incluyen como Temas Transversales los siguientes: *Salud, Educación Medioambiental, Orientación Sexual, Trabajo y Consumo, Ética, y Pluralidad Cultural*. Nosotros proponemos en este trabajo el desarrollo de los dos últimos. La *Ética*, a través del trabajo sobre los principios del respeto mutuo: respeto a otras culturas, respeto a las opiniones diferentes a través de ejercicios de debate, el aprender a ser democrático, escuchando las ideas de otros y sometiendo las propias a la opinión de los demás, etc. La *Pluralidad Cultural* se hará presente de forma irremediable en el abordaje de una lengua extranjera como vehículo de expresión que es de una sociedad diferente de la del alumno, una sociedad cuya idiosincrasia, cultura y organización está obligado a estudiar, y a la que también debe mirar con respeto.

Pero la *Pluralidad Cultural* debe formar parte del aprendizaje no solo a través del estudio de una lengua extranjera: valorar la importancia y la riqueza de una sociedad plural debe ser una actitud que el alumno integre también dentro de su propio entorno. En este sentido pretendemos que a través del estudio de una lengua (y una sociedad) ajenas llegue el alumno a analizar su realidad más cercana, su propia sociedad, desde un punto de vista abierto y respetuoso. En la medida en que los nuevos conocimientos adquiridos puedan ser puestos en relación con su experiencia más cercana, estaremos, además, incidiendo en uno de los puntos más importantes para el aprendizaje: la motivación. Este es también uno de nuestros intereses pues, despertando la motivación del estudiante, estaremos más cerca de conseguir que su aprendizaje será más profundo y más rico.

LA SOCIEDAD ESPAÑOLA ACTUAL: COMUNIDAD Y DIVERSIDAD.

Actividades de pre-audición

Situación de los gitanos en España

1. Vas a escuchar un fragmento de una conferencia sobre la situación del pueblo gitano en España. Indica qué te sugieren las siguientes imágenes:



2. ¿Qué sabes del pueblo gitano?, ¿has leído o escuchado algún dato respecto a la situación de los gitanos en España? Comprueba tus conocimientos con este cuestionario:

- | | V | F |
|--|-----------------------|-----------------------|
| a) Los gitanos son la mayor minoría étnica de la Unión Europea. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| b) La llegada de poblaciones de origen gitano es un fenómeno reciente en la sociedad española. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| c) Andalucía es la Comunidad Autónoma con mayor número de gitanos. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| d) Existen palabras de uso común en español que son de origen gitano. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| e) Los gitanos de España tienen un idioma propio. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| f) Existen problemas de adaptación social con algunas comunidades de origen gitano en España. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Tarea de grupo: ¿Conocéis a alguno de estos personajes? Todos ellos son de origen gitano. ¿Puedes decir quiénes son y por qué son famosos?²

I.



II.



III.



3. A continuación, contrastas tus respuestas con las del solucionario “Para saber más”.

• **Actividad de post-audición: Debate**

- Indica si en tu país existe algún grupo social con características o situaciones similares a la de los gitanos en España. Comparte tus aportaciones con las de tus compañeros de clase.

SOLUCIONARIO: PARA SABER MÁS²

- I. Niña Pastori, cantante.
- II. Joaquín Cortés, bailar de flamenco y coreógrafo.
- III. Diego "El Cigala", cantaor de flamenco.

PERSONAJES FAMOSOS

- a) Verdadero: La población mundial de romaníes y su localización geográfica se desconoce con exactitud. Se estima en torno a los 12 millones de personas, de los cuales 10 se concentran en Europa.
- b) Falso: Se tienen documentos sobre la población gitana en la Península Ibérica desde el siglo XV.
- c) Verdadero: Andalucía tiene el mayor número de individuos de origen gitano, 280.000 registrados.
- d) Verdadero: palabras como "chaval, chalado, camelar, paripé" son de origen caló, junto con otras como "parné, chungo", de uso más coloquial.
- e) Verdadero: El romaní. En España se denomina "caló".
- f) Verdadero: más datos en la audición.

SOLUCIONES DEL CUESTIONARIO

2 Puede ser interesante para los alumnos partir del ejercicio 3 dar una pequeña introducción sobre el valor de la aportación gitana a formas culturales como el flamenco

BIBLIOGRAFÍA

GIOVANNINI, A. et alii. 2007 (1996), *Profesor en acción*. Madrid: Edelsa.
MCER <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/default.htm> (Fecha de consulta: 15 de septiembre de 2010)

MARTÍN PERIS, E. et alii. 2010 (1997). *Diccionario de términos clave de ELE*
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm#d (Fecha de consulta: 15 de septiembre de 2010)

ENLACES UTILIZADOS:

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, *Parâmetros Curriculares Nacionais*, <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf> (Fecha de consulta: 15 de septiembre de 2010)

Datos e imágenes tomadas de WIKIPEDIA EN ESPAÑOL: http://es.wikipedia.org/wiki/Pueblo_gitano, (Fecha de consulta: 15 de septiembre de 2010)

- Otras imágenes:
www.cerezo.info
<http://asociaciongitanaunga.com> (Página no disponible a 15 de septiembre de 2010)
<http://www.click2music.es>
<http://www.unionromani.org>

MUJERES LATINOAMERICANAS EN LOS MANUALES DE ELE: ENTRE LA INVISIBILIDAD Y LOS ESTEREOTIPOS

Eleonora Pascale Val
Instituto Cervantes São Paulo

Este trabajo tiene su base y fundamento en mi tesis de Máster “Mujeres latinoamericanas: representaciones descentradas en los manuales de ELE”¹ y entre sus objetivos se encuentran, – en primer lugar, realizar una lectura analítica de aquellos materiales con los que los estudiantes aprenden la lengua y la cultura hispánica en los niveles A y B1 del Instituto Cervantes de São Paulo (*Gente 1* y *Gente 2* de la Editorial Difusión), una lectura centrada en las representaciones de determinados sujetos cuyas posiciones son productos de formaciones discursivas basadas en diferencias raciales/étnicas, sexuales/de género, es decir, las mujeres latinoamericanas;

- en segundo lugar, y teniendo en cuenta esas formaciones discursivas, observar y dar cuenta de algunos de los modelos que de las mujeres latinoamericanas presentan los manuales y que conformarán en los alumnos una determinada percepción acerca de las ellas y de los contextos significativos en los que aparecen;
- en tercer lugar, y para descubrir si existen prejuicios imperialistas, sexistas y/o racistas en estos manuales, reflexionar acerca de quiénes son representados/as en ellos y por quiénes así como cuáles son los mecanismos enunciativos utilizados.

Los manuales, en su rol de mediadores privilegiados, proyectan una determinada visión de la sociedad y sus actores. Son vehículos a través de los cuales circulan ideas, imágenes y representaciones sociales. Son reproductores y modelizadores de saberes, experiencias, valores y normas de determinadas comunidades. En el caso que nos ocupa, y por ser éstos manuales que se utilizan en los primeros niveles de la enseñanza del español, se presentan para los alumnos como referentes y modelos legitimados a través de los cuales el estudiante “descubre” y se acerca a la lengua y la cultura hispánica.

El análisis de estos textos, durante toda la investigación, se realizó teniendo en cuenta una perspectiva socio-semiótica entendida como marco teórico y como “una metodología para la interpretación de textos-discursos” (Abril, 1997), un amplio campo de intereses en el que se ejercitan prácticas analíticas diversas cuya pretensión es llevar a cabo una descripción densa de los discursos (Geertz, 1997). Los instrumentos metodológicos utilizados fueron, por su potencialidad explicativa y dentro del análisis del discurso, los conceptos de *locus de enunciación*, *representaciones (espacios de representación)*, *estereotipos* y *relatos*. También fue realizado un trabajo analítico de cuestionarios/encuestas hechas a

¹ Eleonora Pascale, *Mujeres latinoamericanas: representaciones descentradas en los manuales de ELE Gente 1 y Gente 2* -Memoria de máster (UNIVERSIDAD NEBRIJA, 2009)- en Biblioteca Virtual REDELE ISSN 1697-9346 NIPO 820-10-024-4 número11. Primer semestre 2010. Clave: Tesis de Maestría

profesores y alumnos (*muestreo probabilístico de carácter incidental*). En lo que hace a los paradigmas teóricos resultaron de fundamental importancia los enfoques y reflexiones provenientes de los estudios postcoloniales, decoloniales y las teorías feministas.

A la hora del análisis y para saber quién y cómo se configuran los principales imaginarios de las mujeres latinoamericanas, necesitábamos conocer cuál era el lugar de enunciación que planteaba el manual, es decir, tener claro cuáles son lugares enunciativos hegemónicos desde dónde se producen los sentidos.

Nos encontramos frente a un manual editado en España cuya variedad diatópica es el estándar del español peninsular (sin embargo, esto no se especifica en las introducciones a los manuales, en lo que suele entenderse como una declaración de intenciones y una explicitación del lugar desde donde el texto se piensa, se produce, se escribe). Más allá de estos datos, es una vez hecho el relevamiento de las voces y espacios de enunciación que se confirma que la voz enunciativa hegemónica (un conjunto de voces que configuran un espacio de enunciación común desde donde se regula el territorio de lo políticamente correcto y desde donde, a través del consenso, se consolida la imagen de comunidad) se construye como un *nosotros* varón, occidental, ciudadano español y europeo, blanco, educado y próspero.

Ese *nosotros* es la *gente* “normal” que da título al manual, la gente que estudia, viaja, que trabaja, que se alimenta bien, que se divierte, que consume, que compra en tiendas, que tiene biografías, familias, casa y recursos. Ese *nosotros* delinea los parámetros de lo que se entiende como normalidad social y cultural e instituye, en ese mismo movimiento, como posiciones enunciativas subalternas y dependientes a

- las mujeres españolas,
- los varones latinoamericanos
- y, en el último lugar de la cadena, las mujeres latinoamericanas, un *otros* silencioso, incapaz de producir conocimiento por sí mismo y cuya representación depende de la buena voluntad del *nosotros*.

Los varones y las mujeres latinoamericanas serán representados en los manuales en tres posiciones/espacios diferenciales:

- como sujeto nativo en el espacio idiosincrásico (latinoamericanas y latinoamericanos en Latinoamérica en tanto modelos de variedades lingüísticas y culturales diferentes a la española, en un espacio *otro*, una geografía imaginaria enunciada por el *nosotros* donde procesos de racialización, etnización y culturización aparecen en la actualización de estereotipos)
- como sujeto inmigrante en España (latinoamericanos y latinoamericanas en España, con visibilidad casi nula cuanto más diferentes sean o menos integrados estén y frente a la visibilidad de los “extranjeros”)
- como sujeto protagonista en las industrias culturales de la globalización (latinoamericanas y latinoamericanos famosos que representan a sus geografías a la vez que las exceden en la medida que la calidad de famosos los coloca fuera de cualquier espacio de pertenencia convirtiéndolos en ejemplos paradigmáticos de la globalización)

Durante el desarrollo de este trabajo, nos centraremos en ese primer espacio diferencial para ver cómo son las y los latinoamericanos representados en su propio contexto, en sus lugares, cómo se cuenta desde esta voz y locus de enunciación del *nosotros* aquello que le es ajeno, que está fuera de su propio espacio y es convertido en objeto de observación, descripción y consumo cultural desde una lógica que le quita densidad a la historia local para convertirla en paisaje o ícono de lo auténtico y originario, incluso de lo salvaje. En este espacio representacional, tanto los paisajes como las imágenes étnicas sirven para describir y caracterizar lo latinoamericano desde la perspectiva del *nosotros* al mismo tiempo que se erigen como elemento de frontera entre ambas geografías operando performativamente en el proceso de articulación de las diferencias culturales y enmarcando el diálogo intercultural en términos de estratificación y dependencia. Para este artículo dejaremos de lado el análisis de los paisajes para centrarnos sólo en los sujetos.

Sujetos nativos en su espacio idiosincrásico: Latinoamericanos en Latinoemérica

En este primer espacio diferencial, en el que se presenta a las mujeres latinoamericanas como sujetos nativos en el espacio idiosincrásico, es identificada, en el grueso de los dos manuales, como única mujer latinoamericana (reconocida como tal por el 70% de profesores y alumnos que participaron en las encuestas) una niña, que es pobre y está sucia.



Fue identificada como latinoamericana por la geografía en la que se encuentra inmersa (“el paisaje”, “la altura y las montañas”, “las cordilleras”, las “piedras en formación muy semejante a una pirca”, “la paja de la choza”, “algo que puede ser su casa, una especie de chabola hecha con paja”) y por las significaciones inscriptas en el cuerpo (el “aspecto físico”, “sus rasgos y su tez morena”, “la forma en la que está vestida”, “descalza y con aspecto sucio y muy pobre”, “parte de la población de algunos países de Centroamérica o Sudamérica vive en condiciones de pobreza”, señalaban los profesores en las encuestas). Los alumnos también llegan a las mismas conclusiones: “de la cordillera del Andes. Porque vi las montañas con hielo en la paisaje y también por ella me acuerda la gente de America Latina”, “América del Sur por la cor de su piel y su pelo liso”; “de Perú porque tiene la face de la gente peruana”, porque “hay nieve en las montañas y la niña se parece con la gente de Perú”, “por sua apariencia (color de piel, pelo, ropa)” y porque “es una región muy pobre”; de “Chile por sus características físicas y por las montañas detrás”; “yo creo que sea de la Bolivia, me parece una niña descendiente de indio”, “por las características físicas como el pelo, el color de la piel y por el aspecto de pobreza”.

El cronotopo latinoamericano³ se elabora entonces a través del rasgo indigenizado, (en las encuestas aparecía la referencia explícita a esto: es “indígena, mapuche de Chile”, “parece una indígena”, “la niña me parece ter origen indígena”, “me parece una niña descendiente de indio”) la referencia a comunidades originarias, sus tradiciones, sus rituales. Un cronotopo donde la cultura, asociada al pasado, es convertida en “leyenda” o termina siendo trivializada en una contextualización que desactiva las genealogías y/o evade los conflictos y las responsabilidades.

Estamos frente a una representación enmarcada en el “culturalismo” (o fundamentalismo cultural), el cual pone en juego una concepción esencialista de las culturas que las presupone jerarquizadas, de naturaleza impermeable y que dificulta la posibilidad de pensar cualquier “diálogo intercultural”. Estamos frente a instancias cronotópicas que diseñan una concepción de las culturas como bloques separados, uniformes, estables y fijos en los que se produce un reordenamiento de sujetos y espacios a partir de la selección y jerarquización de algunos elementos sobre otros.

Esta fotografía aparece en el marco una actividad sobre el llamado “comercio justo” (Gente 2, 78-79) que incluye textos diversos sobre las ONGD. Vanesa Saiz, especialista en el tema, quien estudia las estrategias discursivas de las ONGD y analiza en sus publicidades la representación de las mujeres y la promoción de los valores solidarios, comenta lo siguiente acerca de cómo funcionan las representaciones de estas “otras” en este tipo de discursos:

2 Se ha dejado tal cual lo escribieron los estudiantes, sin corregir ni traducir.

3 El concepto de cronotopo ha sido definido y desarrollado por M. Bajtin

“La publicidad de las ONGD nos habla de los ‘otros’, más bien, de las ‘otras’ ya que ellas son las actrices mayoritarias de estos textos junto con los niños y las niñas. La voz de estas mujeres subalternas está totalmente negada en los textos y en su lugar lo que encontramos es al actor ONGD tratando de hablar por ellas (...) **Sus imágenes son un recurso retórico para ilustrar con mayor eficacia una posición ‘universalista’ acerca de las víctimas** (...) la posición subalterna de las mujeres les convierte en lugar de inscripción de prácticas que van desde la ilustración de la eficacia de las estrategias economicistas, hasta la garantía de un complejo vínculo afectivo tipificado en la ‘solidaridad compasiva’.” (Saiz 2007, 227-228, la negrita es nuestra)

En relación con este “complejo vínculo afectivo”, que generan las imágenes de las mujeres en las publicidades de las ONGD, se les preguntó tanto a profesores como a alumnos qué tipo de sentimientos les producía esta niña (única representación del sexo mujer, identificada como latina y que habita su territorio) que ilustra la actividad⁴. Las respuestas estuvieron en su mayoría relacionadas con esa “solidaridad compasiva” de la que habla Saiz: de entre treinta personas encuestadas la tristeza fue enunciada en diez oportunidades, la pena en seis, la soledad en cinco y la compasión en cuatro. Tres veces se habló de miedo e injusticia y dos de ternura, libertad, piedad, solidaridad, tranquilidad, paz, pobreza. Otras palabras que aparecieron, pero mencionadas en una sola ocasión fueron: lástima, angustia, desolación, lejanía, desigualdad social, trabajo infantil, madurez precoz, resignación, desvalimiento, sensualidad, fragilidad, inseguridad, preocupación, rabia, indignación, cariño, caridad, curiosidad, aislamiento, preocupación.

En las encuestas, los estudiantes también manifestaron de ella “que necesita ayuda”, que les genera “ganas de cogerla y cuidarla”, que creen “que tiene una vida difícil”, “que no tiene muchas oportunidades” y que “hace mucho trabajo doméstico”. También se repetían, como emociones que se le deducían a la niña, la vergüenza, la tristeza y el miedo: “a mi me parece que la niña está lista para correr”, “está con cara de asustada y provavelmente con mucho frio”, “creo que se protege, máxime cuando toma su ropa cerca del cuerpo”.

Todo lo mencionado, además de la contextualización que brindan los textos que aparecen en la actividad, instalan a esta niña latinoamericana (y volvemos a repetir que es la única referencia de sujeto mujer y latina que se enseña en su propio espacio) en una posición de vulnerabilidad y de necesidad que habilita la intervención de ese “nosotros” observador del sufrimiento ajeno a la distancia, que lo considera digno de “una causa” en la que involucrarse y le posibilita ejercer un rol que lo instituye en agente “salvador”.

⁴ Lo que queremos puntualizar es que, más allá de que esta fotografía fuera – o no- originalmente parte de una campaña de la ONG que se cita en el texto, fue elegida por los responsables de estos manuales para completar la significación de un determinado texto y contextualizar la actividad.

Apunta uno de los profesores, en relación a esto, que la niña “parece mendicante, en una actitud pasiva, como quien espera que la ayuden” y varios alumnos agregan que “ella espera a algo, a alguien, quizás ayuda o comida”, “su actitud es de quien pide socorro, de abandono a causa de la miseria” y lo hace “casi ocultándose, con vergüenza”. En este sujeto sufriente, vulnerable, frágil, que espera ser salvado y necesita de la intervención del nosotros está la representación de Latinoamérica y de sus mujeres, y aunque sea una obviedad, nos parece necesario remarcar que no estamos frente a una publicidad de una ONG, sino que estamos frente a una actividad en la sección destinada a “estimular la reflexión intercultural” en un manual enseñanza de español como lengua extranjera que se utiliza en un país del hasta hace poco llamado “Tercer Mundo”.

Frente a esta casi absoluta ausencia de mujeres latinoamericanas, se han analizados los varones y algunas las imágenes que se proponen de Latinoamérica.

La primera imagen de Latinoamérica que aparece claramente identificada como localizada en esa geografía es en el *Gente1*, Unidad 1 “Gente que estudia español” en la actividad “El español y tú” dedicada a los intereses de los estudiantes en relación con “el mundo hispano”.



La imagen nos sitúa aparentemente en México (aunque bien podría ser en otro sitio, siendo la fotografía de una situación o motivo de reunión relacionado con ese país⁵). Hay dos varones con las caras cubiertas (o por lo menos, la parte que se corresponde con sus bocas) por un pañuelo rojo y con objetos negros en las manos que no sabemos exactamente bien qué son (¿armas, móviles, ganchos para escalar?) Ellos están en la

⁵ De los diez profesores entrevistados, sólo una profesora respondió que podía ser un acto de apoyo o de reivindicación de alguna cuestión relacionada con México y organizado en Madrid o Barcelona.

parte superior de un edificio viejo o en una terraza con las paredes visiblemente arruinadas, en estado de deterioro y desde allí miran hacia abajo. En una de las paredes del edificio cuelga un cartel que dice “El estado mexicano cierra” en rojo y negro, colores que podrían asociarse casi inmediatamente con cualquier movilización de izquierdas o con los colores del anarquismo.

De las encuestas hechas a profesores, los protagonistas de estas fotos son identificados como “rebeldes” “huelguistas”, “integrantes de un movimiento estudiantil” “manifestantes”, “presos”, “pandilleros”, “militantes políticos” que realizan las siguientes acciones: “protestan”, “exigen reivindicaciones”, “se manifiestan contra algo (el FMI, la globalización)”, “invadieron un edificio, tienen rehenes, están haciendo alguna amenaza por teléfono” o están “vigilando algo para hacer alguna fechoría: un atraco...”

De las encuestas hechas a los estudiantes, los protagonistas son descritos como “ciudadanos insatisfechos con la política haciendo un revolución”, “revolucionarios”, “jóvenes en una protesta”, “manifestantes políticos protestando contra el sistema político de su estado”, “presos en una rebelión”, “traficantes o jefes de barrios marginales”, “bandidos huendo de la policía”, “guerrilleros”, “criminals... hubo un secuestro y están negociando” o hay “una guerra civil” o “están en conflicto político”⁶. De los veinte estudiantes entrevistados dieciséis no irían a estudiar español allí por considerarlo un sitio “peligroso”, “por la violencia”, “tendería miedo”, “tengo miedo de morir”, “a mi no me gustan agitaciones”, “no hay cultura”, “no me gusta”, “el México no me atraí”.

La actividad donde aparece esta imagen de México como ciudad peligrosa plantea la pregunta “¿A ti te interesan estos temas?”. De la serie de opciones que ofrece el manual como temas posibles en los que enmarcar las fotografías (“playa”, “cultura”, “gente”, “arte”, “comida”, “política”, “negocios”, “grandes ciudades”, “fiestas populares”, “naturaleza”, “otros”) nueve de diez profesores y dieciocho de veinte alumnos han consignado la política como el tema central (los que no han marcado política, han marcado grandes ciudades, relacionando esto con la “violencia urbana” o con los “traficantes” o han escrito en el apartado *otros*, temas como “peligro”, “partidos políticos”, “izquierda”, “gobierno”, “ideología”).

Evidentemente, Latinoamérica aparece así adscripta a un imaginario político asociado a la delincuencia, al miedo, al delito y las acciones clandestinas o punibles. Los protagonistas de la política latinoamericana son expuestos como hombres que no quieren mostrarse, que se esconden tras máscaras y por eso no resultan fiables (esta imagen puede relacionarse con varios dirigentes revolucionarios de Latinoamérica como, por ejemplo, el Comandante Marcos de la misma manera que también se activa la imagen de los asaltantes encapuchados que aparecen en las películas de robos de bancos). Además, así como no es posible verles el rostro, tampoco se vuelve posible distinguir claramente qué es eso que llevan en las manos, lo que se convierte en un elemento más para la desconfianza frente a ellos. Por la postura del cuerpo y el lugar que ocupan en el espacio de la foto, desde arriba y mirando hacia abajo, se les presume ejerciendo un

⁶ De veinte estudiantes, sólo uno ha dicho que son artistas y están pintando el muro.


control de otros que no vemos pero que se supone están allí. En conclusión, las acciones políticas, entonces, se visibilizan en espacios poco civilizados, en las calles, en edificios destruidos y con gente poco confiable.


Ésta es la primera imagen que el libro nos ofrece de Latinoamérica y de los latinoamericanos. Y esta foto resulta interesante como síntesis, como ejemplo de cultura-sociedad porque es en la única, dentro del *Gente 1*, en la que aparecen gente y paisaje en un mismo escenario. En el resto de las representaciones de Latinoamérica o de lo latinoamericano se ofrecerán sólo algunos paisajes, un personaje descontextualizado sobre un fondo plano y algunas voces (a través de las audiciones) como mero ejemplo de variedades diatópicas.

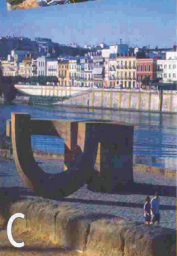
Esta foto que hemos analizado aparece en una página rodeada de otras imágenes que muestran gente comiendo, bebiendo y charlando en una terraza de Andalucía, una pareja paseando por una calle peatonal frente a una escultura de Chillida y junto al río Guadalquivir, un artista callejero trabajando y siendo observado por cierta cantidad de público en una calle de una gran ciudad o el paisaje de unas playas con el agua muy azul. El contraste resulta evidente ya sea a nivel de la belleza o el interés estético que produce el paisaje así como en relación a la actitud de las personas que aparecen en ellas y el clima social que las imágenes transmiten.

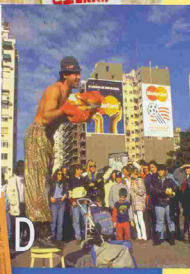
1 EN CONTEXTO


3 El español y tú
Cada uno de nosotros tiene intereses diferentes.
¿A ti te interesan estos temas?


A 

B 

C 

D 

E 

F 

...1 (uno): Las playas
...2 (dos): La cultura
...3 (tres): La gente
...4 (cuatro): El arte
...5 (cinco): La comida
...6 (seis): La política
...7 (siete): Los negocios
...8 (ocho): Las grandes ciudades
...9 (nueve): Las fiestas populares
...10 (diez): La naturaleza

Actividades

A Intenta relacionar los temas con las fotos.

B ¿Ni qué quieres conocer del mundo hispano?
Yo: Yo, las playas y la comida.

C ¿Sabes ya contar hasta diez en español? A vez... Intentalo sin mirar.

12
Doce

En las encuestas, se asociaba al resto de los lugares a diferentes ciudades europeas o latinoamericanas. Sin embargo, sólo en la figura B, el consenso sobre que estábamos en Latinoamérica fue total.

En la página 18 del *Gente1*, junto al texto que se titula “El mundo del español” y que pretende hacer visibles las “muchas caras del mundo hispano”, un varón con rasgos, indumentaria y un instrumento musical indígenas aparecerá sin referencia geográfica alguna frente a las restantes fotografías de paisajes o gente en las que sí se especifica el lugar donde han sido tomadas (Los Pirineos, Buenos Aires, Segovia, Valparaíso, Tarragona, Gijón).

MUNDOS EN CONTACTO 1
gente que estudia español

4

5

6

7

14 ¿Puedes decir de dónde son estas fotos?
¿De España o de Latinoamérica?

• La seis es Latinoamérica, ¿no? México.
• No, no. Yo creo que es España.

15 El español también suena de maneras diferentes. Vas a escuchar tres versiones de una misma conversación. ¿Cuál te suena mejor?

SOLUCIONES

1) Los Pirineos, España. 2) Buenos Aires, Argentina. 3) Segovia, España. 4) Tarragona, Chile. 5) Tarragona, España. 6) Gijón, España. 7) México.

18

Director: [illegible]

Frente a la inmensa y urbana Buenos Aires repleta de coches, edificios y gente y frente a la postal arquitectónica de casitas de barrio de Valparaíso, el referente latinoamericano (como si toda Latinoamérica fuera un todo integral homogéneo) se condensa en esta imagen donde se categoriza al otro en tanto tal a partir de la recreación de una característica singular como rasgo esencial y definitorio de su identidad.

El sujeto aparece en un espacio descontextualizado y neutro (un fondo naranja donde se encuentra su imagen rodeada de fotografías de paisajes), sin referencia visual ni verbal de su espacio de pertenencia (frente a las otras imágenes que sí ofrecen esa información),

así como tampoco se ofrecen algunos datos sobre quién o a quiénes representa. Se propone, entonces, como paradigma o ejemplo de algo que se desprende solamente de su cuerpo, el cual ocupa un lugar fundamental en el espacio de la representación, ya que frente a la ausencia de otras referencias, contiene todas las “marcas” para poder identificarlo (gestos, color de piel, rasgos y vestimenta indígenas, instrumento musical y actividad que está realizando) y reconocerlo en tanto otro, habitante de esa geografía otra, que es el cronotopo latinoamericano. La ausencia de contextualización hace que se activen presupuestos que permiten la identificación de este sujeto y la inclusión en un determinado grupo.

A través de este mecanismo de acumulación de datos en los cuerpos, éstos son esencializados y pasan a funcionar como tipos, como modelos de asimilación y diferenciación produciendo y reproduciendo las estructuras de poder y dominación de la sociedad. Como apunta Aníbal Quijano, la subalternización de las culturas originarias a través de la “codificación de las diferencias en la idea de raza es una operación cognitiva intrínsecamente unida a la constitución de América” (Quijano 2005: 202). La cultura emerge como una segunda naturaleza que en tanto tal establece y determina la identidad y la forma de “ser” de las personas. Estas manifestaciones culturales racializadas actualizan ciertas “visiones geopolíticas y económicas subalternas respecto de la región y ponen en movimiento una serie de presupuestos y valores sobre la alteridad que reproducen la narrativa desplegada en torno al eje desarrollo-subdesarrollo” (Pascale et al. 2005)

Verena Stolcke (1999) señala que la diversidad cultural es la materia prima a partir de la cual se construye una nueva doctrina de exclusiones, que funciona reificando la cultura a través de un nuevo giro ideológico naturalístico. El fundamentalismo cultural no es sólo un nuevo racismo, sino que está basado en una noción esencialista de cultura que es una respuesta ideológica específica a un problema específico que suponen los extranjeros. Cuando la diferencia cultural se convierte en “lo marcado” contribuye más a ahondar las desigualdades sociales que a superarlas, así que, “no hay que rechazar ni celebrar la diferencia” sino observar qué caso específico de desigualdad provoca el uso de esa diferencia. (Quijano, 2005).

Resulta entonces que en este aparatado de “Latinas en Latinoamérica” tenemos a

- un varón “indígena”,
- un varón brasileño (en una audición) que quiere estudiar español en España (y no en Latinoamérica, siendo ésta última una opción que le quedaría, por lo menos, más cómoda si pensamos en términos de distancias geográficas),
- unos “vándalos” mexicanos, varones también⁷.

⁷ Es verdad que en el *Gente1* aparecen las voces de dos mujeres (una cubana y una mexicana) hablando una de dos ciudades latinoamericanas. Pero realmente no son representaciones de mujeres en sus lugares, ya que no sabemos nada de ellas ni de su relación con estas ciudades. Simplemente sus voces sirven para dar información sobre éstas pero sin visibilizarlas a ellas.

Y como ya hemos visto, es recién en el *Gente2* que aparece la primera mujer latinoamericana en su espacio, la niña de la ONG.

Según el Plan Curricular del Instituto Cervantes, la de “hablante intercultural” se define como “la capacidad que debe alcanzar el alumno de identificar los aspectos relevantes de la cultura a la que accede a través de la lengua y desarrollar la sensibilidad necesaria para establecer puentes entre la cultura de origen y la propia”. Esto requiere, por una parte, un conocimiento de “los referentes culturales” así como de “las normas y convenciones que rigen los comportamientos sociales de una comunidad”, y por otra, “una actitud abierta que le permita tomar conciencia de la diversidad cultural e identificar las propias actitudes y motivaciones en relación a las culturas a las que se aproxima.” (PCIC)

El análisis que efectuamos durante la investigación está pensando en esa dimensión de hablante intercultural que creemos que todo alumno debe alcanzar y, para ello, ser trabajada desde la reflexión y la responsabilidad que nos compete a los que ejercemos el rol de mediadores. Para que un estudiante, a la hora de acercarse a una persona de una nueva/otra cultura sea consciente de lo que implica el contacto con esa realidad “extraña”, para que tenga en cuenta que el encuentro en y con la diversidad cultural no siempre es fácil y que la influencia de nuestra propia perspectiva cultural estará siempre activa, pero que necesita ser monitoreada para que no se transforme en una interferencia a la hora de la comunicación en términos de racismo, culturalismo, sexismo, homofobia, clasismo, exortización de las diferencias, etc. y, en contraposición a esto, para que pueda constituirse en material productivo con capacidad de mezclarse, atenuarse, volverse en el contacto con lo otro un bagaje nuevo, se vuelve más que necesario, antes de citar cualquier enunciado “políticamente correcto” sobre interculturalidad, estar atentos a cuáles son los imaginarios culturales que estamos movilizandolos nosotros en tanto profesores así como los materiales con lo que estamos trabajando.

Si en los manuales que utilizamos para estudiar una lengua durante los tres primeros niveles⁸ (lugares privilegiados para la estabilización de las representaciones) las mujeres latinoamericanas que aparecen son pocas y sus representaciones tendientes a perpetuar visiones reduccionistas de este colectivo (una niña pobre y desvalida en medio de la nada⁹, una inmigrante mexicana que trabaja de camarera en España y dos cantantes -una reconocida por el contoneo de sus caderas y la otra por mostrada través de sus desdichas personales) probablemente estos materiales estén colaborando, en esa selección y tratamiento, a que se sigan consolidando estereotipos, prejuicios, miradas parcializadas y pobres sobre Latinoamérica y sus mujeres. De la misma manera, y en

⁸ Dejamos de lado cualquier tipo de análisis y su consecuente valoración metodológica, ya que nuestro análisis sólo se cife a cuestiones representacionales

⁹ Es este caso, por cuestiones de espacio y delimitación del recorte hecho (mujeres latinoamericanas en Latinoamérica) el único presentado y analizado en este artículo.

consonancia con lo anterior, probablemente también sean responsables de que la actitud de quien se acerca a esa cultura nueva esté atravesada por recelos y un punto de vista basado en unas representaciones previas herméticas, reducidas y discutibles.

Nuestro análisis nos demuestra, en primer lugar, que son pocas las mujeres latinoamericanas que los manuales analizados convocan, en segundo lugar y como consecuencia de ello, que las representaciones que emergen contribuyen a perpetuar estereotipos y miradas simplistas y esencialistas sobre la cultura latinoamericana, y por último que los manuales también tienen género, color, clase social y preferencia sexual.

Creemos en el trasfondo ético de la educación y en la posibilidad que tenemos tanto profesores así como creadores de materiales de generar espacios de reflexión junto a nuestros alumnos para transformar miradas sobre el mundo y reapropiarnos así de éste desde una lógica diferente. Politizar el pensamiento significa dejar de ser sólo espectadores o consumidores pasivos para reivindicar aquellos espacios en los que creemos podemos intervenir y producir conocimientos.

BIBLIOGRAFÍA

- ABRIL, G., 1997. *Teoría general de la información*. Madrid, Cátedra
- ABRIL, G., LOZANO J. y PEÑAMARÍN, C., 2004. *Análisis del discurso. Hacia una semiótica de la interacción textual*. Madrid, Cátedra.
- BAJTIN, M., 1989. *Teoría y Estética de la Novela*. Madrid, Taurus.
- GEEETZ, C., 1997. *La interpretación de las culturas*. Barcelona, Gedisa.
- MIGNOLO, W., 2005. Cambiando las éticas y las políticas del conocimiento: Lógica de la colonialidad y postcolonialidad imperial. *Tabula Rasa*, No.3, 47-72.
- PASCALE et al., 2004. Campaña de comunicaciones 2003: pobreza y alteridad al estilo Benetton. *Cuadernos de Información* nº 16-17 Facultad de Comunicaciones de la Pontificia Universidad Católica de Chile págs. 125-134
- QUIJANO, A., 2005. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En: Lander, E. (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: Clacso.
- SAIZ, V. 2007 Una construcción de la subalternidad, mujeres en la publicidad de las ONGD. *Critica feminista y comunicación*. Maria José Sánchez Leyva y Alicia Reigada (editoras). Sevilla: Comunicación Social Editorial.
- STOLKE, V., 1999. La nueva retórica de la exclusión en Europa. *The International Social Science Journal*, nº 159, UNESCO, ed. Electrónica.

HABLANDO DEL RESPETO A LAS DIFERENCIAS Y DE LA SEXUALIDAD EN LAS CLASES DE ESPAÑOL DE SECUNDARIA

Daniel Mazzaro
PG-UFGM

Luiza Santana
PG-UFGM

INTRODUCCIÓN

La responsabilidad de la escuela en la sociedad actual es, mucho más que enseñar contenidos, formar ciudadanos éticos y críticos para actuar en la sociedad. La educación debe formar al alumno humanamente, o sea, contribuir a su inserción en la sociedad, su conocimiento de derechos/deberes, sus valores éticos, su razonamiento crítico. Así, el papel del profesor es imprescindible frente a los nuevos desafíos de la educación en valores, ya que son los maestros los que están la mayor parte del tiempo junto a los alumnos, teniendo la posibilidad de cultivar, a través de la convivencia y de la socialización de los educandos, principios como solidaridad, respeto a las diferencias, resolución de conflictos, derechos humanos, justicia, democracia, afectividad, problemas sociales, etc. Esto es, enseñar a través del ejemplo el principio ético máximo de que uno tiene que actuar con los otros de la misma forma que espera que actúen con él: con respeto y justicia.

Estos son puntos importantes que están tratados en la LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, N^o. 9394/96) que define como finalidad de la enseñanza media “o aprimoramento do educando como ser humano, sua formação ética, o desenvolvimento de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico, sua preparação para o mundo do trabalho e o desenvolvimento de competências para continuar seu aprendizado (LDB, Art. 35)”.

En el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, los documentos y leyes que fundamentan la educación brasileña colocan la LE como una posibilidad de aumentar la autopercepción del estudiante como ser humano y como ciudadano de modo que este amplíe su poder de actuar y pensar sobre el mundo social al cual pertenece (Brasil, 2000: 15). Además abogan que, más allá de entrenar los estudiantes en las habilidades y destrezas de “hablar, oír, leer, escribir y comprender”, la lengua extranjera debe contribuir para la formación ética y ciudadana del estudiante (Brasil, 2000: 26). Así, la calidad de la escuela es condición esencial de inclusión y democratización de las oportunidades, pues la institución escolar tiene la función de preparar al estudiante

para actuar en la compleja sociedad contemporánea que requiere un aprendizaje autónomo y continuado a lo largo de la vida, garantizando, por lo tanto, la construcción y consolidación de la ciudadanía de los educandos (Brasil, 2006: 5-6).

Como podemos ver, la cuestión del papel de la escuela en la formación ética y ciudadana está muy presente en el discurso de las leyes y de los documentos oficiales que direccionan hoy la educación en Brasil. Pero, la educación en valores no está efectivamente insertada en las escuelas que ni están conscientes del papel formador de la institución escolar y del papel educativo de los docentes, ni están preparadas para desempeñar ese papel. Es común conocer a profesores que tienen el siguiente discurso: “Tengo que enseñar los contenidos de la asignatura y no educar a los alumnos. Eso es tarea de la familia”. No hay así la consciencia de que la educación es una tarea conjunta, un proceso que involucra a todos y que la escuela no puede alejarse de su papel educador. Como comenta Gustavo Schujman en la obra *Formación ética y ciudadanía: un cambio de mirada* sobre una descreencia en la capacidad educativa de los maestros argentinos causada por la actual pérdida o “crisis de valores” por que pasa la sociedad, así también es la realidad brasileña.

La pregunta es: ¿puede la educación hacerse cargo de la reflexión moral? La respuesta a esa cuestión se basa en el hecho de que la educación en valores no puede ser entendida como la educación moralista y represiva de la época de las dictaduras, en la cual había la asignatura “Educación Moral y Cívica” que, a pesar de incitar sentimientos buenos como patriotismo y respeto a los símbolos de la nación, llevaba a una especie de enajenación de los estudiantes sobre los hechos políticos y sociales que estaban ocurriendo en la época. No se hablaba de las persecuciones, de la censura de los medios de comunicación, de las violencias y torturas que estaban sufriendo varios ciudadanos, entre ellos muchos intelectuales importantes. Eso nos remite también al contexto en que vivimos, las corrupciones políticas y cotidianas que llenan la televisión y nos pone en una situación extremadamente difícil frente a los niños y adolescentes que están en formación, pues cuando la escuela se propone educar, parece que la sociedad hace lo contrario.

A partir de estas constataciones, somos llevados a pensar: ¿por qué formar en valores? Esta cuestión nos plantea algo fundamental para la sociedad: debemos formar en valores porque esa es la única forma de garantizar la democracia, la convivencia social y el sentido de pertenencia de los ciudadanos a la comunidad en que viven. Esta es la forma de desarrollar la criticidad de nuestros alumnos para que estos puedan posicionarse frente a las injusticias, violencias y desigualdades que están en el cotidiano.

En este contexto, el educador ciudadano es aquel que se ve como un sujeto histórico y por eso agente participativo en el proceso de la construcción de la ciudadanía suya y de sus alumnos. Es alguien consciente de sus derechos, deberes y del valor de su práctica profesional. Es un profesor que enseña autonomía, creatividad, criticidad, solidaridad y principios éticos, siendo así, alguien involucrado en la formación propia y de los sujetos a los que educa.

Una pregunta que debe ser respondida es: ¿las áreas convencionales, clásicamente ministradas en las escuelas, como Lengua Materna, Geografía, Historia, Matemáticas y Biología no son suficientes para alcanzar el desarrollo de las capacidades necesarias para la participación social efectiva de los jóvenes? Parece que no, pero eso no significa que esas asignaturas son desnecesarias. Es necesario resaltar la importancia del acceso del conocimiento socialmente acumulado por la humanidad; sin embargo, hay otros temas directamente relacionados con el ejercicio de la ciudadanía, hay cuestiones urgentes que se deben necesariamente tratar en la escuela, como el respeto a la diferencia y la sexualidad, y que deben ocupar el mismo lugar de importancia que los contenidos específicos de cada disciplina.

No parece, por lo tanto, que temas como los sugeridos sean tratados específicamente en unas clases o en otras, sino en todas y cualquiera de las asignaturas. Esto es lo que plantean los Temas Transversales, que algunos asuntos deben incluirse en el currículo y deben recibir tratamiento didáctico a través de un trabajo de reflexión con posicionamientos y concepciones a respeto de las causas y efectos que los circundan, además de su dimensión histórica y política. Al tener como eje central la ética, los Temas Transversales llevan a discutir la convivencia humana en sus relaciones con varias dimensiones de la vida social, como el ambiente, la cultura, la sexualidad y la salud.

En cuanto a las lenguas extranjeras, es importante recordar que no se puede tener ni ser un fin en sí mismas, sino que, como afirman las OCEM de Español (Brasil, 2006: 131),

“necesita interactuar con otras asignaturas, encontrar interdependencias, convergencias, de modo a que se establezcan las conexiones de nuestra realidad compleja que las miradas simplificadoras intentan deshacer; necesita, en fin, ocupar un rol diferenciado en la construcción colectiva del conocimiento y en la formación del ciudadano.”

Si el aprendizaje de una lengua no tiene como único objetivo la instrumentalización, sino que contribuye en la formación integral del alumno, es fundamental trabajar los lenguajes no solo como formas de expresión y comunicación, sino también como constituyentes de significados, conocimientos y valores. Así, se debe pensar la lengua extranjera como una de las responsables en el proceso educativo global de los estudiantes y tenemos que exponer a estos jóvenes a la alteridad, a la diversidad y a la heterogeneidad, que constituyen caminos fértiles para la construcción de su identidad. De esa forma, el establecimiento de grandes temas generadores puede auxiliar, mucho, tanto en la definición de los objetivos como de los contenidos a trabajarse en clase y los Temas Transversales parecen ser exactamente el hilo conductor.

EJEMPLOS DE ACTIVIDADES

Les presentamos algunas actividades para desarrollarse en la escuela reglada, principalmente en la Enseñanza Media, ya que tratan de asuntos que requieren un poco más de madurez por parte de los alumnos.

RESPECTO A LA DIFERENCIA

Esta primera actividad que presentamos se refiere a “Respeto a la diferencia”. Creemos que para el estudio de este tema es fundamental que los alumnos identifiquen aquellos prejuicios y falsas creencias que han aprendido en su proceso de socialización, así como los actos de discriminación que suceden principalmente en su familia y en la escuela.

Para tanto, es necesario que el profesor observe las sensaciones y los discursos de los alumnos frente a situaciones en las que ellos podrían caracterizar por diferente. Luego, es importante conocer bien al público con el que se trabaja, aunque no todos los alumnos sean iguales y pasen por experiencias idénticas. Así, sugerimos que el profesor elija algunas de las siguientes imágenes que sacamos de diferentes sitios de Internet y les pregunte a sus alumnos qué piensan al verlas. Para entrar más a fondo, el profesor puede pedir que escriban en un papel, sin poner el nombre, los sentimientos que le provocan y respondan con honestidad y confianza. Si se limita el tiempo en 5 minutos, por ejemplo, tal vez se consiga tener sus primeras impresiones y los alumnos no tendrán mucho tiempo para reflexionar, lo que puede mostrar mucho más lo que sienten y no lo que razonan con respecto a los temas.



Imágenes sacadas de
http://www.elpais.com/recorte/20090310elpepisoc_4/LCO340/les/Pablo_Pineda_primer_licenciado_europeo_sindrome_Down.jpg, <http://vozde Jehova.files.wordpress.com/2009/08/fotos-esp-01homosexuales.jpg>,

<http://www.fathersfate.com.mx/images/Punks.JPG>, <http://emmanueell.files.wordpress.com/2009/12/emos205.jpg> y http://2.bp.blogspot.com/_RI-6_tdwb0/SOkeiGQGAUI/AAAAAAAAABV/BbEGNO_DME0/s400/Los+pobres.bmp (Accedidas el 19 de junio de 2010)

A partir de las respuestas, el profesor puede escribir en la pizarra los sentimientos para compartir con el grupo el vocabulario, pero también, y más importante, comentar con los jóvenes que eso puede ser el principio del respeto a las diferencias o el principio de la intolerancia, depende de cómo se actúa frente a eso.

Ese sería el momento ideal para hablar sobre algunos conceptos como tolerancia y empatía, que están estrechamente relacionados al tema. Sugerimos los textos disponibles en http://www.proyectosalohogar.com/Diversos_Temas/respeto.htm y <http://www.ciamariaz.com/milo/eso09/02documento.pdf>. Si el profesor trabaja esos textos no solo a partir de sus argumentos o del contenido gramatical y busca en ellos una forma de reflexión sobre la actuación de los alumnos en el mundo, ya se está trabajando de forma eficaz el Tema Transversal elegido. Sin embargo, nuestra propuesta no para por ahí.

Tras una conceptualización básica, el profesor puede trabajar con otras habilidades. Nuestra sugerencia es una grabación sacada del web sitio *radialistas.net*, más específicamente el audio intitulado *Prejuicios, prejuicios, prejuicios*, cuya página es <http://www.radialistas.net/clip.php?id=1500432>. Antes de escuchar, pídeles a los alumnos que busquen la definición de la palabra *prejuicio* y den un ejemplo.

El audio está dividido en cinco spots muy cortos y con la misma estructura, observe:

SPOT 1

MUJER No, no se preocupe, el muchacho es pobre, pero honrado.

HOMBRE Ey, ey... ¿Cómo que “pobre pero honrado”?

MUJER Bueno, es decir, porque...

HOMBRE Porque nada. La cosa es al revés, señora. Habría que decir “rico, pero honrado”. Porque mientras no se demuestre lo contrario, las riquezas son siempre sospechosas. ¿O no?

SPOT 2

HOMBRE Como le digo, el joven es negro... pero muy trabajador.

MUJER ¿Cómo dijo? ¿”Negro pero trabajador”?

HOMBRE Sí, porque...

MUJER Porque nada. La cosa es al revés, señor. Habría que decir “blanco, pero trabajador”. Porque mientras los capataces blancos haraganeaban, la población negra trabajaba de sol a sol. ¿O no?

SPOT 3

MUJER Sí, ella es india... pero... pero es de buena familia.

HOMBRE Un momento... ¿cómo dijo? ¿"India pero de buena familia"?

MUJER Yo lo decía porque...

HOMBRE Porque nada. La cosa es al revés, señora. Habría que decir: "española pero de buena familia". Porque en estas tierras vivía gente honrada y trabajadora y los que llegaron de Europa fueron violadores y ladrones. ¿O no?

SPOT 4

HOMBRE Ella es mujer, pero muy valiente.

MUJER ¿Qué fue lo que dijo? ¿"Mujer pero muy valiente"?

HOMBRE Naturalmente, porque...

MUJER Porque nada. La cosa es al revés, señor. Habría que decir: "hombre, pero valiente". Porque mientras ustedes se acobardan ante las enfermedades nosotras sabemos enfrentarlas. Dígame, ¿qué población tendría el mundo si los varones tuvieran que parir?

SPOT 5

MUJER Él es... digamos que es homosexual... pero no se le nota.

HOMBRE Ey, ey... ¿Cómo dijo? ¿"Homosexual pero no se le nota"?

MUJER Claro, porque...

HOMBRE Porque nada. La cosa es al revés, señora. Habría que decir: "heterosexual, pero no se le nota". Porque la inmensa mayoría de maltratadores, violadores, incestuosos, son heterosexuales. ¿O no?

Como estamos en una clase de español, tenemos que trabajar con lo que nos toca en cuanto a la literacidad del alumno. De esa forma, de inicio, sugerimos un trabajo de explotación al texto a partir de las siguientes preguntas:

1. La grabación no posee contexto, es decir, son frases sueltas dichas por diferentes personas. Intenta reconstruir un contexto para cada una de las cinco situaciones citadas.
2. ¿De qué tipos de prejuicio se habla en la grabación?
3. Cada frase dicha tiene soporte en un estereotipo. Un estereotipo es, según Ruth Amossy y Anne Hersberg Pierrot (2003), "una creencia que no se da como hipótesis confirmada por pruebas, sino más bien considerada, de manera entera o parcialmente equivocada, como un hecho dado". Es decir, un estereotipo

esquematiza y categoriza algo basándose en creencias compartidas relativas a las características personales, por lo general, rasgos de personalidad, pero también con frecuencia comportamientos de un grupo de personas.

4. Explica cuáles son los estereotipos en los que se basan las afirmaciones dichas al inicio de cada intervención de la grabación.
5. La intervención de una segunda persona en cada comentario puede ser considerada como la ruptura del prejuicio. ¿Qué informaciones son dichas en cada caso para deshacer el prejuicio?
6. ¿Son comunes estos prejuicios en tu realidad? ¿Cómo sueles percibirlos?
7. ¿Hay algún prejuicio más que observas en tu día a día?

La formación de un lector crítico es fundamental. La enseñanza a partir de la literacidad, como afirma Cassany (2006: 38), “abarca todo lo relacionado con el uso del alfabeto: desde la correspondencia entre sonido y letra hasta las capacidades de razonamiento asociadas a la escritura”, incluyendo el código escrito, los géneros discursivos, los roles de autor y lector, las formas de pensamiento, la identidad y el estatus como individuo, colectivo y comunidad, y los valores y representaciones culturales. De esa forma,

“al leer y escribir no sólo ejecutamos reglas ortográficas sobre un texto; también adoptamos una actitud concreta y un punto de vista como autores o lectores y utilizamos unos estilos de pensamiento preestablecidos para construir unas concepciones concretas sobre la realidad. Además, lo que escribimos o leemos configura nuestra identidad individual y social: cómo cada uno se presenta en sociedad, cómo es visto por los otros, cómo se construye como individuo dentro de un colectivo.” (Cassany, 2006: 39-40)

De ahí que sea importante trabajar con los alumnos los discursos que ellos producen y los que ellos leen o escuchan. Como hemos dicho anteriormente, el peso debe ser dado al proceso educativo global de los estudiantes y eso lo logramos a través de la exposición del alumnado a la alteridad, a la diversidad, a la heterogeneidad siempre y cuando lo trabajamos de forma crítica.

Por medio de esas preguntas que proponemos, el alumno es invitado a imaginar un contexto a los spots, dándoles un mínimo de realidad. Las preguntas 2 y 4, por otro lado, trabajan con la identificación de elementos de la grabación, que es importante para la comprensión del material comunicado. La pregunta 3 exige una lectura de

inferencias, en la que el estudiante, a partir del discurso, reconstruye el estereotipo que está por detrás (es lo que Cassany describe como la lectura *tras* las líneas). Finalmente, en las preguntas 5 y 6, el profesor trabaja con el mundo del alumno, sus perspectivas, sus vivencias y sus observaciones.

¿Y dónde entra la lengua española? Obviamente en todo ello, pero no podemos olvidarnos de que estudiar la estructura también es fundamental para la literacidad. Así, sería interesante invitar a los aprendientes a observar la estructura textual de lo que se acaba de analizar discursivamente:

8. Los diálogos de esa grabación se hacen a partir de una frase generadora en la que se ubica la manifestación del prejuicio. ¿Cómo se construye este prejuicio? ¿Hay alguna palabra específica que provoca eso?
9. Observa la primera frase de la grabación: “No, no se preocupe, el muchacho es pobre, pero honrado”. ¿Habría diferencia si invirtieran el orden de las proposiciones para “El muchacho es honrado, pero pobre”? ¿Qué diferencia se observaría?
10. ¿Esa diferencia ocurriría con todas las frases iniciales dichas en la grabación? ¿Cuál de las dos versiones (la que está en la grabación o la invertida) es peor para la persona de quien se habla? ¿Por qué?
11. ¿A qué conclusión se llega en cuanto al orden de las proposiciones en los contextos de oposición?

El trabajo con la estructura lingüística hace más sentido si está conectado al texto, al discurso, al porqué de esa elección, al para qué se dice así. Es un labor difícil, ya que estamos teniendo en cuenta algo muy olvidado por la escuela que es la Pragmática, “el estudio de los principios que regulan el uso del lenguaje en la comunicación, es decir, las condiciones que determinan tanto el empleo de un enunciado concreto por parte de un hablante concreto en una situación concreta, como su interpretación por parte del destinatario” (Escandell Vidal, 2006: 15-16). La Pragmática se ocupa de la parte interpretativa, de la relación entre los signos y sus intérpretes; se concibe para darse cuenta de la diferencia entre lo dicho e lo interpretado.

En los estudios de esa área, uno de los ítems que más ha llamado la atención de los investigadores son los marcadores del discurso (o conectores) exactamente porque ultrapasan el límite de las estructuras gramaticales de la oración e se extienden al discurso. Por eso la necesidad, en esa propuesta, de presentar un estudio sobre la partícula *pero*, que es la generadora de la opinión velada de los participantes de los

spots, la marcación del prejuicio y la reveladora del estereotipo que está por detrás del discurso. Poner la atención a palabras o expresiones como *pero* es tener en cuenta no solo la estructura sintáctica, sino también el sentido de esa estructura, lo que justifica hacer preguntas como las ilustradas en 2 y 3.

Si después de ese trabajo el profesor todavía quiere seguir con el análisis discursivo, sugerimos la lectura y el comentario de la siguiente opinión dejada en el web sitio de *Radialistas*:

Me gusta la idea de los spot, sobre todo el último de lo “heterosexuales, pero no se les nota”. Claramente se pone a la gente en la misma condición positiva. Sin embargo, y si me permiten, creo que los demás spots atacan prejuicios con otros prejuicios. Creo que se nota sobre todo en el primero del “pobre-honrado vs rico-dudoso”. ¿No es también un prejuicio asumir que la riqueza siempre es sospechosa? ¿Por qué unos tienen que “probar su honradez y no los otros” y viceversa? Cómo afirmar hoy en día que los Españoles en general son “de mala familia”, ¿solo porque los conquistadores hicieron lo que hicieron? Por poner dos ejemplos. Creo que los prejuicios se combaten con conocimiento del otro y sus circunstancias particulares. Es mi humilde opinión, y experiencia. Un gran abrazo siempre. Se les quiere.

Alfredo, CIUDAD GUAYANA, VENEZUELA.

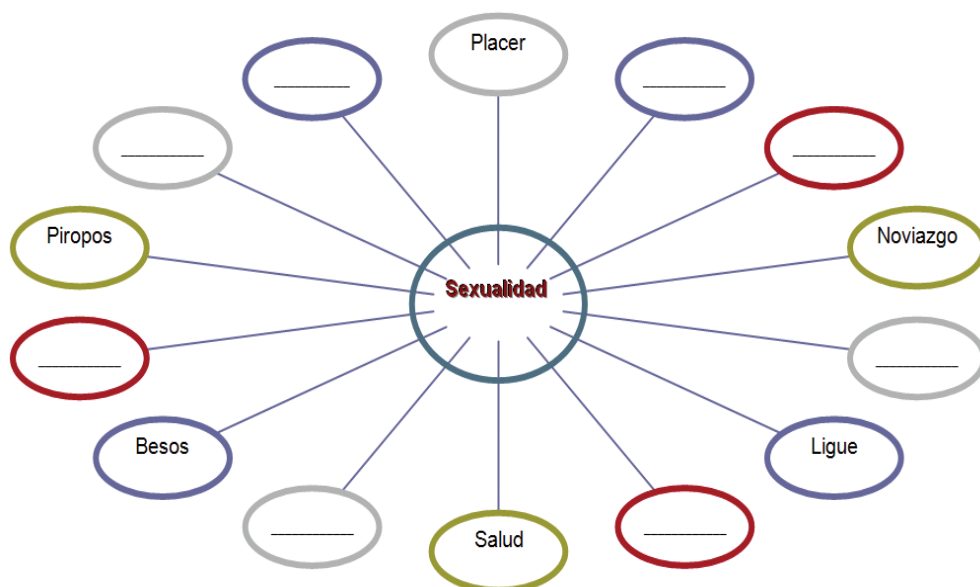
Es interesante notar que Alfredo, en su texto, no está completamente satisfecho con los spots porque ellos, al atacar algunos prejuicios, acaban por recurrir o construir otros. ¿Los alumnos perciben eso? ¿Están de acuerdo? ¿Por qué? ¿Cómo pueden relacionar todo lo que han visto con el Tema Transversal ‘Respeto a las diferencias’? ¿Qué papel tiene el lenguaje en todo eso? ¿Y qué papel tienen ellos?

LA SEXUALIDAD

Otro aspecto imprescindible que debe estar en pauta en una propuesta educativa que se preocupe en promover una reflexión sobre el mundo actual es la educación sexual. En un mundo que usa el sexo y el cuerpo para desde promover programas televisivos hasta vender productos es importante pensar en los mensajes sexistas y prejuiciosos vehiculados a nuestro alrededor en los medios de comunicación en general.

Nuestra propuesta objetiva poner en evidencia las diferencias entre educación sexista y educación sexual, entre sexualidad y genitalidad, haciendo hincapié en la importancia del autoconocimiento y del desarrollo de la autoestima para una mejor relación de uno consigo mismo. A continuación, presentamos una actividad en cuatro etapas.

Como actividad de precalentamiento, para recuperar los conocimientos previos del alumno, se puede empezar la clase a partir de un mapa mental en la pizarra (o en hojas de papel repartidas antes) con la palabra sexualidad al centro y algunas palabras al borde. Se pide a los estudiantes que sugieran otras con respecto al tema que pueden ser acrecentadas. Con eso, se pretende ayudarles en la ampliación del léxico sobre el asunto. En esa tarea es bueno también el incentivo de la consulta al diccionario. Pueden aparecer en el mapa palabras como: placer, piropos, noviazgo, amor, pasión, ligue, besos, embarazo, SIDA, condón, parejas, etc.



A partir de allí, se propone una discusión sobre el valor sociocultural que carga el campo semántico relacionado al cuerpo y a la sexualidad y, a la vez, se invita a los alumnos a pensar que cada sociedad da a las palabras y situaciones valores diferentes. En una misma sociedad, hay diferencias entre el modo como cada familia maneja las cuestiones relacionadas al cuerpo y a la sexualidad de sus miembros. Las palabras tienen muchas connotaciones culturales. En ese sentido, se resalta al alumno que saber y aprender una nueva palabra significa, además de saber cómo y cuándo es usada, reconocer e indagar las referencias socioculturales que ella congrega.

Ese sería el momento de charlar sobre el hecho de que todos somos sexuales, ya que nuestra sexualidad incluye el cuerpo y su funcionamiento, el género y la identidad de género (esto es, como uno se siente sobre ser mujer u hombre), la orientación sexual (heterosexualidad, homosexualidad o bisexualidad), así como nuestros valores sobre

la vida, el amor y las personas con las que nos relacionamos (en ese contexto entran conceptos como machismo, feminismo, sexismo, etc.). Por lo tanto, la sexualidad influye en la forma como nos sentimos sobre todas estas cosas y como experimentamos el mundo. Sugerimos un trabajo de reflexión a partir de los artículos de opinión “Ellas y ellos” y “Ellos y ellas” de Rosa Montero, disponibles en el periódico “El País” en línea. Antes de la lectura, se puede evidenciar a la turma que los dos textos poseen fechas distintas, pero los títulos son muy parecidos. Es interesante, entonces pedir que los alumnos hagan hipótesis sobre ¿qué esperan leer en ellos?

ELLAS Y ELLOS

ROSA MONTERO 30/03/2010

Las mujeres y su difícil relación con los hombres. O los hombres y su difícilísima relación con las mujeres. Veo las noticias de la Cumbre de Valencia, y me parece mentira lo mucho que están cambiando las cosas, por un lado, y por otro lo poquísimo que cambian. ¿Saben que el principal medio de transporte de mercancías en el interior de África son las mujeres? Todas esas hembras acarreado monumentales pesos en la cabeza como bestias de carga: eso sigue igual. Y, al mismo tiempo, ¡qué tenacidad y qué potencia tienen esas mujeres cimbreantes!

Si en el mundo ha mejorado la situación femenina es porque los hombres también han cambiado, como es obvio. Y, sin embargo, tal vez por la velocidad de la evolución, sigue habiendo resquemores, recelos y furor. Mientras se celebraba la cumbre, hubo otras dos víctimas asesinadas por sus parejas en España.

A mi mesa llega una marea constante de cartas airadas. Cartas de mujeres denunciando un recrudecimiento del sexismo y campañas machistas para hacer creer que lo de la violencia contra la mujer es un invento. Tienen razón. Cartas de hombres que se sienten maltratados por sus ex parejas y por los jueces; que se han quedado sin sus hijos; que dicen haber sido denunciados falsamente. Y creo que también tienen razón. ¿Qué nos está pasando? ¿Por qué sobre los restos de un machismo milenario se está construyendo una rabia nueva? ¿No hay manera de llegar a entendernos? ¿Tenemos que seguir siendo mundos opuestos?

La primatóloga Melissa Hines dio juguetes humanos a unos jóvenes monitos: muñecas, coches y libros ilustrados. Ellas cogieron las muñecas para jugar, ellos los coches y los dos los libros indistintamente. No sé si se puede extraer alguna enseñanza de esto, pero, si tienes hijos, ¡regálales libros!

http://www.elpais.com/articulo/ultima/elpepiult/20100330elpepiult_1/Tes

Accedido el 2 de junio de 2010.

ELLOS Y ELLAS

ROSA MONTERO 20/03/1993

Últimamente oigo comentar a muchos veinteañeros que lo del feminismo es un abuso, que los chicos jóvenes ya no son machistas y que hoy las mujeres tenemos a los varones tan acorralados que no se atreven a manifestarse libremente como hombres. Yo les diría, primero, que el machismo, o mejor, el sexismo, es una ideología en la que todos somos educados, o sea, que no sólo pueden ser sexistas los hombres, sino también nosotras. Es cierto, además, que el nivel de machismo ha descendido de manera notable; pero aún queda muchísima tela que cortar, un sexismo insidioso y sutil que nos esclaviza a todos, a mujeres y hombres, aunque muchos de los varones no lo adviertan.

Una chica de 30 años, agregada cultural en una embajada, me comentaba el otro día con desconsuelo: “Para las mujeres es difícilísimo hacer la carrera diplomática, porque no encuentras hombres que te sigan en tus destinos por el mundo: tienes que escoger entre tu profesión y tu vida personal”. Eso, el conflicto de cómo llevar a la vez la vida laboral y la privada, sigue siendo durísimo para las mujeres. Un reciente estudio ha demostrado que las mujeres españolas que trabajan fuera de casa hacen además tres horas más al día que sus parejas de trabajo doméstico: el sexismo perdura, aunque diferente, aunque atenuado. En cuanto a las quejas de esos hombres que se sienten acorralados por las chicas, sin duda hay mujeres necias que en ocasiones pueden pasarse de agresivas (como, por otra parte, se pasan infinidad de hombres todo el rato); pero no sé por qué se duelen tanto de esas menudencias y no protestan, en cambio, ante los excesos con que también les castiga a ellos la sociedad sexista: ante el imperativo de éxito, por ejemplo, que sufren los varones. Eso sí que es brutal y ni se dan cuenta.

http://www.elpais.com/articulo/ultima/elpepiult/19930320elpepiult_2/Tes?print=1

Accedido el 2 de junio de 2010.

Tras la lectura, el profesor puede proponer las siguientes cuestiones que contemplan no solo el tema transversal discutido, sino también los aspectos lingüísticos y discursivos del género textual “artículo de opinión”, haciendo, así, un trabajo que contempla los conceptos de literacidad y razonamiento crítico. Como en la propuesta anterior sobre el “respeto a las diferencias”, es interesante hacer con que los alumnos observen la estructura textual y temática de lo leído, proponiéndoles preguntas tales como:

- Tus hipótesis iniciales sobre el tema, ¿se confirmaron? ¿De qué tratan los textos?
- ¿Los textos pertenecen a qué género discursivo? ¿Cómo lo sabes?
- ¿Qué función cumple ese género?
- ¿En qué soporte se puede encontrar textos como esos?
- ¿A qué público se destinan?
- ¿Sueles leer ese tipo de texto?

- En los dos textos, ¿qué estereotipos la autora plantea sobre la relación hombre-mujer? ¿Ellos existen en su comunidad?
- En el primer texto, la autora deja en las entrelineas una solución para el embate milenarío entre sexos. ¿Cuál es? ¿Qué elementos del texto te permiten inferir eso?
- En el segundo texto, Rosa Montero trata sobre la división de las tareas domésticas en 1993. ¿Hasta hoy sigue así?

Con eso, se puede discutir el hecho de que la sociedad nos impone patrones en todos los ámbitos, pero muchos de ellos no son sanos para nuestra salud mental y psicológica, causando mucho sufrimiento. Debemos estar atentos y críticos a las muchas “crisis” generadas por los imaginarios y fórmulas pregonados por los medios de comunicación, ya que ni todo que “está de moda” nos hace bien y nos torna personas mejores y más felices.

Es en ese sentido que la autoestima puede ser contemplada, ya que presupone conocimiento propio, supone la madurez de conocer cualidades y defectos propios. Sin embargo, conviene discernir el gustarse de forma sana y el quererse demasíadamente, de forma narcisista. Así, es importante matizar que el autoconocimiento nos ayuda en el desarrollo de la autoestima, esto es, nos hace capaz de aprender a querernos y a conocernos a nosotros mismos de forma equilibrada.

El profesor puede también valerse de afiches y viñetas sobre el tema de modo a trabajar con los aspectos de la lectura no verbal. Proponemos algunos que amplían la discusión en respecto a la violencia sexual y de género, allá de traer aportes importantes sobre la cultura machista, todavía predominante en nuestra sociedad.



<http://files.nireblog.com/blogs/labrujavioleta/files/forges-violencia.jpg>

Accedido el 2 de junio de 2010.



http://www.nomasviolenciacontramujeres.cl/files/AFICHE%202008%20VIOLENCIA%20SEXUAL_0.jpg
Accedido el 2 de junio de 2010.

Además de preguntas sobre lo que concierne al mensaje, el profesor puede explotar los aspectos lingüísticos presentes en esos textos, como por ejemplo, el imperativo afirmativo y negativo. Y en lo que toca a los aspectos del género textual tratado, se puede trabajar las características y objetivos de cada uno. Así, proponemos las siguientes cuestiones para explotación textual:

- De los textos arriba, ¿cuál es un afiche y cuál es una viñeta? ¿Qué elementos nos comprueban eso?
- ¿Qué relación se puede establecer entre ellos?
- ¿Qué visión del machismo ellos aportan? ¿Cuál es el mensaje de cada uno?
- ¿En qué soporte cada uno es vehiculado? ¿A qué públicos se destinan?
- En el primer aparece construcciones como “no me insultes”, “no me pegues”, etc. y en el segundo se lee “denúncialos” en mayúsculas y entre exclamativos. ¿En qué modo verbal se encuentran estas expresiones? ¿Qué efecto discursivo crea su empleo?

Por fin, como actividad de cierre, proponemos un taller que tiene como objetivo la creación de un glosario analítico colaborativo, en lo que los estudiantes deben, teniendo como base los textos de Rosa Montero, en los que la autora establece un análisis crítico a partir de los términos *ellas* y *ellos*, comparar textualmente los términos, conceptos e ideas vistos hasta ahora en esta unidad. Para esa actividad, los estudiantes deben valerse de algunas pistas de términos que pueden compararse, como por ejemplo:

Pasión x Amor
Amistad x Enamoramiento
Narcisismo x Autoestima
Sexismo x Sexo
Sexualidad x Genitalidad
Educación sexista x Educación sexual
Machismo x Feminismo
...

A estas, se puede agregar otras parejas léxicas que cada estudiante de la clase analizará. Así, haciendo hincapié en el ámbito educativo y en el valor sociocultural de los vocablos, se favorece la reflexión y la comprensión de que los tabúes y las vergüenzas que se reacciden en cuanto al tema del cuerpo y de la sexualidad. Temas que pueden y deben ser discutidos e investigados, ya que el desconocimiento y la falta de reflexión crítica son los grandes generadores de prejuicios y de conductas de riesgo, que culminan en la violencia hacia al diferente, en el contrajo de enfermedades sexualmente transmisibles, el embarazo precoz. Todo eso consecuencias de la no transformación de las informaciones en conocimientos, en reflexión consciente que interfiere en los modos de actuar frente al mundo.

CONCLUSIONES

Es importante considerar las necesidades de los alumnos en lo que visa la adquisición de determinadas habilidades de la lengua meta, pero eso se debe hacer de modo a no limitar y no desconsiderar el carácter de las expresiones orales y escritas como prácticas culturales y críticas de lenguaje. Esto es, como componentes esenciales para la construcción de la ciudadanía y para a formación de los educandos frente a los nuevos retos y problemas actuales.

Para garantizar el éxito del aprendizaje de una lengua extranjera hay que mostrarlo como parte del contexto sociocultural de los alumnos, o sea, esa lengua debe proporcionarles herramientas para leer el mundo de forma más crítica y consciente. No debe ser una enseñanza vacía de significados y basada en contenidos mecánicos, no significativos para el estudiante. Trabajar lengua en contexto es también hacerla formar parte del arsenal comunicativo y afectivo del discente. Separar los temas actuales (transversales) de la enseñanza es aislarla del contexto social e impedirle de favorecer nuevas posibilidades de mirar la sociedad y todo lo que la encierra. Todas las asignaturas impartidas en la escuela pueden ser herramientas de discusión sobre las miradas estereotipadas, prejuiciosas y simplistas hacia al otro y hacia si mismo.

BIBLIOGRAFÍA

AMOSSY, Ruth & PIERROT, Anne Herschberg, 2003, *Estereotipos y clichés*. Buenos Aires: EUDEBA, Universidad de Buenos Aires.

BRASIL, Ministério da Educação, 1996, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, Ministério da Educação, 2000, *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.

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

CASSANY, Daniel, 1999, *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Barcelona, Editorial Anagrama.

ESCANDELL VIDAL, M. Victoria, 2006, *Introducción a la pragmática*. Barcelona, Ariel (nueva edición actualizada).

KLEIMAN, Ângela B. & MORAES, Silvia E., 1999, *Leitura e interdisciplinaridade*, Campinas, Mercado de Letras.

EL CINE COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA Y SU TRANSVERSALIDAD EN EL AULA ELE

Marta Giralt Lorenz
Instituto Cervantes de Brasilia

INTRODUCCIÓN

En esta comunicación vamos a reflexionar sobre las posibilidades que el cine ofrece como herramienta didáctica en el aula de español, al mismo tiempo que nos permite poner en práctica y llevar a nuestras clases los temas transversales que se incluyen en el currículo. Consideramos como temas transversales aquellos contenidos que proporcionarán al educando el desarrollo de las capacidades necesarias para el ejercicio de ciudadanía con los derechos y deberes que le corresponden en la sociedad en que vive.

Nuestras experiencias docentes como profesores y las experiencias de aprendizaje de nuestros estudiantes se desarrollan en un mundo gobernado por la tecnología que forzosamente también se ve proyectado en el ámbito pedagógico. Se requieren nuevos modelos pedagógicos que se ajusten a las nuevas formas de aprender de las nuevas generaciones de estudiantes (Herrera&Vallbuena, 2009), estudiantes que pertenecen a la denominada “generación net” (Tapscott, 2008). No debemos olvidar que el lenguaje de la pantalla es el que gobierna la comunicación de los estudiantes. Por este motivo, el uso del cine en la clase de e/le va a permitirnos, entre muchas otras cosas sobre las que hablaremos a lo largo de la ponencia, desarrollar el alfabetismo visual¹

Al referirnos al cine como herramienta didáctica estamos haciendo referencia al uso de documentos cinematográficos en el aula, ya sea para trabajarlos por secuencias, fragmentos filmicos, por tráileres o incluso para trabajarlos como documentos íntegros. De hecho, esta versatilidad (Sherman, 2003) que posee el cine (tanto para el tipo de visionado que se lleve a cabo como para la explotación didáctica que de éste hagamos) es una gran ventaja, que unida a su carácter de documento auténtico y motivador justifica ya desde el primer momento que los docentes consideremos llevarlo y usarlo en nuestras clase de ELE. Al mismo tiempo, y como pretendo demostrar a lo largo de esta comunicación, con ejemplo de varias películas, el cine nos brinda también la opción de incluir los temas transversales al mismo tiempo que se trabajan todos los otros componentes del currículo de lenguas.

1 Componente de las Nuevas Alfabetizaciones (New Literacies Studies). Este tipo de alfabetización tiene el deseo de incluir en la educación los medios digitales, en los que el aparato visual ocupa un papel central (Kress, 2003; Jewitt, 2008). Por este motivo, el uso de filmes en la enseñanza está considerado parte de ellas.

La dimensión poliédrica del currículo de lenguas, y en concreto del *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de Referencia para el español*, nos obliga a buscar recursos didácticos que participen de esa dimensión. Varias pueden ser las posibilidades, aunque los documentos cinematográficos son un claro exponente de la multi/transdimensionalidad de sus distintos componentes, al mismo tiempo que ponen en relación las competencias generales y específicas, las actividades de la lengua, las tres dimensiones del alumno, todo ello circunvalado por los temas transversales que como su propio nombre indica, atraviesan todas y cada una de estas dimensiones curriculares.

Siguiendo las directrices de la Consejería de Educación de Brasil, consideramos como temas transversales:

- Educación Moral y para la Paz (Ética, Justicia, Respeto Mutuo, Solidaridad, Pluralidad Cultural)
- Educación Ambiental
- Educación para la Salud (Orientación Sexual, Prevención al uso indebido de drogas)
- Educación para el Consumo
- Educación para la igualdad de ambos sexos

Teniendo en cuenta todas estos elementos curriculares, presentamos a continuación un cuadro sinóptico (v. Figura 1) en el que queda representada esta dimensión poliédrica de la que acabamos de hablar y la interrelación de cada una de las partes de las que se compone.

Creemos que los documentos cinematográficos nos permiten poner en juego cada una de los compartimentos de la figura, pero no de forma aislada, puesto cada uno de los compartimentos no son compartimentos estanco y se autorrelacionan unos con otros. Tal vez va a ser muy difícil que todos ellos entren en juego al trabajar con un único documento cinematográfico, pero al menos ofrecen la posibilidad de poder hacerlo.

Para ejemplificar y justificar la versatilidad que nos ofrece el cine y, las infinitas posibilidades didácticas que nos brinda, vamos a presentar varias propuestas didácticas basadas en distintas películas del cine español y latinoamericano. De esta forma, iremos argumentando y demostrando como la transversalidad del currículo de lenguas puede trabajarse a través del uso de documentos cinematográficos en el aula de español, al mismo tiempo que se consolidan contenidos y se practican las distintas actividades de la lengua. También es nuestra intención establecer una serie de criterios que nos pueden servir para la selección de los filmes que queremos trabajar en el aula, de acuerdo a su transversalidad y su riqueza de contenidos. Por último, tras haber expuesto y demostrado (a través de las unidades y películas seleccionadas), las ventajas que suponen el uso del cine como herramienta didáctica para la enseñanza de lenguas extranjeras, presentaremos las conclusiones a las que hemos llegado con todo ello.

**Cuadro sinóptico de la dimensión poliédrica del currículo de lenguas
(PCIC. Niveles de Referencia).**

COMPETENCIAS COMUNICATIVAS			COMPETENCIAS GENERALES		Actividades de la lengua
Componente gramatical	Componente pragmático discursivo	Componente nocional	Componente cultural	Componente de aprendizaje	
Gramática (2) Pronunciación y prosodia (3) Ortografía (4)	Funciones (5) Tácticas y estrategias pragmáticas (6) Géneros discursivos y productos textuales (7)	Nociones generales (8) y específicas (9)	Referentes culturales (10) Saberes y comportamientos socio-culturales (11) Habilidades y actitudes interculturales (12)	Procedimientos de aprendizaje (13) 1.- Relación de procedimientos de aprendizaje: 2.- Uso estratégico de procedimientos de aprendizaje en la realización de tareas:	Expresión oral y escrita Comprensión oral, escrita y audiovisual Interacción oral y escrita Mediación oral y escrita
AGENTE SOCIAL			HABLANTE INTERCULTURAL	APRENDIENTE AUTÓNOMO	
TEMAS TRANSVERSALES					

Figura 1

CONSIDERACIONES EN LA SELECCIÓN DE PELÍCULAS

Cuando el profesor decide utilizar el cine como herramienta didáctica en sus clases de español debe tener en cuenta, en primer lugar, tanto el interés que la película puede suscitar en sus alumnos como la versatilidad de ésta desde una perspectiva temática, cultural y/o lingüística. Para trabajar componentes lingüísticos el profesor deberá evaluar el nivel de lengua de las secuencias seleccionadas para trabajar en clase, debiendo evitar:

- Secuencias con gran densidad verbal, es decir, donde prima el diálogo a la acción.
- Naturalismo en el habla (las conversiones en las que más de un personaje habla a la vez van a ser muy difíciles de entender para el alumno).
- Películas de época o adaptaciones de obras de teatro clásicas en las que el lenguaje pueda ser muy formal o antiguo.
- Diálogos en los que aparezca jerga especializada.

Puesto que el aprendizaje de una lengua a través del cine es una forma de desarrollar la comprensión auditiva, el profesor debería intentar seleccionar películas o fragmentos de éstas en que:

- La acción de la película no sea demasiado ambigua y haya una estrecha relación entre acción y diálogo.
- Los argumentos sean claros y simples.
- Solamente aparezca un personaje hablando en la secuencia seleccionada.

Teniendo en cuenta que la temática transversal muchas veces puede propiciar el visionado de secuencias poco apropiadas para nuestros alumnos, el profesor deberá considerar la adecuación de éstas.

Tras haber comentado qué cuestiones deben tenerse en cuenta cuando un profesor decide llevar una película al aula o realizar una actividad con ella, especialmente cuando uno de los objetivos es alguno de los temas transversales, pasaremos al desarrollo de cada una de las propuestas didácticas y las películas seleccionadas.

EL CINE Y LOS TEMAS TRANSVERSALES EN EL AULA DE E/LE

Para el desarrollo de este apartado hemos seleccionado cinco películas, cada una de ellas explotada didácticamente de manera diferente. Obviamente, en este caso concreto en el que nos encontramos, uno de los objetivos que más nos van a interesar va a ser cubrir alguno de los temas transversales cuando estemos trabajando con la película. Recordemos que el cine es una herramienta para aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir y aprender a ser (Gordillo, 2003), cuatro de los pilares de la enseñanza que subyacen en los temas transversales del currículum. Asimismo, este abanico de conocimientos y competencias generales mediante al que podemos llegar a través del cine, equivaldrían a algunas de las competencias generales del documento de referencia europeo para la enseñanza y aprendizaje de lenguas, *MCER*. (Conocimiento declarativo, saber; Destrezas y habilidades, saber hacer; Competencia existencial, saber ser).

Así pues, vamos a intentar mostrar cómo podrían llevarse al aula cada una de las películas seleccionadas, teniendo como objetivo principal los temas transversales, al mismo tiempo que se trabaje algún aspecto lingüístico, socio-cultural o intercultural de los componentes del currículum de lenguas.

El viaje de Said (2007), cortometraje de Coke Rioboó.

Destinatarios: alumnos de primer y de segundo grado.

Tema transversal: la Pluralidad cultural.

En este corto, se muestra la historia de Said, un niño marroquí que cruza el estrecho. Al otro lado, en el país de las oportunidades, descubre que el mundo no es tan bello como le habían contado.

El cortometraje se trabaja de forma íntegra en el aula, puesto que solamente tiene aproximadamente 10 minutos de duración. Tras su proyección los alumnos realizan una serie de actividades en las que se cubren algunos de los contenidos del currículo al mismo tiempo que se reflexionará sobre la realidad española de la inmigración norteafricana: xenofobia; las pateras; la situación de los inmigrantes...

(Ver anexo 1 para las actividades que se pueden realizar en el aula).

El viaje de Teo (2008) de Walter Doehner.

Destinatarios: alumnos de primer grado.

Tema transversal: la Educación moral y para la Paz.

Este film retoma el tema de la inmigración pero esta vez desde un país de habla hispana como es México y su frontera con Estados Unidos. En este film, Teo, de nueve años, viaja hacia un destino incierto conducido por su padre. Padre e hijo cruzan como indocumentados la frontera de México-Estados Unidos, ayudados por un pollero sin escrúpulos. En la noche, en medio del Desierto de Sásabe, son atacados para robarlos. Teo se separa del grupo y cuando se detiene de su frenética carrera se encuentra solo y abandonado en medio de la noche. Chuy, otro pollero de 12 años, lo encuentra y lo ayuda a salir del desierto. Teo se ve forzado a esperar en la garita de Nogales la segunda deportación de su padre, día tras día, mientras ve pasar infinidad de hombres y mujeres derrotados en su regreso a México.

En esta segunda propuesta se trabaja a partir del visionado de toda la película o de algunas de las secuencias más representativas de ésta. Las actividades que proponemos para realizar en clase van a partir de la sinopsis de la película, a través de la cual se va a contextualizar el film antes de su visionado con los alumnos. Después se van a trabajar tanto cuestiones más centradas en la opinión de los estudiantes y sus reflexiones sobre el tema de la inmigración y la frontera mexicana, como en cuestiones lingüísticas, socio-culturales y de comprensión del film..

(Ver anexo 2 para las actividades que se pueden realizar en el aula).

María llena eres de Gracia (2004) de Joshua Marston.

Destinatarios: alumnos de segundo grado, 2do y 3er año.

Tema transversal: La salud y las drogas.

Esta película Colombiana muestra la realidad del tráfico de drogas a través de la experiencia de dos adolescentes que son usadas como mulas para transportar cocaína desde Colombia a Estados Unidos. Para el trabajo en el aula, una de las opciones es el visionado íntegro de la misma. Se puede hacer uso de los subtítulos si fuera necesario

pero la sencillez de los diálogos y la sencillez argumental no la hacen demasiado compleja para la comprensión de nuestros alumnos. Tras finalizar el visionado (de la película íntegra o del trailer), se puede llevar a cabo un debate sobre lo que opinan los estudiantes y una reflexión acerca de la procedencia de la drogas, así como de alguno de los subtemas que aparecen en la película como los embarazos en jóvenes.

Cenizas del cielo (2008) de José Antonio Quirós.

Destinatarios: alumnos de primer grado y de segundo grado.

Tema transversal: Educación medioambiental.

Esta película que transcurre en el Valle Negrón, un lugar donde la mayoría de sus habitantes viven casi pegados a una central térmica. Allí llega por azar Pol Ferguson, un escocés que escribe guías turísticas, interesado en las excelencias de una región del norte de España.

La roulotte que conduce Ferguson le deja encallado en el valle, ocupado por la espectacular central térmica, cuando pretendía recorrer la costa y visitar los diversos monumentos históricos. Tras verse obligado a permanecer allí, Pol Ferguson descubre a Federico, un lugareño de unos sesenta años, que lleva tiempo luchando contra la contaminación de la Térmica, y que cree firmemente que el Compromiso de Kyoto la va a condenar al cierre.

Será Federico el que hará descubrir al inglés la singular vida en ese microcosmos amenazado.

Para el trabajo en el aula, es aconsejable trabajar esta película a partir de la selección de alguna de sus escenas o del trailer de la misma. En este caso, las actividades que se van a llevar a cabo en clase van a estar más centradas en el tema transversal del medioambiente, el cual es uno de los temas principales de la película, al mismo tiempo que se van a ir trabajando contenidos nocionales.

(Ver anexo 3 para las actividades que se pueden realizar en el aula)

El bola (2000) de Acheró Mañas.

Destinatarios: alumnos de primer y de segundo grado.

Temas transversales: El respeto mutuo y el maltrato.

El Bola es un chaval de 12 años que vive una atmósfera violenta y sórdida. Su situación familiar, que oculta avergonzado, le incapacita para relacionarse y comunicarse con otros chicos. La llegada de un nuevo compañero al colegio, con quien descubre la amistad, y la posibilidad que ello le brinda de conocer una realidad familiar distinta por completo, le darán fuerzas para aceptar y finalmente ser capaz de enfrentarse a la suya.

Esta película se puede trabajar en el aula a partir de la proyección del trailer que nos va a dar pie para ir desentrañando los temas de la película y llegar a reflexionar sobre el respeto mutuo y el maltrato. Dado que el protagonista de la película y las imágenes que se presentan en el video son muy cercanas a la realidad de nuestros alumnos de secundaria, el film es altamente motivador y genera un interés y una curiosidad que potencia el intercambio de opiniones e ideas.

(Ver anexo 4 para las actividades que se pueden realizar en el aula).

Hasta aquí hemos presentado cinco propuestas para trabajar algunos de los temas transversales a partir de cinco películas distintas. En cada caso el tipo de explotación² y de incorporar la película al aula ha sido distinta, dependiendo de la naturaleza de la película, del tema transversal que se iba a tratar y de los componentes del currículo de lenguas que se querían cubrir.

Así, el cine además de ser una representación artística y cultural es una herramienta didáctica que permite llevar la magia al aula de español y motivar a nuestros estudiantes, siguiendo la antigua pero no menos vigente máxima del *enseñar deleitando*, en la que se aprovecha el placer buscando la utilidad.

Llegados a este punto, nos gustaría recopilar todo lo que hemos ido desarrollando y demostrando hasta el momento. Para ello haremos hincapié en las ventajas que posee el cine como herramienta didáctica, y como consecuencia de todo ello, la riqueza que nos brinda cuando lo usamos en nuestras clases.

VENTAJAS DEL USO DEL CINE COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA EN EL AULA DE E/LE

A partir de las cinco propuestas basadas en cinco películas distintas, creemos haber puesto de relieve que:

El uso del cine como herramienta didáctica nos permite trabajar en el aula los temas transversales de una manera eficaz y motivadora. Los alumnos pueden reflexionar a partir de la visualización de situaciones y escenas que muestran vivencias y conocimientos de la sociedad en que vivimos. Por tanto, su autenticidad y representatividad de la realidad es una de las características que le otorgan gran valor como recurso didáctico. Asimismo, no podemos olvidar que una de las grandes ventajas del uso del cine como herramienta didáctica es la presentación de contenidos lingüísticos (formales) y socio-culturales, de manera contextualizada.

Los documentos filmicos que se escogen para trabajar los temas transversales, representan el tema de forma clara, explícita y entretenida, al mismo tiempo que suscita la reflexión de nuestros alumnos a partir de sus reacciones tras el visionado. Asimismo, las reacciones provocadas en los espectadores (alumnos/aprendientes) dan lugar al desarrollo de su competencia crítica e interpretativa.

2 Para una sistematización del tipo de actividades didácticas que pueden desarrollarse con recursos filmicos véase Santos Asensi 2007.

La versatilidad del cine permite que se pueda incorporar en el aula de distintas maneras: visionado completo o fragmentos de la película; trabajar el tráiler del film.

Además, no podemos olvidar que los documentos filmicos aportan información sobre el cine como manifestación artística (son un referente cultural en sí mismo) y reflejo de una identidad cultural (saberes y comportamientos socio-culturales).

Podemos considerar que el cine es una herramienta para aprender a conocer (conocimiento declarativo), aprender a hacer (destrezas y habilidades) y aprender a ser (competencia existencial), es decir, el cine permite desarrollar las competencias generales apuntadas por el *MCER*. De igual forma, a través del cine se pueden trabajar de forma paralela los distintos componentes e inventarios del *PCIC. Niveles de Referencia*.

Ya en el aula, se puede utilizar el cine para estimular diversas actividades: de comprensión, de debate sobre contenidos sociales, de conciencia intercultural y de explotación de imágenes. Al mismo tiempo, es posible trabajar las diferentes actividades de la lengua, especialmente las actividades de comprensión y expresión oral puesto que el uso del cine en el aula fomenta su aprendizaje y desarrollo (Altman, 1989).

CONCLUSIONES

Para cerrar esta ponencia nos gustaría concluir remarcando que el uso del cine como herramienta didáctica puede fomentar en nuestros alumnos el desarrollo de las capacidades necesarias para el ejercicio de ciudadanía con los derechos y deberes que le corresponden en la sociedad en que viven, siempre que se trabajen los temas transversales a través de éste y de actividades que partan de dichos documentos filmicos. A su vez, el uso del cine como herramienta didáctica también puede potenciar el desarrollo del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera (en nuestro caso el español) mediante el trabajo de las habilidades lingüísticas, culturales e interculturales.

Con todo, no podemos obviar que ambos desarrollos no pueden desligarse de la práctica de los nuevos alfabetismos digitales que los estudiantes del siglo XXI necesitan, y que afortunadamente el uso del cine hace posible. No en vano el cine es el séptimo arte y una de las grandes maravillas de las que podemos disfrutar como ciudadanos, espectadores y en algunos casos, como alumnos.

BIBLIOGRAFÍA

ALTMAN, R (1989) *The Video Connection: Integrating Video into Language Teaching*, Boston, MA: Houghton, Mifflin Company.

BELL, Allan, 2002, «El vídeo auténtico vincula lengua e interculturalidad en la enseñanza del español como lengua extranjera», <http://www.mepsyd.es/redele/biblioteca/asele/79.bell.pdf>.

BENET, Vicente J, 2004, *La cultura del cine. Introducción a la historia y la estética del cine*, Barcelona, Paidós Comunicación, 152.Cine.

GIRALT, Marta, 2010, “La mediación y la comprensión audiovisual en los niveles de referencia del español”, *Actas de las II Jornadas Didácticas*, Mánchester 2009, Ministerio de Educación política social y deporte.

GIRALT, Marta & DE LA TORRE, Manuel H. ,2009, “El cine aplicado a la enseñanza / aprendizaje del E/LE para los niveles del Nuevo Plan curricular del IC” en *Revista Redele, Actas de las I Jornadas Didácticas. Mánchester 2008*, Ministerio de Educación política social y deporte.

GORDILLO, Carmen, 2003, «El cine español en la clase de ELE: una propuesta didáctica», <http://www.ub.es/filhis/culturele/rojas.html>.

HERRERO, C, 2008, “El uso de cortometrajes en la clase de español, *Revista Redele, Actas de las I Jornadas Didácticas. Mánchester 2008*, Ministerio de Educación política social y deporte.

HERRERO, C & A. VALLBUENA, 2009, “Nuevos alfabetismos en la clase de ELE a través del cine”, *Actas de las II Jornadas Didácticas. Mánchester 2009*. Ministerio de Educación política social y deporte.

_____, *Guías didácticas publicadas en Corner House*, FILTA, Film in Language Teaching Association. www.filta.org.uk.

JEWITT, C, 2008, *The Visual in Learning and Creativity*. London, Creative Partnerships. Disponible en: www.creative-partnerships.com/data/files/the-visual-in-learning-and-creativity-168.pdf

KRESS, G, 2003. *Literacy in the New Media Age*, London, Routledge.

PRATS, Lluís, 2005, *Cine para educar. Guía de más de 200 películas con valores*, Barcelona, Ed. Belacqua.

PUJALS, G., C. ROMEA, 2001, (Coordinación y edición) *Cine y Literatura. Relación y posibilidades didácticas*, Barcelona, Ed. ICE/Orsori.

ROMEA CASTRO, Celia, 2005, El cine como elemento educativo y formativo, *VV AA, El cine un entorno educativo. Diez años de experiencias a través del cine*. Barcelona, Ed. Narcea.

SANTOS ASENSI, Javier, 2007, «Cine en español para el aula de idiomas», <http://www.mec.es/sgci/nz/es/materialesdidacticos/cine.doc>

SHERMAN, J., 2003, *Using Authentic Video in the Language Classroom*, Cambridge University Press

TAPSCOTT, D, 2008. *Grown Up Digital: How the Net Generation is Changing Your World*, New York, McGraw-Hill.

VALLBUENA A, 2003, “Explotación didáctica de la película “El bola” en *Actas del XII Encuentro Práctico de Profesores de ELE, en Barcelona*, Ed. Difusión.

VVAA, 2006, *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de Referencia para el español*, Madrid, Instituto Cervantes, Biblioteca Nueva., 3 vol.

VVAA, 2002, *Cine y literatura. Propuestas didácticas* (monográfico) en Glosas didácticas, Revista electrónica de la SEDLL n.9

<http://sedll.org/doc-es/publicaciones/glosas/index.html>

VVAA, 2001, *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*, 2002, (<http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>).

ANEXO 1

EL VIAJE DE SAID (2007), cortometraje de Coke Rioboó.

Antes de ver el corto:

Vamos a ver un corto que se titula “El viaje de Said”. ¿Qué te sugiere el título?

Veamos el corto:

El viaje de Said. Después del visionado del corto vas a tener que discutir con tus amigos las cuestiones siguientes:

- ¿Qué es ser un inmigrante?
- ¿Por qué sueña con emigrar Saïd?
- ¿Cómo cruza Saïd el estrecho?
- ¿Conocéis otras formas de cruzarlo?
- ¿Cuándo llega a España, ¿qué es lo primero que ve?, ¿por qué crees que llega a un parque de atracciones? ¿Cómo lo interpretarías?

Vamos a volver a escuchar la canción del torito. Escucha y lee la letra.

La canción del torito

Hola amiguito,
pequeño monito,
déjate llevar,
vamos a jugar.
Mira a tu alrededor,
no tengas temor
olvida tu miseria,
bienvenido a esta feria.
Todo lo que quieras,
tengas lo que tengas,
muchos caramelos

y miles de juegos.
Un mundo de color,
un país con sabor,
muchas atracciones,
miles de emociones.
Un mundo de color,
un país con sabor,
una hermosa ciudad,
es tu oportunidad.
Es tu oportunidad,
Es tu oportunidad...

Said piensa que cuando llegue a España todo será una fiesta, “un mundo de color...”, “es tu oportunidad...”, dice la canción, ¿creéis que la realidad es así para los inmigrantes?

Datos escalofriantes

El 1 de noviembre de 1988 aparecieron las primeras víctimas de la inmigración ilegal, 10 marroquíes murieron intentando llegar a España cruzando el estrecho en patera. Pero el recuento en estos más de 20 años pone sobre la mesa la estremecedora cifra de más de 19000 muertos, todos ahogados intentando alcanzar las costas españolas.

- ¿Qué motivos puede tener alguien para querer abandonar su país?

Motivos para inmigrar

- a) Quieren vivir como las personas de España. Esta es la principal causa, casi todas las viviendas de los magrebíes tienen televisión y desde allí ven una realidad bastante deformada. Los canales italianos y españoles son los más vistos.
- b) Busca de libertad, sobre todo en regímenes totalitarios.
- c) La pobreza y la miseria.
- d) El paro.

El parque de atracciones.

- El juego de la puntería.
Vamos ahora a volver a ver qué dicen los personajes del juego de puntería en el que Saïd prueba suerte. Haz una escucha atenta a ver qué puedes entender y como lo puedes interpretar:
- Ahora puedes leer la transcripción. Asegúrate de que entiendes todo el vocabulario. Discute con tus compañeros las diferentes intervenciones de cada muñeco y la realidad social a la que se refieren. Parece que poco a poco Saïd se va dando cuenta que no todo es como él había soñado.

Prueba suerte

- *Chavalín, chavalín. Si te trincas los muñecos te llevas premio.*
- *¿Tienes permiso de residencia, algún un contrato temporal? Si no tienes nada no te puedo ayudar. Ahí hay un formulario que tienes que rellenar y adjuntar dos fotografías y llevarlo a la ventanilla número 4.*
- *Mira, Chaval, yo sin papeles no te puedo contratar. Me la juego, ¿entiendes? Bueno, se puede arreglar. Cobras un poquito menos y si viene un inspector te escondes.*
- *Yo no tengo nada contra vosotros. No soy racista. Sólo digo una cosa. Me parece súper mal que siempre tengáis que estar con mafias y trapicheos. Así nunca vais a integraros.*
- *Mire usted, nosotros no podemos dejar las puertas abiertas. Miren ustedes sería un caos, una irresponsabilidad. Mire usted...*
- *Lo siento, chaval*
- *A ver, chaval, a ver si te vas a creer que las cosas aquí son gratis. Dinero, dinero, que sólo entendéis lo que os interesa.*

Patera Adventure.

El siguiente paso de Saïd es la “Patera Adventure”, ¿qué hay dentro de este túnel del terror? ¿Sabes lo que es una patera?

Tarea Final

Después de haber realizado todas las actividades que componen esta unidad, estás preparado ya para poder crear un folleto de en el que aparezcan las obligaciones y los derechos de los inmigrantes que viven en un país extranjero para conseguir el respeto por la pluralidad cultural en una sociedad multicultural y plurilingüe.

En grupos de cuatro, decidid que queréis incluir en el folleto y después diseñarlo. Al final, cada grupo lo expondrá al resto de la clase.

ANEXO 2

EL VIAJE DE TEO³ (2008) de Walter Doehner .

Para empezar a trabajar con la película *El viaje de Teo*”, vamos a leer la sinopsis y después vamos a trabajar con algunas palabras que aparecen en ella y que van a ser muy importantes en la película.

*Teo, de nueve años, viaja hacia un destino incierto conducido por su padre, al que no conocía hasta el momento que apareció en la cocina de su casa para llevárselo. Padre e hijo cruzan como **indocumentados** la frontera de México-Estados Unidos, ayudados por un **pollero sin escrúpulos**.*

*En la noche, en medio del Desierto de Sásabe, son atacados para robarlos. Teo se separa del grupo cuando huye para salvar sus **pertenencias**. Cuando detiene su **frenética** carrera se encuentra solo y abandonado en medio de la noche. Chuy, otro pollero de 12 años, lo encuentra y lo ayuda a salir del desierto. Teo se ve forzado a esperar en la garita de Nogales la segunda **deportación** de su padre, día tras día, mientras ve pasar infinidad de hombres y mujeres derrotados en su regreso a México. Durante este tiempo **se forja** una amistad entre los niños.*

(Adaptado de <http://www.guadalajacinemafest08.com>)

- Algunas de las palabras de la sinopsis están en negrita.
¿Puedes buscar un sinónimo en la lista que aparece a continuación?

<ul style="list-style-type: none"> • Indocumentados • Pollero • Escrúpulos • Pertenencias • Frenética • Deportación • Se forja 	<ul style="list-style-type: none"> • Personas que no tienen documentos. • Rápida. • Una persona que se dedica a ayudar a otras personas a cruzar la frontera. • Posesiones. • Nace, empieza. • No tiene reparo. • Expatriación
--	--

- Vamos a trabajar con la sinopsis de la película. ¿Son estas frases verdaderas o falsas?
 - Teo tiene doce años.
 - Vive con su padre.
 - Intenta cruzar la frontera para encontrar a su padre.

3 Para guía didáctica completa véase Carmen Herrera y Ana Valvueda en Corner House, FILTA, Film in Language Teaching Association. www.filta.org.uk.

- Chuy es un pollero.
- Chuy y Teo serán enemigos.
- El director de la película habla en estos fragmentos del proyecto que permitió la realización de la película.

“La película es un reflejo de lo que pasa en el país, se hizo para hacer pensar sobre la situación en México, porque ahora las iniciativas de leyes migratorias en Estados Unidos son para naturalizar a los inmigrantes. Hay 10 millones de mexicanos, o sea 10 por ciento de nuestra población, quienes antes querían volver a México, lo que ya no está sucediendo”.

“El germen de esta película está en los trabajos que se hicieron en los años 80, como el de María Novaro y otras, pero realmente está inspirada en los muchos documentales que se han hecho sobre la frontera de México y Estados Unidos, en especial De nadie, de hace un par de años, que trata sobre el sacrificio de las mujeres inmigrantes que dejan a sus hijos para cruzar la frontera. El viaje de Teo tenía un guión original de Leo Eduardo Mendoza, que tuvimos que trabajar porque sabía que en ese borrador había un tema muy importante; en ese momento se estaba filmando La misma Luna, cuando supe de ella me di cuenta de que era totalmente diferente a El viaje de Teo, porque detrás de ésta hay un cine más global, porque explicar un tema tan complejo sólo se puede hacer por medio de la ingenuidad de un niño... Hay otros ejemplos, películas como Estación Central, de Walter Salles, y El Príncipe, una película marroquí. Eso fue lo que me ayudó a conjugar un filme que puedan ver los niños, por tanto el punto de vista debe ser de los más pequeños. Ese fue el camino.”

(Fuente: http://www.jornada.unam.mx/2008/10/01/index.php?section=espectaculos&article=a_08n1esp).

“La película pretende provocar una reflexión en torno a un fenómeno que se ha vuelto cotidiano y parece que por eso se le ha restado importancia. Esperamos que la historia impacte a los gobiernos de los estados fronterizos y a las organizaciones vinculadas con esta situación, para que se creen programas de atención más efectivos y claro, que la gente que la vea en el cine se divierta”.

(Fuente: <http://www.oem.com.mx/esto/notas/n869850.htm>).

- Teniendo en cuenta la información de la sinopsis y de las notas del director, ¿qué temas crees que va a tratar la película?
- ¿Qué problemas crees que puede tener Teo al cruzar la frontera y quedarse solo en una ciudad desconocida? ¿Cómo se siente? Habla con tus compañeros e intentad hacer una lista con el mayor número de palabras posible.

<ul style="list-style-type: none">••••••

- Vamos a ver la película. Durante el visionado, vamos a ir respondiendo las siguientes preguntas, ¿coincides con tus compañeros?

El mundo de Teo

- ¿Con quién vive Teo en su pueblo?
- ¿Qué hace su tío?
- ¿Cómo reacciona Teo cuando ve a su padre?
- ¿Qué le parece la idea de emigrar a EEUU?
- ¿Cómo conoce a Chuy?
- ¿Qué hace para sobrevivir en Nogales?
- ¿Qué significa la trompeta para Teo?
- ¿Por qué le parece importante la escuela?
- ¿Por qué no confía al principio en Alejandro?
- ¿Qué le aconsejarías a Teo: cruzar la frontera o no?

El mundo de Chuy

- ¿Cómo gana dinero Chuy?
- ¿Por qué lo hace?
- ¿Qué relación tiene con Manlio?
- ¿Por qué no va a la escuela?
- ¿Cómo es su relación con Teo?

El mundo de la frontera

- ¿Qué significa EEUU para el papá de Teo y para Ulises?
- ¿Cómo ve Chuy EEUU? ¿Y Teo?
- Una escena importante en la película es la de la conversación de Teo y Chuy observando la

- parte de EEUU desde la frontera. ¿Qué diferencias vemos entre México y EEUU?
- ¿Cómo es la visión de la emigración que vemos en la película?
- ¿Qué importancia tiene la Casa del Migrante?

Practicando español.

- Revisamos el imperativo.
Algunas expresiones de los personajes están en imperativo (“¡Échale ganas a la escuela!”). Revisa con tus compañeros la formación del imperativo tanto afirmativo como negativo y después escribe algunas frases que podrían haber dicho los personajes.
- El lenguaje de la emigración y la frontera
El lenguaje de la frontera está lleno de expresiones coloquiales. ¿Recuerdas algunas utilizadas en la película? Reproducimos algunas en la primera columna. Relaciónalas con otra de la segunda columna que tenga un significado similar. Trabajad en pequeños grupos.

Enganchador	La patrulla de policía de la frontera de EEUU (2 veces)
• Países	• Persona que espera a los emigrantes en la zona de EEUU
• Bajadores	• Personas que atacan a los emigrantes y les roban.
• La border	• Un trabajo (un pase) de emigrantes
• La migra	• El emigrante
• Un jale	• La persona que se dedica a pasar emigrantes de forma ilegal y les cobra por ello (2 veces)
• Pollo pasado	• Compañeros
• Coyote	
• Pollero	
• Pasadores	

Las canciones de la película.

¿Te ha gustado la música de la película? Vamos a trabajar con algunas canciones de la banda sonora. Decidid cuál os gusta más y por qué, ¿cuál es el tema principal de cada una de ellas? Decidid qué tipo de historia es: alegre, triste, etc. También podéis buscar más información sobre los artistas y su estilo musical y obra.

Ely Guerra “Teo”	Manu Chao “Mundo al revés”	Valerio Longoria “Los Ilegales”
<p>Desde mañanita hay que partir, y no siento nada aun por ti, eres la promesa de un amor, ese que algún día me dejo. Para sobrevivir estos días pesados, para darme tal vez un futuro anhelado. Tu partida quizá me marcó demasiado hoy me toca vivir aceptando el pasado. Pues así llegó un día mi papá y me llevó me hizo conocer el frío de la frontera y esa madrugada comenzó una historia nueva de los dos. Mi padre me dijo yo te llevaré de vuelta al amor de mi mujer. Para sobrevivir estos días pesados, para darme tal vez, un futuro anhelado Para ser otra vez la familia que tanto yo deseaba tener acá en este otro lado.</p>	<p>Cada día me miro en un mundo al revés cada día me veo en un mundo tan fiero cada día es un día y un volver a nacer cada día una suerte para saber alcanzar cada día yo grito a la luna mi cielo por dos.</p> <p>Cada día es absurdo como un pozo al caer cada día me río para no despreciar. La muerte es un regreso que tendrá que esperar porque yo voy para el frente de este mundo demente</p> <p>Y cada día yo lucho para no decaer cada día me espanto de tanto rebuscar cada día rabiando saltando en la sartén con mi zapato ardiendo en busca de libertad.</p> <p>Cada día me veo en un mundo al revés cada día me veo en un mundo tan feo cada día me espanto porque si no me muero cada día me olvido en un mundo al revés.</p>	<p>Con permiso de ustedes voy a contar la verdad: los que venimos para el norte por la necesidad, unos cuentan que ellos vienen a pasearse o conocer a pesar de lo felices que saben que no puede ser. Al pasar al otro lado lo hacen de muchas movidas unos pagan con dinero y a otros les cuesta la vida, ya cuando estamos aquí y empezamos a luchar buscando de mil maneras para poder trabajar. Lo que les voy a decir me lo van a dispensar es una cosa muy triste pero es la pura verdad.... La mayoría de la raza de los EEUU son nuestros mismos hermanos debemos quedarnos unidos. Las cosas que nos pasan por venir a aventurar de tanto padres y hermanos tenemos que aguantar Cuentan que la palomita vuelve a su sitio Este es el nuevo corrido de los que son ilegales.</p>

- **Algunos aspectos de la cultura mexicana.**

- Al llegar al pueblo de Nogales, Teo se fija en la estatua de Juárez, ¿sabes quién era y por qué fue importante para la historia de México? ¿Por qué no buscáis información sobre él para hacer una presentación en clase? A continuación tenéis algunos enlaces. Esta frase es suya: “el respeto al derecho ajeno es la paz”, ¿sabrías explicarla? Coméntalo con tus compañeros.

http://es.wikipedia.org/wiki/Benito_Ju%C3%A1rez

<http://www.sitesmexico.com/notas/2009/marzo/benito-juarez-biografia-primeros-mexico.htm>

- En la película aparece la banda del pueblo de Teo dirigida por su tío Dago. Es la fiesta del pueblo y podemos ver que es muy importante. ¿Qué fiestas y tradiciones mexicanas conoces? Buscad información de una de las que aparecen en esta lista y preparad un cartel informativo o una presentación en Power Point para la clase, con fotos, música, etc.:

- a) La Candelaria
- b) La Santa Cruz
- c) El Corpus Christi
- d) La Independencia
- e) Día de muertos
- f) La Virgen de Guadalupe
- g) La Navidad

- **Algunos temas de la película:**

La frontera y la emigración

- La migración es uno de los temas centrales de esta película. ¿Qué sabes sobre la emigración en México y en otros países? Forma un grupo de 3/4 personas y prepara con ellos un cartel informativo sobre este tema. Podéis incluir fotos, citas, datos, estadísticas, testimonios, etc.
- Cada uno de vosotros va a llevar una noticia relacionada con el tema de la emigración en algún país de habla española (elegid uno diferente cada uno si es posible) y después poned en común todos los datos que habéis descubierto. ¿Qué conclusiones sacáis?

ANEXO 3

CENIZAS DEL CIELO(2008) DE JOSÉ ANTONIO QUIRÓS⁴.

Actividades Antes de ver La Película



Fíjate en el cartel de la película. Describe el paisaje y los elementos que más te llamen la atención. ¿Por qué crees que se presenta a ese personaje de espaldas?

Vamos a trabajar con el texto de la sinopsis. En parejas completad el texto con las palabras que aparecen en la caja que figura a continuación. Discute el sentido de aquellos términos que no entiendas y contesta a las preguntas que se plantean a continuación.

Valle Negrón, un _____ donde la mayoría de sus habitantes viven casi pegados a una central térmica. Allí llega por _____ Pol Ferguson, un escocés que escribe guías turísticas, interesado en las _____ de una región del norte de España sobre la que tiene referencias _____ (una princesa y un piloto de Fórmula 1). La roulotte que conduce Ferguson le deja _____ en el valle, ocupado por la espectacular central _____, cuando pretendía recorrer la costa y visitar los diversos monumentos históricos. Tras verse obligado a permanecer allí, Pol Ferguson descubre a Federico, (Celso Bugallo), un _____ de unos sesenta años, que lleva tiempo luchando contra la _____ de la Térmica, y que cree firmemente que el Compromiso de Kyoto la va a condenar al cierre. Será Federico el que hará descubrir al escocés la singular vida en ese microcosmos _____. Allí vive Cristina (Clara Segura), una mujer con dos hijos que vive pegada a la Térmica, una pareja que cree no poder tener hijos por culpa de la térmica (Fran Sario y Beatriz Rico), un minero _____ obsesionado con el golf (Adriano Prieto), un _____ que pesca de todo excepto peces...

Fuente: http://www.bausanfilms.com/fichas_detalle.asp?idIdioma=1&idFicha=444&idSeccion=59&Titulo=Cenizas

amenazado azar contaminación encallado excelencias lugar
lugareño mediáticas pescador prejubilado térmica

Actividades durante el visionado de la película

Desde un punto de vista filmico, la película busca contrastar el choque entre progreso y medio ambiente. Fíjate en algunos de estos elementos para comentarlos posteriormente:

- localización, fotografía y color
- la música (referencias y efecto)



⁴ Para guía didáctica completa véase Carmen Herrera y Ana Valvueda en Corner House, FILTA, Film in Language Teaching Association. www.filta.org.uk.

A continuación tenemos dos campos semánticos relacionados con la temática de la película. Selecciona las palabras y colócalas en la columna a la que correspondan, según la interpretación de la película:

Progreso	Medio ambiente

acebo ácido agua árbol autopista basura cafetera eléctrica camión castaño cenizas cerezo central térmica coche Compromiso de Kyoto electricidad carbón ternero tomates tren vaca valle veneno empleo fontana fuente hierba humo lechuga lluvia manzano mina monte navaja ordenador panificadora patatas prado río salmón vertidos

Los personajes de la película

¿Quién lo ha dicho? Según estás viendo la película presta atención al diálogo. Ten esta hoja a mano y cuando oigas una de las frases de la lista que aparece a continuación, apunta rápidamente el nombre del personaje en la columna del medio. No te preocupes si pierdes una o dos, al final puedes completarlo con la ayuda de tus compañeros/as.

Aquí tienes nuevamente la lista de los personajes:

Federico / Cristina / Tati / Mario / Ferguson / Manolo (suegro de Cristina) / Alfredo (hijo de Cristina).

Lo que se dice	Quien lo dice	Que importancia tiene
1. Lleva más de cuarenta años echando humo y no lo digo yo, lo dicen los informes.		
2. Eso de Kyoto es un cuento chino.		
3. (Viajar) Es una bonita manera de conocer gente.		
4. Un hombre de campo siempre lleva navaja.		
5. Esas son cosas de familia que no importan a nadie.		
6. Y encima la Unión Europea está quitando las subvenciones.		
8. Abraza el manzano (...) que son muy mimosos.		
9. Mario, hice unos análisis hace dos meses.		
10. La lluvia ácida provoca la contaminación.		

Lo que se dice	Quien lo dice	Que importancia tiene
11. ¿Y por qué en vez de escribir una carta a la Unión Europea no hablas con tu parienta? La Princesa de Asturias.		
12. Los nuestros cerezos, los nuestros manzanos, las nuestras vaques están muriéndose y tenemos que hacer algo para remediarlo.		

Ahora que ya hemos interpretado algunas de las intervenciones de los personajes, vamos a ver cómo son cada uno de ellos. Define a los principales protagonistas. Aquí tienes una serie de adjetivos que te ayudarán a completar esta tarea.

romántico, loco, abierto, cerrado, solitario, tradicional, moderno, frío, caluroso, soñador, violento, generoso, optimista, negativo, conflictivo, conformista, inconformista, triste, alegre, obediente, desobediente, vitalista, noble, sensible, lleno de dudas, observador, distraído, tramposo, mentiroso, honesto, respetuoso, viajero, quijotesco, solitario, silencioso, resentido, egoísta

Ferderico	Ferguson	Cristina	Tati	Mario

Actividad posterior al visionado de la película

sostenibilidad y ecología. Vamos a pensar en formas de ser más ecológicos.

REUSAR Piensa en nuevas formas de usar algo que ya no quieres o no necesitas.	RECICLAR Piensa en objetos que uses en tu vida diaria y que puedes reciclar en lugar de	REDUCIR Piensa en como reducir la contaminación.
Hacer una bolsa de la compra de un vestido viejo		
	Reciclar las botellas y tarros de cristal	
		Compartir el coche con un compañero de trabajo

ANEXO 5

EL BOLA (2000) de Acheró Mañas⁵.

Vamos a trabajar con una película en la que el protagonista es El Bola, un chaval de 12 años que sufre malos tratos por parte de su padre. Su situación familiar, que oculta avergonzado, le hace evitar relaciones de amistad con otros chicos. La llegada de un nuevo compañero al colegio, con quien traba amistad, y el conocimiento de una familia donde existe la comunicación y el cariño, le darán fuerzas para aceptar y finalmente enfrentarse a su problema.

Antes de trabajar con algunas secuencias de la película, te proponemos que veas el trailer del film y en pequeños grupos intentemos analizar las 5 palabras que aparecen, como temas y elementos importantes de la historia.

UN NIÑO UN AMULETO UN JUEGO UN AMIGO UN SECRETO

Un secreto

La vida del Bola no transcurre con normalidad. El ambiente de su casa está lleno de violencia y autoritarismo por parte de su padre. A lo largo de la película hay varias escenas que reflejan la relación que hay entre el chico y su padre y también la diferencia que existe con el padre y la familia de Alfredo. Vamos a estudiar una de estas secuencias con más detalle. Obsérvala y después contesta a estas preguntas:

¿Cómo te parece la relación del padre con el Bola? (una relación de entendimiento, de atención o una relación de distancia y superioridad por parte del padre) Explica tu respuesta, sobre todo atendiendo a los gestos y el diálogo entre ellos.

¿Crees que el Bola aprecia a su padre? Cómo lo demuestra.

¿Cómo definirías al padre? ¿Qué es lo que más le importa? Utiliza el mayor número de adjetivos. Puedes consultar el diccionario para completar el ejercicio.

La familia de Pablo y la familia de Alfredo

A medida que avanza el argumento de la película vemos las diferencias que existen entre las dos familias protagonistas: la familia del Bola y la de Alfredo. Vamos a observar unas escenas, a partir de las cuales y con la ayuda de un compañero debes completa la lista que te presentamos a continuación con el mayor número de datos.

5 Algunas ideas de las actividades presentadas se han extraído de Ana Valbuena García (Universidad de Huddersfield/IC Manchester), Explotación didáctica de la película "El bola" en *XII Encuentro Práctico de Profesores de ELE*, organizado por International House Barcelona y Difusión, Centro de Investigación y Publicaciones de Idiomas, S.L.

Familia De Pablo (El Bola)

Número de miembros
de la familia y relación con
Pablo/Alfredo:
Descripción del padre:
Oficio:
Descripción de la madre:
Oficio:
Ambiente familiar:
Temas de conversación:
Descripción de la casa:
Otros datos:

Familia De Alfredo

Número de miembros
de la familia y relación con
Pablo/Alfredo
Descripción del padre:
Oficio:
Descripción de la madre:
Oficio:
Ambiente familiar:
Temas de conversación:
Descripción de la casa:
Otros datos:

A continuación tienes una serie de adjetivos que te ayudarán a completar la lista, sobre todo en la descripción del padre de Pablo y el de Alfredo. Además del vocabulario que conoces, la consulta de un diccionario también puede ser muy útil:

Autoritario, generoso, frío, poco comunicativo, afable, moderno, tradicional, de buen humor, de mal humor, comprensivo, abierto, cerrado, severo, cariñoso, frustrado, intransigente, cooperativo, comprometido, joven
--

Intentad ahora escribir un pequeño texto en el que se describa cada una de las familias:

DESCRIPCIÓN DE LOS MODELOS FAMILIARES QUE SE MUESTRAN EN LA PELÍCULA.

En la película se reflejan dos tipos de familias: la familia de Pablo (El Bola) y la familia de Alfredo.

Por un lado, la familia de Pablo, está compuesta por padre, madre, abuela y el menor. Los padres de Pablo, tuvieron un hijo antes que Pablo, el cual falleció antes de que Pablo naciera. La familia de Pablo se caracteriza por el carácter autoritario del padre. El padre de Pablo sufre trastornos mentales debido a la pérdida de su hijo mayor. Esto se traduce en malos tratos físicos y psíquicos hacia su hijo menor así como su actitud autoritaria en casa. El padre de Pablo es el que da las órdenes en casa, mostrándose la madre sin voz ni voto. Las decisiones no son compartidas sino orden del padre. La abuela tampoco tiene voz ni voto. Es una persona mayor que no se le tiene en cuenta, se le trata como un objeto. El padre de Pablo trabaja en una ferretería. El padre de Pablo tiene una tolerancia mínima y tienen una concepción de la vida negativa y peyorativa. Sus comidas y cenas son monótonas sin apenas comunicación verbal, hasta que se introduce la violencia. En esta familia los lazos afectivos son débiles, el cariño es mínimo, no existe el diálogo ni la comunicación sino que predomina la discusión y los enfrentamientos.

Por otro lado, la familia de Alfredo, está compuesta por padre, madre, el menor y su hermano pequeño. La familia de Alfredo se caracteriza por el respeto, la confianza, el cariño, el diálogo y la comunicación. Es una familia unida, con fuertes lazos afectivos. El padre de Alfredo es tatuador y la madre permanece en la casa desempeñando las tareas del hogar. La familia de Alfredo tiene una concepción de vida y tolerancia óptima e intentan pasar el mayor tiempo posible juntos disfrutando del tiempo.

Se muestran por tanto dos modelos de familia muy diferente, lo cual repercute de una u otra forma en la educación de los hijos. Por un lado, se puede decir que la familia de Pablo, se caracteriza por ser una familia autoritaria, en la que predomina el control, las exigencias, la falta de comunicación y la falta de afecto. El autoritarismo se traduce en malos tratos psíquicos y físicos hacia el menor de la familia por parte de su padre. Por otro lado, la familia de Alfredo, se caracteriza por ser una familia permisiva, ya que predomina afecto y comunicación ligado a bajo nivel de control y exigencias. Se puede observar, cómo los tipos de familia protagonistas de la película son totalmente opuestas en cuanto a sus características.

DESARROLLO DE LA EXPRESIÓN ESCRITA EN APRENDICES BRASILEÑOS Y TEMAS TRANSVERSALES

Miriam Palacios Larrosa
AECID/UNESP

INTRODUCCIÓN

Cuando se trata el tema de las destrezas, se insiste en la conveniencia de trabajarlas de manera integrada, pues se considera que ello posibilita una mayor progresión global del alumno en la lengua meta. Creemos, con todo, que a respecto de las particularidades de cada una de ellas no es menos cierto que el profesor no es el único que tiene que concienciarse de los rasgos característicos de la expresión escrita, de su enseñanza, su aprendizaje y sus posibles formas de evaluación, sino que el alumno ha de estar tan al tanto como el propio docente.

La competencia en cualquier lengua, sea materna o extranjera, implica una competencia en la escritura paralela a la oral, lo cual no significa que todo hablante de alguna lengua, sólo por serlo, sea capaz de escribir con fluidez y expresividad.¹ La necesidad de desarrollar esta destreza productiva obedece a una motivación práctica, pues en un contexto real, la competencia en el medio escrito es indispensable, tanto en el ámbito de usos personales como en el de los sociales, y esto es algo que no se nos debe escapar en el contexto de la clase de español como lengua extranjera, y que tendrá que quedar patente en las actividades propuestas a nuestros alumnos.

En los últimos años, el estudio de la expresión escrita en el área de la didáctica de lenguas extranjeras ha experimentado un considerable avance, lo que no ha conllevado necesariamente un reflejo en el modo de tratarla en las aulas. Muchas veces, parece que prevalece el llamado aprendizaje por observación² del profesor sobre su creciente formación en didáctica de lenguas extranjeras. Es sabido que el alumno ha de practicar y consolidar diversos formatos y registros en la escritura, pero ¿hasta qué punto se tienen en cuenta estas premisas para planificar un curso? No siempre, y de ello nos damos buena cuenta cuando el alumno, ante situaciones reales del uso de la expresión escrita o en simulaciones que pueden encontrarse en los apartados correspondientes de exámenes de aptitud –citemos, como ejemplo de esas situaciones, una solicitud de

1 “Escribir no es una actividad natural. Toda persona normal física y psíquicamente aprende a hablar una lengua. Pero aprender a escribir requiere una enseñanza explícita. Existe una diferencia crucial entre las formas habladas y escritas de una lengua.” (White 1981: 2, *apud*. Nunan 1996: 36).

2 El llamado “aprendizaje por observación” considera que los años que pasamos expuestos a unos determinados modelos de enseñanza nos hacen interiorizarlos involuntariamente, de modo que los acabamos constituyendo en modelos inconscientes y de raíces muy profundas. Se cree que esto ejerce particular influjo en profesores noveles quienes a pesar de recibir una formación pedagógica basada en principios opuestos, tienden a reproducir aquellos interiorizados en la fase discente. Cf. Kennedy, 1991.

información, una carta/email a un amigo o una carta de motivación–, no posee ningún modelo previo sobre el que basarse por la ausencia total de práctica, aunque la clase de lengua extranjera no sólo sea un lugar adecuado donde haber adquirido tal práctica, sino el lugar por excelencia que debería otorgarla.³

Por ello, en este trabajo, echaremos un vistazo a algunas nociones que hay que saber conjugar para cubrir los vacíos que nuestros estudiantes pueden experimentar en el momento de hacer uso de esta destreza de un modo competente.

Algunos conceptos clave

La elucidación frente al alumnado de las peculiaridades del discurso escrito, que mencionábamos al principio, pasa por un obligado y explícito contraste con los rasgos de la oralidad. A pesar de que es sabido que la práctica de la expresión escrita refuerza la competencia en la expresión oral, no todo lo que el alumno aprende por medio de los diferentes canales de *input*, ya sea en los límites del aula a lo largo del curso, en intercambios con nativos o en contextos de inmersión lingüística, es susceptible de entrar a formar parte de los elementos presentes en una producción escrita.⁴ Esto merece una matización, y es la disolución de la línea que separa lo oral y lo escrito provocada por los avances tecnológicos aplicados a los nuevos medios de comunicación (mensajes de móvil, chats, redes sociales...), sobre todo porque las circunstancias de edición asociadas a la producción escrita (tiempo y recursos como gramáticas o diccionarios) se ven modificadas, debido a la inmediatez y la eficacia necesarias para ese tipo de interacción tan emparentada con la oral.

Hecha esta salvedad, las diferencias entre las dos destrezas llamadas productivas, la escrita y la oral, son básicamente el medio, el proceso y el producto; además, el discurso oral posee rasgos paralingüísticos ausentes en el discurso escrito, por eso, como dice Ur (1996:159) la enseñanza de la expresión escrita es tan diferente de la enseñanza de la expresión oral. Esta misma autora nos brinda una lista de las diferencias entre ambos discursos, el oral y el escrito, que enumeramos aquí: permanencia; precisión; densidad; separación; organización; lentitud en la emisión/rapidez en la recepción; lengua estándar; una destreza adquirida, y cantidad e importancia.⁵ Si nosotros los profesores no negamos el peso que estas diferencias tienen tanto en el diseño de las

3 Cuando hablamos de la comprensión lectora, por ejemplo, sabemos que en la comprensión del mensaje global algunas características no lingüísticas del texto, como la presentación, la tipología, el espacio y las ilustraciones son determinantes.

4 Recordamos aquí la sensación de autenticidad que da al aprendiz incluir en producciones escritas elementos aprendidos en la interacción con hablantes nativos, quepan o no en el contexto. Con esto nos referimos a los elementos discursivos característicos de un registro coloquial o familiar (oral) que vemos mal ubicadas a veces en producciones de aprendices, por ejemplo, empezar una email o carta con el elemento “*Bueno,...*”.

5 Vid. Ur (1996:159-161).

actividades y/o clases de expresión escrita como para proporcionarles a nuestros estudiantes una adecuada retroalimentación en la evaluación, igualmente relevante es hacerlos conocedores de estas premisas antes de que se pongan manos a la obra en sus tareas compositivas.

De modo general, cuando se aborda la didáctica de la expresión escrita en clase de español como lengua extranjera se hace obligada la visita a conceptos de la Didáctica de lenguas extranjeras como la interlengua,⁶ el análisis contrastivo, el análisis de errores, el tratamiento del error y su relación con la fosilización y la transferencia y las estrategias. El Análisis Contrastivo (AC) es una corriente perteneciente a la Lingüística Aplicada que se desarrolló entre los años 50 y 70 del siglo XX que, basada en el estructuralismo en el aspecto lingüístico, y en el conductismo en el psicolingüístico, sostiene que todos los errores producidos por los alumnos en una segunda lengua se pueden predecir si previamente se identifican las diferencias entre la lengua meta y la lengua primera del aprendiente, puesto que se parte de la base de que tales errores aparecen como resultado de las interferencias de la lengua materna en el aprendizaje de la nueva lengua. Fuertemente criticado durante los años 70 al comprobarse que muchos de los errores pronosticados no aparecían, el tratamiento de la llamada interferencia siguió otro camino, y de su evolución surgió el llamado Análisis de Errores (AE), ya sobre las bases de de otros planteamientos teóricos (la lingüística chomskiana y las teorías cognitivas y mentalistas del aprendizaje). Como cita Baralo (1999), a diferencia del AC, el AE adoptó un método de análisis que se centraba en el estudio de las producciones reales de los aprendientes, y no en la comparación de la lengua materna y la lengua meta.

El análisis de las producciones lingüísticas de los hablantes no nativos ponía de manifiesto que esa lengua tenía características peculiares, idiosincráticas, que no correspondían ni a la LM del estudiante ni a la lengua que estaba aprendiendo. A partir de las propuestas de Selinker (1972), se ha generalizado el uso del término *Interlengua* (IL) para referirse al sistema lingüístico no nativo. (BARALO, 1999: 35).

La fosilización, a su vez, hace referencia a la posibilidad de que los estudiantes de segundas lenguas se queden estancados en un determinado estadio del proceso de aprendizaje y no avancen en su desarrollo (SELINKER, 1972). La transferencia lingüística, según T. Odlin, es la influencia resultante de las similitudes y divergencias que presentan la L1 y la lengua meta. Ésta puede ser negativa (interferencia) o positiva (el parecido entre determinados aspectos de la L1 y la L2 facilita el aprendizaje de la segunda lengua). Existen también las llamadas transferencias de instrucción

6 Otras expresiones alternativas del concepto son: *sistema aproximado*, *dialecto idiosincrático*, *competencia transitoria* y *sistema intermedio*.

(SELINKER, 1972), que surgirían de deficiencias provenientes de la instrucción o del propio instructor. Ciertas estrategias de aprendizaje de la L2, como cita Baralo (1999: 47), también podrían ser responsables de ciertos procesos de fosilización, debido a que el que aprende una L2 tiende a reducir el sistema de la lengua meta a un sistema más simple, tendencia que lleva a realizar hipergeneralizaciones y simplificaciones del sistema de la lengua meta.

Debido a la proximidad entre el español y el portugués, estos conceptos nos ayudan a ponernos aún más alerta dada la facilidad con que deslizamos elementos de una lengua a otra después de la convivencia prolongada con una de las ellas teniendo a la otra como primera. Puesto que, por fortuna, atrás quedó la época en la que no se requería del profesor nativo el conocimiento de la lengua de sus aprendientes⁷, en nuestro particular contexto de enseñanza, seamos o no profesores nativos, gozamos en general de un alto conocimiento mutuo entre español y portugués, y por lo tanto de sus diferencias. Esta potente herramienta atraviesa toda nuestra labor docente y en el caso particular que nos ocupa, puede convertirnos en más sensibles al error y a los estadios de la interlengua, pero no debemos pararnos ahí para rentabilizar sin más los frutos de tal contraste. El abordaje de la enseñanza de la expresión escrita que suele hacer hincapié en los conceptos que acabamos de definir de interlengua, análisis de errores y demás, suele contar con una segunda parte constituida por la elaboración de ejercicios sobre producciones de alumnos para practicar los temas léxicos y morfosintácticos más confusos, los cuales normalmente versarán sobre las maneras de expresar el *infinitivo pessoal* en español; la colocación de los pronombres clíticos; el uso de las preposiciones (y sus contracciones con artículos), los falsos cognados, etc. Sin cuestionar la eficiencia de este tipo de ejercicios para subsanar las tendencias de los alumnos a incurrir en los mismos fallos, en este trabajo queremos poner de manifiesto ciertas nociones que paralelamente pueden auxiliar al desarrollo de la expresión escrita en aprendices de español como lengua extranjera y que no siempre parecen estar presentes a la hora de plantearse actividades para promoverlo.

Frente a los chequeos sobre el conocimiento gramatical de un alumno, de partida, si se quiere ir más allá de una lista de errores, generales o particulares, que nuestros alumnos suelen cometer, en cuya evitación los tenemos que entrenar y cuya superación significaría el éxito del aprendizaje según algunas concepciones,

7 Sobre esta cuestión, además de su relación con las bases metodológicas, desde el llamado Método Directo, cabe mencionar las razones de otra índole que contribuyeron a que así fuera: "El desarrollo de la Enseñanza de la Lengua Inglesa como una profesión temporal para aquellos jóvenes que visitaban Europa animó a los profesores a hacer de la necesidad de usar exclusivamente el inglés una virtud. Además, el consiguiente crecimiento del movimiento de formación de profesores basado en el modelo británico y motivado por la necesidad que tenían los profesores que estaban trabajando en clases multilingües de recibir formación, sirvió para reforzar la estrategia de evitación de la lengua materna. (J. Harbord 1992: 350).

la evaluación de la expresión escrita se presenta como un terreno más resbaladizo.⁸ Además de sensibilizar a los estudiantes sobre una serie de puntos influyentes a la hora de enfrentar sus producciones que estamos subrayando en estas páginas, habrá que orientarlos también sobre nuestros criterios de evaluación, los que a su vez dependerán de lo que esperemos de nuestros alumnos (en función de los objetivos marcados por el programa). Antes de eso, somos los propios profesores los que hemos de tomar conciencia de tales criterios.⁹ Eguiluz Pacheco (2005: 1013-1016) expone cómo se adoptó para el Diploma Básico de Español como Lengua Extranjera (DBE), tras una serie de reflexiones, una propuesta de evaluación de la expresión escrita articulada en torno a cuatro apartados que nos parecen perfectamente apropiados: adecuación, estructura, corrección gramatical y vocabulario. Sin embargo, como ya hemos dicho, el programa, el centro y las necesidades que han llevado a los alumnos a estudiar español serán los principales condicionantes para establecer nuestros criterios de evaluación. En ningún caso pensamos que deba reducirse a la corrección gramatical. Para lograr una visión más amplia sobre qué se puede evaluar en la expresión escrita, creemos de enorme interés hacer una incursión en otro terreno, que es el de los distintos enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita de los que somos herederos, y que en mayor o menor medida se han implantado en nuestras clases en tanto que alumnos o en nuestras experiencias en tanto que docentes, ya sea a través de la iniciativa propia o de la realización de tareas sugeridas por los materiales con los que hemos elegido debido trabajar en clase.

Cuatro son los principales enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita que D. Cassany (1990) recopila: el enfoque basado en la gramática, el enfoque basado en las funciones, el enfoque basado en el proceso y el enfoque basado en el contenido. Como el propio autor concluye, la combinación de todos o partes de cada

8 Como documentos de consulta importantes, contamos con el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (1994-2009), así como los criterios que rigen en el Diploma de Español como Lengua Extranjera (DELE), y, cómo no, el *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. No faltan, sin embargo, sugerencias en el mercado editorial para ayudarnos a sistematizar la evaluación de la producción escrita de nuestros alumnos. En cualquier caso, consideramos que la comprensión por parte del profesor de los elementos señalados ayuda también a establecer criterios personales y personalizados en la evaluación con un grupo de alumnos. Para saber más sobre la evaluación de esta destreza, cf. Eguiluz (2005).

9 Básicamente bajo la premisa de que todos debemos ir más allá de los aspectos formales. En lo que al dominio lingüístico se refiere, nuestra labor como profesores de español a lusohablantes, es reflexionar sobre qué pretendemos cuando les encargamos deberes de casa o ejercicios de clase a nuestros alumnos. El nivel de dificultad de la tarea exigida dependerá del nivel de los alumnos, pero además de eso, debemos saber qué corregir, cuándo, cómo y por qué. Otro aspecto que proviene de la Psicología de la Educación y que desempeña un papel relevante es la llamada gestión de recursos (gestión del tiempo de estudio, búsqueda adaptativa de ayuda y autorregulación motivacional), y en la que conviene aleccionar también a nuestros alumnos para optimizar su rendimiento junto a todo lo demás. En el caso de la escritura, como se verá más adelante, la planificación del tiempo (organización del esfuerzo), es capital para conseguir buenos resultados.

uno sería el mejor enfoque de todos, pero algunos trabajos nos demuestran que veinte años después, se sigue privilegiando a unos más que a otros. Las necesidades del centro de estudios o del perfil del alumnado son los que condicionan la mayoría de las veces la elección de uno en detrimento de otro(s), pero es indudable que el peso de la tradición y del ya aludido aprendizaje por observación nos puede hacer caer en algunas trampas (otras veces es el prestigio académico que se asocia a ciertos planteamientos). Me estoy refiriendo a la presión del enfoque en la gramática, que nacido en el contexto escolar de la enseñanza de la expresión escrita en la lengua materna (o lengua 1), se traspassa y adapta para la enseñanza de la escritura en lengua 2.

La idea básica es que para aprender a escribir se tiene que, dominar la gramática de la lengua (las reglas que la construyen, la esencia, la estructura, la organización formal subyacente, etc.). El núcleo de la enseñanza lo constituye precisamente este conjunto de conocimientos gramaticales sobre la lengua: sintaxis, léxico, morfología, ortografía, etc., obviamente, la influencia más importante que recibe este enfoque proviene del campo de la lingüística o de la gramática.

Se basa en la antiquísima y fecunda tradición de investigación en gramática, que arranca de los griegos y llega hasta la moderna lingüística, pasando por los gramáticos latinos, la escolástica, los gramáticos de Port Royal, la lingüística o gramática comparada, el estructuralismo, el generativismo y la lingüística del texto. El modelo gramatical que ofrece varía según cuál sea la corriente de investigación que sustente el enfoque. En general, podemos establecer dos grandes modelos: el modelo oracional, que se basa en los estudios de gramática tradicional, y el modelo textual o discursivo, que se fundamenta en la lingüística del texto, también conocida como gramática del discurso. (Cassany, 1990: 64).

Otras características son la presentación de la lengua de una forma homogénea y prescriptiva, homogeneizante en la medida en que arrinconan las realidades dialectales y los valores sociolingüísticos de cada palabra y quitándole importancia a los registros. Se ofrece un solo modelo lingüístico al alumno, que suele corresponder al estándar neutro y formal de la lengua. Lo importante es que sepan distinguir lo que es correcto y lo que es incorrecto.

Creemos que este origen *noble* y clásico es una razón por la que aún sea el preferido en algunos contextos universitarios (si una facultad no es una escuela de idiomas, entonces es un lugar serio donde se imparten enseñanzas de rancio abolengo – equiparadas a las visiones prescriptivas de la lengua–).

El enfoque basado en las funciones sería el que le ha tomado el relevo en la mayoría de contextos académicos, sobre todo por surgir al calor de la metodología comunicativa, hoy predominante. Frente al anterior, considera que la lengua no es un conjunto cerrado de conocimientos que el alumno tenga que memorizar, sino una

herramienta comunicativa útil para conseguir cosas: pedir un café en un bar, leer el periódico, expresar los sentimientos, pedir información, mostrar amabilidad, etc. La acción concreta con la que se consigue algún objetivo se llama acto de habla y consiste en la codificación o decodificación de un texto lingüístico. El conjunto completo de actos de habla es el conjunto de cosas que pueden conseguirse con la lengua y puede clasificarse con grandes grupos genéricos de funciones, que a su vez se relacionan con los recursos lingüísticos correspondientes (las nociones): léxico, estructuras, conceptos abstractos, etc., y constituyen los contenidos y los objetivos de un curso comunicativo de lengua. (CASSANY, 1990: 67).

El enfoque basado en los contenidos, por sus propias condiciones de aparición, para dar respuesta a necesidades específicas en ámbitos específicos, tiene su aplicación en centros de estudios y perfiles de alumnos determinados. (CASSANY, 1990: 74 y ss.)

Mención especial nos merece el enfoque basado en el proceso, cada vez más difundido a través de materiales basados en proyectos y tareas.¹⁰ Creemos firmemente en la importancia de concienciar a los estudiantes en el conjunto de estrategias que entran en juego en el proceso de creación, como propone este enfoque, acentuando el proceso de composición, en contraposición a los anteriores, que premiaban el producto acabado y listo. Lo importante no es enseñar sólo cómo debe ser la versión final de un escrito, sino mostrar y aprender todos los pasos intermedios y las estrategias que deben utilizarse durante el proceso de creación y redacción. (*Ibid.*)

Por eso también se distingue entre dos puntos de vista sobre la naturaleza de la escritura que nos lleva a hablar de “enfoque sobre producto” o “enfoque sobre el proceso”. El primero se centra sobre el resultado final del acto de redactar, es decir, la carta, el ensayo, el cuento, etc. Como señala Nunan (1996: 36-37), el profesor que enseñe a escribir y que se decante por el enfoque sobre el producto se preocupará de que le producto final sea legible, gramaticalmente correcto y obedezca a las convenciones del discurso en lo referente a los puntos principales, detalles de apoyo, etc. Las clases se centrarán en la copia y la imitación, la elaboración de frases a partir de palabras clave y el desarrollo de frases y párrafos a partir de diferentes modelos. El acto de escribir se ve desde una perspectiva muy diferente por las personas que prefieren un enfoque dirigido al proceso de la escritura, y se centran tanto en los medios por los cuales se creó el texto completo como en el producto final en sí mismo. Las investigaciones sobre el cómo elaboran los escritores su trabajo han demostrado que uno no se sienta y escribe de manera linear sin más, sino que una vaga noción inicial da paso, a través de borradores y transformaciones, al producto final.

10 Un manual clásico de ELE en este sentido es *Procesos y recursos* (1999). Otra bibliografía de interés es Fernández (2001 y 2003) y Zanón (1990 y 1999), por citar ejemplos en español.

Con el objetivo de hacer reflexionar a nuestros alumnos sobre sus propias técnicas de composición, es decir, sobre su modo de abordar el desarrollo de la expresión escrita, cabe mostrarles el siguiente cuadro, fruto de las investigaciones que condujeron al enfoque sobre el proceso:

COMPETENTES	INCOMPETENTES
Conciben el problema retórico (el ejercicio) en toda su complejidad, incluyendo nociones sobre la audiencia, la función comunicativa y el contexto.	Conciben con extrema simplicidad el problema, sobre todo en términos de otro ejercicio de redacción!
Adaptan el escrito a las características de la audiencia.	No tienen idea de la audiencia.
Tienen confianza en el escrito.	No la tienen. No valoran la letra impresa.
Normalmente, no quedan satisfechos con el primer borrador. Creen que la revisión es una forma de construir el significado del texto. Revisan incansablemente la estructura y el contenido.	Fácilmente quedan satisfechos con el primer borrador. Creen que revisar es sólo cambiar palabras, tachar frases y perder el tiempo. Revisan sólo palabras sueltas. Les da mucha pereza revisar.
Están preparados para dedicarse selectivamente a las distintas tareas que forman la composición, según cada situación.	Generalmente intentan hacerlo todo bien en el primer borrador. Se concentran en la elección de palabras y en la puntuación incluso durante las primeras etapas, cuando los escritores competentes trabajan en el contenido.

Fassler et al. (1982), en Cassany (1990)

Además, Nunan (1996) nos ofrece la siguiente lista de entradas que la escritura eficaz implica:

- dominar la mecánica de la composición de las letras;
- dominar y obedecer las convenciones ortográficas y puntuación,
- utilizar el sistema gramatical para hacer patente el significado que se quiere transmitir;
- organizar el contenido en el nivel del párrafo y del texto completo para diferenciar adecuadamente información nueva de la conocida, así como la información principal de comentarios;
- pulir y revisar los primeros esfuerzos;
- seleccionar un estilo apropiado para el destinatario elegido.

Queda al libre arbitrio del lector incluir o excluir los puntos que bien se consideren.

Hoy en día, gracias a las facilidades que los procesadores de textos presentes en los ordenadores que se encuentran a disposición de prácticamente cualquier alumno, el antes arduo trabajo de revisión de las composiciones ha desaparecido. Es más, quien se acostumbra a dejar de lado el papel y el bolígrafo a favor de la pantalla y el teclado incorpora sin esfuerzo muchas de esas consignas. Ya sólo hace falta interiorizar el resto de temas señalados que atraviesan la enseñanza-aprendizaje de la expresión escrita para ponerse a crear en condiciones óptimas.

CONCLUSIÓN

En este trabajo hemos pretendido resaltar el papel de varios factores entrelazados que, en su relación con el desarrollo de la expresión escrita en aprendices brasileños, no siempre son tenidos en cuenta, pero que nos parecen sustanciales, en la medida en que la combinación de los mismos puede cambiar en gran medida la concepción de la práctica de esta destreza por nuestros alumnos.

Nos hemos referido a las diferencias entre el discurso escrito y el oral, sin olvidar los contextos en los que ambos parecen fusionarse, y en la importancia de explicitar a nuestros alumnos las características de ambos canales. A continuación, hemos aludido a algunas nociones primordiales del referencial teórico empleado por trabajos que pretenden ayudar en el desarrollo de la expresión escrita en el campo de la adquisición del español escrito por brasileños, muy apegados a los aspectos morfosintácticos y léxicos. Esto nos ha llevado a plantearnos la evaluación como medio de reflexionar sobre otros aspectos relevantes en el proceso de adquisición de la expresión escrita y, posteriormente, aludir a los principales enfoques desde los que se ha concebido la didáctica de esta destreza, para, en último término, destacar las aportaciones que el enfoque procesual ha traído a este campo, constituyéndose en el punto del que, a nuestro parecer, debería partir cualquier abordaje de la enseñanza de la expresión escrita.

Del mismo modo que muchas veces no nos planteamos características de nuestra propia lengua hasta que no nos sumergimos en otra, la toma de conciencia de las particularidades de la escritura, ese acto que no dejamos de ejercitar a lo largo de nuestra vida académica (con sus extensiones a la vida personal), puede brindárnosla el estudio de una L2. Sea como sea, es conveniente huir de las prácticas automáticas bolígrafo en mano. Sólo así podrán conocerse y aprovecharse los rasgos esenciales de la lengua meta, también en su soporte escrito.

BIBLIOGRAFÍA

BARALO, M., 1999, *La adquisición del español como lengua extranjera*, Madrid, Arcolibros.

CASSANY, D., 1990, “Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita”, en *Comunicación, lenguaje y educación* nº 6, pp. 63-80.

EGUILUZ PACHECO, J., 2005, “La evaluación de la expresión escrita”, Lobato, J. e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum de la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, pp. 1005-1024.

FERNÁNDEZ, S., 2001, *Tareas y proyectos en la clase de lengua*, Madrid, Edinumen.

_____, *Propuesta curricular y Marco común europeo de referencia. Desarrollo por tareas*, Madrid, Edinumen.

HARBORD, J., 1992, “The use of the mother tongue in the classroom”, *ELT Journal* 46/4, pp. 350-355.

INSTITUTO CERVANTES, 1994, *La Enseñanza del Español como Lengua Extranjera: Plan Curricular del Instituto Cervantes*, Alcalá de Henares, Instituto Cervantes.

KENNEDY, M., 1991, *An Agenda for Research on Teacher Learning*, East Lansing, Mich.: National Center for Research on Teacher Learning.

MARTÍN PERIS, E., 1993, “Propuestas de trabajo de la expresión escrita”, en *Didáctica del español como lengua extranjera. Cuadernos de tiempo libre*, Madrid, Expolingua.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE, 2002, *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*, Madrid, Secretaría General Técnica del MECD y Grupo Anaya, traducido y adaptado por el Instituto Cervantes.

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

SELINKER, L., 1972, “Interlanguage”, *International Review of Applied Linguistics*, 3, 209-231.

ZANÓN, J., 1990, “Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras”, en *Cable*, 5, pp. 19-27.

_____, (comp.), 1999, *La enseñanza de E/LE mediante tareas*, Madrid, Edinumen.

HAY UN AFROBRASILEÑO EN MI CLASE

Susana Echevarría
Instituto Cervantes São Paulo

“Hay un afrobrasileño en mi clase” es una unidad didáctica organizada a partir de un tema transversal, “Educación para la Paz”. En su elaboración, utilizamos contenidos de <http://www.gitanos.org>, algunas ideas presentes en el artículo de Isabel Iglesias Casal: “La competencia intercultural: sobre creencias, conocimientos y destrezas”, e informaciones incluidas en el artículo de Kabengelê Munanga, “Políticas de Ação Afirmativa em Benefício da População Negra no Brasil – Um Ponto de Vista em Defesa de Cotas”.

Con esta unidad didáctica, pretendemos favorecer la integración de los alumnos afrobrasileños que cursan 5º de Enseñanza Primaria en clases compuestas mayoritariamente por estudiantes pertenecientes a otros grupos raciales, quienes, en muchos casos, llegan a discriminarlos por ser diferentes. Arturo, un niño afrobrasileño de 6 años que estudia en un colegio privado para clase media de Sao Paulo, me contaba recientemente que los compañeros/-as lo consideraban “detestable”. “¿Por qué?”, le pregunté yo. “Porque soy de este color.” “Pero, bueno”, le respondí, “tus amigos se habrán puesto contentos de verte, después de una semana ausente, ¿no?” “No”, me contestó inmediatamente, “solo las profesoras”.

Seguramente, Arturo interpretó equivocadamente la “fría” recepción que le hicieron sus compañeros/-as, pero, en cualquier caso, ante la posibilidad de que la discriminación que el refiere en sus palabras existiese verdaderamente, debemos pensar, como profesores/-as en maneras de paliar los efectos de esa injusticia. En ese sentido, creemos que el aula de Español como Lengua Extranjera (ELE) puede servirnos como *terreno neutral*, un lugar en el que todos los niños, sea cual sea su color, se consideren iguales ante la cultura extranjera.

PARA COMENZAR

“Estableciendo un cruce sistemático entre la pertenencia racial y los indicadores económicos de renta, empleo, escolaridad, clase social, edad, situación familiar y región, a lo largo de más de 70 años, desde 1929, Ricardo Henriques (2001) llega a la conclusión de que en Brasil, la condición racial constituye un factor de privilegio para blancos y de exclusión y desventaja para los no blancos.”¹

1 Traducción nuestra

Objetivos didácticos

Con esta unidad didáctica, se pretende que el alumno de 5º año de Enseñanza Primaria en la clase de ELE:

- a) practique el presente de indicativo.
- b) conozca los objetivos de la enseñanza primaria según los Parámetros Curriculares Nacionales;
- c) aprenda el significado de los conceptos: Estereotipo, Prejuicio y Discriminación;
- d) reflexione sobre los afrobrasileños;
- e) trate de ponerse en el lugar del alumno afrobrasileño, para que, por empatía, descubra lo que siente el otro;
- f) aporte ideas para mejorar su relación con los afrobrasileños que estudian con él.

Contenidos de Aprendizaje

a) Contenidos teóricos:

- Estereotipo
- Prejuicio
- Discriminación

b) Contenidos lingüísticos:

- El presente de indicativo de los verbos regulares e irregulares.
- Los pronombres sujeto y objeto.

Secuencia de actividades

- a) Actividad de reflexión;
- b) encuesta;
- c) juego del rol;
- d) aportar ideas para resolver el conflicto;
- e) escribir una redacción;
- f) colgarla en un blog creado para desarrollar el tema.

Recursos materiales

- a) Conexión a Internet;
- b) fotocopias.

Organización del espacio y del tiempo

La unidad didáctica tiene una duración prevista de cuatro horas. Se puede desarrollar en el aula habitual de la clase de ELE.

Evaluación

Realización de un debate entre alumnos y profesores sobre si la ejecución de la unidad didáctica ha modificado de algún modo su relación con los alumnos afrobrasileños de la clase.

PARA CONTINUAR

¿Sabes lo que quiere decir: estereotipo, prejuicio y discriminación?

¡No me lo puedo creer!

(Para que los alumnos se sitúen ante los temas que se van a tratar, se recomienda que vean el corto de dibujos animados titulado “Para los pájaros” de PIXAR, en la siguiente dirección: <http://www.youtube.com/watch?v=yJzQiemCIuY>)

Los Estereotipos

Los estereotipos son generalizaciones, creencias que nos ayudan a interpretar lo que pasa a nuestro alrededor. Clasificar en estereotipos es una capacidad natural del hombre y tiene efectos positivos e importantes para su supervivencia. El problema es que muchos estereotipos se aprenden en la infancia, están muy arraigados en la sociedad y forman parte de nuestros procesos mentales automáticos.²

Si piensas en la historia que acabamos de ver,

1. ¿Qué estereotipos se has utilizado para facilitar la comprensión de la historia?
2. El comportamiento de los personajes de la historia responde a reacciones ante algunos estereotipos, ¿cuáles serían?

Prejuicio

Prejuicio es la manera de despreciar lo que hacen otros grupos que no se ajustan a nuestras normas. Los prejuicios pueden afectar el comportamiento de una persona incluso cuando trata de ser justa. Pertenecer a un grupo que está mal considerado puede

2 Extraído y adaptado de http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/Isabel_Iglesias.pdf <http://www.gitanos.org/>

tener una gran repercusión sobre las personas. Algunos llegarán a dudar de su propia valía y puede que incluso hayan sido educados desde niños en los mismos estereotipos que otros utilizan para discriminarlos.³

Responde ahora:

1. ¿Crees que en la historia se cuenta sobre algún tipo de prejuicio?
2. ¿Cuál o cuáles serían?
3. ¿Cómo se siente el pájaro grande?
4. ¿Qué te parece la actitud de los pajaritos?
5. ¿Cómo te sentirías tú si estuvieses en el lugar del pájaro grande?
6. ¿Habrás hecho algo diferente de lo que ése ha hecho?
7. Y si fueses uno de los pajaritos, ¿te hubieras comportado de otro modo?, ¿cómo?

Discriminación

Para que se produzca la discriminación, es necesario ver a la persona discriminada como formando parte de un grupo o colectivo por el que se siente rechazo, desagrado o miedo. Cuando se realiza una valoración negativa de un grupo en base al estereotipo, el resultado es el prejuicio. Cuando los prejuicios llevan a una persona a actuar de un modo negativo determinado respecto al grupo o individuo prejuzgado, el resultado es la discriminación; por ejemplo, impedir que alguien de raza negra o gitana entre en un determinado local.⁴

1. ¿Tú crees que el pájaro grande es discriminado en la historia?, ¿por qué?

VAS A TENER QUE MOJARTE

1. ¿Qué pensarías si tus compañeros/-as no te dejasen que jugases con ellos al fútbol?
2. ¿Y si tus amigos/-as no quisiesen tomar el “bocata” contigo en el recreo?
3. ¿Y si tu profesor/-a pensase que tú eres el más perezoso/-a de la clase?
4. ¿Y si uno de tus compañeros/-as coloca en el blog del cole que tú eres el idiota de la clase?
5. ¿Has pensado alguna vez cómo te sentirías si fueses afrobrasileño/-a?

¡LA HORA DE LA VERDAD! ¡A VER CÓMO TE PORTAS!

1. ¿Has pensado alguna vez cómo te sentirías si fueses afrobrasileños/-a?
2. ¿Tienes algún amigo/-a afrobrasileños/-as?
3. ¿Te gustaría tener uno/-a?
4. ¿Te gustan los afrobrasileños/-as?

3 Extraído y adaptado de <http://www.gitanos.org/>

4 Extraído y adaptado de http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/Isabel_Iglesias.pdf <http://www.gitanos.org/>

¡AHORA TE TOCA A TI, A TI, A TI Y A TI! ¡PREPARADOS, LISTOS, ACCIÓN!

Arturo y Cleo son amigos y compañeros de la clase de 5º del Colegio Azul Marino, que está en el barrio de Piscinópolis. Los dos suelen jugar juntos y hacen los deberes del cole en la casa de Cleo, se sienten muy unidos porque son los dos únicos afrobrasileños de su clase, además, la madre de Cleo les ofrece siempre unos dulces increíbles de ricos para merendar.

En 5ºB hay 25 niños, 19 blancos, 3 coreanos, 2 japoneses y 2 afrobrasileños, ellos. Los japoneses también son 2, pero están mejor integrados, ¡claro!, todo el mundo piensa que los orientales son inteligentísimos, porque crean más y más videoconsolas y videojuegos guays que todos los niños sueñan con tener un día. De manera que, el hecho de que sean diferentes, parece no importarle a ninguno de sus compañeros. De los coreanos no se sabe mucho, bueno, yo sé que en Taubaté hay una fábrica de LG, que es coreana, tampoco he visto nunca un coreano pobre, por eso debe ser que, como los japoneses, en clase tienen bastantes amigos.

En la clase de 5ºB hay también un niño “plasta” que no le deja a Arturo en paz. Le dice todo el tiempo que no es popular, que tiene granos, que huele mal, o que nadie quiere estar con él porque es adoptado. Ese niño se llama Marco, tiene muchos amigos que le temen y, por eso, no se atreven a ir con Arturo, aunque, muy en el fondo, todos lo deseen.

Algo parecido le pasa a Cleo con una tal Anamari. Ha contado al resto de la clase cosas “terribles”, creo, sobre Cleo. Cosas como que la bisabuela de Cleo fue esclava, o algo por el estilo. Yo, si fuese Cleo, me sentiría muy orgullosa de mi bisabuela, pero yo ya soy mayor y tampoco soy afrobrasileña, no he sentido el miedo que sienten Cleo o Arturo a que los esclavicen como a sus ancestros, cada vez que estudian en Historia algo referente a la esclavitud.

A la madre de Arturo, que no es afrobrasileña, le duele mucho sentir que su hijo y su amiga sean discriminados en el colegio, por eso le ha propuesto a la profesora de los niños que, en la clase de Español, realicen una actividad para mejorar su integración.

Hoy, por fin, la han hecho, y todos se han divertido muchísimo.

Por eso, te la he traído a ti también, para que disfrutes un rato, ¡que no todo va a ser estudiar fracciones o decimales!, ¡hay que reírse un poco!

Que ¿qué tienes que hacer?, bueno, pues en primer lugar, formar un grupo con cuatro amigos y sentarte con ellos. Después, os repartís los papeles, porque se trata de representar una escenita de teatro. Cada uno de los niños/-as que conforma el grupo va a interpretar sucesivamente a los cuatro personajes de las historias que te presentamos.

Los personajes:

CLEO: La niña afrobrasileña.

ANAMARÍA: La compañera de Cleo que cotillea de Cleo y de su familia.

MARÍA JESÚS: La profesora

LUPE: Una amiga de Anamaría que quiere serlo también de Cleo.

ARTURO: El niño afrobrasileño.

MARCO: El compañero de Arturo que se mete tanto con él.

AURORA: La profesora.

GORKA: El amigo de Marco que quiere serlo también de Arturo.

La situación 1:

A Cleo, que está distraída en clase, porque Anamaría le ha escondido el libro de matemáticas. La profesora le llama la atención y le pide que se siente con esa niña.

Anamaría, como otras veces, comienza a hablar mal de la familia de Cleo, de su abuela, de la esclavitud, y de su pelo; lo que hace que Cleo se sienta peor. No sabe qué tiene Anamaría contra ella, pero siente que pone a todos los niños y hasta a la profesora contra ella, no le gustan sus compañeros, sólo Arturo es su amigo.

A Anamaría le cae mal Cleo, es diferente, no es solo su color, es su modo de ser, siempre está feliz, y eso no le agrada, porque ella no está contenta, sus padres se están separando y lo está pasando mal, no tiene motivos para reírse y la alegría de Cleo la enfada. Como otros días, le esconde un libro a Cleo para molestarla. Meterse con ella se ha convertido en una diversión; además, ni los compañeros ni la profesora critican su comportamiento, así que lo que hace no debe de estar tan mal, piensa para sí.

Para la profesora, tener alumnos afrobrasileños en clase está siendo un desafío, porque crean cierto desequilibrio en el grupo. Ha notado que hay algunos niños/-as que no los aceptan de buen grado. Ella también está sufriendo un poco, porque la escuela privada en la que trabaja exige un nivel de desempeño de alumnos y profesores por encima de la media, y tener que resolver problemas de convivencia e implantar contenidos para desarrollar la competencia intercultural en las clases de español supone muchas horas de trabajo para reorganizar los contenidos del curso en torno a un tema transversal; pero, la intolerancia que muestra la totalidad de la clase hacia los alumnos afrobrasileños es tan obvia que no le va a quedar más remedio que hacer algo. Por eso, hoy se ha enfadado, primero con Cleo, y luego con Arturo. ¿Por qué no serán como los otros niños?, Cleo es muy desorganizada, no cuida de sus cosas, y qué decir de Arturo, ¡tan perezoso que no se entera de nada!

Lupe escucha lo que Anamaría le dice a Cleo y se pone triste. A ella le gusta Cleo, pero a los demás parece que no, especialmente a Anamaría. Tiene miedo de enfrentarse a sus colegas y hasta a la profesora que parece tener un concepto bastante negativo de Cleo. Hoy especialmente tiene ganas de hablar con Cleo, porque está usando una diadema que mola un montón y quiere preguntarle si se la presta un rato.

Situación 2:

A Arturo últimamente no le gusta ir al cole, menos mal que, por lo menos, Cleo está allí. Cleo es como él, afrobrasileña, además de divertida; le encanta, como a él, jugar a la Wii. Le gustaría también jugar al fútbol con los chavales de su clase, pero no le dejan, dicen que es muy malo, y en los recreos acaba sentado con Cleo por el patio del cole. Lo peor es cuando Cleo no va a clase, entonces, se siente muy solo. Hoy, el *pesao* de Marco le está provocando, y la profesora, que no se entera, se está mosqueando con él, ¡va a haber bronca!, seguro.

¿Por qué no le gustará a Marco?, piensa, mientras ése le tira del gorro de la camiseta hasta casi dejarle sin respiración. Marco siente por Arturo lo mismo que por su hermano menor, le gustaría que no existiesen, pero como eso no es posible, pues se rebela contra esa situación que él considera injusta, haciéndoles a los dos la vida imposible. A veces, Arturo le parece divertido, pero no puede dejar que forme parte del grupo, él solito es el líder, Arturo es tan diferente que sería capaz de sustituirlo en el control y afecto de sus compañeros, y eso sería intolerable. Hoy, el día comienza bien, la profesora acaba de decirle a Arturo que se siente con él, y que a ver si despierta, que está dormido. Planea que Arturo se quede sin recreo, así que le quita su libro de matemáticas y lo esconde en el cubo de la basura.

La profesora no entiende el comportamiento de Arturo, por qué no le hace caso, en qué está pensando, y qué lento es, piensa, un perezoso. Le llama la atención, porque no para de moverse en la silla, mirando de un lado a otro. ¡Qué diferencia entre él y ese niño tan guapo, Marco, con ese carácter tan atractivo que hace que todos los compañeros/-as lo respeten. Coloca, entonces, a Arturo junto a Marco. Vamos a ver si se le pega algo. Es verdad que a veces Marco le gasta alguna bromita a Arturo, pero bueno, que espabile, tiene que reaccionar, en este colegio tan exigente un niño tan tranquilo y pacífico no tiene ningún futuro.

La madre de Gorka tiene una asistente en casa que es como Arturo. Vania, que así se llama la asistenta, es majísima con él, lo cuida, a veces, incluso mejor que su madre, que piensa demasiado en temas del trabajo y se olvida con frecuencia de que de pan vive el hombre. Hoy, especialmente, tiene ganas de hablar con Arturo y de jugar al fútbol con él, porque en las clases extraescolares de deporte ha visto que mete unos golazos de campeonato ..., pero a Marco no le gusta Arturo. En el fondo, sabe que su amigo tiene celos de él, de cuánto llama la atención Arturo con su imponente presencia.

¡A ver qué se te ocurre!

Después del juego de rol, puedes sentarte formando un círculo con todos tus compañeros dispuestos alrededor de la mesa de la profesora. Ahora, la profesora va a tomar nota de la cantidad de verbos en presente que utilices cuando ofrezcas tus ideas

para ayudar a que Arturo y Cleo se integren más en el grupo y conseguir que actitudes como las de Anamaría y Marco no se produzcan. Ganará quien supere el número de 10 verbos conjugados en presente por minuto.

¡DE ALGO NOS TIENE QUE SERVIR LO QUE HEMOS HECHO!

Dedica unos minutos a organizar tus ideas y las de los compañeros, antes de escribir una redacción de, por lo menos, 12 líneas, sobre qué debe hacer tu profesor/-a para que situaciones como las que viven Cleo y Arturo no se produzcan. Recuerda que estamos trabajando el uso del presente y de los pronombres personales y clíticos, así que úsalos cuanto puedas.

¡ESTÁ COLGAO! ¡A BLOGEAR!

Cuando hayas acabado tu redacción, cuélgala en el blog “No me hables de colores, por favor, que ya estoy harta” (<http://nomehablesdecoloresporfavorqueyaestoy.blogspot.com/>), para que tus profesores y compañeros conozcan tus ideas. En el blog, también hallarás unas preguntas para evaluar todo lo que has disfrutado, participado y aprendido con esta unidad didáctica.

NO HAY MÁS REMEDIO QUE SEGUIR

Objetivos de la Enseñanza Primaria

Los Parámetros Curriculares Nacionales indican como objetivos de la enseñanza primaria que los alumnos sean capaces de:

- comprender la ciudadanía como participación social y política, así como ejercicio de derechos y deberes políticos, civiles y sociales, adoptando, en el día a día, actitudes de solidaridad, cooperación y repudio a las injusticias, respetando al otro y exigiendo para uno mismo igual respeto;
- posicionarse de manera crítica, responsable y constructiva en las diferentes situaciones sociales, utilizando el diálogo como forma de intermediar en conflictos y de tomar decisiones colectivas;
- conocer las características fundamentales de Brasil en las dimensiones sociales, materiales y culturales como medio para construir progresivamente la noción de identidad nacional y personal y el sentimiento de pertenencia al país;
- conocer y valorar la pluralidad del patrimonio sociocultural brasileño, bien como aspectos socioculturales de otros pueblos y naciones, posicionándose contra cualquier discriminación basada en diferencias culturales, de clase social, de creencias, de sexo, de etnia u otras características individuales y sociales;

- desarrollar el conocimiento de sí mismo y el sentimiento de confianza en sus capacidades afectiva, física, cognitiva, ética, estética, de interrelación personal y de inserción social, para actuar con perseverancia en la busca de conocimiento y en el ejercicio de la ciudadanía;
- cuestionar la realidad formulando problemas y tratando de resolverlos, utilizando para eso el pensamiento lógico, la creatividad, la intuición, la capacidad de análisis crítico, seleccionando procedimientos y verificando su adecuación.⁵

Después de todo lo que has sabido de otros y conocido sobre ti mismo/-a al realizar esta tarea, te voy a pedir que, escogiendo el contenido de los Parámetros Curriculares para la Enseñanza Primaria que acabamos de leer, te sientes con cuatro amigos y que cada uno de vosotros, piense:

a) ¿De qué manera se relacionan los conceptos que hemos estudiado de estereotipo, prejuicios y discriminación con lo que dicen los Parámetros Curriculares que debéis aprender en la clase de ELE?

b) ¿Si ha cambiado algo tu manera de pensar sobre los /las compañeros/-as afrobrasileños/-as?

c) ¿Podrías ofrecernos alguna de tus maravillosas ideas para mejorar tu relación con los/las compañero/-as afrobrasileños/-as de tu cole?

Ahora, me gustaría que discutieses con tus compañeros tus respuestas al ejercicio anterior; después, tú y tus compañeros/-as podéis anotar las respuestas que os hayan parecido mejores;

Para terminar, conversa con los otros grupos y con tu profesor sobre esas respuestas, y elaborad dos listas organizando vuestras ideas bajo los siguientes epígrafes:

Mi nuevo yo y mi nuevo/-a amigo/-a afrobrasileño/-a

Tácticas para que los niños afrobrasileños se integren mejor

AUNQUE NO LO QUIERAS, ME VAS A TENER QUE OÍR

Objetivos de la Enseñanza de Lengua Extranjera

Vivenciar una experiencia de comunicación humana, por el uso de una lengua extranjera, en lo que se refiere a nuevas maneras de expresar y de ver el mundo, reflexionando sobre las costumbres o maneras de actuar e interactuar y las visiones de su propio mundo, posibilitando mayor entendimiento de un mundo plural y de su propio papel como ciudadano de su país y del mundo.

⁵ Extraído y adaptado de http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf

Los contenidos referentes al conocimiento del mundo pueden estar relacionados. Poco a poco, el alumno se aproxima de las realidades de los países en que la lengua extranjera que aprende se usa o de otras cuestiones más distantes de su mundo. Deben explorarse temas transversales apropiados para la edad de los alumnos que sirvan para problematizar las cuestiones de naturaleza social del mundo en que viven [...] el respeto a las diferencias entre las personas (del punto de vista étnico [...] por ejemplo. ⁶

¿Qué relación podrías establecer entre esos objetivo y los objetivos generales de los Parámetros Nacionales para la Enseñanza Fundamental?

¿Y entre ellos y ayudar a que el/la compañero/-a afrobrasileña se integre?

¡Ahora lo vas a cantar todo!

Escucha la siguiente canción y:

1. sin ver las imágenes de vídeo, di si sabes de qué estilo musical se trata.
2. ¿consigues entender algo de lo que se dice en la canción?
3. ¿qué título le pondrías?
4. completa, por favor, su letra con las palabras que faltan.

El alma no tiene color
No reparéis en que soy moreno porque el sol me miró
Que parieron de carne y hueso, nací varón
Soy de mi tierra y mía es
Y si me apuran soy extranjero, como lo todos.
Yo soy de carne, no soy de hierro
Soy corazón con mil defectos
Como cualquiera, nadie perfecto
Y si me hieren, también siento.
No me pongas límites
Es injusto y
Que me duele que me duele.
El alma no color y no quiero juzgar y pintarla de rabia
De tanto viejo pensamiento.
No reparéis en que moreno porque el sol me miró
No sea objeto de tu desprecio mi condición
En mi universo todo es diverso
Lo digo tal como yo lo siento, como lo siento
Yo soy de carne, no soy de hierro
Soy corazón con mil defectos

6 Extraído y adaptado de http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrageira.pdf

Como cualquiera nadie es perfecto
Y si me hieren, también lo siento.
..... corazón es un indefenso
Y hacerle daño no tiene precio
Nadie sabe como me siento.
Yo soy de carne, no soy de hierro
Soy corazón con mil defectos
Como cualquiera nadie es perfecto
Y si me hieren, también lo siento.
(En <http://www.gitanos.org/>)

BIBLIOGRAFÍA

IGLESIAS CASAL, Isabel . “Construyendo la competencia intercultural: sobre creencias, conocimientos y destrezas”. En: http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/Isabel_Iglesias.pdf

MUNANGA, Kabengelê. “Políticas de Ação Afirmativa em Benefício da População Negra no Brasil – Um Ponto de Vista em Defesa de Cotas”. *Revista Espaço Acadêmico*, nº 22, 2003. En: <http://www.espacoacademico.com.br/022/22cmunanga.htm>

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros curriculares nacionais : terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*, Secretaria de Educação Fundamental Brasília, MEC/SEF, 1998. En: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf

LA PLURALIDAD CULTURAL COMO ACTITUD DOCENTE: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA

Victoria Palma Ehrichs
AECI/Universidad Federal de Goiás

INTRODUCCIÓN

Los temas transversales constituyen hoy una firme herramienta en la educación para la ciudadanía de nuestros jóvenes, lo que se traduce en la ampliación de responsabilidades de la enseñanza primaria y secundaria para crear una convivencia social equilibrada entre igualdad de derechos e igualdad de oportunidades. Pero, ¿realmente se emplea esa herramienta durante todo el proceso educativo? Estos temas no instituyen nuevas áreas de conocimiento ni se amparan en actividades extraescolares, sino que transforman la docencia comprendiendo a la vez todas las disciplinas impartidas (PCNs, 1998: 27). Pero a la hora de la práctica no siempre ocurre así, a veces caemos en el camino fácil de tratarlos por separado, un día en particular o en una actividad concreta, como si a través de esos ejercicios aislados se pudiese llegar al objetivo de la educación ciudadana. ¿Qué hacer? Los manuales constan de unidades dispuestas según funciones específicas, de gramática, léxico, comunicación, destrezas e incluso cultura y literatura, por eso planeamos nuestras clases en base a las mismas y después nos vemos obligados a crear un espacio particular para la transversalidad. El tema transversal debe ser un eje vertebrador que haga de las disciplinas un instrumento, y no un fin, de aplicación en la vida real.

Dentro del campo de la enseñanza de lengua extranjera, sabemos que, siendo esta el instrumento de expresión de un pueblo, no puede desvincularse de su contexto cultural, pero, ¿qué contexto cultural? Si en el siglo XX se llegó al multiculturalismo, toca en el XXI alcanzar la realidad *inter* e *intra* cultural en la praxis. Puesto que no podemos sentirnos realizados como ciudadanos, y mucho menos educar bajo estos parámetros a nuestros alumnos, si no establecemos un comportamiento intercultural en las bases de nuestro *yo*, respetando las diferencias, visualizando las igualdades y derrumbando la segmentación social. Como podemos observar, este enfoque iría de la mano de uno de los temas transversales de los parámetros curriculares nacionales en Brasil: la pluralidad cultural.

La intención de este minicurso es mostrar y experimentar de manera práctica y objetiva un posible plan de clase en el que se reúnan objetivos lingüísticos (competencia comunicativa y expresión oral), socioculturales (culturas tras la lengua española) y curriculares (temas transversales e interdisciplinaridad), no sin antes analizar qué

podemos entender por *cultura*: ¿conocimiento, costumbres, modos de vida, tradiciones, festividades, culinaria, todos ellos? Así como indagar en matices aspectuales y enfoques adecuados para llegar a una identificación de cultura en el que se salvaguarde el respeto.

DEFINICIÓN DE CULTURA

El estudio de las leyes del pensamiento y la acción del hombre han dado sus frutos a la hora de indagar sobre el concepto de cultura en las diversas sociedades de la especie humana. Con tan solo consultar un buen diccionario vemos que *cultura* puede entenderse de diversas formas, como conocimiento, educación, potencial para el desarrollo del juicio crítico, costumbres y modos de vida, visión del mundo, creencias, valores, cultura popular, tradiciones y manifestaciones de un pueblo, etc. Siendo que una de las interpretaciones más ampliamente aceptadas es la de “aquel todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres, y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridos por el hombre” (Tylor, 1995: 29). Pero, ¿cuál es la definición apropiada para trabajar en clase de LE?

En primer lugar, debemos separar dos matices: la *cultura social*, valores y normas de una sociedad democrática subyugada a las leyes del libre mercado; y la *cultura institucional*, normas, rutina y rituales de las instituciones. A grandes rasgos, esta bifurcación nos lleva a entender que, explicarles a nuestros alumnos las prácticas sociales de los hablantes de la lengua meta, es tan importante como mostrarles las manifestaciones artísticas o las festividades relevantes de esa civilización. Pensemos en las clases en las que Perú puede quedar reducido al Machu Pichu, o España al flamenco, y cuánto estamos dejando pasar respecto a la idiosincrasia, el humor y los tratos personales que se producen en esas sociedades. En este sentido, los estereotipos y los prejuicios nos impiden llegar a un conocimiento auténtico de las culturas que rodean una lengua.

Algo semejante ocurre con los objetivos que nos marcamos a la hora de trabajar estos temas en clase, ¿para qué queremos que el alumno conozca otros pueblos? ¿Como simple acompañamiento de la clase de gramática? ¿Como contexto motivador en clase? ¿Como puerta hacia un enriquecimiento formativo culto? Teniendo en cuenta que somos, no solo profesores de idioma, sino educadores sociales, quizás el enfoque apropiado para el uso de la cultura en LE, sea aquel que nos traslade de la idea inicial de diferencia [el otro es distinto a mí] al concepto efectivo de igualdad [el otro y yo somos semejantes], esta es la concepción de cultura intrínseca al hombre, tal y como la define Harris (1990: 8)

cultura es el conjunto aprendido de tradiciones y estilos de vida socialmente adquiridos de los miembros de una sociedad, incluyendo sus modos pautados y repetitivos de pensar, sentir y actuar (es decir, su conducta).

Ampliando esta idea, Miquel (2005: 515) propone delimitar y especificar la acotación de cultura bajo las siguientes pautas:

- Cultura como semblante compartido por los miembros de su comunidad, no hay cultura si sus miembros no comparten los mismos patrones de comportamiento
- Es taxonómica y todos sus miembros comparten las mismas categorías que les sirven como guía de funcionamiento dentro de su grupo
- La cultura tiene una gran capacidad de adaptabilidad (igual que la lengua). Toda cultura es, originariamente, una estrategia de adaptación y, como tal, tiene una parte cambiante para poder seguir siendo adaptable. Pero sus cambios afectan a niveles muy epidérmicos y, difícilmente, llegan al componente más esencial, aquel que verdaderamente la caracteriza.
- La evolución de los patrones culturales es tan lenta como la de la lengua.

Concluyendo, optaremos en el presente trabajo por la idea de cultura como conducta social e histórica en su más amplio sentido, además de diferenciar tres esferas en las que podemos analizar dicha conducta: la *Cultura* (con C mayúscula); la *cultura* con c minúscula; y la *kultura* con K (Miquel, 2005: 515).

LENGUA Y CULTURA: INSTRUMENTOS DE EXPRESIÓN HUMANA

Las lenguas, los idiomas, sean estos verbales o no, son códigos nacidos de la necesidad que el ser humano tiene de expresar sus sentimientos y comunicarse con el mundo. Las vías por las que podemos exteriorizar nuestros pensamientos son muchas, observemos cuánta información nos proporciona la expresión corporal, en este sentido, las manifestaciones artísticas y culturales, las costumbres y otras pautas de comportamiento, también son un modo de elocución, consciente o no. Esto es, el entorno cultural en el que crecemos condiciona nuestra identidad lingüística, pues esas pautas de comportamiento transmiten información aun no siendo nuestra intención. Por ejemplo, si observamos el enfoque nociofuncional tal y como lo presenta Slagter (1979), esas nociones y funciones de la lengua que un estudiante de español debería estar en condiciones de entender y expresar de modo natural en diferentes contextos y registros, pueden ser asimiladas desde el estudio de la cultura que va asociada a los diferentes comportamientos.

Entendiendo entonces los conceptos de lengua y cultura como vehículos de expresión y comunicación, aspectos inherentes a la condición humana, podemos deducir que están solapadas entre sí, como demuestra Levi-Strauss (1986) en sus estudios: por un lado, la lengua es parte integrante de un pueblo, como instrumento, institución y producto social y cultural; y por otro, la cultura, que es donde se sedimentan las características generales de una sociedad, se trasmite a través de la lengua y todos aquellos sistemas de comunicación

que esa sociedad construya. Y es en esa construcción donde nos encontramos que en cada cultura existen situaciones o actitudes con un significado propio que tan solo sirve para esa sociedad en concreto, que tal vez no exista en otra cultura o que incluso signifique algo diferente. Por ejemplo, en términos generales, si nos invita un alemán a comer en su casa y llevamos una botella de vino, es muy probable que, tras dar las gracias, la guarde y abra otra, dado que la idea, la costumbre, es reservarla para que se produzca un nueva ocasión de encuentro en el que, entonces sí, se comparta la bebida. Podemos trasladar esta misma situación a diferentes culturas y obtendremos así, diversos resultados, de ahí que sea primordial tener cuenta el poder comunicativo de esas conductas culturales a la hora de enseñar idiomas, es decir, ¿cuál es la anatomía cultural de la lengua que enseño? Evidentemente, esa fisiología no se compone de una única apariencia, así como no tenemos un solo sistema fonético. Tendremos que pensar primero quién es mi alumno, cuál es su cultura materna, qué intenciones u objetivos tiene al estudiar español, con qué contexto o civilización hispánica va a tener contacto, etc.

Por esta razón, un modo sustancial de enseñar cultura en clase de ELE es analizarla tal y como se presenta en el lenguaje, deconstruyendo el significado de los usos específicos de palabras y expresiones idiomáticas, como puntúa Kramersch (1998: 23-37), para así entender las actitudes y pautas de sus hablantes, enfoque que ayuda al estudiante a ampliar su competencia sociolingüística y su adecuación pragmática. Lo que necesitamos para comunicarnos de forma efectiva es el conocimiento extralingüístico de cada situación de habla que los nativos de una lengua poseen, pero que el estudiante de esa lengua no suele compartir con ellos puesto que lo desconoce, no lo ha aprendido o no lo entiende porque es contrario a su costumbre. Garrido (2002: 27-36) sostiene que

la gramática es fundamental para la adquisición de una lengua extranjera (...) cuando hablamos lo hacemos produciendo estructuras gramaticales, pero estas estructuras no sirven para comunicar significados

A mi juicio, no diría que esas estructuras no translucen ningún significado, pero esta claro que lo que le proporciona semántica a un idioma y lo que hace que esté vivo y se transforme, son los hábitos y el modo en el que los hablantes se relacionan con el mundo.

PERSPECTIVA INTERCULTURAL

La enseñanza de una lengua extranjera implica a dos o más grupos étnicos desde el punto de vista del contenido de la misma, razón por la que se debe comenzar la reflexión intercultural diseñando los rasgos que consideramos propios de nuestra *cultura*, así apreciaremos la de los otros, reduciremos los prejuicios y estereotipos, y promoveremos la diversidad cultural y la participación por igual.

Para este propósito, podríamos pensar en una educación multicultural que, según Banks (1999), pretende que el proceso de construcción del conocimiento se realice mediante una pedagogía de la equidad que reduzca las formas de prejuicio, para lo que deben estar inseridos padrones de igualdad en todos los contenidos de la enseñanza (en la clase, el lenguaje, los textos y los ejemplos que el profesor utilice). Pero el caso es que si reestructuramos la clase y la organización de la escuela para que los alumnos de algunos grupos étnicos o sociales puedan experimentar la equidad educacional reforzando su poder en la escuela, esto puede llevar al malentendido de crear envidias, intercambiar papeles, u otros efectos secundarios de no respeto que queremos evitar. Hemos de analizar el contexto educacional: ¿se proyecta algún símbolo? ¿Cuáles? ¿De qué modo? ¿Son impositivos? ¿La escuela como espacio físico es imparcial y ecuánime a la hora de utilizar insignias y lemas? Pensemos, por ejemplo, en el uso de una cruz, en el hecho de separar a niños y niñas, o en los carteles publicitarios en los que un niño aparece jugando al fútbol o practicando kárate, y una niña pintando o haciendo gimnasia.

Sartori (2001: 38-39) concuerda con esta visión y destaca que, el terreno donde el multiculturalismo produce efectos más devastadores es la educación, al fragmentar la sociedad, ciertos conjuntos se ven excluidos, por lo tanto no debemos presentar un escenario dividido por culturas diferentes, sino una panorámica universal y plural donde coexistan igualdad de derechos y diversidad. Cuando utilizamos los términos de la *otredad* (Heredia, 2000: 19-47) nos referimos a la actitud social por la que un conjunto de personas margina a otro, y es justamente al designarlo como *otro* cuando, aún proponiéndonos un acto positivo de empatía, damos pie a visualizar tan solo lo diferente o contrario, y así, a estereotipos tópicos.

Tomemos entonces la noción de pedagogía intercultural que, según el Consejo de Europa, debe partir de la base de que toda enseñanza se efectúa dentro de un contexto pluricultural, que toda cultura es válida, diversa, coherente y contradictoria, y que en la coexistencia con otras se impregna y/o se transforma, pasando por un dinamismo recíproco que las valoriza a través del contacto. Es decir, en la perspectiva intercultural se busca el respeto hacia todas las culturas relacionándose estas entre sí, tal y como explican Medina y Domínguez (2005: 27-50)

la escuela intercultural es un horizonte de búsqueda y respeto continuo a las identidades de las diversas culturas, que se relacionan desde una nueva finalidad al emerger la riqueza y la complementariedad en la búsqueda de los valores más representativos y en los retos de colaboración, solución de los problemas y núcleos de sentido más valiosos entre todos los participantes.

Así pues, proyectando este patrón en nuestras clases, instituiremos a los alumnos como hablantes interculturales para que lleguen a poseer una competencia comunicativa en la lengua meta formada por cuatro tipos de subcompetencias (Canale, 1983: 63-83):

la gramatical o lingüística, la sociolingüística, la discursiva y la estratégica. Además, incentivaremos al estudiante no solo a tener conocimientos de una o más culturas e identidades sociales, sino a disfrutar de la capacidad de descubrir y relacionarse con otros grupos y entornos (Byram & Fleming 2001: 16).

No obstante, para que la educación intercultural surta efecto en la sociedad, según los principios de García (2005: 13-26), debemos accionar la capacidad de influjo del profesor en los alumnos y sus familias, bien como entender que esta perspectiva no es responsabilidad tan solo de los centros educativos, que por su vez deben abrirse a todas las diversidades étnicas, lingüísticas y culturales, sino que la sociedad también ha de comprometerse, así como los órganos e instituciones de administración y gobierno.

ENFOQUE COOPERATIVO E INTELECTUAL

Enseñar no es transferir conocimientos como bien propone Freire (1997: 25), sino proporcionar herramientas para que el alumno emancipado llegue a ellos. Este proporcionar se aprende y se comparte en el intercambio entre profesor y alumno, y entre los propios estudiantes, en palabras de Domínguez (2006: 27-28)

La enseñanza es una actividad básicamente comunicativo-transformadora de saberes y valores (...) vertebrada a través de los procesos comunicativos que desarrollan los profesores para diseñar y configurar los escenarios más formativos que propicien el óptimo aprendizaje autónomo, colaborativo y relevante de los estudiantes.

Siguiendo esta línea, podríamos deducir que en el proceso de aprendizaje el alumno interioriza los conocimientos individualmente, pero los asimila bajo una enseñanza común a los miembros del contexto docente, dado que construye el saber relacionándose con el otro. La participación de los estudiantes en clase y la comunicación entre ellos, es pues uno de los cimientos necesarios para el propósito educativo, como defiende Vygotsky (1998: 86), la interacción social es esencial para el desarrollo cognitivo de los individuos, una vez que es la mediadora de este proceso. Por ello, se ha escogido el enfoque cooperativo para esta propuesta didáctica, ya que la colaboración presupone que los estudiantes trabajen juntos para alcanzar objetivos comunes de aprendizaje (Kessler, 1992: 65-83).

El hecho de que el alumnado trabaje de forma conjunta indica que se establecerán conexiones y vínculos entre ellos, quienes pueden provenir de realidades sociales diferentes (religión, ideología, situación económica, orientación sexual, etnias, acento, necesidades especiales, etc.), y con la/las cultura/s de la LE. En base a esta situación, es

de extrema importancia que incorporemos con esmero la perspectiva intercultural en el aula, que, según Candau (1998: 38-43), se rige por varios criterios fundamentales que han de ser respetados:

- no se puede reducir la educación intercultural a algunas situaciones o actividades realizadas en momentos o asignaturas puntuales, se trata de un enfoque global que debe afectar a la cultura escolar como un todo
- esta perspectiva critica el etnocentrismo presente en la escuela y en las políticas educativas, entonces: ¿qué criterios vamos a seguir para seleccionar los contenidos de clase?
- la educación intercultural afecta no solo a los diferentes aspectos del currículo, sino también a las relaciones entre los agentes del proceso educativo. De este modo, trabajar observando la simbología, las actitudes y los ritos del día a día de la escuela y de la sociedad, nos ayudará a construir acciones democráticas que superen costumbres autoritarias, machistas o de supremacía.

Teniendo en cuenta el segundo punto, probablemente el paso más complejo y esencial en pro de esta perspectiva, es el del profesor. Para ello, los educadores, como agentes actuantes en este necesario cambio, tendrán primero que iniciarse en el terreno para después construir un ambiente intercultural completo para los alumnos.

ENTRELAZANDO OBJETIVOS CURRICULARES

Ante todo lo expuesto, este trabajo pretende mostrar la elaboración y ejecución de una posible actividad intercultural centrada en el alumno, de carácter cooperativo, cognitivo y de desarrollo crítico, con tareas semidirigidas y libres dando autonomía al aprendizaje en sí para que el alumno se implique en el campo del saber viviendo un escenario cultural estimulante. Esta actividad englobará la actitud interdisciplinar del profesor en el ámbito docente, creando una alianza entre las destrezas comunicativas y algunas exigencias curriculares como, en este caso, la inclusión de temas transversales en la unidad didáctica.

<i>LENGUA</i>	<i>CULTURA Y CIVILIZACIÓN</i>	<i>TEMAS TRANSVERSALES</i>	<i>INTERDISCIPLINARIEDAD</i>
COMPETENCIA LINGÜÍSTICA -destrezas-	COMPETENCIA SOCIAL E INTERCULTURAL	PLURALIDAD CULTURAL IGUALDAD	LENGUA ESPAÑOLA GEOGRAFÍA HISTORIA

En primer lugar, la actividad debe tener una finalidad, un reto intelectual, un acto de personalización/motivación que produzca una cooperación y negociación entre el grupo y con el profesor, debe conllevar la puesta en práctica de varias destrezas y llegar

a un producto comunicativo final. El enfoque por tareas o la elaboración de proyectos son métodos que podemos aplicar fácilmente para este cometido. Fomentaremos la emancipación del estudiante en vistas al enriquecimiento de la habilidad en el proceso de aprendizaje que, como observa López (1990: 1-2)

(...) constituye un sistema complejo de operaciones necesarias para la regulación de la actividad (...) se debe garantizar que los alumnos asimilen las formas de elaboración, los modos de actuar, las técnicas para aprender, las formas de razonar, de modo que con el conocimiento se logre también la formación y desarrollo de las habilidades.

Asimismo, organizaremos los contenidos en base a los criterios nociofuncionales, pues estos nos proporcionan el análisis y significado de cada comportamiento cultural a medida que lo presenciamos a través de manifestaciones lingüísticas (Matte Bon, 2005: 823).

En segundo término, el perfil del educador debe ser el de un mediador sensible hacia la diversidad en su sentido profundo, esto es, no solo nos referimos a otros pueblos, sino también a otras edades, religiones, ideologías, orientación sexual, etc. El profesor debe:

- a) conocer las interferencias entre español y portugués para adelantarse a su aparición y convertirlas en estrategias de autocorrección que provea autonomía al escolar;
- b) ser sensible hacia los alumnos de otro país, región, cultura y/o pensamiento;
- c) en su relación con el alumnado, asumir el papel de coordinador de pautas; informador; negociador a disposición de los alumnos; y guía-espectador de las actividades, sin marcar preferencias o instaurar sus propias opiniones.

Se le facilitará toda la orientación necesaria al alumno para que sepa qué va a estudiar, cómo, mediante qué vías, por qué y para qué, estas indicaciones incentivan el trabajo autónomo porque los estudiantes se sienten motivados al comprobar que están haciendo suyo el objetivo de enseñanza, de este modo, el contenido aprendido adquiere sentido y significado para ellos (Silvestre & Zilberstein, 2002: 93-111), y deja de ser una mera imposición del profesor. En resumidas cuentas, el alumno actuará en equipo, dentro y fuera de clase, recogiendo su propio material para la actividad y la unidad de estudio, en un trabajo cooperativo de modo que la ansiedad, la timidez, el miedo al fracaso o a la exposición pública, no afecten el desarrollo de su aprendizaje.

A la hora de elegir los temas, hay que tener presente que la enseñanza, como un todo, debe estar integrada a la selección de los problemas reales vividos en el diálogo en clase y entre culturas, es decir, haremos un diagnóstico de esta situación en el aula para elegir después los contenidos relevantes para la educación del alumnado, pensemos para este punto en el valor de los temas transversales y si es necesario ocuparse de alguno en concreto. No olvidemos que en el abordaje de la diversidad cultural que caracteriza la sociedad actual, es donde aparece la revisión de los conceptos de ciudadanía (Cabrera, 2002: 79-104), hecho que nos traslada a una de las pautas de los parámetros curriculares, la formación del educando como ser social.

Ejemplo de actividad

La tarea consiste en que los alumnos, divididos en grupos, elaboren una exposición de clase sobre algún país o grupo étnico, para ello, se fraccionará la actividad en sesiones con pautas definidas en las que se discurren los contenidos interculturales y transversales ya mencionados. Además del aprendizaje en clase y la labor en equipo, tendrán que trabajar con soportes de multimedia e investigar a través de Internet. Como producto de lengua se proponen dos, uno de expresión oral y elaboración de materiales de apoyo (la presentación), y otro de expresión escrita y creación de un texto (una guía de viaje) que se publicaría en los medios de que disponga el centro de enseñanza. Se ha de resaltar que esta guía se compondrá sucintamente de los aspectos llamativos de la cultura popular, pues lo que nos interesa que se analice por extenso son los *culturemas* abajo descritos. Las etapas que se han de recorrer son:

a) Sensibilización-identificación: conocimientos y opinión personal previa de los alumnos

b) Observación-análisis del tema cultural: recopilar o crear material para tal empeño

c) Interpretación-interrelación: puesta en común sobre lo que uno aprendió del otro, surgiendo un nuevo concepto de conocimiento

d) Comprensión-concienciación cultural: interpretar, valorar y respetar el nuevo concepto cultural

e) Reflexión y empatía: ponerse en el lugar del otro, sin enaltecer o degradar el nuevo concepto cultural

f) Acción, síntesis y transferencia de los nuevos conceptos, abertura a la igualdad

Antes de la propuesta en clase, se deben tener en mente cuáles serán las culturas que se trabajarán, por ejemplo, las de países que se hayan mencionado en clase o en los manuales, que sepamos que les atrae, la de otros países cuya nacionalidad surja entre nuestro alumnado o les sea cercana, alguna comunidad que sufra algún tipo de marginalización, u otras que consideremos sean relevantes.

La idea es sencilla y me consta que se realiza con cierta frecuencia, pero lo que nos interesa no es el producto final en sí, sino el recorrido que les orientaremos a hacer desde el concepto de cultura como tradición popular (folclore, festividades, culinaria, aspectos históricos y/o geográficos, manifestaciones artísticas y/o políticas), al de porciones de cultura, o *culturemas* (conjunto de hábitos, compostura y visión del mundo), siguiendo el esquema propuesto por Guillén (2005: 846-849).

- Contexto cultural de comunicación, modelos sociales, creencias generales.
- Ámbitos: el rural y el urbano.
- Organización del tiempo y el espacio cotidianos de las personas: relación con el ambiente (interior/exterior); el medio ambiente, modelos de escenarios (viviendas, escuelas, bares, parques, playas y lugares de recreo) y conductas.

- Comportamientos y actitudes entre familiares y amigos, el ámbito de la vida privada, gustos y preferencias más frecuentes, saludos, gestos y distancias físicas entre personas.
- Comportamientos y actitudes hacia objetos culturales y/o productos de consumo: qué consumen, cómo es la vestimenta, etc.

Se trata de hacer reflexionar al alumno sobre lo que realmente conoce sobre esa cultura, qué imágenes o características identifica con ese país o grupo social, y cómo descifraría su propia identidad cultural, trabajando la tolerancia, reduciendo los prejuicios a través de los estereotipos que probablemente surjan, y descentralizando cualquier modelo establecido. De este primer contacto, se pasará a la investigación en la que el alumno asimilará la pluralidad de manifestaciones y la multiculturalidad del mundo con el que está en contacto, hasta entender que a lo que designamos *otro* puede referirse a nosotros también, según el punto de vista. Esta será la piedra esencial para asimilar el concepto de interculturalidad.

Otras actividades extensibles pueden ser, que intercambien las guías de viaje entre los grupos y cada uno represente en forma de teatro una escena de ese país o que hagan un viaje virtual. Para ambas alternativas, podemos aprovechar para que practiquen contenidos de lengua que estén en nuestro plan de estudios (variantes lingüísticas, léxico específico, expresiones idiomáticas, adjetivos, verbos, etc.). Esto inicia un espacio real para la complementación y el enriquecimiento de una cultura con la otra, el hecho de imaginarnos en el lugar del otro y trasladar conductas a la propia cultura, nos ayudará a tener realmente una actitud intercultural porque estaremos sintiendo y entendiendo a los otros. Lo que se concebía como Cultura Extranjera, ahora se acogerá como Cultura 2, y el alumno se verá como agente social que puede resolver problemas actuales de intransigencia cultural, y que, de hecho, debe tomar cartas en el asunto.

CONCLUSIÓN

Como se ha comentado anteriormente, al entrar en contacto con otros grupos culturales, estamos acostumbrados a resaltar las diferencias individuales, miramos a la otra persona y, principalmente, siempre nos impacta lo distinto, si la otra persona es más o menos alta/baja, trabajadora/vaga, guapa/fea, etc. Aplicamos distinciones dimensionales que categorizamos instintivamente, viendo a los demás como separados de nosotros mismos, diferentes. Ante esta situación, el enfoque intercultural nos puede ayudar en clase de LE para que nuestros alumnos deduzcan la cosmología de las culturas que componen esa lengua, que se identifiquen, y que descubran la *cultura* innata a su personalidad, creando un puente entre la identidad cultural colectiva y la idiosincrasia del individuo, para llegar a las semejanzas que nos unen como seres vivos y así dejar en el olvido la segmentación social que nos separa.

Primero hemos de conocer bien nuestra cultura materna y nuestros propios *prejuicios* para poder valorizar de forma adecuada al otro, no en el sentido de categorizarlo, sino en el de apreciarlo y saber comprometerse con la nueva cultura, lo que ayuda a construir una relación horizontal sin etiquetajes ni generalizaciones en la que los profesores no solo son individuos que aceptan este cambio de perspectivas, sino que deben ser los agentes educadores de ese cambio en la sociedad, transformando el ejercicio de la mirada consciente en el nacimiento de la mirada limpia en sus alumnos (Heredia, 2000).

El educador, como formador de ciudadanos, sabe que debe capacitarse en su área académica docente para poder impartir los contenidos de una disciplina, del mismo modo, ha de formarse entonces en aquellos conceptos sociales y transversales que pretende enseñar, pues no se puede incentivar a la lectura si uno mismo no tiene ese hábito, así como no podemos hablar de respeto cultural si no poseemos una mirada ecuánime del mundo.

Es la coherencia entre lo que escribo, lo que digo y lo que hago
(Freire)

BIBLIOGRAFÍA:

ASHER, J.J., 1977, *Learning another language through actions*, EE.UU, Sky Oaks Productions, Inc.

BANKS, J., 1999, *An introduction to Multicultural Education*, EE.UU, Allyn and Bacon.

BIZARRO, R.; BRAGA, F., 2005, *Da(s) cultura(s) de ensino ao ensino da(s) cultura(s) na aula de Língua Estrangeira*, Porto, Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

BYRAM, M.; FLEMING, M., 2001, *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*, Cambridge, Cambridge University Press, pp.16.

CABRERA, F., 2002, "Hacia una nueva concepción de la ciudadanía en una sociedad multicultural", en Bartolomé (coord.), M., *Indentidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural*, Madrid, Nancea, pp. 79-104.

CANALE, M., 1995, "De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje", en Llobera, M., *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid, Edelsa, pp. 63-83.

CANDAU, V. M., 1998, "Interculturalidade e Educação na América Latina", *Revista Novamérica*, nº 77, abril, pp. 38-43.

CONSEJO DE EUROPA, 2003, "Pedagogía intercultural" [http://www.coe.int/es/portal/Information_material/default.asp?L=ES]

DOMÍNGUEZ GARRIDO, M. C., 2006, *Investigación y formación del profesorado en una sociedad intercultural*, Madrid, Universitas, pp. 27-28.

FREIRE, P., 1997, *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, São Paulo, Paz e terra, pp. 25.

GARCÍA GARRIDO, J. L., 2005, "Educación intercultural en Europa: un estudio comparado", en Medina, A. (coord.) *Interculturalidad. Formación del profesorado y educación*, Madrid, Pearson Education, pp. 13-26.

GARRIDO RUIZ DE LOS PAÑOS, A., 2002, "El componente cultural en el aprendizaje de E/LE", en AA.VV., *Interculturalidad*, Madrid, SGEL, pp. 27-36.

GUILLÉN DÍAZ, C. 2005, "Los contenidos culturales", en: Sánchez Lobato, J. (dir), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como L2/LE*, Madrid, SGEL, pp. 846-849.

HARRIS, M., 1990, *Antropología cultural*, Madrid, Alianza editorial, p. 8.

HEREDIA MAYA, J., 2000, "La mirada limpia (o la existencia del otro)", en *La mirada limpia*, nº 5, pp. 19-47.

KESSLER, C., 1992, *Cooperative language learning: a teacher's resource book*, New Jersey, Prentice Hall, pp. 65-83.

KRAMSCH, C., 1998, “El privilegio del hablante intercultural”, en Byran, M. y Fleming, M., *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*, Cambridge, Cambridge University Press, pp.23-37.

LÉVI-STRAUSS, C., 1986, *Antropología estructural*, México, Siglo XXI.

LÓPEZ, M., 1990, *¿Sabes enseñar a describir, definir, argumentar?*, La Habana, Editorial Pueblo y Educación, pp. 1-2.

MATTE BON, F., 2005, “Los contenidos funcionales y comunicativos”, en: Sánchez Lobato, J. (dir), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como L2/LE*, Madrid, SGEL, pp 823.

MEDINA, A.; DOMÍNGUEZ, C., 2005, “La formación del profesorado ante los nuevos retos de la interculturalidad”, en Medina, A. (coords.) *Interculturalidad. Formación del profesorado y educación*, Madrid, Pearson Education, pp.27-50.

MIQUEL LÓPEZ, L. 2005, “La subcompetencia sociocultural”, en Sánchez Lobato, J. (dir) 2005. *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como L2/LE*, Madrid, SGEL, pp. 515.

PÉREZ GÓMEZ, A., 1998, *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Madrid, Morata.

SARTORI, G. 2001, en entrevista ABC, 10/03/2001, pp. 38-39.

Secretaria da Educação Fundamental, 1998, *Parâmetros Curriculares Nacionais*, Brasília, MEC/SEF [<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>]

SILVESTRE, M.; ZILBERSTEIN, J., 2002, *Hacia una didáctica desarrolladora*, La Habana, Editorial Pueblo y Educación, pp. 93-111.

SLAGTER, P., 1979, *Un Nivel Umbral*, Estrasburgo, Publicaciones del Consejo de Europa.

TYLOR, E. B., 1871, “La ciencia de la cultura”, en Kahn, J. S. (coord.), *El concepto de cultura*, Barcelona, Anagrama, pp. 29.

VYGOTSKY, L.S., 1998, *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*, São Paulo, Martín Fontes, pp.86.

TALLERES

BLANCANIEVES, LOS ENANITOS Y LOS TEMAS TRANSVERSALES

Manuel Pérez Saiz
Universidad de Cantabria

RESUMEN PREVIO.

A partir de la propuesta de los caracteres de los famosos personajes del cuento infantil, este taller abordará algunos de los temas transversales más importantes. Se trata aquí de fomentar en los participantes su capacidad de argumentación, de descripción y de narración con una considerable dosis de sentido del humor y creatividad pero, sobre todo, en el fondo, se trata de crecer con el español en una conciencia adaptada a los tiempos que corren.

LOS TEMAS TRANSVERSALES.

Los temas transversales fueron oficialmente introducidos en el sistema educativo español por la reforma que a tal fin se llevó a cabo en 1991. Estos temas son, literalmente, los que a continuación consigno:

Educación ambiental

Los alumnos tienen que comprender las relaciones con el medio en el que estamos inmersos y conocer los problemas ambientales y las soluciones individuales y colectivas que pueden ayudar a mejorar nuestro entorno. Hay que fomentar la participación solidaria personal hacia los problemas ambientales que están degradando nuestro planeta a un ritmo preocupante.

Educación para la paz

“La creación de actividades que estimulen el diálogo como vía privilegiada en la resolución de conflictos entre personas o grupos sociales es un objetivo básico de la educación” (González Lucini, 1994, p.35). En la escuela conviven muchas personas con intereses no siempre similares por lo que es un lugar idóneo para aprender actitudes básicas de convivencia: solidaridad, tolerancia, respeto a la diversidad y capacidad de diálogo y de participación social.

Educación del consumidor

El consumo está presente en nuestra sociedad y ha llegado a unos puntos de acumular productos que no se necesitan de forma automática e irreflexiva por falta de educación. Es necesario dotar a los alumnos de instrumentos de análisis hacia el exceso de consumo de productos innecesarios.

Educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos

La constitución española comienza con el derecho a la igualdad sin distinción de sexos, razas o creencias. Sin embargo, una parte de la sociedad sigue siendo machista, racista e intolerante, por lo que se hace imprescindible transmitir al alumnado este derecho de la humanidad. Las discriminaciones derivadas de la pertenencia a un determinado sexo es de tal envergadura social que justifica plenamente su entidad como tema propio. Las mujeres dejarán de estar marginadas en la medida en que todas las personas sean educadas para ello.

Educación para la salud

En la escuela hay que crear desde la infancia unos hábitos de higiene física, mental y social que desarrollen la autoestima y mejoren la calidad de vida.

Educación en la sexualidad

Se trata, no sólo de conocer los aspectos biológicos de la sexualidad, sino informar, orientar y educar sus aspectos afectivos, emocionales y sociales, entendiéndola como una actividad plena de comunicación entre las personas.

Educación moral y cívica

Es el eje referencial en torno al cual se articulan el resto de los temas transversales ya que sus dos dimensiones engloban el conjunto de los rasgos básicos del modelo de persona que participa activamente para solucionar los problemas sociales. La dimensión moral promueve el juicio ético acorde con unos valores democráticos, solidarios y participativos, y la cívica incide sobre estos mismo valores en el ámbito de la vida cotidiana (M.E.C., 1993).

PROPUESTA DEL TALLER.

Este taller está basado en la idea de que el cuento infantil que se trae aquí a colación es universalmente conocido y, por lo tanto, los personajes son perfectamente identificables. Con todo, si hubiera algún estudiante desorientado o, simplemente, ajeno a esta referencia cultural, esto se puede utilizar de forma positiva dentro de las actividades animando, por ejemplo, a que los otros le expliquen al estudiante en cuestión los aspectos más importantes de la historia.

Paso 1

El profesor les pedirá a los alumnos que determinen la nómina del conjunto de personajes que conforman el cuento hasta conseguir escribir una lista lo más completa posible con los nombres propios de todos los que lo tienen o se recuerden, una lista que bien podría ser ésta que sigue aunque también puede variar relativamente dado que la historia sufre ciertas variaciones de unas culturas a otras y de unos individuos a otros:

- Blancanieves
- Mocosito-Tontorrón
- Tímido
- Gruñón
- Sabio
- Feliz
- Dormilón
- Perezoso
- La madrastra
- La señora mayor que vende a domicilio
- El príncipe
- El caballo del príncipe
- El cazador

Desde luego, los que sí deben estar con total seguridad son los siete enanitos y Blancanieves. Esos son imprescindibles en el relato y, al mismo tiempo, también lo son, como se comprenderá más adelante, en el conjunto de actividades de este taller.

Es conveniente, en este mismo proceso, hacer que alguien salga a la pizarra a escribir dichos nombres y que ese mismo estudiante o bien otro o bien toda la clase por grupos escriba a la derecha de cada personaje aquellas palabras (adjetivos) que describan las características que resulten a su juicio más representativas de cada uno de ellos.

Unos ejemplos podrían ser estos:

- a) El cazador: agresivo, sombrío, compasivo, mentiroso, fuerte, barbudo...
- b) El caballo del príncipe: veloz, bello, bonito, inquieto, blanco...

Paso 2

Con ayuda de todo este material -por eso es buena idea ponerlo en la pizarra en la medida de las posibilidades que haya en el aula, porque todos pueden acceder al mismo tiempo a él- se le solicita a un alumno que empiece a contar la historia y, cada medio minuto, más o menos, se cambia de alumno, que tendrá que continuar el cuento a partir del punto en que lo deja el narrador anterior, de forma que, cuando se termine de contar la historia, todos o casi todos los miembros del grupo hayan participado en su narración.

La realización de este paso tiene una doble intención: por un lado, homogeneizar la versión del cuento para evitar posibles distorsiones argumentales que puedan surgir; por otro lado, dejar claro cuál es el papel que juega cada uno de los personajes en la historia. En este sentido, el retrato de cada carácter será el resultado de solapar esta última actividad con la de la lista de palabras para cada uno de ellos que hemos pedido anteriormente.

Una opción interesante aquí que contribuirá a todo lo que acabo de comentar es hacer que alguien vaya escribiendo en la pizarra una lista con las palabras más definitorias del cuento según se vaya contando la historia.

Paso 3

Será buena idea, en este punto, dividir la clase en grupos y proporcionarle a cada uno una fotocopia con los temas transversales que he propuesto en el apartado 1. de este taller. Se trata de hacer que cada uno de dichos grupos trate de asociar a cada personaje con uno o más de uno de los citados temas y, lo más importante, que justifiquen la respuesta en cada caso y que lo hagan enfrente de la clase, por supuesto. Esto hará, por fuerza, que hagan un uso *creactivo* de la información específica de los temas en cuestión.¹ Pero, además, también provocará en ellos la necesidad de argumentar dado que no todas las posibles relaciones existentes son obvias ni tampoco son fáciles de consignar en una lengua extranjera.

Algunos ejemplos, que en absoluto quieren resultar exhaustivos en ningún caso, de este tipo de asociaciones pueden ser estos:

a) La señora mayor que vende fruta por las casas, que no es otra que la madrastra de Blancanieves disfrazada, se puede relacionar con la educación del consumidor en el sentido de que es necesario tener un mínimo criterio a la hora de elegir los productos alimenticios que adquirimos para nuestro consumo personal y el de nuestra familia. Otra opción también sería educación para la salud, que estaría muy vinculado, en este caso concreto, a la educación del consumidor.

1 *Creativo* en el sentido de activo y creativo al tiempo.

b) Tímido se puede asociar a la educación para la sexualidad debido a que está enamorado de Blancanieves y no sabe bien cómo gestionar esos sentimientos o bien a causa de que confunde amor con amistad y eso le da algunos problemas de convivencia con ella y con el resto de compañeros.

Otra variante aplicable en esta situación tiene que ver con pedirle a cada grupo que intente establecer una relación específica que nosotros, como profesores, les proponemos, por ejemplo, gruñón con educación del consumidor.

Naturalmente, todas estas asociaciones, las que ellos establecen y las que nosotros les solicitamos que establezcan, no tienen necesariamente que ser literalmente aceptables, sólo se les anima a que las enuncien y defiendan como puedan. Y otra cosa importantísima: hay que procurar que estas actividades resulten divertidas, así que no sólo se aceptarán propuestas disparatadas o humorísticas sino que se les animará a que las lleven a cabo. Al fin y al cabo, en cualquiera de los casos, ya estarán manipulando los contenidos que nos interesa que manipulen y, por lo tanto, ya estarán familiarizándose con ellos, que es de lo que se trata.

Paso 4

El último paso de este conglomerado de actividades centradas en el cuento infantil de Blancanieves y los siete enanitos consistirá en animar a que cada estudiante asuma un *rol play*, de no más de un minuto o un minuto y medio, de un personaje a elegir con dos condiciones: ninguno puede repetir personaje y cada alumno tiene que pensar en una puesta en escena del carácter antes de haberse educado en uno de los temas transversales y después, es decir, yendo a un caso concreto, si un estudiante elige a Tímido, tendrá que efectuar un *rol play* con él antes de haber sido educado en la sexualidad y otro después de haber recibido dicha educación. Se trata, como es evidente, de que los estudiantes, de un modo completamente activo, sean plenamente conscientes de la importancia que puede tener la educación de que se trate en la vida de una persona.

Por supuesto, todas las actividades han de ser públicas y compartidas, ágiles y versátiles, sin que haya una demora excesiva en las intervenciones, pero también hay que tener en cuenta que alguno de los pasos propuestos, especialmente el tercero y el cuarto, requerirán por parte del estudiante de una cierta cantidad de tiempo para su correcta preparación.

Por último, el profesor debe estar constantemente pendiente de las necesidades que sin duda tendrán los estudiantes en cuestiones relacionadas con el vocabulario y con la gramática y, en relación con esto, también tendrá que estar pendiente de corregir los errores de cualquier tipo que vayan surgiendo a lo largo de este compendio de actividades.

BIBLIOGRAFÍA.

GONZÁLEZ LUCINI, Fernando 1993, *Temas Transversales y Educación en Valores*, Madrid, Alauda.

HADLEY, Alice Omaggio 2001, *Teaching Language in Context*, Boston, Heinle & Heinle.

M.E.C. 1992, *Educación Moral y Cívica*, Madrid.

PÉREZ SAIZ, Manuel 2009, *Método de los Relojes. Gramática, descriptiva del Español*, Santander, PubliCan Ediciones, Universidad de Cantabria.

LOS TEMAS TRANSVERSALES EN LA PUBLICIDAD Y PROPAGANDA: ALGUNAS SUGERENCIAS PARA LA CLASE DE ELE

Daniela Sayuri Kawamoto Kanashiro
UFMS / Posgrado FEUSP

Gretel Eres Fernández
FEUSP

Jefferson Januário dos Santos
FEUSP

Maria Eta Vieira
FEUSP

Ms. Simone Rinaldi
SME/SP

INTRODUCCIÓN

Como se sabe, al actuar en la enseñanza regular – fundamental o media – debemos seguir las diferentes orientaciones que funcionan como directrices en cada segmento, es decir, tenemos que considerar lo establecido en los *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1999) y en las *Orientações Curriculares* (BRASIL, 2006). Además, también hay que atender al proyecto pedagógico de la institución en la que trabajamos y a los propósitos del libro de texto adoptado y, a ser posible, sin que nada de lo anterior vaya en contra de nuestras concepciones y creencias sobre qué significa y qué supone enseñar una lengua extranjera.

Entre las directrices oficiales está la de incluir en las clases de lengua extranjera – LE – los temas transversales y los libros de texto, en muchas ocasiones, se encargan de facilitar la labor docente al proponer textos y actividades variados. Sin embargo, hay ocasiones en las que deseamos ir más allá de lo que proponen los materiales didácticos o consideramos que hacer algo distinto de lo habitual puede aumentar la motivación de los estudiantes. Entre los diferentes recursos y posibilidades que tenemos a disposición, una es usar vídeos publicitarios y propagandísticos en clase pues, a la vez que se consideran materiales auténticos, es decir, funcionan como muestras reales del idioma, nos permiten diversificar las clases, sea por la manera cómo los usamos, sea por la temática elegida y, claro está, son fáciles de conseguir si disponemos de acceso a Internet.

En esta comunicación tratamos de ejemplificar algunas de las múltiples posibilidades que estas películas en vídeo le ofrecen al profesor de español lengua extranjera – ELE – ya que, además de cortas, provocan el espectador de diferentes modos y permiten introducir, ampliar y discutir diferentes asuntos, según los intereses de los alumnos y necesidades del curso.

LOS TEMAS TRANSVERSALES

Los *Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN* (BRASIL, 1998; 1999), al valorar una formación crítica del aprendiz (que garantice su actuación ciudadana en la sociedad), proponen el respeto a las singularidades de cada contexto escolar. Para tanto, indican que, además del estudio de los contenidos de las áreas y asignaturas tradicionales, la escuela se ocupe con la misma importancia del estudio de temas sociales, presentes en la vida de los alumnos en los más variados contextos estudiantiles (BRASIL, 1998:25).

Como forma de contemplar esas cuestiones sociales, sin disminuir la relevancia de los contenidos/áreas tradicionales, los *PCN* (BRASIL, 1998: 25) propusieron los siguientes temas transversales para estudio y discusión en el ámbito de la enseñanza fundamental en las escuelas brasileñas: ética, salud, medio ambiente, pluralidad cultural, orientación sexual, trabajo y consumo. La elección de estos temas se debe, entre otros factores, a su “urgencia social” (BRASIL, 1998: 25), o sea, tienen el propósito de incluir la discusión de asuntos que terminan por dificultar el ejercicio pleno de la ciudadanía de los alumnos. También se han elegido esos temas por su abrangencia nacional, es decir, se trata de cuestiones presentes en la vida de los estudiantes de todo el país.

Cabe observar que el referido documento legal advierte que estas propuestas no son las únicas posibilidades y que cada unidad escolar puede añadir otras que se muestren relevantes para su contexto específico.

El concepto de transversalidad que tienen los docentes es fundamental para que de hecho se trabajen los temas sociales de forma representativa para los alumnos de los distintos contextos educativos del país. En este sentido, conviene recordar que transversalidad no significa separar los contenidos sociales del estudio de los contenidos de las diferentes asignaturas. En verdad, los temas transversales deben integrarse a las diversas áreas del saber de modo a auxiliar las asignaturas en una tarea contextualizadora, o sea:

La transversalidad se refiere a la posibilidad de establecerse, en la práctica educativa, una relación entre aprender conocimientos teóricamente sistematizados (aprender sobre la realidad) y las cuestiones de la vida real y de su transformación

(aprender en la realidad y de la realidad). Y a una forma de sistematizar ese trabajo e incluirlo explícita y estructuralmente en la organización curricular, garantizando su continuidad y profundización a lo largo de la escolaridad. (BRASIL, 1998:30).¹

De esa forma, en el caso específico de las lenguas extranjeras, los temas transversales necesitan, también, integrarse en el estudio de los aspectos lingüísticos abordados en las clases y deben configurarse como forma de acercamiento a la discusión de relevantes asuntos sociales, capaz de conducir a un aprendizaje más efectivo del idioma puesto que esos nuevos contenidos adquieren “sentido social” (BRASIL, 1998: 30).

La utilización del vídeo publicitario y propagandístico en las clases de LE, nuestra propuesta en este trabajo, contribuye en ese proceso de inclusión y de abordaje sistemático de los temas transversales. O sea, por medio de un recurso pedagógico muy conocido y de fácil acceso para alumnos y profesores proponemos la discusión de temas sociales relevantes como ética, medio ambiente, salud etc. Así, se ofrece al alumnado una oportunidad contextualizada, representativa y motivadora de aprender la lengua extranjera y que, a la vez, fomenta la reflexión y contribuye al desarrollo de su espíritu crítico.

LOS VÍDEOS PUBLICITARIOS Y PROPAGANDÍSTICOS

Es cada vez más evidente que el uso de las nuevas tecnologías en las clases nos ayuda mucho a realizar nuestra labor docente. En nuestro día a día personal y profesional es casi imposible mantenernos al margen de las publicidades y propagandas vehiculadas por la televisión y por Internet. El uso de esos recursos en clase, siempre y cuando bien planteado y ajustado a los objetivos del curso y características del grupo, es una herramienta importante en la medida que permite acercar el alumno a diferentes contextos y situaciones del cotidiano de los hablantes de la lengua meta. Desde temas funcionales o gramaticales hasta los relacionados al comportamiento y costumbres de diferentes comunidades se pueden presentar con esos recursos y asociarlos a la lengua meta. Además del fácil acceso -gran parte de las escuelas tiene los aparatos y los vídeos están disponibles en Internet- es un material con el que muchos de los alumnos y profesores tienen familiaridad. También merece destaque el hecho de que los vídeos nos ponen en contacto con diversos tipos de lenguaje que forman parte de la comunicación, como la gestualidad, por ejemplo.

1 Traducción libre nuestra. En el original: “A transversalidade diz respeito à possibilidade de se estabelecer, na prática educativa, uma relação entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real e de sua transformação (aprender na realidade e da realidade). E a uma forma de sistematizar esse trabalho e inclui-lo explícita e estruturalmente na organização curricular, garantindo sua continuidade e aprofundamento ao longo da escolaridade.”

Una de las características dignas de mención de los vídeos de propaganda y publicidad es su poder de convencimiento y de prender la atención del espectador, independientemente del lugar o lengua en que se proyecten, una vez que se centran, en ocasiones, en temas provocadores y muchas veces nos invitan a la interacción o exigen determinada reacción inmediata. Esos elementos, cuando debidamente organizados, pueden otorgarle dinamismo a las clases a la vez que también ayudan a que los alumnos se sientan estimulados a participar activamente de las actividades, o sea, con esos recursos conseguimos incrementar la motivación de los alumnos.

En un trabajo teórico-práctico más amplio que realizamos (ERES FERNÁNDEZ y otros, 2009: 58) relacionamos algunas de las principales ventajas del uso de vídeos propagandísticos y publicitarios mencionadas por Corpas (2000: 785-786) y Moran (1995: 27):

- posibilita la inclusión, en las clases, de formas de conducta y géneros textuales conocidos: normalmente las imágenes y estrategias para creación y proyección de los vídeos son relativamente semejantes en diferentes países e idiomas, o sea, gran parte de la información del vídeo publicitario es de conocimiento del alumno en su lengua materna. Ese hecho puede representar enorme ventaja para la enseñanza y aprendizaje, una vez que motiva el alumno a profundizar su conocimiento y puede funcionar como un desafío positivo, ya que lo invita a inferir el contenido lingüístico y/o sociocultural ahí presentes, y eso puede ser muy provechoso siempre y cuando acompañado y orientado por el profesor;
- diversifica los materiales de apoyo y hace las clases más dinámicas y motivadoras;
- posibilita la interacción entre diferentes materiales de apoyo mediáticos como el ordenador, el CD-ROM, los videojuegos, la Internet, la radio, la televisión, libros, periódicos, etc. De esa manera, se espera que las actividades en el aula instiguen los alumnos a ampliar sus conocimientos y que despierten en ellos el interés por la investigación y búsqueda de otras informaciones en diferentes medios de comunicación;
- explicita rasgos, normas de comportamientos, aproxima los contenidos del aula al cotidiano y a formas auténticas de manifestaciones en la lengua meta: los aprendices pueden oír y acompañar cada gesto, cada secuencia temporal, la distancia entre los interlocutores, los cambios de turno en el discurso, etc.;
- representa una manera multilingüística de aprender. Es una excelente oportunidad para que los alumnos conozcan y utilicen diferentes formas de expresar sus ideas, sentimientos, deseos, etc. y que relacionen e incorporen en sus producciones orales y/o escritas elementos de diversos recursos: visuales, sonoros, imagéticos, icónicos, etc. Se espera que sean capaces de entender diferentes lenguajes y leer textos diversos con los que tienen contacto diariamente, que sean capaces asimismo de interpretarlos y expresar opiniones de forma crítica y consciente.

Los vídeos también pueden incentivar la producción de otros materiales por parte de los alumnos, como forma de expresión. Ese tipo de actividad casi siempre tiene buena aceptación principalmente por parte de alumnos jóvenes, una vez que representa para ellos lo que existe de más moderno y contemporáneo. Además, hay que tener en cuenta que se trata de un recurso que está cada día más cercano del universo de profesores y alumnos. Algunos celulares posibilitan hacer fotos y grabaciones de pequeñas escenas con las que los alumnos pueden jugar, modificándolas, mejorándolas, así como lo hacen en sus vidas recreando y perfeccionando su actuación como alumnos y sujetos responsables del aprendizaje.

Es muy importante que el docente tenga en cuenta que, a ejemplo de lo que ocurre con casi todos los materiales y actividades que llevamos a clase, también con los vídeos publicitarios y propagandísticos hay que tener algunos cuidados a la hora de elegirlos y es fundamental adecuarlos a las características de los alumnos y al contexto de enseñanza. De ahí que a continuación relacionemos algunos de los principales cuidados, según indicaciones de Corpas (2000: 786-787) y Mandarino (2002: 6-8):

- cerciorarse si los vídeos son motivadores, si posibilitan que el profesor presente propuestas que desafíen a los alumnos a que busquen nuevas formas de ampliar el conocimiento, que estimulen la creatividad, la curiosidad, la investigación, la discusión y el debate, al mismo tiempo en que valoren la imaginación y la sensibilidad;
- verificar si y en qué medida esos materiales atienden a las expectativas de profesores y alumnos en lo que se refiere, por ejemplo, al lenguaje usado, si está adecuado al contexto, a la edad y al nivel de conocimiento de los alumnos en la lengua meta y, cuando sea necesario y posible, adecuar las características de los vídeos al tipo de actividad propuesta y al nivel lingüístico del alumno en determinado momento;
- analizar si posibilitan la incorporación de propuestas de actividades que susciten reflexiones y debates sobre comportamientos y diversidad cultural.

Es fundamental que se elijan vídeos y se elaboren actividades congruentes con los contenidos curriculares de las diferentes asignaturas y que se establezca un trabajo interdisciplinario con discusiones sobre diferentes temas. De idéntica manera, es importante que para cada curso o clase el profesor se base también en sus experiencias y conocimientos pedagógicos para mejor seleccionar los vídeos, preparar las actividades, elegir estrategias y adecuarlos al contexto, realidad e interés específicos de las diferentes situaciones, circunstancias y momentos del proceso de enseñanza y aprendizaje.

CÓMO TRABAJAR LOS VÍDEOS EN LAS CLASES DE ELE

Al pensar las actividades que se pueden proponer al utilizar vídeos que tratan de cualquier tema transversal es importante organizarlas de modo a que figuren como etapas de un trabajo amplio, que va más allá de un simple visionado.

Así, podemos organizar los trabajos con vídeos en partes: antes de la proyección, durante la proyección y después de la proyección.

Como actividades previas a la proyección proponemos las siguientes:

1. conversación con los alumnos sobre el contenido que van a ver, con base en preguntas directas, preguntas indirectas, opiniones que les pedimos, para que tengamos un parámetro sobre qué saben de aquel tema;
2. ofrecimiento de palabras-clave sobre el tema que se va a tratar, por medio de papeles que se les distribuyen, escritas en la pizarra, por imágenes, por definiciones de conceptos relacionados etc. para que los alumnos intenten reflexionar sobre el significado de esas palabras y qué relaciones hay entre ellas;
3. un juego como el del ahorcado, por ejemplo, para presentar el tema que será tratado en el vídeo u otro juego con el mismo objetivo, como la sopa de letras o un crucigrama;
4. repartir aleatoriamente papelitos con palabras relacionadas con el tema que se va a tratar; repartir papelitos con el concepto o explicación de aquellas palabras teniendo el cuidado de no dar una palabra y la explicación correspondiente al mismo alumno. La actividad consiste en que los alumnos emparejen las palabras con sus explicaciones.

Durante la proyección, podemos proponer otros tipos de actividades como, por ejemplo:

1. ver el vídeo sin sonido (si efectivamente tiene audio) e intentar descubrir su tema; proponer cuestiones específicas sobre qué se ve en el vídeo (todavía sin sonido) para que el alumno infiera las respuestas que se comprobarán con la posterior audición;
2. oír el vídeo sin imágenes e intentar descubrir el tema; elaborar o describir las escenas que imaginan que puedan ocurrir y que se comprobarán con el posterior visionado;
3. proponer cuestiones puntuales sobre comprensión del vídeo o de algunas escenas presentadas (en el segundo, tercero o cuarto visionado; dependerá de la complejidad del vídeo, del tema, de las cuestiones y del nivel de los alumnos);
4. ofrecerles a los alumnos un listado de situaciones que aparezcan en el vídeo, fuera de orden y pedirles que las ordenen de acuerdo con lo que hayan visto;

5. presentarles un fragmento transcrito con huecos en los que los alumnos deben escribir las palabras clave del tema tratado en el vídeo;
6. repartir entre los alumnos la transcripción del texto del anuncio en pequeños fragmentos para que ellos la pongan en orden de acuerdo con lo que vean;

Finalmente, después de la proyección, se pueden proponer otras actividades, como:

1. charlar sobre el tema del vídeo;
2. escenificar algún fragmento o la totalidad del vídeo (depende del tiempo de que se disponga para hacer la actividad);
3. hacer una relectura del vídeo (se puede pedir como tarea en grupo, que la hagan en casa y se la muestren en sala a los compañeros);
4. elaborar una campaña centrada en el tema del vídeo;
5. componer una canción, hacer una pintura o utilizar otro recurso artístico para representar el tema central del vídeo;
6. redactar un texto que el alumno se exprese a favor o en contra del tema del vídeo, fundamentado en argumentos discutidos en el aula;
7. investigar sobre el tema del vídeo y presentar el resultado para el grupo (se puede pedir como tarea individual o en parejas, que la hagan en casa y se la presenten en sala a los compañeros).

ALGUNAS PROPUESTAS DE ACTIVIDADES

A continuación presentamos algunas sugerencias de actividades con base en dos vídeos: el primero es una propaganda institucional de *Greenpeace* que trata del tema medio ambiente y el segundo es también una propaganda institucional, pero relacionada a la salud.

Medio ambiente – Propaganda institucional: *Greenpeace*

El primer vídeo seleccionado está disponible en el sitio de *YouTube* con el título *Greenpeace español*² o *Greenpeace – salva el mundo*³. Es una propaganda institucional y tiene duración de 61s. El tema transversal enfocado es la protección al medio ambiente. Se muestran rápidamente varias imágenes de nuestro cotidiano a la vez que se relacionan a una gran cantidad de vocablos proferidos en el vídeo. La locución veloz del narrador requisita la salvación de varios elementos presentes en la vida del hombre moderno. A continuación incluimos la transcripción del mensaje verbal del anuncio:

2 Disponible en: <<http://www.youtube.com/watch?v=ZNnBPpkZ5GA>>. Accedido el: 5 set. 2009.

3 Disponible en: <<http://www.youtube.com/watch?v=elpJkLb7XKU>>. Accedido el: 5 set. 2009.

Salva el semáforo, salva la bici, salva el carro de la compra, salva el adoquín de la calle, salva los containers de reciclaje, salva las calles cortadas, salva los abrigos negros, salva la ropa deportiva, salva las gorras, salva las bolsas, salva las puertas, salva los pantalones rojos, salva las farmacias, salva la parada del autobús, salva el ticket, salva la chaqueta a cuadros, salva el repartidor, salva lo que reparta (respiración), salva los andamios, salva la reja, salva las porterías, salva los coches azules, salva las farolas, salva la comida rápida, salva las señales, salva las palomas, salva la sombrilla, salva los cascos, salva la chaqueta roja, salva los papeles en la mano, salva los tintes de pelos, salva los escaparates, salva los cinturones, salva los bancos de la calle, salva los besos tornillos, salva las cosquillas, salva las motos aparcadas, salva el paso de cebra, salva los autobuses turísticos, salva la hora del patio, salva los balcones, salva el hormigón, salva los cristales, salva tu barrio, salva la ropa tendida, salva las barandillas, salva las salidas de aire acondicionado, salva las chimeneas, salva las esquinas, salva una, dos, tres ventanas, salva la oficina (aspiración) salva tu mundo...salva el Amazonas.

Greenpeace

Antes de la proyección del vídeo conviene que el profesor presente el tema con una charla informal, por ejemplo. Se puede preguntar sobre:

- a) las causas de los daños al medio ambiente y qué acciones humanas pueden perjudicarlo;
- b) cómo podemos usar los recursos naturales sin perjudicar el medio ambiente y qué medidas pueden contribuir para su preservación.

Con base en esa actividad de precalentamiento se valora el conocimiento previo del aprendiz y a la vez se presenta el vocabulario relacionado al tema.

Durante la proyección se puede proponer que el estudiante clasifique las palabras proferidas por el locutor del anuncio en algunas categorías como ropas y accesorios (ropa deportiva, gorra, pantalones, chaqueta a cuadros); medios de transporte (coches, autobuses, motos); elementos que caracterizan el medio urbano (semáforo, comida rápida, oficina); acciones humanas (salvar, besos tornillos, cosquillas). Es importante discutir qué vínculo existe entre el vocabulario, las imágenes y el tema del anuncio, o sea, cómo esos elementos se relacionan. Como se podrá constatar durante el visionado de la propaganda, el vocabulario y las imágenes se acercan al cotidiano de las personas y la velocidad de la narración indica que salvar el medio ambiente exige rapidez. Además de eso conviene analizar las pausas y la fuerte respiración del narrador, que se pueden interpretar como un alerta hacia la necesidad de frenar el ritmo acelerado del ajetreo de la vida moderna y concienciar a las personas respecto a la importancia de

la preservación del medio ambiente. Considerando que la narración es bastante rápida así como la proyección de las imágenes, el profesor puede parar el vídeo a cada diez segundos, por ejemplo, para discutir el anuncio por partes.

Después de la proyección es posible explotar el imperativo afirmativo de forma contextualizada. Por ejemplo:

verbo	2ª persona/singular
salvar	¡Salva los ríos!
comer	¡Come más alimentos naturales!
vivir	¡Vive una vida más sana!

Se puede pedir que el estudiante elabore frases utilizando el imperativo afirmativo, con el apoyo de algunas de las ideas de la propaganda, como se ejemplifica a continuación:

- *Salva las bicicletas porque no contaminan.*
- *Salva las bicicletas porque no producen embotellamientos en las grandes ciudades.*

También cabe proponer la elaboración de campañas de preservación del medio ambiente. En una clase interdisciplinaria con Ciencias, por ejemplo, los estudiantes podrían conocer cómo la contaminación (del aire, del agua, acústica) afecta la fisiología humana.

Salud

Propaganda institucional: *Prevención a la obesidad infantil, Ministerio de Sanidad y Política Social de España*

El segundo vídeo que elegimos está disponible en el sitio de *YouTube* con el título *¡Despierta, desayuna, come sano y muévete!*⁴ y en el sitio del Ministerio de Sanidad y Consumo de España, pulsando en el *enlace Prevención Obesidad Infantil*⁵. El vídeo tiene duración de 25s y el tema transversal presente es la obesidad infantil y la importancia de la primera alimentación del día. En esa propaganda, dos hermanos, un niño y una niña, se despiertan y, enseguida, desayunan con la familia. Después se ve el niño en la escuela, haciendo cálculos y, más tarde, jugando al fútbol. Mientras eso, su hermana menor está en clase de natación bajo la observación de la madre. A continuación ofrecemos la transcripción del mensaje verbal del anuncio:

4 Disponible en: <http://www.youtube.com/watch?v=_YJfTnh6c-s>. Accedido el: 13 ago. 2009.

5 Disponible en: <<http://www.msc.es/campañas/campanas07/home.htm>>. Accedido el: 13 ago. 2009.

[*Suena el despertador*]
¡Despierta! ¡Desayuna!
Por la mañana, ¡ponte las pilas!
¡Despierta! ¡Desayuna!
¡Cómete el mundo!
¡Muévete!
¡Despierta! ¡Desayuna! ¡Come sano! ¡Y muévete!
Gobierno de España

Antes de la proyección el profesor puede trabajar las inferencias con base en el título del anuncio: *¡Despierta! ¡Desayuna!*:

- a) *¿Es un anuncio de un SPA⁶? ¿Es la publicidad de desayuno regalo?*
- b) *¿Cómo imagináis/imaginan el escenario? ¿Y los personajes? ¿Habrá música?*

Durante la proyección los aprendices averiguan si sus inferencias coinciden o no con las informaciones de la campaña. Pueden tomar nota de los puntos que se diferencian y después deben exponerlos oralmente.

Tras la proyección, cabe proponer que los estudiantes discutan, en pequeños grupos, las siguientes preguntas:

- a) *¿Quién ha solicitado la producción de la propaganda?*
- b) *¿Es también un problema en Brasil la obesidad infantil?*
- c) *¿Los desayunos son idénticos en diferentes partes del mundo?*

Acerca de los dos últimos puntos – b) y c) -, el docente puede solicitar una investigación según las condiciones del grupo y de la escuela⁷. También es posible proponer como actividad extra que los estudiantes hagan una lista, en español, de los alimentos disponibles en la cafetería de la escuela o qué sirven en el comedor del centro escolar durante una semana. Un grupo puede encargarse de apuntar los alimentos servidos el lunes, otro el martes, etc. En la clase que se presenten las listas es importante discutir si los alimentos son saludables o no, y qué alternativas podrían mejorar los hábitos alimentares de los estudiantes.

6 SPA, en este caso, del latín *salute per aqua*. SPA es el establecimiento que ofrece alimentación balanceada y propone actividades saludables.

7 Sugerimos dos direcciones electrónicas respecto a las preguntas propuestas. Relacionado a la obesidad infantil se puede acceder a algunos datos en portugués en <http://www.obesidadeinfantil.org/>. Accedido el: 13 ago. 2009. Sobre el desayuno en diferentes países, sugerimos <http://es.wikipedia.org/wiki/Desayuno>. Accedido el: 13 ago. 2009.

Con el profesor de Educación Física también se puede destacar la importancia de la actividad física regular. Además, según las condiciones que ofrezca el contexto escolar, es posible realizar algunos juegos en los que se den las instrucciones en español. Por ejemplo:

a) *En parejas, sujetad/sujeten la naranja con la frente. Bailad/Bailen. No dejéis/dejen que se caiga la naranja.*

b) *Poned/Pongan las piernas dentro del saco y sujetadlo/sujétenlo a la cintura con las manos. Saltad/Salten hasta la meta.*

ALGUNAS CONSIDERACIONES FINALES

Como ocurre con cualquier recurso didáctico, el uso de vídeos publicitarios y propagandísticos en los cursos de lengua extranjera tiene ventajas y desventajas. Al seleccionar anuncios relacionados a los temas transversales no será diferente. De ahí que consideremos, como Moran (1995) que el vídeo en clase deba tener como principal función sensibilizar a los estudiantes, despertar o incrementar su motivación, la curiosidad y el deseo de investigar sobre diferentes temas. Además, esa herramienta funciona como una ilustración que permite ejemplificar de qué y cómo se habla, a la vez que sitúa a los alumnos en contextos, tiempo y espacios determinados. Por fin, el vídeo también puede incentivar la expresión de los estudiantes, en la medida en que discuten diferentes asuntos o exponen sus ideas, por ejemplo. En ese sentido, conviene recordar que la escuela tiene como función formar ciudadanos y en el ámbito de la enseñanza fundamental tiene el propósito de llevar los estudiantes a “utilizar diferentes fuentes de información y recursos tecnológicos para adquirir y construir conocimientos” (BRASIL, 1998: 8)⁸. Sin embargo, hay que tener presente, como bien lo señala Moran (1995: 35), que “el vídeo ayuda al buen profesor, atrae a los alumnos, pero no modifica sustancialmente la relación pedagógica.”⁹

8 Traducción libre nuestra. En el original: “utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos.”

9 Traducción libre nuestra. En el original: “o vídeo ajuda a um bom professor, atrai os alunos, mas não modifica substancialmente a relação pedagógica.”

BIBLIOGRAFIA

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, *Parâmetros Curriculares Nacionais. Ensino Fundamental. Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, *Parâmetros Curriculares Nacionais. Ensino Fundamental/terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais*. Brasília, Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, *Parâmetros Curriculares Nacionais. Ensino Fundamental/terceiro e quarto ciclos – língua estrangeira*, Brasília, Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, *Parâmetros Curriculares Nacionais. Ensino Médio. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*, Brasília, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999.

BRASIL, *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*, Brasília, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BUSQUETS, Maria Dolores, *Temas transversais em Educação: bases para uma formação integral*, Editora Ática, São Paulo, 2008.

CORPAS, J., “La utilización del vídeo en el aula de E/LE – El componente cultural.” En: *Actas del XI Congreso de ASELE*, 2000, pp. 785-791. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0785.pdf>. Accedido el: 12 jul. 2009.

ERES FERNÁNDEZ, I. G. M.; KANASHIRO, D. S. K.; SANTOS, J. J.; VIEIRA, M. E; RINALDI, S, *Publicidade e Propaganda: o vídeo nas aulas de língua estrangeira*, São Paulo, Companhia Editora Nacional, 2009.

MANDARINO, M. C. F., “Organizando o trabalho com vídeo em sala de aula.” En: *Morpheus – Revista Eletrônica em Ciências Humanas*. Ano 1, nº 1, 2002. Disponible en: <<http://www.unirio.br/morpheusonline/Numero01-2000/monicamandarino.htm>>. Accedido el: 12 jun. 2009.

MORAN, J. M., “O vídeo na sala de aula.” En: *Revista Comunicação & Educação*, São Paulo, ECA-Ed. Moderna, [2]: 27 a 35, jan./abr. de 1995.

DIBUJO DE MATERIAL DIDÁCTICO PARA EL USO DEL BLOG: UNA PROPUESTA ARTICULADA A LOS PCN

Heloiza Helena Lanza
Faculdade Sumaré

“Nadie aprende solo. Tampoco uno enseña a nadie. Los hombres aprenden en comunión, mediatizados por el mundo”.

Paulo Freire

INTRODUCCIÓN

El blog como herramienta de comunicación en la Educación ha tenido significativa utilización en el contexto enseñanza/aprendizaje de lengua materna, tal como otras asignaturas. Esta herramienta viene, hace unos años, logrando su espacio en los varios países en contextos educacionales (Educarede, Nova Escola, entre otros). Entre las ventajas del uso del blog en Educación está la posibilidad de la creación colectiva y el acercamiento de alumnos y profesores –destacadas por el portal Educared¹– como una de las principales contribuciones que los blogs pueden aportar para el proceso de enseñanza y aprendizaje. Actualmente se utilizan del blog las escuelas, los profesores y los alumnos para el hospedaje de actividades y proyectos o como plataforma de interacción entre estudiantes y profesores; asimismo, la familia también se viene beneficiando con el recurso para la participación en las actividades educacionales de sus hijos. Como profesora de español e investigadora interesada en el uso del ordenador conectado en red como recurso instruccional, pienso que el hecho que puede volver aún más fructíferas las investigaciones del blog como recurso instruccional –y cabe decirselo, las propuestas de trabajo sobre el uso educativo del blog para enseñanza/aprendizaje de español– es la Ley brasileña n°. 11.161 del 05-08-2005, que establece el suministro obligado de la lengua española en las escuelas y de matrícula opcional para el alumno. En mi opinión, los medios y recursos necesarios para enseñanza y aprendizaje del idioma pueden ampliarse en función de esta demanda y es en este contexto que pienso ser todavía más necesaria la inclusión del uso del ordenador como un recurso más en el aula de clase, como forma de acercar la lengua y cultura hispánicas a la realidad del alumno brasileño, tal como orientan los documentos legales de directrices educacionales en Brasil (*Parâmetros Curriculares Nacionais*: Introducción, Temas

1 El Portal Educared es una iniciativa de la Fundación Telefónica en España y en América Latina (www.educarede.org.br), organización con la coordinación general de la Fundación Telefónica en conjunto con el CENPEC (coordinador-ejecutivo y gestor pedagógico), la Fundação Vanzolini de POLI/USP (coordinación tecnológica) y el portal Terra (infraestructura y hospedaje). El objetivo de esta entidad es contribuir para el arreglo de la calidad de la educación, estimulando la integración de la Internet en el cotidiano de las escuelas de Enseñanza Fundamental y Enseñanza Secundaria de la red pública y de otras instituciones educativas.

Transversales y de Lengua Extranjera, 1998). Internet y el ordenador pueden ser los medios materiales más rápidos y económicos para lograr este fin. Por los motivos expuestos y argumentados es que este artículo tiene por objetivo presentar el dibujo de una tarea para el uso pedagógico del blog en enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera. El enfoque de la tarea consiste en producir un texto en el idioma de destino, utilizando la herramienta blog, como apoyo educacional.

En este artículo presento la definición y características del blog como interfaz interactiva y colaborativa para enseñanza/aprendizaje de lengua extranjera (Lanza, 2007; 2010), la definición de material didáctico por Tomlinson (1998), Graves (2000) y Leffa (2003), el dibujo de tarea de Ellis (2003); igualmente utilizo como andamio teórico Vigotiski (1987; Vigotiski apud Daniels, 2003) en lo que se refiere a la visión sociointeraccionista de aprendizaje y las orientaciones de los *Parámetros Curriculares Nacionales* (Introducción, Temas Transversales y de Lengua Extranjera, 1998) –en adelante PCN con relación a la enseñanza de español y uso de tecnología.

Blog

Se puede definir el blog como una interfaz hipertextual dotada de características hipermediáticas como textos escritos, sonoros y visuales intercomunicables por enlaces en la web, con entradas en orden cronológico reverso y con la posibilidad de comentarios (Lanza: 2007; 2010). Se viene utilizando el blog como herramienta de comunicación instantánea y que sirve para enviar mensajes para toda web. El usuario escribe cuando le interesa y todos los usuarios de Internet podrán leer lo que está escrito (uno para todos y todos para uno). El blog puede ser actualizado constantemente, con pequeños párrafos muy semejante a una página de noticias o periódico, ya que sigue una línea de tiempo con un hecho tras otro. Los contenidos e informaciones de los blogs se refieren a gran cantidad de temas, desde diarios personales, noticias, fan club, ideas, fotos y otras informaciones relacionadas a la vida del autor del blog o escritas bajo su punto de vista e interés. Puede ser usado como herramienta de comunicación entre familiares, amigos, grupos de trabajo o investigación, periodistas e, incluso, por empresas e instituciones, ya que el blog vuelve posible la comunicación entre grupos de manera más sencilla y organizada que por medio de correo electrónico o grupos de discusión, por ejemplo. Otra importante característica del blog y que importa destacar es la posibilidad de construcción hipertextual. Esta característica reanuda el uso del blog como interesante herramienta de uso pedagógico ya que incentiva la autoría individual o colectiva, la investigación y la construcción también individual o colectiva, de fácil publicación –exige mínimos conocimientos tecnológicos de sus usuarios. Así que, esta herramienta puede ser propia como material didáctico electrónico para uso en aula de clase, en el laboratorio de informática o laboratorio de lenguas, como herramienta de apoyo a la enseñanza presencial y en algunos casos, plataforma de hospedaje para

actividades a distancia. Ampliando este uso para el contexto de aprendizaje de lenguas, en este artículo la lengua española, el blog puede ser utilizado como material o recurso didáctico para el desarrollo del lenguaje oral y/o escrito. Esta posibilidad se vuelve efectiva ya sea en aulas de clase ya sea en laboratorios para enseñanza/aprendizaje de idiomas con acceso a Internet.

Material Didáctico

Para Tomlinson (1998), el término material didáctico se refiere a todo lo que utiliza el profesor y el alumno para facilitar el aprendizaje de una lengua, todo lo que es usado deliberadamente para añadir conocimiento o experiencia al aprendiz.

“Materials” include anything which can be used to facilitate the learning of a language. They can be linguistic, visual, auditory or kinesthetic, and they can be presented in print, through live performance or display, or on cassette, CD-ROM, DVD or the Internet. (Tomlinson, 1998:66)

Cuando habla sobre el desarrollo de material didáctico, el autor conlleva una visión muy amplia sobre el término, especificando que:

Materials development refers to anything which is done by writers, teachers or learners to provide sources of language input and to exploit those sources in ways which maximize the likelihood of intake: in other words the supplying of information about and/or experience of the language in ways designed to promote language learning. (Tomlinson, 1998:2)

A partir de esta definición, consideraremos el blog como material didáctico, fuente proveedora de *input* para aumentar las oportunidades de enseñanza/aprendizaje de lengua extranjera. Aun así, con referencia al sentido de lo que sea el desarrollo de material didáctico, Graves (2000:156) pone de relieve que sea “crear, optar o adaptar y organizar materiales y actividades, a fin de que los alumnos puedan acceder a los objetivos que ayudarán a atingir las metas del curso”. De otra parte, Leffa (2003:13) dice que la producción de materiales de enseñanza es una secuencia de actividades que tienen por objetivo crear un instrumento de aprendizaje.

De este modo, y basada en las definiciones anteriores, en esta propuesta el blog es una interfaz muy adecuada como material didáctico, ya que será usada deliberadamente para aumentar la experiencia del aprendiz (Tomlinson, 1998); el blog ayudará al alumno a atingir los objetivos propuestos por el profesor (Graves, 2000) y será utilizado como instrumento de aprendizaje en el cual se acogerá la secuencia de actividades didácticas (Leffa, 2003).

Tarea

En esta propuesta adoptaré la definición de tarea de Ellis (2003) y sus respectivos criterios de dibujo o planeamiento, por considerarla más completa y adecuada a la propuesta de enseñanza de español y el trabajo con blogs. Para el autor, la tarea involucra lenguaje y puede componerse por actividades que aúnan el uso de la lengua básicamente con *enfoque en la significación*. Esta definición se opone a la definición de ejercicios que se consideran *actividades* básicamente de uso de la lengua con enfoque en la forma (estructura de la lengua). Aunque la visión de lenguaje y aprendizaje para el ejercicio y para la tarea sean diferentes, el propósito de la tarea y del ejercicio es el mismo – aprender lengua (Ellis, 2003:3) y la diferencia está en el medio por lo cual este propósito es logrado. Ellis con proponer una metodología para el dibujo de la tarea adopta la perspectiva de dibujador cuando sugiere un plan de trabajo para introyectar el aprendiz en el uso de la lengua. El dibujo o plan de trabajo del ejercicio se refiere a los procedimientos relacionados a *cómo* el profesor y alumnos deben participar de los ejercicios. En la figura 1 de abajo, sigue un cuadro con la descripción de cada componente y en la figura 2, un cuadro con la estructura para el planeamiento de la tarea (Ellis, 2003:269).

Componentes	Descripción
Objetivo (goal)	Propósito general de la tarea. Ej.: Practicar la habilidad de describir objetos.
Input	Informaciones verbales o no verbales presentadas por la tarea. Ej.: Figuras, un mapa, un texto escrito.
Condiciones (conditions)	Forma por la cual la información es presentada. Ej.: Información dividida vs. Información compartida. O la forma por la cual debe ser utilizada. Ej.: Convergente o divergente.
Procedimientos (procedures)	Procedimientos metodológicos a seguirse en la realización de la tarea. Ej.: Grupos vs. Trabajo en parejas.
Resultados previsibles (outcomes)	
Producto (product)	El producto resultante de la realización de la tarea. Ej.: Una tabla rellena. Una lista de diferencias entre dos figuras. El producto puede ser abierto: permitir varias posibilidades. El producto puede ser cerrado: permitir apenas una solución correcta.
Proceso (process)	Los procesos cognitivos y lingüísticos que la tarea hipotéticamente irá generar.

Figura 1: Componentes de la tarea (Ellis, 2003)

Fases	Ejemplos de opciones
Pre tarea	Moldeando la actividad. Ej.: Estableciendo los resultados de la tarea. Planeando el tiempo. Haciendo una tarea similar.
A lo largo de la tarea	Presión de tiempo. Número de participantes.
Pos tarea	Relato del alumno. Alborecer de la conciencia. Repetir la tarea.

Figura 2: Estructura del dibujo de la tarea (Ellis, 2003)

La metodología tarea tiene un enfoque de *creación de oportunidades* para el aprendizaje de la lengua y para el desarrollo de habilidades por medio de la *construcción colaborativa del conocimiento*. Para un buen planeamiento de la tarea, los principios orientadores deben ser: 1- asegurar un nivel adecuado de dificultad para la tarea; 2- establecer objetivos claros para cada ejercicio basado en tarea; 3- desarrollar en los alumnos una orientación propia para el desempeño de la tarea; 4- asegurar que los alumnos adopten un papel activo en los ejercicios basados en tarea; 5- animar a los alumnos a la asunción de riesgos; 6- asegurar que los alumnos estén dedicados primariamente a la significación, cuando desempeñen una tarea; 7- fornecer oportunidades para el enfoque en la forma y 8- pedir que los alumnos evalúen su desempeño y progreso (Ellis, 2003:276-277).

Los PCN, el blog y la tarea: una bisagra posible

Como se puede notar, las características del blog y la propuesta de tarea anteriormente presentadas parecen estar en consonancia con las orientaciones de los PCN-LE (1998) en los cuales las clases de lengua extranjera deberán proveer a los alumnos las actividades orales y escritas para el dominio efectivo de las funciones comunicativas de la lengua, de ellas haciendo uso al ser capaz de, por ejemplo, opinar sobre los hechos. Los PCN (Lengua Extranjera e Introducción para fundamentación del uso de la tecnología) destacan aún las siguientes orientaciones para el trabajo con la lengua y uso de la tecnología: – utilizarse de funciones comunicativas en contextos significativos; – propiciar la construcción interactiva y colaborativa de aprendizaje, en contexto socio-cultural definido; – utilizarse de tecnología de información para producir procesos comunicativos, específicamente el uso del ordenador como herramienta e instrumento de mediación.

De ese modo y aprovechando el contexto social al momento de mi investigación (Campeonato Mundial de Fútbol del 2006), escogí trabajar el concepto *ética* adoptado por los PCN: Temas transversales. En adelante, presento como realicé la selección del blog y la opción de la temática utilizada en la propuesta, así como el dibujo y planeamiento instruccional de la tarea, a partir del modelo de Ellis (2003), visto en la sección anterior.

El tema, la elección del material y el dibujo de la tarea

El término *ética* está definido en la presentación de los temas transversales de los PCN como las *reflexiones sobre las conductas humanas*. Los PCN Temas Transversales sobre ética proponen la pregunta que uno se debe hacer para entender el término, o sea, *¿Cómo actuar frente al otro?* Esta es la pregunta ética por excelencia, de carácter complejo y cuya contestación implica en tomadas de posición valorativas. De acuerdo al documento, en la escuela, el tema se encuentra: 1) en las propias relaciones entre los agentes que constituyen esa institución, desde alumnos hasta los profesores, funcionarios, padres y 2) en las asignaturas del currículo. La meta es reflexionar sobre los diversos perfiles de las conductas humanas, parte de los objetivos más grandes de la escuela, bajo una perspectiva implicada con la formación para la ciudadanía. De ahí que en esta perspectiva, el tema *ética* traiga la siguiente propuesta: que la escuela realice un trabajo que vuelva posible el desarrollo de la autonomía moral para la reflexión, partiendo de los siguientes ejes de trabajo: respeto mutuo, justicia, diálogo y solidaridad, valores referenciados en los principios de la dignidad del ser humano, uno de los fundamentos de la *Constituição Brasileira* (PCN, 1998). Basada en estas hipótesis, busqué seleccionar blogs para el dibujo de la tarea, pero que presentasen temas que pudieran dar cabida a la reflexión y al trabajo sobre la cuestión de la ética. Esos blogs deberían ser significativos y cercanos a la realidad social y cultural del público al que va destinado, el alumno brasileño, estudiante de la lengua española como lengua extranjera, con algún conocimiento de español. Igualmente adopté criterios para selección de los blogs teniendo en cuenta que los usaría como *input* para la enseñanza de lengua, por lo tanto no podría elegir blogs con incorrecciones lingüísticas ya que mi objetivo no estaba dedicado a trabajar contraste de usos. Los criterios de mi adopción para la selección de esos blogs fueron: a) corrección lingüística; b) *layout* visualmente apacible y c) relación con el tema transversal: ética, entre los más: pluralidad cultural, medio ambiente, salud, orientación sexual y temas locales (Brasil, 1998b). De esta forma, el blog fue seleccionado a partir de un directorio argentino con temática sobre fútbol. Las entradas elegidas (o *posts*) para el dibujo de la tarea tuvieron como asunto, las premiaciones *Fair Play* y la elección del *Mejor Jugador del Campeonato Mundial del 2006* (<http://www.sobrefutbol.com.ar>). El trabajo con el tema ética está insertado en este contexto e incita la discusión sobre el comportamiento de los jugadores vencedores de estos premios.

La Tarea

Tal como ya se presentó, según los PCN-LE (1998), las clases de lengua extranjera deberán proveer a los alumnos las actividades orales y escritas que sean favorables al dominio efectivo de las funciones comunicativas de la lengua, de ellas utilizándose al ser capaz de, por ejemplo, opinar sobre los hechos. Con esto, los objetivos de la tarea presentada atienden a esta prescripción, así como las actividades que la componen, cuando atiendan a los siguientes criterios presentes en los PCN (Lengua Extranjera e Introducción para fundamentación del uso de la tecnología): – el texto como punto de partida; –el hacer uso de funciones comunicativas en un contexto significativo; – el volver posible la construcción interactiva y colaborativa del aprendizaje en un contexto social y cultural definido; – el hacer uso de tecnología de información para producir procesos comunicativos, específicamente el uso del ordenador como herramienta e instrumento de mediación. En seguida, la descripción de las etapas de la tarea de mi proposición:

Objetivo (goal): crear condiciones para el uso del lenguaje oral y escrito (expresión y comprensión) en español, emitiendo juicio crítico² sobre manifestaciones culturales y reflexionando sobre el respeto como condición necesaria para el convívio social (PCN-LE, 1998 y PCN-Ética, 1998). Como *Input* se utilizó el Blog Sobre Fútbol (<http://www.sobrefutbol.com.ar>). Asimismo, creamos y recomendamos, por lo tanto, que el profesor (con sus alumnos) desarrolle un blog para la aplicación de las tareas.

Pre tarea

Objetivos: 1-Crear oportunidad para la práctica de uso oral del lenguaje en la lengua de destino; 2- establecer contexto social y cultural.

*Procedimientos*³: El profesor debe dividir los alumnos en grupos de tres o cuatro; distribuir un texto para cada grupo (textos del blog), pero no revelando que son textos diferentes. En el caso de acceder a los blogs, indicar los links referentes a los textos adjuntos 1⁴ y 2⁵ y pedir a los alumnos que: 1- observen la foto en cada texto y 2- comenten las cuestiones abajo, oralmente entre si (la actividad podrá ser realizada con tiempo marcado):

2 Esta competencia involucra la reflexión sobre cuestiones culturales permeables a la enseñanza de lenguas extranjeras modernas. Debe propiciar al alumno el análisis de su propia lengua y cultura, por medio de vínculo con otras culturas – por semejanza y contraste – que le permitan comprender mejor su realidad y la de otros, enriqueciendo su visión crítica y su universo cultural (PCN-LE, 1998).

3 Para todos los procedimientos de la tarea propuesta, cabe destacar que si el profesor la realiza en aula de clase, debe utilizar los textos en formato adjunto, pero si la realiza en el laboratorio de informática o de lenguas, debe utilizar los blogs indicados.

4 <http://www.sobrefutbol.com.ar/2006/07/10/espana-y-brasil-ganaron-el-premio-fair-play/>

5 <http://www.sobrefutbol.com.ar/2006/07/10/el-balon-de-oro-fue-para-zidane/>

- a. ¿Qué pasa?
- b. ¿Cuál el deporte de los jugadores? ¿Cómo descubrieron?
- c. ¿Cuál el jugador que conocen?
- d. ¿Cuál el contexto en que se encuentran? ¿Cómo saben?

El profesor, luego de los alumnos terminaren el ítem anterior, debe estimular a que los grupos compartan entre sí sus opiniones sobre las cuestiones anteriores. En este momento es posible que los alumnos noten que los grupos poseen textos diferentes, aunque dentro del mismo contexto social y cultural.

A lo largo de la tarea

Objetivos: 1- Crear oportunidad para comprensión escrita de la lengua-alvo; 2- emitir oralmente juicio crítico; 3- levantar vocabulario específico.

Procedimientos: El profesor entrega a cada pareja de alumnos un texto diferente o accede a los respectivos blogs⁶ para que contesten por escrito, a la postre de la lectura de los textos, a las siguientes cuestiones:

- a. En su opinión, ¿cuál el tema del texto? ¿Por qué?
- b. ¿Cuál el deporte de los jugadores?
- c. ¿De dónde se sacó el texto? ¿Por qué?
- d. Busquen en el texto las palabras relacionadas al deporte.

Al final de la actividad anterior, las parejas comparten sus opiniones y descubiertas, usando, como posible, la lengua de destino. El profesor debe acompañar esta etapa, mediando dudas que puedan surgir o provocando en los alumnos la reflexión sobre las cuestiones. El profesor debe proponer a los alumnos que usen el lenguaje oral para discutir sobre las cuestiones de abajo:

- a. ¿Qué significa el premio *Fair Play*?
- b. ¿Qué significa el premio Balón de Oro?
- c. ¿Qué es necesario para conquistar esta premiación?
- d. En su opinión, ¿fueron merecidas las premiaciones? Justifique.

6 Textos en los blogs <http://www.sobrefutbol.com.ar/2006/07/10/espana-y-brasil-ganaron-el-premio-fair-play/> y <http://www.sobrefutbol.com.ar/2006/07/10/el-balon-de-oro-fue-para-zidane/>

7 Esta cuestión solamente debe ser utilizada caso el profesor realice la tarea en aula de clase. El objetivo es intentar la identificación del contexto original de los textos. Caso el profesor realice la tarea en el laboratorio de informática o de lenguas, esta pregunta pierde su sentido.

Pos tarea

Objetivos: 1- Crear oportunidad para el uso del lenguaje oral y del lenguaje escrito por medio de emisión de opinión; 2- crear oportunidad para la reflexión sobre el respeto como condición necesaria para el convívio social.

Resultados previsibles (Outcome): 1- debate con emisión de opinión (favorable o no) y 2- escrita de comentario con emisión de opinión.

Procedimientos: 1- El profesor entrega la foto (jugador Zidane cabeceando el jugador Materazzo) a los alumnos que deben dividirse en grupos de 3 ó 4 para que discutan sobre la siguiente cuestión:

¿En su opinión, fue justa la premiación de Zidane como Mejor Jugador de la Copa del 2006?

2- Proponer un debate en que él (profesor) será el mediador, los alumnos de esta vez van a dividirse en: – grupo A que defiende una posición favorable y, – grupo B que defiende posición desfavorable al tema. Los alumnos deben elegir libremente el grupo en que participarán. Para emitir opinión, los alumnos deben utilizarse de las expresiones del cuadro de la figura 3:

A FAVOR	CONTRA
Yo creo que...	Yo no lo sabía pero
A mí me parece que...	Yo no creo que... porque...
Yo creía que...	Pues yo no estoy (completamente)
Sí, de acuerdo/ desde luego/ por supuesto/... pero sin embargo...	de acuerdo con eso/contigo
Sí, eso es verdad	Me parece absurdo/ normal/ ilógico/ lógico que...
Sí, tienes razón	
Sí, y además...	

Figura 3: Para expresar opinión

3- Luego del debate, el profesor debe pedir a los alumnos que reflexionen sobre:

- 3.1- en cuales situaciones estas expresiones suelen ser utilizadas;
- 3.2- si ya utilizaron tales expresiones en la vida real (cómo, cuándo y por qué);
- 3.3- dónde se encuentran y
- 3.4- para qué sirven.

4- En seguida, proponer que cada alumno elija uno de los dos textos (o uno de los dos blogs) y prepare un comentario expresando opinión por escrito sobre el tema. Si es posible el acceso al blog, deberán dejar el comentario por escrito en el mismo blog. En

esta etapa el profesor solicita a los alumnos el envío/cambio de los comentarios entre sí para la corrección de uso de la lengua, utilizando el blog como recurso de aprendizaje significativa y colaborativa.

En el blog del grupo de alumnos, se recomienda que cada uno de ellos use el espacio dedicado a los comentarios para la expresión escrita de su opinión sobre los comentarios de los compañeros, de forma a establecer un trabajo de construcción colaborativa y de interacción alumno(s)-alumno(s)/alumno(s)-profesor (Ellis, 2003; Vigotsk, 1987). En esta etapa final, es muy oportuna la participación del profesor por medio de la mediación del aprendizaje para el desarrollo del lenguaje y de la construcción del conocimiento *de los* y *con los* alumnos. Cabe resaltar que sí el profesor puede utilizar el laboratorio de informática o el laboratorio de lenguas, para crear un blog exclusivo para la realización de todas estas etapas de la tarea, debe lograr mejores resultados en relación a los objetivos propuestos.

CONSIDERACIONES FINALES

Este artículo presentó una propuesta para el uso pedagógico del blog en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera basada en el dibujo de tarea (Ellis, 2003), para la producción escrita del texto, en la lengua española, utilizando la interfaz blog (Lanza, 2007), como material didáctico (Graves 2000; Tomlinson, 2003; Leffa, 2003) y definida en las orientaciones de los PCN (1998) para enseñanza de español lengua extranjera y uso de tecnología mediada por el ordenador en red. La intención, igualmente, fue la de contribuir para el cumplimiento de un probable hueco existente en el uso del blog como recurso pedagógico, en lo que se refiere a la enseñanza/aprendizaje de lengua extranjera, específicamente de la lengua española, que desde el 2005 ha pasado a ser asignatura obligada en escuelas secundarias en Brasil, generando de ese modo, necesidades y oportunidades para su enseñanza y aprendizaje. Las primeras consideraciones por hacerse se relacionan a la elaboración de la tarea: 1- Se elaboró en consonancia con los PCN (Temas Transversales, Lengua Extranjera e Introducción para la fundamentación del uso de tecnología) y corroborar con los objetivos allí expuestos; 2- como material didáctico siguió criterios específicos (elección con criterios de los blogs, qué hacer y cómo hacer); 3- presentó una propuesta de carácter práctico para el profesor (sugiere qué hacer y cómo hacer, con apoyo teórico específico). Nótese, por lo tanto, la utilidad del uso del blog en la enseñanza de lengua extranjera, por tratarse de un recurso de expresión y escrita colaborativa, actualizado y dinámico, fácil de ser construido y utilizado, a un coste bajísimo y que incorpora las ideas defendidas por Vigotiski, tales como el aprendizaje como condición individual, pero socialmente construida y la posibilidad de interacción profesor-alumno. La propuesta que presento reúne tales características a partir del uso del blog como recurso colaborativo dentro de

una visión sociointeracionista de aprendizaje y de una visión comunicativa del lenguaje. En la tarea dibujada, el uso del blog articula el lenguaje, el contexto social e histórico y la interacción y colaboración en un proceso de construcción colectiva. Finalmente, las últimas consideraciones dicen respecto al contexto de aplicación de la tarea: por cierto sus características puedan ser más bien percibidas y los objetivos propuestos mejor atendidos si la tarea se establece en el ambiente del blog, o sea, si alumnos y profesor construyen un blog para la aplicación de la tarea. Claro está, que el ordenador con acceso a la Internet quizás no sea realidad en muchas escuelas, y, por lo tanto, para no limitar la utilización de la propuesta, imponiendo el acceso a la web como requisito, presento las posibilidades de utilización de los textos impresos, disminuyendo las diversas posibilidades de uso del blog (y sus principales características: material hipertextual y multimediático, interacción y colaboración) al texto escrito.

BIBLIOGRAFÍA

BRASIL (1998). Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais Língua Estrangeira*. Brasília: MEC.

BRASIL (1998). Ministério da Educação e do Desporto. *Introdução aos parâmetros curriculares Nacionais*. Brasília: MEC.

BRASIL (1998). Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais: ética*. Brasília: MEC.

DANIELS, Harry (2003). *Vygotsky e a pedagogia*. São Paulo: Edições Loyola.

ELLIS, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

GRAVES, K. (2000). *Design Language Courses: A Guide for Teachers*. Heinle & Heinle Publishers.

LANZA, Heloiza Helena (2007). *Uso pedagógico do blog no ensino-aprendizagem de espanhol: elaboração e avaliação de uma tarefa*. Dissertação de mestrado. PUC-SP: São Paulo.

LANZA, Heloiza Helena (2010). “Educando com HQs: uso do blog no ensino fundamental”. *Revista Acadêmica Eletrônica Sumaré*, Edição 3. http://www.sumare.edu.br/portal_sumare/index.php?option=com_content&view=article&id=165&Itemid=96

LEFFA, Vilson J. (2003). *Produção de Materiais de Ensino teoria e prática*. Pelotas: Educat.

TOMLINSON, Brian (1998). *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

VIGOTSKI, L. S. (1989). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

VAMOS A COMPARTIR LA CONFECCIÓN (Y UN POQUITO DE LA HISTORIA Y LOS FUNDAMENTOS) DE UN TEMA TRANSVERSAL, MANOS A LA OBRA, NOS ZAMBULLIMOS

Laura Susana Sisto
Centro Latino de Línguas

Susana Beatriz Slepoy de Zipman
Centro Latino de Línguas

TEMAS TRANSVERSALES, INTRODUCCIÓN TEÓRICA

Nuestro tiempo se ha convertido en el tiempo del mundo, o para decirlo con palabras que nos acerquen más al tema, en el tiempo del globo... Queríamos evitar el término globalidad, pero en él caemos. Esa noción ha incorporado, de manera contundente, el repensar cultura, intercultura, grandes y pequeñas nociones de cultura, fronteras y puentes, en su significado de unión, de comunicación, de permanente cambio. Son temas, todos, que atañen tanto al bienestar y a la satisfacción del ser humano en su diario vivir, como a la sobrevivencia de la raza en ese diario vivir. La ética, el medio ambiente, la salud, la pluralidad cultural (no tolerada sino aceptada), la orientación sexual, el agua y su pureza, la tierra y sus elementos de nutrición: tenemos que reconocer que son todos temas importantes y lo que es más, urgentes para toda la sociedad humana del presente.

Cuando hablamos de toda la sociedad, queremos realmente incluir a ámbitos absolutamente diferentes entre sí, grupos que van de los docentes a los industriales, de entornos médicos a labradores, desde pensadores elaborando leyes hasta científicos creando nuevas fórmulas para estructuras pesadas. Todos tienen que incorporar en este momento de la vida del ser humano y del querido globo terráqueo una real comprensión de los conceptos de justicia, solidaridad, valores, moral, manejo y conservación del medio ambiente, en fin, sobre todos los riesgos que el ser humano enfrenta al margen de diferencias de raza, religión, sexo, o cualquier otra que podamos imaginar.

Leyendo manifestaciones del Instituto Paulo Freire y su Programa de Educación Continuada, incorporamos a los anteriores los conceptos de transversalidad y transdisciplinariedad: son conceptos, sí, pero se convierten en metodología de enseñanza, y se apoyan en ideas anteriores que cobran actualidad. Encontramos que los ideales pedagógicos de principios del siglo XX ya mencionaban incorporar la enseñanza global, y en tal sentido debemos mencionar a los franceses Ovidio Decroly (1871-1932) y Celestin Freinet (1896-1966), a los norteamericanos John Dewey (1852-1952) y William Kilpatrick (1871-1965) y a los soviéticos Pier Blonsky (1884-1941) y Nadia Krunskaia (1869-1939).

Y siempre desarrollándose paralelamente estarán los intereses locales, las necesidades de la cuadra, del barrio, de la ciudad, de la provincia, del país en que se vive. Terminando así, nuevamente, en un círculo que no deja de espiralarse, en la necesidad del ser humano, célula de todo este conjunto y a su vez motor que vuelve a “desespiralar” la mirada y se vuelca nuevamente sobre su entorno que solamente termina en el mundo entero.

Por lo tanto, se cumplen los seis “centros de interés” que proponía (o reconocía) el Método Decroly: 1- el niño y la familia; 2- el niño y la escuela; 3- el niño y el mundo animal; 4- el niño y el mundo vegetal; 5- el niño y el mundo geográfico; 6- el niño y el universo. Estos seis temas van generando posturas, explicaciones y necesidades: fisiológicas, psicológicas y sociales del alumno/ser humano. Y estas necesidades se van expandiendo, dando lugar al estudio del vocabulario, y al estudio de la respuesta a esas necesidades.

El Método de los Proyectos de Kilpatrick se inicia de las situaciones reales de todos los días sobre las cuales los alumnos van a aprender según las necesidades van surgiendo, y se tiene que ir aplicando nociones de matemáticas, geometría, dibujo, cálculo, historia... y si aquí empezamos a trasladarnos a nuestra actividad (ELE), de acuerdo a las necesidades de nuestro grupo los guiaremos para desarrollar los ámbitos lexicales, semánticos, etc. que les sean útiles para el cumplimiento de estas “tareas”.

El principio de la interdisciplinariedad, y su rama de los polisistemas, ha permitido que se genere el avance necesario, y llegamos así a los principios de la transversalidad: intercomunicación entre las disciplinas en torno de la manutención de un tema u objetivo común. Las diversas ciencias contribuyen para un determinado tema; se respeta lo específico de cada área del conocimiento, pero se pone el foco en la “totalización en construcción”, que es considerado el tema generador.

Claro está que todo este camino significa que todos y cada uno habrán de implicarse de manera completa y muy consciente, pues nada podrá ser dejado al acaso, por más caótico que nos parezca en un primer momento el planteo. ¡Estamos en la era en que el caos se acepta, se reconoce y se enfrenta! Seamos parte de su explosión, y formemos parte también de su reorganización.

Volvamos momentáneamente al proyecto, a su función. Es necesario crear estrategias de organización de los conocimientos en relación a: 1- el tratamiento de la información; 2- la relación entre los diferentes contenidos que rodean un problema o una hipótesis, con la idea de facilitar la construcción del conocimiento por medio de la transformación de la información que proviene de diferentes saberes disciplinarios. Claro está que significará sobre todo una preparación previa y un gran esfuerzo por parte de los profesores, que tendrán que poner a prueba constantemente su capacidad de flexibilidad y su entereza frente a los permanentes desafíos.

Las ciencias, que tanto se habían dividido, consiguen, por medio de la interdisciplinariedad, un nuevo diálogo. Las ciencias de la educación tienen que “conversar” con la sociología, la psicología, y a veces, ¿por qué no?, con la física, las matemáticas, la fisiología... Todo esto nos trae más y más conceptos: intradisciplinariedad, pluridisciplinariedad, transdisciplinariedad.

Y no es tan solamente salirse de lo nuestro. La disciplina madre, la academicista pura, tiene que comunicarse con ella misma “aplicada”. Lo pluridisciplinar tiene que convertirse en una manera de pensar... digamos, intuitiva. O quizás espontánea sea el término más apropiado.

Debemos entender y aceptar que el alumno no aprende solamente en un determinado momento, cerrado en sí mismo. Aprende siempre, todo el tiempo, en cualquier lugar.

Ese mismo individuo que aprende, tiene que aprender a aprender. Y tiene que adquirir un saber que no está fragmentado, dividido, tiene que percibir que el conocimiento es una totalidad.

Pero, y esto es significativamente sencillo y complejo, se aprende cuando ponemos en el proceso la emoción y la razón: el proyecto de vida tiene que estar en sintonía con el contenido de lo que se enseña/aprende.

Entra aquí el análisis del método que una actividad interdisciplinar ha de requerir: a- integración de contenidos; b- no caer en la concepción dividida sino en la idea de lo unitario de todo conocimiento; c- dejar de considerar que investigación y enseñanza son dos momentos ajenos unos al otro, para entender que se ayudan y se complementan, cuando directamente no lo hacen juntos (investigación en la acción); d- aprehensión de la idea, aceptación de esta idea: se aprende a lo largo de la vida y no (solamente) en un solo momento/época determinado.

Por lo tanto, “enseñadores” y “aprendientes” tienen que asumir metas de calidad para enfrentar el mundo actual como ciudadanos que participan, que poseen capacidad de reflexión y de autonomía, como seres que conocen tanto sus derechos como sus deberes, y los ejercen plenamente.

Ahora bien, los Temas Transversales, llamado de este Seminario, deben ser incorporados a las áreas que ya están y al trabajo educativo que ya realizamos. Si de esta forma conseguimos organizarlos y desarrollarlos, estaremos llevando adelante la propuesta de la transversalidad.

La participación y la corresponsabilidad no deben olvidarse, no se trata de un trabajo unitario sino todo lo contrario, de lo colectivo en su mejor expresión.

Suponemos, por lo tanto, que educadores y educandos, (como podemos llamarlos, o profesores y alumnos, o transmisores y receptores, queda al buen entendedor captar la esencia de la idea) establecen una relación especial con el trabajo a desarrollar y que la naturaleza de esa relación será la forma peculiar de llevarlo adelante sin dejar de lado lo previamente propuesto como currículo habitual.

Los países han comenzado a entender toda esta nueva dimensión de la educación y las relaciones, y comienzan a incorporar (o han comenzado) los Temas Transversales como una abertura que sus Ministerios de Educación van adaptando a las necesidades locales y según las urgencias regionales.

Este es el momento en que volvemos a nociones expresadas al comenzar nuestra presentación teórica: la pluralidad cultural DEBE ser respetada en una sociedad plural: los diversos grupos y culturas estarán presentes, se respetarán y se estudiarán (entenderán).

Y sin dejar de lado la autonomía, a la cual tanto se demoró en llegar y por lo tanto, es un bien educacional a ser respetado y cuidado con todo esmero. Sin confundir con aislamiento, sino recordando el tiempo entero que se trata de responsabilidad, libertad y flexibilidad coherentes. A veces es difícil comprenderlo, pero recordemos: se trata de un proceso colectivo que involucra relaciones de poder no autoritarias.

Pues bien, uno de los principios de aplicación de los Temas Transversales es la PARTICIPACIÓN, así, con todas sus letras en mayúsculas.

Y la idea de un Taller es justamente la PARTICIPACIÓN.

Por lo tanto, y con la idea de que ya explicamos nuestra comprensión de los Temas Transversales, queremos ahora que todos los presentes participen.

Si el enunciado nacional de aplicación de los Temas Transversales en Brasil dice que el desafío es respetar a los diferentes grupos y culturas que componen el mosaico étnico brasileño, incentivando la convivencia de los diversos grupos y hacer de dicha características un factor de enriquecimiento cultural, queremos hoy respetar a los presentes.

Le cedo a partir de aquí la palabra a Laura, que continuará la exposición e introducirá el taller en sí mismo.

A partir de lo que dijo mi compañera Susana, queremos ver la manera de llevar a cabo los Temas transversales en nuestra clase de español y que este trabajo sea útil no sólo para el alumno y el profesor, sino también para la comunidad a la que pertenecen.

También debemos destacar que en una lengua 2 es importante que el aprendiz abrace el vocabulario de algunas disciplinas, que si no fuera por los temas transversales no conocería.

Muchas veces los libros o manuales de lenguas ya incluyen dichos temas; otras veces, carecen de ellos. También sabemos que hay profesores que no trabajan con libros, ya sea por el precio, por la comunidad e donde trabajan o porque prefieren diseñar sus clases. Entonces, en el primer caso es importante que el educador vea cómo llevarlos a la práctica, dado que a veces no tienen que ver con la realidad del alumno. En el segundo caso, puede hacerse, junto con los aprendientes, una selección de temas a tratar que sean de interés general para la clase.

Propuesta de trabajo

Durante los primeros días de clase, o al comienzo del trimestre, se pide a los chicos que escuchen los noticieros, la radio y que lean los periódicos. De esa actividad de escuchar y leer tienen que elegir temas de actualidad o problemáticas que les sean atractivas, interesantes y que tengan que ver con su entorno. Es decir, con las que se sientan identificados.

Se determinará un plazo para llevar el material en forma de recortes, grabaciones con estos temas y se discutirá en la clase cuáles son los que tienen más afinidad o son más comunes para ellos. (El material puede ser llevado tanto de periódicos de habla española o portuguesa. Los alumnos deberán utilizar la lengua española para comentarlos.)

Se hará una puesta en común y se decidirán las temáticas que tengan más que ver con el entorno escolar, barrial y estadual. Alguno de los temas que surgirán, serán por ejemplo:

- Bullying
- Calentamiento global
- Basura
- Violencia
- Agrotóxicos
- Derechos de los niños
- Ley de tolerancia cero
- Fundamentalismo.

Sería bueno que los niños entendieran que los TT pueden ayudarlos no sólo a aprender español, sino también a transformar el entorno en el que se mueven.

Una vez que elegimos 4 o 6 temas, según la carga horaria o el objetivo del programa, cada grupo escogerá uno y trabajará sobre él.

Cada equipo buscará palabras claves e irá armando un campo conceptual. Luego cada grupo presentará su tema y luego todos deberán hacer un tipo de texto con ese contenido y aplicar algún tema de gramática en la redacción del mismo. El profesor, según el contenido del programa puede proponer un tipo de texto determinado, ej. Instructivo, y un tema gramatical, Infinitivo o Imperativo, o dejar a libre elección de los alumnos.

Vamos a hacer de cuenta que los temas elegidos en este curso son los siguientes:

- Bullying
- Calentamiento global
- Basura
- Agrotóxicos

Los tipos de texto que elegimos para trabajar son los siguientes, aunque pueden existir muchas otras opciones:

Folleto sobre cómo advertir casos de bullying. Características, relatos de compañeros que hayan padecido hostigamiento.

Tema gramatical: tiempos en pasado. Pretérito indefinido para relato, tiempo imperfecto de Indicativo para descripciones.

Publicidad sobre alimentos sin agrotóxicos: hacer una investigación sobre marcas, características de alimentos con agrotóxicos y sin ellos.

Tema gramatical: Interrogativas.

Instructivo o Guía turístico (cuidados con la naturaleza) dentro de un folleto de un parque nacional.

Tema gramatical: Imperativo o Frases en infinitivo para dar instrucciones.

Carta formal al prefecto de la ciudad pidiendo que un especialista en el problema de la basura vaya a la escuela y dé una charla explicando cómo clasificar la basura, cómo reciclar, dónde juntarla a quién llamar para que venga a retirar el material.

Tema gramatical: Frases condicionales, finales, causales. Frases Es necesario que, Es obvio, Debemos hacer...

La conclusión será que cuanto más el alumno esté sensibilizado con el tema, más estimulado se sentirá para realizar el texto. Puede ser un proyecto más general en donde intervenga toda la escuela.

Hoy vamos a trabajarlos todos juntos para hacer una simulación y que sea más divertido. Aunque durante el ciclo lectivo se puede trabajar un tema por mes, trimestre, duración de la unidad, etc.

Cada grupo va a elegir una ficha con un campo conceptual y tendrá que realizar el texto que se pide, intentando utilizar también al tema gramatical.

Luego expondremos el texto realizado, los demás grupos realizarán una crítica constructiva y luego verán la forma de que ese tema tratado pueda servir tanto a los alumnos como a la comunidad.

Ej. Si elijo un instructivo para reciclaje de basura, no sólo aprendo a escribir un tipo de texto, también aprendo un tema de gramática en un contexto real y luego puedo usar ese instructivo para pegarlo en el panel del colegio, o para repartirlo a la salida del mismo, en forma de panfleto, para estimular a los padres, alumnos y profesores a hacer uso de esas informaciones. (Los textos se pueden redactar en los dos idiomas, hacer una versión bilingüe, para estimular a la comunidad a tener un contacto directo con el español).

CONCLUSIÓN

Cuando trabajamos temas transversales, que tienen que ver con el contexto en que viven los alumnos, no sólo estaremos dando, como profesores, instrumentos para utilizar el idioma en una situación real, sino que también estaremos concientizando a la población de los problemas que padece la sociedad actual.

Desde ya, les agradecemos la presencia en este taller, y esperamos que además de un momento interesante, la actividad les resulte provechosa, rentable y dinámica.

Laura y Susana

A continuación se encuentran las fichas que se entregarán en la clase a cuatro grupos diferentes. OBSERVACIÓN: Aquí las fichas se presentan en forma de resumen, aunque para los grupos se entregarán en forma de campo conceptual, en tarjetas coloridas.

ANEXO 1

I Bullying:

Definición: hostigamiento, intimidación o maltrato a una persona menor de edad por parte de otra que la quiere hacer sentir en inferioridad de condiciones.

Agresor:

Busca someter a la víctima.

Se rodea de un grupo de admiradores

Padece una psicopatología insensible al sufrimiento del otro.

No experimenta remordimiento.

Líder negativo.

Víctima: niños de edades entre 10 y 14 años

Tipos de agresiones:

- violencia física;
- puesta en ridículo;
- prohibición de jugar con el resto del grupo;
- maltrato psicológico;
- marginación.

Cómo detectar casos: (es difícil pues la víctima tiene miedo de hablar o cuando habla, los adultos minimizan el problema)

Escuela:

Identificar el perfil de agresores posibles

Enseñar a desarticular pandillas

Padres, tutores o psicólogos:

Negativa a ir al colegio por parte del niño

Mal desempeño escolar

Dolores de estómago o cabeza

Miedo a ir o a regresar del colegio caminando

Orinarse en la cama

Aparición con golpes, arañazos sin posible explicación

Pesadillas.-

No detectar el bullying:

en el caso de la víctima puede llegar a intentos de suicidio

en el caso del agresor, si no es tratado a tiempo es posible que forme parte de pandillas, grupos violentos, etc.

(Vamos indicando en cada caso el apoyo bibliográfico más directo): <http://www.debate.com.mx/eldebate/Articulos/ArticuloGeneral.asp?IdArt=9802166&IdCat=1230231/05/10;>
<http://nanotice.blogspot.com/2009/11/detectar-el-bullying-en-la-etapa.html;>
http://www.lanacion.cl/prontus_noticias_v2/site/artic/20090311/pags/20090311224631.html

ANEXO 2

II Agrotóxicos

Definición: Conjunto de sustancias tóxicas que se utilizan para combatir plagas en agricultura o vegetación ajena al cultivo.

Tipos:

Plaguicidas: sustancias químicas para controlar o destruir plagas.

Fungicidas: sustancias químicas que son utilizadas para matar hongos causantes de enfermedades tanto en plantas como en animales y seres humanos.

Herbicidas: sustancias químicas que se utilizan para matar plantas indeseadas. Algunos matan de forma selectiva; otros, en cambio, no, matan todas las plantas de un terreno.

Peligros para la salud Humana:

-malformaciones congénitas; -afectación del sistema nervioso central; --alteraciones endócrinas; --enfermedades cancerígenas; --intoxicaciones.

¿Qué hacer para no correr riesgos?

Buscar alimentos de origen orgánico:

- Son alimentos producidos sin plaguicidas sintéticos y sin fertilizantes químicos.

- Están en armonía con el medio ambiente.

- No dañan a los insectos benéficos, vegetación natural ni al agua ni al suelo.

¿Cuáles son los alimentos que más agrotóxicos contienen?

Pimentón; Frutillas; Tomate; Zanahoria; Uvas; Lechuga

<http://www.google.com.ar/imgres?imgurl=http://bibliotecademedicina.com.br/blognutricao/wp-content/uploads/2010/04/veneno.jpg&imgrefurl=http://bibliotecademedicina.com.br/blognutricao/%3Fp%3D268&h=600&w=550&sz=58&tbid=DCd9SPsolxYcUM:&tbnh=135&tbnw=124&prev=/images%3Fq%3Dagrot%25>

C3%25B3xicos%2Bnos%2Balimentos&usg=__kPEZj1G6K0DnWKDab6loEe7pSvQ=&ei=ySkETPKyIYSRuAeS36T4DQ&sa=X&oi=image_result&resnum=8&ct=image&ved=0CC0Q9QEwBw

<http://www.binasss.sa.cr/poblacion/plaguicidas.htm>

<http://www.jmcprl.net/glosario/fungicidas.htm>

<http://es.wikipedia.org/wiki/Herbicida>

<http://www.scribd.com/doc/27056266/Agrotoxicos-Usados-en-Uruguay-y-Prohibidos-o>

ANEXO 3

III Calentamiento Global

Definición: fenómeno natural que causa el aumento de la temperatura media global de la atmósfera terrestre y de los océanos.

Según los científicos en los próximos 50 años la temperatura subirá de 2 a 3 grados.

Consecuencias:

- Clima alterado por gases invernaderos (CO₂, metano, clorofluorocarburos)
- Deshielo de los polos
- elevación del nivel del mar

¿Qué acciones contribuyen al calentamiento global?

- escapes de auto
- industrias que usan carbón
- deforestación
- fermentación entérica del ganado (emisión de gas metano por la fermentación de las heces de los rumiantes)

Principales países que ayudan a generar este calentamiento global:

USA

CEE

Rusia

Japón

Canadá

Australia

¿Cómo ayudamos a reducir este fenómeno?

- Usando bombitas de bajo consumo
- Disminuyendo el calor de la ducha
- Usa papel reciclado
- Intentando usar menos autos, caminando, andando en bicicleta.

Soporte bibliográfico:

-http://es.wikipedia.org/wiki/Calentamiento_global; <http://www.youtube.com/watch?v=HDWeIXFqP2o>;
http://farm1.static.flickr.com/32/55508367_7aef319089_o.jpg
http://sp.rian.ru/img/122225607_free.html; http://www.lanacion.com.ar/nota.asp?nota_id=1212472

Anexo 4

IV Basura

Es el material que se considera un desecho, del cual es necesario deshacerse.

Es un problema mundial porque cada vez más los seres humanos la producimos en más cantidad.

Clasificación:

1-Orgánica: proveniente de plantas o animales que tiene la propiedad de descomponerse.

2-Inorgánica: proveniente de cosas producidas por el hombre. Dentro de este tipo de basura se pueden clasificar en contenedores de diferentes colores.

Azul: papeles, cartones, tarjetas

Verde: vidrios

Amarillo: metal, plástico

¿Cómo se puede reducir la cantidad de basura?

Para los residuos orgánicos: preparar compost, especie de abono orgánico que se utiliza para fertilizar suelos.

Para los residuos inorgánicos:

-Que las fábricas produzcan productos retornables

-El reciclado de los envases de plástico, vidrio y metal.

¿Cómo podemos ayudar con el problema?

-Usar bolsa retornable para hacer las compras,

-No comprar productos con exceso de embalaje,

-Comprar mercadería envasada en vidrio,

-Preferir botellas plásticas con mayor capacidad, en lugar de comprar todo en envases chicos. Ej.: Preferir un yogurt de litro y no en envases de 250 gramos.

-Usar lo descartable para hacer trabajos en la escuela, artesanías, etc.

https://imagenes.repsol.com/es_es/recicla__172196_tcm7-267913.swf

<http://www.ecoportal.net/content/view/full/21047>

BIBLIOGRAFÍA

(Queremos aclarar para quienes quieran profundizar en el tema, que la mayor parte de la información está en Internet, donde se pueden encontrar serios y profundos estudios sobre la cuestión)

<http://www.tecnun.es/asignaturas/Ecologia/Hipertexto/10CAtm1/350CaCli.htm>

<http://www.aapatagonia.org.ar/index1.html>

<http://centros5.pntic.mec.es/ies.victoria.kent/Rincon-C/Enlaces/Ecol.htm>

<http://waste.ideal.es/primerareciclaje.htm>

<http://portalsostenibilidad.upc.edu/index.php>

http://www.lengua.profes.net/apieaula2.asp?id_contenido=49736

<http://www.latarea.com.mx/articu/articu15/guiawe15.htm>

<http://www.ucm.es/info/quiron/>

http://images.google.com.ar/imgres?imgurl=http://www.scielo.org.ve/img/fbpe/inci/v30n6/art04fig4.jpg&imgrefurl=http://www.scielo.org.ve/scielo.php%3Fpid%3DS0378-18442005000600004%26script%3Dsci_arttext&usg=__70bET0nl-a26A-Zni93LEvvQMwc=&h=619&w=442&sz=181&hl=es&start=6&tbnid=AsDuK0pHgUUm6M:&tbnh=136&tbnw=97&prev=/images%3Fq%3DLos%2Bmolinos%2Bde%2BViento%26gbv%3D2%26hl%3Des%26sa%3DG

http://images.google.com.ar/imgres?imgurl=http://www.ahiva.info/Colorear/Arquitectura/Molinos/molino-02.gif&imgrefurl=http://www.ahiva.info/Colorear/Arquitectura/Molinos.php%3Fcrnt%3D1%26type%3D1&usg=__9uOzR4LYLkGc6W WfjcPasTH-ngI=&h=622&w=794&sz=12&hl=es&start=24&tbnid=egoNKtFFf_7Ym M:&tbnh=112&tbnw=143&prev=/images%3Fq%3DLos%2Bmolinos%2Bde%2BViento%26gbv%3D2%26ndsp%3D18%26hl%3Des%26sa%3DN%26start%3D18

http://images.google.com.ar/imgres?imgurl=http://www.emison.com/molipiscina.jpg&imgrefurl=http://www.emison.com/51812.htm&usg=__EpLZqxcyWhayPzl ETWrtfnkULUU=&h=554&w=347&sz=41&hl=es&start=50&tbnid=gLyasdjHP_D8OM:&tbnh=133&tbnw=83&prev=/images%3Fq%3DLos%2Bmolinos%2Bde%2BViento%26gbv%3D2%26ndsp%3D18%26hl%3Des%26sa%3DN%26start%3D36

<http://images.google.com.ar/images?gbv=2&hl=es&q=Los+molinos+de+Viento&sa=N&start=36&ndsp=18>

http://2.bp.blogspot.com/_mwCfYmIh6eY/SIEwkMkSgBI/AAAAAAAAAAc/_aqFIReu86M/S600/contempo.jpg

<http://www.letizia-gonzalez.net/images/nuevasTecnologias.jpg>

<http://www.dialogica.com.ar/digicom/imagen1.jpg>

BARTOLOMÉ, A, 2002: *Nuevas tecnologías en el aula: guía de supervivencia*. Barcelona, Graó.

CASTELLS, M. 1996: *La era de la información*, Madrid, Alianza.

FREIRE, P., 2002; *Pedagogía de la Tolerancia*, Editorial del Fondo de Cultura Económica.

GIOVANNI, A. et al. 1996, *Profesor en acción* 1, 2 y 3, Madrid, Edelsa.

M.W. y BEANE, J.A. 2008, *Escuelas democráticas de Apple*, Editorial Morata.

MARTINEZ RAMIREZ, M.J. 2009, *Los temas transversales*, Editorial del Fondo de Cultura Económica.

TEDESCO, J.C. 2009, *Educación en la Sociedad del Conocimiento*, Editorial Fondo de Cultura Económica.

RICHARDS, J. & LOCKHART, C. 1998, *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Madrid, Cambridge.

RICHARDS, J. & RODGERS, T. 2001, *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*, Madrid, Cambridge.

ZUFFO, J. A. (2003): *A sociedade e a economia no novo milênio: a tecnologia e a Infossociedade*, São Paulo, Manole.

CUADERNOS DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO, Varios volúmenes, editados por eumed.net.

EL TRABAJO CON FOTOS Y TEXTO: LOS TEMAS TRANSVERSALES EN LA CLASE DE E/LE

Simone Rinaldi
FE-USP/UEL

Marília Vasques Callegari
Editorial Santillana

LOS TEMAS TRANVERSALES Y LOS DOCUMENTOS OFICIALES

Según se presenta en el volumen ocho de los Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), obra de referencia a la enseñanza fundamental de Brasil, publicada por el Ministerio de Educación, la inclusión de temas transversales en el currículo de los alumnos se debe a *“uma prática educacional voltada para a compreensão da realidade social e dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal, coletiva e ambiental”* (1997, p. 15). Lo que se propone para tanto no es la creación de nuevas asignaturas, sino incorporarse a las que ya existen los objetivos y contenidos de dichos temas (eso, en realidad, es lo que da la idea de trabajo “transversal”).

La importancia de abordar aspectos relativos a la ciudadanía ha hecho emerger la necesidad de considerar en las clases, en sus objetivos y también en el material didáctico asuntos no todavía presentes en las asignaturas existentes (portugués, matemáticas, geografía, historia, etc.). Se consideró pertinente, por lo tanto, incluir como temas transversales los siguientes:

- a) Ética: se refiere a las reflexiones sobre la conducta humana;
- b) Medioambiente: reflexiones sobre el equilibrio ambiental;
- c) Salud: comprende la motivación y la capacitación para el autocuidado
- d) Orientación Sexual: se refiere a informaciones y cuestiones relacionadas a la sexualidad;
- e) Pluralidad Cultural: se refiere al respecto con los diferentes grupos y culturas que constituyen la sociedad plural.

La justificación para esa elección se debe, según el documento, a factores como urgencia social, inclusión nacional, la posibilidad de enseñanza y aprendizaje en la Enseñanza Fundamental y la posibilidad de favorecer de la comprensión de la realidad y la participación social (p. 26).

Sobre esos aspectos las OC afirman que

[...] intensificam-se as políticas para a infância e a adolescência, ao mesmo tempo em que nos programas pedagógicos são reforçadas as propostas de interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, transversalidade. O intuito delas

é promover a expansão da compreensão de mundo, pois pretendem ensinar os alunos a entender as relações entre as disciplinas pedagógicas –em vez de ensinar as matérias escolares de maneira isolada, ou seja, voltadas para si mesmas– e as disciplinas escolares, e delas com a sociedade e a vida dos alunos. (OC, 2006, p.94).

Como se puede observar, los documentos oficiales sistematizan lo que en la realidad escolar ya se sentía hace mucho: la necesidad de abordar temas que sobrepasaran las asignaturas presentes en el currículo, de manera que la formación del alumno fuera cada vez más completa, preparándolo para vivir mejor en la sociedad que se insiere.

Consideramos que el aprendizaje de lenguas extranjeras puede favorecer –y propiciar la reflexión sobre diversos temas importantes (sociales, culturales, transversales, etc.). Para tanto, se hace necesario que las escuelas estén preparadas para el trabajo transversal (y para eso debe contar con momentos de preparación y planeamiento individual y colectivo) y que el profesor (en nuestro caso el de lengua española) considere dichos temas al momento de preparar sus clases y también cuando de la elección de los materiales didácticos que va utilizar. Específicamente sobre ese asunto es que va a tratar el tópico siguiente.

Los temas transversales en unidades didácticas a partir de la explotación de fotos y textos

Sabemos que la elección del material didáctico –y sobretodo del libro de texto– no es tarea fácil a los profesores. Son muchos los aspectos que se deben considerar (cómo trabajan las destrezas, el proyecto gráfico, cómo abordan la gramática, los objetivos, la forma de evaluación, etc.). Además de los puntos ya ampliamente conocidos, es necesario, sobretodo en la enseñanza regular, añadir unos más: ¿el material permite el trabajo con temas transversales?, ¿incluye dichos temas en sus textos y propuestas?, ¿trae sugerencias al profesor de cómo trabajarlos en clase? Algunos materiales ya traen explícitamente informaciones sobre eso. En otros, es necesaria una investigación más detallada para contestar a tales preguntas.

Como autoras de materiales didácticos y paradidácticos para la enseñanza del español a brasileños en la escuela regular (de 6º. a 9º. año), tuvimos la preocupación de incluir, sobretodo en los destinados a la enseñanza fundamental, los temas transversales en las unidades didácticas, no solamente para atender a las exigencias legales, sino también porque los consideramos importantes en el desarrollo de la ciudadanía y porque entendemos que la lengua puede servir como vehículo que aporta significaciones, conceptos y puntos de vista, tan relevantes para el nivel en el que se encuentran los alumnos de dicho segmento.

Lo que traemos a este taller es una muestra de cómo es posible incluir en las clases los temas transversales, de manera contextualizada, y cómo sacar partido de ellos durante las actividades de comprensión y explotación de textos (verbales y no verbales). Tras esa ejemplificación, proponemos a los oyentes que elaboren actividades a partir de algunos textos y fotos.

El primer ejemplo que traemos se refiere a la unidad 7 del volumen 1 de la colección. Los objetivos comunicativos de dicha unidad son aprender cómo:

- se nombran las partes del cuerpo
- se describe físicamente a las personas
- se expresan acciones que ocurren en el mismo momento en que se habla.

Para dar a conocer el nombre de las partes del cuerpo consideramos que sería pertinente hacerlo desde la perspectiva de la salud. De este modo, la unidad tiene como título “Moviéndonos” (que hace referencia a las actividades físicas) y empieza con las siguientes fotos:

UNIDAD 7

Moviéndonos

Mira a las personas que pueden observar a lo largo y al final de la unidad y que hacen ejercicios o cosas de lo que ven o escuchan. Pregúntales qué hacen las personas que aparecen en las imágenes, de qué lugares vienen, de qué deporte o actividad física se trata, a qué hora se mueven, si lo hacen solos o con otros, si lo hacen en familia o en un grupo, etc. Haz un dibujo de cada una y escribe cómo se mueven y lo que hacen. Después, haz un dibujo de cada una y escribe cómo se mueven y lo que hacen. Después, haz un dibujo de cada una y escribe cómo se mueven y lo que hacen.

Vas a escribir cómo:

- se nombran de las partes del cuerpo.
- se describe físicamente a las personas.
- se expresan acciones que ocurren en el mismo momento en que se habla.

Personas haciendo ejercicios.

Chico saltando en el agua.

Jóvenes corriendo.

Personas andando en bicicleta.

Mujer caminando.

Pre calentamiento

- ¿Haces ejercicios físicos regularmente?
- ¿Ya has ido a algún gimnasio?
- ¿Cómo puedes ejercitarte en la ciudad en donde vives?

De entrada

Escucha la orientación que sigue para realizar dos ejercicios de columna. De las siguientes partes del cuerpo, marca las seis que no se mencionan en la grabación.

ojo boca pie

codo nariz

cuello espalda

hombro barbilla

pecho mano

cabeza oreja

pierna rodilla

costado brazo

1. Fíjate si las personas que hacen la propuesta de la actividad y preguntales que hacen cuando lo que ven o escuchan que se les pide. Después, cuando ellos lo pidan, que se les pida que hagan un dibujo de cada una y escribe cómo se mueven y lo que hacen. Después, haz un dibujo de cada una y escribe cómo se mueven y lo que hacen.

78 **UNIDAD 7** **79**

CALLEGARI, Marília Vasques. RINALDI, Simone. **Nuevo ¡Arriba!**
São Paulo, Santillana, 2009, vol. 1, p. 78-79.

Inicialmente pedimos a los alumnos que miren las fotos, lean el título de la unidad y que formulen hipótesis acerca de lo que van a estudiar. Poco a poco les estimulamos a explotar las fotos y dirigimos nuestras preguntas al tema transversal que no atañe (en este caso, “salud”). Les preguntamos qué hacen las personas que aparecen en las

imágenes; en qué lugares están; si la práctica de tales actividades es común o no en la comunidad en la que viven, si se las puede hacer solitariamente o solamente en grupos, etc. Les preguntamos también cómo y cuántas veces a la semana practican ejercicios físicos; si saben los beneficios que trae la práctica de ejercicios físicos para el cuerpo y la mente. Tras explotar las fotos, les preguntamos a los alumnos: ¿haces ejercicios físicos regularmente?, ¿ya has ido a algún gimnasio?, ¿cómo puedes ejercitarte en la ciudad en donde vives?

A continuación, la unidad presenta un texto en el que van a estar presentes las partes del cuerpo que se quiere dar a conocer, pero todavía desde la perspectiva de la “salud”. La página es la siguiente y el texto muestra cómo hacer determinados ejercicios:

2. Como los alumnos ya han escuchado el texto algunas veces, hazles preguntas sobre el contenido de la grabación, qué palabras nuevas han escuchado, etc. Pon el audio otra vez y pídeles que lo acompañen con la lectura del texto. Si hay dudas de vocabulario, diles que intenten resolverlas por el contexto. Si no lo consiguen, diles que en las próximas actividades estudiarán el léxico del texto.

2. Escucha otra vez la grabación. Acompáñala con el texto que sigue.

VOY DERECHO... EJERCICIO

Acuéstate sobre uno de tus costados. Flexiona tus piernas y lleva tus rodillas al frente en dirección al pecho (posición fetal). Sostén ambas rodillas con el brazo que está apoyado en el suelo. Abre el otro brazo y extiéndelo hacia el lado contrario hasta tocar el piso con la mano. La cabeza, los hombros y la espalda no deben separarse del piso. Quédate en dicha posición y cuenta mentalmente hasta 10. Es importante que la torsión sea suave y que no exista demasiada tensión. Vuelve al frente y cambia de lado. Haz 20 repeticiones por cada costado.

EJERCICIO

Colócate de pie, con las manos a los costados y las piernas abiertas a la altura de los hombros. Baja hacia el piso con la espalda recta hasta tocarlo. Desciende aún más de modo que quedes con el cuerpo apoyado en seis puntos: pies, rodillas y manos. Después, despega las rodillas del piso poco a poco y regresa a la posición inicial, de pie, subiendo lentamente con la espalda en curva (tu barbilla debe ir siempre pegada al pecho), mientras cuentas mentalmente hasta diez. Desliza tus manos por el empuñe y sigue subiendo hasta que nuevamente queden a los costados. Despega la barbilla, levanta la cabeza y termina con la espalda recta (todo ello de manera simultánea al elevarte para regresar a la posición inicial). Realiza 20 repeticiones de este ejercicio.

Sinónimos
La barbilla = el mentón

¿Sabías que...
... la postura ideal es la que respeta las curvas naturales de la columna vertebral? Entre los factores básicos para lograr una buena postura se incluyen: un cuello derecho, cabeza levantada, barbilla paralela a la tierra, hombros ligeramente hacia atrás, músculos abdominales contráidos y pies que señalen hacia adelante.

080a089_U7_ARRIBA1_MERCADO.pdf - Adobe Reac

CALLEGARI, Marília Vasques. RINALDI, Simone. **Nuevo ¡Arriba!**
São Paulo, Santillana, 2009, vol. 1, p. 80.

“Acuéstate sobre uno de tus costados. Flexiona tus piernas y lleva tus rodillas al frente en dirección al pecho (posición fetal). Sostén ambas rodillas con el brazo que está apoyado en el suelo. Abre el otro brazo y extiéndelo hacia el lado contrario hasta tocar el piso con la mano. La cabeza, los hombros y la espalda no deben separarse del piso. Quédate en dicha posición y cuenta mentalmente hasta 10. Es importante que la torsión sea suave y que no exista demasiada tensión. Vuelve al frente y cambia de lado. Haz 20 repeticiones por cada costado.”

Otro ejemplo que les presentamos se refiere al tema transversal “Medioambiente” y para discutirlo usamos la unidad 7 del libro 2 cuyo título es “Cuando hablan los animales”. Los objetivos comunicativos de dicha unidad son aprender cómo:

- a) se dice el nombre de algunos animales;
- b) se leen textos con la entonación adecuada;
- c) se habla de hechos o acciones que tuvieron duración o eran habituales en el pasado (Pretérito Imperfecto por medio de fábulas).

Además de los contenidos lingüísticos, una vez más nos preocupamos en ofrecer a los alumnos y profesores la posibilidad de trabajo con temas transversales (en este caso, el medioambiente). Para tanto, las imágenes que acompañan esa unidad son de diversos animales, algunos de ellos con su existencia seriamente amenazada, como por ejemplo el títi león dorado, el delfín amazónico, el guacamayo. También se presentan fotos de animales domésticos como el perro, el gato y los acuáticos, como el pez y el pulpo:

7 Cuando hablan los animales



Vas a estudiar cómo:

- se clasifican y se nombran algunos animales;
- se puntúan y se leen textos con la entonación adecuada;
- se habla de hechos o acciones que tuvieron duración o eran habituales en el pasado.

Precalentamiento

- ¿Te gustan los animales? ¿Cuáles?
- ¿Crees que son felices los animales que viven sin libertad?
- ¿Cómo debemos, los seres humanos, tratar a los animales?

De entrada
 1. Vas a escuchar una canción que se llama "El oso". Observa las palabras que siguen y señala solamente las que escuches.

bosque
 espectáculo
 circo
 tigre
 hueso
 casa
 pueblito
 jueles

1. Fílate los dedos que hacen la propina de la universidad y ellos van a ser capaces de decirte cómo se llama a los animales. ¿El tigre? ¿El bosque? ¿El hueso? ¿La casa? ¿El pueblito que se llama...?

CALLEGARI, Marília Vasques. RINALDI, Simone. **Nuevo ¡Arriba!** São Paulo, Santillana, 2009, vol. 2, p. 102-103.

El procedimiento de trabajo puede ser muy parecido al ejemplo anterior: por medio de preguntas puedes conducir los alumnos al tema transversal en cuestión: si conocen aquellos animales; si pueden repartirlos de acuerdo con su hábitat; si los alumnos tiene alguna mascota en casa, qué animal es; si les gustan los animales; si ya han ido al zoológico; si saben el motivo de la existencia de los zoológicos; si alguno de los animales de las fotos está en peligro de extinción; por qué esos animales sufren ese peligro; y qué se podría hacer para que su especie siguiera existiendo.

El texto que viene a continuación es una canción (El oso – Fito Páez) que menciona los maleficios que un animal (el oso) sufrió en su vida cuando le quitaron la libertad del bosque y lo enviaron al circo:

2. Pon la grabación otra vez y pídeles que lo acompañen con la lectura del texto. Déles que intenten resolver las dudas de vocabulario con un diccionario o con el glosario del final del libro. Sugerencia: asigna a algunos alumnos y pídeles que lean la letra de la canción en voz alta.

2. Escucha otra vez la grabación. Acompáñala con el texto que sigue.



RODOLFO PÁEZ

¡Aprende más!
Rodolfo Páez —más conocido por Fito Páez— es un cantautor y productor musical argentino. Nació en Rosario en 1963 y empezó a interesarse por la música desde niño, cuando recibía clases de piano. *Euforia*, *Enemigos íntimos* y *Rey Sol* son algunos de sus álbumes.



ALBERTO VASQUES/ISTOCK

El oso

Yo vivía en el bosque muy contento,
caminaba, caminaba sin cesar.
Las mañanas y las tardes eran mías
a las noches me tiraba a descansar.

Pero un día vino el hombre con sus jaulas
me encerró y me llevó a la ciudad.
En el circo me enseñaron las piruetas
y yo así perdí mi amada libertad.

“Conformate” —me decía un tigre viejo—,
“Nunca el techo y la comida han de faltar,
sólo exigen que hagamos las piruetas
y a los niños podamos alegrar”.

Han pasado cuatro años de esta vida,
con el circo recorrí el mundo así
pero nunca pude olvidarme de todo,
de mis bosques, de mis tardes y de mí.

En un pueblito alejado
alguien no cerró el candado.
Era una noche sin luna
y yo dejé la ciudad.

Ahora piso yo el suelo de mi bosque,
otra vez el verde de la libertad.
Estoy viejo pero las tardes son mías.
Vuelvo al bosque, estoy contento de verdad.

PÁEZ, Fito. *Oso: Páez y el circo*. — Del libro de la semana 1992.

Reproducción por escrito. Art. 184 de la Constitución de la Nación Argentina. © 1992 por Fito Páez.

CALLEGARI, Marília Vasques. RINALDI, Simone. **Nuevo ¡Arriba!**
São Paulo, Santillana, 2009, vol. 1, p. 104.

Antes o después de hacer las actividades propuestas, puedes volver al tema del medioambiente a partir de lo que ocurre con el oso, sus sentimientos lejos de su hogar, sugiriéndoles a los alumnos que se pongan en el lugar del oso, que piensen cómo serían sus vidas lejos de casa, lejos de la familia. Otra opción para trabajar ese texto y relacionarlo al tema de la ética es reflexionar con los alumnos acerca de los animales adestrados que son explotados por personas insensibles, si vale la pena mantener encerrados dichos animales y sacarles provecho.

¡MANOS A LA OBRA!

Tomando como base los dos ejemplos que propusimos, les ofrecemos a los profesores dos actividades. Primeramente, como si fueran autores de una unidad didáctica, y suponiendo que los contenidos comunicativos de dicha unidad sean:

- a) cómo se nombran algunas prendas de vestir y algunos accesorios;
- b) cómo se nombran los colores.

¿qué fotos, qué tipo de texto y qué abordaje utilizarían de manera que fuera posible trabajarse un tema transversal? ¿Qué tema elegirían?

Luego, partiendo de la siguiente página inicial de una unidad didáctica ya elaborada, ¿qué tema(s) transversal(es) trabajarían? ¿Cómo lo harían? ¿Cómo se puede explotar las fotos?

4
¿Adicciones? Mejor sin ellas...

El alcohol puede llevarte lejos

Las drogas dejan un gran vacío.

FUMAÇA TÓXICA

Por un Mundo libre de Tabaco
(Centros limpios, Pulmones limpios!)

Si quieres vivir más, deja de fumar

Respirar a fumaça deste produto causa pneumonia e bronquite.

Precalentamiento

- ¿Crees que el alcohol y el cigarrillo son drogas?
- ¿Sabes cuáles son los males que causa el tabaco a nuestro organismo?

De entrada

1. Vas a escuchar un texto sobre el cigarrillo y la salud. Enseguida a punta las fechas en que ocurrieron los hechos que te indicamos a continuación.

- a) Se inició el hábito de fumar en Europa... 1580
- b) Los cigarrillos se popularizaron... 1981
- c) Se descubrió la relación cáncer al pulmón-fumador... 1950
- d) Se publicaron miles de trabajos sobre la relación del hábito de fumar cigarrillos con el cáncer de pulmón... 1914

1. Pide a los alumnos que lean el prologo de la unidad y que identifiquen los temas transversales que se abordan en ella. Luego, sugiere que piensen en qué temas que les interesan y que se relacionen con el tema de la unidad. Sugiere que piensen en cómo se puede trabajar el tema transversal en la unidad.

hally y mara 39

CALLEGARI, M.; RINALDI, S.; SANTOS, I.; REIS, M. Nuevo ¡Arriba!
São Paulo, Santillana, 2009, vol. 4, p. 28-29.

CONCLUSIONES

Como hemos señalado, la inclusión de los temas transversales en las asignaturas escolares forma parte de los documentos legales y oficiales de la Educación en Brasil. Entre dichas asignaturas no podríamos aislar el español que, aunque sea obligatorio en la Enseñanza Media, muchas escuelas lo están insertando en el currículo de los últimos años de la Fundamental.

Con la ampliación de la oferta de la lengua española en escuelas brasileñas, también se está intensificando mucho la elaboración de materiales didácticos, entre ellos los libros de textos exclusivamente para nuestro sistema educacional. Así, es aconsejable que los profesores busquen materiales que tengan en cuenta los temas transversales y que los incluyan en sus unidades. Eso facilitaría al profesor que también los insiriesen en sus clases.

Ya a los profesores que no trabajan con libros de texto, sería pertinente que buscaran proponerles a los alumnos discusiones, actividades u otro tipo de trabajo con los temas transversales a partir de otros contenidos, ya sean lingüísticos, ya sean culturales.

BIBLIOGRAFÍA

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental, *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental*, Brasília, MEC, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, *Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Vol. 1*. Brasília, MEC, 2006. 239p.

CALLEGARI, M.; RINALDI, S. *Nuevo ¡Arriba!*, São Paulo, Santillana, 2009, vol. 1, 2, 3 y 4.

UN CALENDARIO TRANSVERSAL

Serafina Vallejo Gómez
Instituto Cervantes São Paulo

TEMAS TRANSVERSALES: INTRODUCCIÓN

La finalidad de la educación debe ser formar al individuo de forma integral, es decir, atender y desarrollar no sólo sus necesidades y capacidades cognitivas e intelectuales sino que además se consideren de igual relevancia las emocionales, afectivas, de inserción social y de relación. La respuesta a esta preocupación social, formar tanto intelectual como moralmente a los alumnos, ofrecer herramientas que desarrollen el pensamiento crítico junto con actitudes morales y valores que lleven a la construcción de una sociedad más justa, viene dada primero por la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE¹), en la que se muestra esta preocupación, y posteriormente por la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE²) en la que se establecen los currículos de las distintas etapas educativas y en ellos las enseñanzas o temas transversales que deben estar presentes en las diferentes áreas.

Recordando la definición del término “transversal” que el diccionario de la RAE nos proporciona “que se halla o se extiende atravesado de un lado a otro”, son temas que deben asumir funciones complementarias de las otras disciplinas transitando por ellas, deben impregnar toda la función educativa del centro y no se pueden plantear como un programa paralelo sino insertado en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Son considerados temas transversales:

- Educación ambiental

Tiene como finalidad capacitar a los alumnos para comprender las relaciones con el medio en el que estamos inmersos y conocer los problemas ambientales y las soluciones individuales y colectivas que pueden ayudar a mejorar nuestro entorno. Formar ciudadanos que ejerzan una actuación responsable con el medioambiente

- Educación para la paz

Significa educar para la tolerancia y la resolución de conflictos, entre personas o grupos, por medio del diálogo y de la participación social. Significa educar para crear un ambiente de igualdad, libertad y solidaridad.

- Educación del consumidor

1 Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación BOE 4-7-1985, num. 159, [pág. 21015] BOE 19-10-1985, núm. 251, [pág. 33013]Regulación del Derecho a la Educación

2 Ley Orgánica 3-10-1990, núm. 1/1990 BOE 4-10-1990, núm. 238, [pág. 28927] Ordenación General del Sistema Educativo.

Significa capacitar a los alumnos para ejercer un consumo responsable, que respete el medio ambiente y los derechos humanos.

- Educación vial

Significar educar para conocer y utilizar la vía pública de manera segura y responsable.

- Educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos

Educar para ejercer el derecho a la igualdad sin distinción de sexo, raza o creencia reconocida en la Constitución española. Se trata de ofrecer las suficientes herramientas que fomenten principios, actitudes y conductas que, respetando las diferencias, se concreten en justicia social igualitaria para todos.

- Educación para la salud

Educar tanto para la prevención de enfermedad física o psíquica, como para un conjunto de actitudes y capacidades que prevengan accidentes corporales, desajustes de la personalidad y que favorezcan la autoestima, la autonomía y la capacidad de tomar decisiones de los individuos.

- Educación sexual

Tiene la función de informar tanto de los aspectos biológicos de la sexualidad como de orientar sobre el desarrollo de los afectivos, emocionales y sociales de manera que el ejercicio de la sexualidad resulte en comunicación entre las personas.

- Educación moral y cívica

Es el eje en torno al cual se articulan el resto de los temas transversales ya que sus dos dimensiones engloban el conjunto de los rasgos básicos del modelo de persona que participa activamente para solucionar los problemas sociales. La dimensión moral promueve el juicio ético acorde con unos valores democráticos, solidarios y participativos, y la cívica incide sobre estos mismo valores en el ámbito de la vida cotidiana (MEC, 1993)³.

Posteriormente, con la aprobación de la Ley Orgánica de Educación (LOE) en mayo de 2006, los temas transversales aparecen, pero diluidos, manteniendo los mismos valores.

Entre los fines de la educación se resaltan el pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades afectivas del alumnado, la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y de la igualdad efectiva de oportunidades entre

3 Cit. en: MUÑOZ DE LACALLE, Araceli, 1997, "Los temas transversales del currículo educativo actual", *Revista Complutense de Educación*, vol VIII, núm 2, p. 163.

hombres y mujeres, el reconocimiento de la diversidad afectivo-sexual, así como la valoración crítica de las desigualdades, que permita superar los comportamientos sexistas. Se asume así en su integridad el contenido de lo expresado en la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género.

Asimismo, se propone el ejercicio de la tolerancia y de la libertad, dentro de los principios democráticos de convivencia y la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos. Igualmente se insiste en la importancia de la preparación del alumnado para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable. La relación completa de principios y fines permitirá asentar sobre bases firmes el conjunto de la actividad educativa.

BOE número 106 de 4/5/2006, página 17162

Dotar a los alumnos de la posibilidad de crear pensamiento crítico con una base moral de tal manera que determinados valores, en cierta forma, creen un flujo entre la escuela y la sociedad y viceversa, es un objetivo de la labor educadora, sea desempeñada en la enseñanza reglada como en la no reglada. Desde nuestra posición de profesores de español como lengua extranjera no podemos abstraernos de los problemas y conflictos en los vivimos en esta sociedad y a pesar de que nuestra labor educativa, dentro del contexto en el que nos encontramos sea limitada, partimos del principio básico de que educar para el respeto, la vida, el diálogo, la tolerancia, o la libertad forma parte del ejercicio de nuestra profesión.

El alumno, en su dimensión de *hablante intercultural*, debe posicionarse frente a la lengua que aprende dentro de los valores de respeto, tolerancia, solidaridad y reconocimiento de la propia cultura y de la del otro. El Plan Curricular del Instituto Cervantes le dedica tres inventarios al abordaje de estas cuestiones, *Referentes culturales*, *Saberes y comportamientos socioculturales* y *Habilidades y actitudes interculturales*, en los que expresamente se abordan cuestiones culturales desde el respeto y la tolerancia, en el intento de alejarse de los estereotipos que puedan ser discriminatorios. A pesar de que los temas transversales que se proponen no aparezcan de una manera explícita se vislumbran a lo largo del texto de forma implícita, en la muestra de diferentes instituciones de carácter democrático, en los personajes que han hecho historia, aunque no siempre las mujeres se vean debidamente representadas, en organismos que cuidan de la salud, en las costumbres y hábitos de los diferentes pueblos hispanos, etc. No obstante, el compromiso del docente es fundamental para llevar a clase temas y aspectos de la vida pública y privada en los que los temas transversales realmente atraviesen los contenidos léxicos, gramaticales, discursivos, entre otros, de tal manera que, como comenzábamos este texto, podamos contribuir a la educación integral del individuo, un individuo que como agente social se espera que actúe con éxito y con responsabilidad en otro contexto cultural que no sea el propio.

UN CALENDARIO TRANSVERSAL

El objetivo de esta actividad es montar un calendario con los alumnos en el que se reflejen, valiéndose de días destacados como efemérides, los temas transversales motivo de preocupaciones sociales. Por tratarse de una actividad para estudiantes de español como lengua extranjera la actividad abordará contenidos funcionales, gramaticales, léxicos, culturales, trabajando las cuatro destrezas. Como se ha mencionado anteriormente se trata de integrar los temas transversales en el quehacer educativo, en concreto en la clase de ELE.

Partiendo de una idea sencilla como es la de reflexionar sobre las efemérides que son motivo de celebración en nuestro calendario nos embarcamos en la tarea de elaborar el nuestro propio. Cada nación conmemora días que marcaron la historia propia, independencia de un país opresor, exaltación de héroes que hicieron avanzar la historia, acuerdos o marcos legislativos que simbolizan la democracia. De la misma manera, de común acuerdo internacional, se reconoce, por ejemplo, el valor de la lucha de los trabajadores o de las mujeres conmemorándose, sea de manera festiva o con carácter reivindicativo, en fechas asumidas por un significativo número de países. Estas conmemoraciones no nos pasan desapercibidas porque, en la mayoría de los casos, su celebración se ve reforzada con un día festivo, como es el caso del 1 de Mayo, Día Internacional del Trabajo, o con campañas institucionales, que aun no siendo festivo, intentan alcanzar a todos los sectores de la sociedad, como es el caso de la celebración de 8 de marzo, Día Internacional de la Mujer. No obstante, no todos los sectores de la sociedad saben cuándo se celebra el Día Internacional del Sida o el Día del Planeta Tierra, en la mayoría de los casos ni tan siquiera se sabe de la existencia de estas celebraciones.

Empecemos entonces por hacer una lluvia de ideas en la pizarra con nuestros alumnos. Previamente les dejamos pensar en los días festivos que se celebran en sus respectivos lugares de origen y confeccionar una pequeña lista para, a continuación, ir colocándolos en la pizarra. Dependiendo del nivel podemos hacer una actividad de vocabulario para recordar los meses del año o un repaso del pretérito indefinido asociado a momentos puntuales de la historia (A2-B1 dependiendo del nivel de profundización) que representan esas fechas.

A continuación vamos guiando a nuestros alumnos hacia los temas que queremos tratar. Elegimos algunos dibujos, símbolos, logotipos que estén relacionados a alguna conmemoración con implicaciones sociales, relacionada con valores morales, de manera que el dibujo funcione a modo de significante y su definición como significado, y lo asociamos a una fecha. Rescatando el conocimiento del mundo que tienen nuestros alumnos les recordamos que de la misma manera que cada día del año se conmemora la festividad de un santo, el santoral, otra gran parte de los días está dedicada a la

celebración de algún tema específico⁴. Les pedimos entonces que con un compañero, tomando como modelo la actividad que acaban de hacer, piensen en otras celebraciones civiles, las describan y expliquen y justifiquen su importancia.

Seguidamente pasamos a presentar los temas transversales, objeto de trabajo de nuestra actividad. En este momento la actividad se debruza en la explicación del significado de estos ejes temáticos, por asociación de imágenes o por definiciones que servirán de modelo textual para la elaboración de las definiciones de los alumnos.

Finalmente estamos frente al calendario. En el calendario se citan algunas de las conmemoraciones mundiales, internacionales o locales en algunos meses y otros quedan vacíos. Los alumnos lanzan hipótesis, en primer lugar, para descubrir en qué consisten las celebraciones citadas y, en segundo, buscan información para confirmarlas. Se puede realizar el trabajo en parejas o en grupo, de tal manera que cada grupo se ocupe de una o dos fechas que después pondrá en común con el resto de la clase. Con respecto a los días que están en blanco, igualmente en pareja o en grupo, se pueden inventar conmemoraciones o descubrir lo que realmente se celebra, siempre relacionado con alguno de los temas propuestos.

Esta actividad puede realizarse al comienzo del curso de manera que pueda ser explotada a lo largo de los diferentes meses explorando el significado de cada tema en diferentes momentos.

Planeta Tierra

Esta actividad está pensada para un nivel B2, usuario independiente, según el MCER, y el objetivo lingüístico y discursivo es que construyan una argumentación, usando las herramientas que han sido trabajadas en clase, marcadores discursivos, expresión de la opinión, expresiones para mostrar acuerdo y/o desacuerdo. Se utilizan, como material de apoyo, dos anuncios publicitarios⁵ en los que se cuestiona la idea de progreso y, a continuación, se ofrecen alternativas.

Esta es una actividad en la que el tema del medioambiente atraviesa todo el trabajo, sin ser un trabajo por y para la educación medioambiental es este tema el que lleva a la reflexión, despierta polémica y discusión e invita a buscar soluciones, todo dentro de la clase de ELE.

La actividad comienza partiendo del conocimiento del mundo del alumno, de su propia reflexión sobre los problemas que acucian al planeta. En este primer momento dependiendo de si el grupo es numeroso o no se puede hacer una lluvia de ideas o se puede comentar en parejas o en grupo.

4 Se toma como punto de referencia el calendario de la página Portal Mayores, elaborada por el Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC) y el Instituto de Mayores y Servicios Sociales (IMSERSO) <http://www.imsersomayores.csic.es/senieve/dias-internacionales-completo.html>

5 Anuncios de <http://www.sostenibilidad.com/>

A continuación, ha sido seleccionado vocabulario que puede ser difícil para el alumno y que no interesa que le desconcentre en una audición en la que las ideas generales tienen que quedar claras, en un primer momento, y por medio de una escucha selectiva se tiene que prestar atención a los argumentos en los que se sustentan la opinión de cada personaje de manera que el alumno los identifique y pueda, a continuación, expresar su acuerdo o desacuerdo con ellas.

Seguidamente entramos en las posibles soluciones a los problemas que se han destacado anteriormente. El alumno basándose en sus propias opiniones y una nueva escucha las confirma o no. Trabajamos así la concienciación frente a un tema que nos afecta a todos, inducimos a una reflexión crítica y, siendo ambiciosos, esperamos que además de haber aprendido vocabulario, estructuras gramaticales y funciones comunicativas, los valores con los que hemos trabajado creen un flujo entre la escuela y la sociedad.

Finalmente, se propone una argumentación para completar el trabajo que ha sido realizado por las cuatro destrezas y en la los alumnos se posicionan sobre el tema trabajado.

Si retomamos la idea del calendario, podríamos proponer a los alumnos, siempre que el programa y el cronograma lo permitan, poner en práctica la actividad el Día de la Tierra, 22 de abril.

ACTIVIDAD 1

Vamos a elaborar un calendario



Sabías que existen diferentes tipos de calendarios y que cada uno refleja la particular forma de computar los años, de organizar el tiempo y de festejar los acontecimientos:

Calendario azteca, maya, gregoriano, juliano.



Piensa en los días festivos que hay en tu país y en la fecha de su celebración. Elabora una pequeña lista con tu compañero.

- _____
- _____
- _____

Podrías asociar un elemento de cada grupo ¿Existen estas celebraciones en tu país?



- . Nochevieja
- . Día mundial de la lucha contra el SIDA
- . Día internacional del Trabajo

- 1 de mayo
- 31 de diciembre
- 1 de diciembre

Estas son festividades civiles ¿qué se celebra en cada una de ellas?

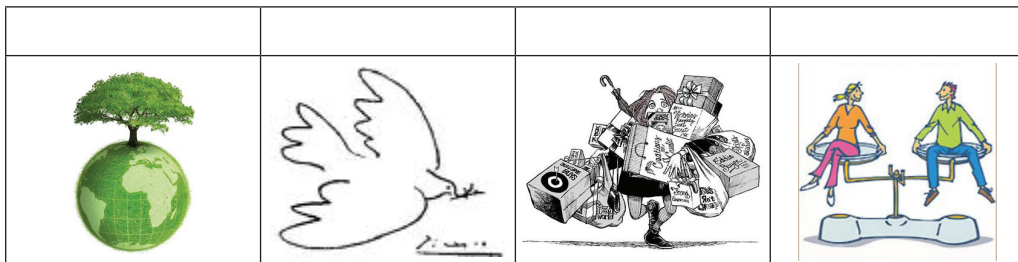
- _____
- _____
- _____

En grupos de tres o cuatro alumnos, pensad en las fechas destacadas que, sin ser días festivos o no laborables, celebran o conmemoran algo. Nombrad al menos dos que no estén relacionadas con hechos históricos o con celebraciones de carácter religioso:

- _____
- _____

¿Qué te sugieren los siguientes temas?

Observa estos dibujos y ponles un título que no pase de cinco palabras. Usa el diccionario si lo necesitas.



Estas son las definiciones de:

Educación sexual Educación moral⁶ y cívica

Estas son las definiciones de:

Educación sexual

Comprende todas las acciones, directas e indirectas, deliberadas o no, conscientes o no, ejercidas sobre un individuo (a lo largo de su desarrollo), que le permiten situarse en relación a la sexualidad en general y a su vida sexual en particular. GARCIA WEREBE, M.J.: *La educación sexual en la escuela.* Ed.: Planeta. Barcelona, 1979, p. 9.

Educación moral⁶ y cívica

“Un conjunto de acciones intencionadas tendente a que los alumnos construyan racional y autónomamente sus propios valores y normas, adopten actitudes coherentes con los mismos y se comporten de manera consecuente”.
Instituto de Tecnologías Educativas

Define tú ahora:

Educación vial

Educación para la salud



Nuestro calendario

Aquí tienes algunas celebraciones, explica que crees que se celebra y como se podría celebrar. Como puedes comprobar a nuestro calendario le faltan conmemoraciones en algunos meses. Vamos a completarlo inventando conmemoraciones que estén relacionadas con alguno de estos temas y así estará completo:

6 Definición dada por el Instituto de Tecnologías Educativas dependiente del Ministerio de Educación y Ciencia http://www.ite.educacion.es/w3/recursos2/orientacion/03accion/op05_a.htm

medioambiente – paz y no violencia – consumo – educación vial – salud –
 igualdad de oportunidades – educación sexual – educación moral

Enero

30 Día Mundial de la
no violencia

Febrero

Marzo

Abril

22 Día de la Tierra

Mayo

17 Día Internacional
contra la Homofobia

Junio

14 Día mundial del
donante de sangre

Julio

Agosto

9 Día mundial de las
comunidades
indígenas

Septiembre

Octubre

19 Día nacional
contra el cáncer de
mama

Noviembre

Diciembre

10 Día de los
Derechos Humanos

ACTIVIDAD 2



¿Cuáles crees que son los problemas con los que nos tendremos que enfrentar para conseguir llevar una vida sostenible en el planeta? Coméntalo con tu compañero.

UN POCO DE VOCABULARIO:

- Relaciona cada fotografía con el término más adecuado:

Deforestación Consumo Calentamiento global Energías renovables



Añade palabras que tengan relación con las que acabas de ver:

- Relaciona cada una de las expresiones con su significado

- 1) Cargarse algo o a alguien
- 2) No pintar nada
- 3) No haber vuelta atrás

- No es posible deshacer lo hecho
- Derrotar, matar o estropear algo
- No importar, significar, valer



En el anuncio que vamos a ver a continuación ¿Cuál es la cuestión sobre la que se discute? <http://www.youtube.com/watch?v=r4yXpB10Qc0>

Se nos presentan dos modelos de vida diferentes ¿Cuáles son los argumentos para defender uno u otro?



Con cuál de los dos personajes estás de acuerdo, ¿por qué?



¿Cuáles serían las posibles soluciones? Discute con tu compañero y escribe al menos tres:

- _____
- _____
- _____



A continuación vamos a ver las que nos propone este anuncio (<http://www.youtube.com/watch?v=qg5xLzAM9VM&feature=related>) Escribe tres de las propuestas y comprueba si coinciden con las tuyas.

- _____
- _____
- _____



Con todos los datos que has recogido y usando las herramientas apropiadas, escribe tu propia **argumentación** en defensa de un planeta sostenible.



Aquí tienes algunas herramientas para organizar tu texto

El objetivo de una argumentación es expresar opiniones o rebatirlas con el fin de persuadir a un receptor

Los **marcadores argumentativos** nos ayudan a seguir el proceso de análisis. Aquí tienes algunos ejemplos:

El tema que vamos a plantear...

Empecemos por considerar...

Hay que tener en cuenta diferentes aspectos...

En primer lugar... en segundo lugar

En mi opinión...

Estoy convencido de...

Según...

De acuerdo con...

Por un lado sí, pero por otro...

Además de...

Es más...

Para concluir

Para finalizar...

Organizamos el texto, normalmente, en introducción, desarrollo o cuerpo argumentativo y conclusión. En la **introducción** se trata de captar la atención del receptor y a continuación explicar la tesis. En el **cuerpo argumentativo** se desarrollan los argumentos basados en verdades admitidas, pruebas comprobadas, ejemplos u opiniones de prestigio. En la **conclusión** se resumen la tesis y los principales argumentos.

BIBLIOGRAFÍA

BOE 4-7-1985, num. 159, [pág. 21015] BOE 19-10-1985, núm. 251, [p. 33013] *Regulación del Derecho a la Educación. Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación.*

BOE 4-10-1990, núm. 238, [p. 28927] *Ley Orgánica 3-10-1990, núm. 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo.*

JIMENEZ RODRIGUEZ, Esmeralda, 2006, “Los temas transversales trabajados en el aula”, *Revista digital Investigación+Educación*, vol VIII, núm 26.

MUÑOZ DE LACALLE, Araceli, 1997, “Los temas transversales del currículo educativo actual”, *Revista Complutense de Educación*, vol VIII, núm 2.

MORENO, Monserrat, 1995, “Los temas transversales: una enseñanza mirando hacia delante”, *Los temas transversales. Claves de una formación integral*, Buenos Aires, Santillana. www.terras.edu.ar/.../33MORENO-Montserrat-Los-temas-transversales.pdf

Páginas interesantes en la web

(Las páginas que se mencionan a continuación resultaron interesantes para el presente trabajo tanto por contener material teórico como por sus propuestas prácticas y sus actividades)

Instituto de Tecnologías Educativas (MEC) <http://www.ite.educacion.es/w3/recursos2/orientacion/03accion/op05.htm>

Red de Educación del consumidor

<http://www.infoconsumo.es/eecred/indexcast.htm>

<http://transversal.blogcindario.com/2006/03/00014-la-transversalidad-y-las-reformas-escolares.html> (Transversalidad y reformas escolares)

<http://www.sostenibilidad.com/>

<http://www.accionatura.org/index.php?lang=esp&opcion=0> (página en la que puedes jugar a reducir las emisiones de CO2 en la atmósfera)

<http://www.portaldelmedioambiente.com/> (artículos, noticias, reportajes sobre medioambiente)

http://www.wwf.es/que_hacemos/cambio_climatico/?gclid=CIyF1fzh-qMCFUxb2godayxVHQ



EMBAJADA
DE ESPAÑA
EN BRASIL

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN