

Actas de la I Jornada Didáctica para Profesores de ELE

Enseñar español en el sur de Brasil:
realidades, prácticas y retos de los
estados de frontera

Instituto Cervantes de Curitiba

28 de septiembre de 2019



Curitiba

Actas de la I Jornada Didáctica para Profesores de ELE

Enseñar español en el sur de Brasil:
realidades, prácticas y retos de los
estados de frontera

Instituto Cervantes de Curitiba

Curitiba
2019



Curitiba

Director del Instituto Cervantes: Luis García Montero.

Secretaria General del Instituto Cervantes: Carmen Noguero Galilea.

Directora Académica del Instituto Cervantes: Carmen Pastor.

Directora del Instituto Cervantes de Curitiba: Rosa Sánchez-Cascado Nogales.

Coordina: Tania Alonso, Instituto Cervantes de Curitiba.

NIPO: 110200160.

Índice

Introducción

Tania Alonso Galán **I**

Programa de la I Jornada Didáctica de profesores de ELE

Enseñar español en el sur de Brasil: realidades, prácticas y retos de los estados de frontera **7**

La dimensión intercultural en la formación docente de profesores/as de español como lengua adicional: un estudio desde la(s) frontera(s)

Jorgelina Tallei **18**

Variedades diatópicas en la clase de ELE: aportaciones desde el campo de las actitudes lingüísticas

Javier Badiola González **23**

Traducir canciones: estrategias para el aprendizaje lingüístico-cultural

Nylcéa Thereza de Siqueira Pedra **39**

Voces en español: variación lingüística, norma culta y enseñanza de lengua

Francisco Calvo del Olmo **45**

Perlas del Caribe y otras autocorrecciones

Marta López García **56**

La expresión escrita: una propuesta para reflexionar sobre el aprendizaje de la gramática

Alfredo Florentino Borges Guigou y Tania Alonso Galán **61**

Mesa redonda: «La situación actual de la enseñanza del español en Paraná»

Participantes: Gilson Rodrigo Woginski, Nylcéa Pedra, Natan Gonçalves Fraga, Luciana Zaidan Pereira. Moderadora: Tania Alonso Galán **68**

Ponencias de las II Jornadas de Didáctica de ELE del Instituto Cervantes de Salvador (agosto de 2019)

Nota introductoria

Esther Blanco Iglesias **80**

Del texto al texto: herramientas de andamiaje para la organización de situaciones de aprendizaje en la clase de español

Esther Blanco Iglesias **81**

Una propuesta didáctica de Lectura Crítica en el aula de Español Lengua Extranjera

Jesús Parrondo Priego **89**

Introducción

Estas actas recogen parte de los trabajos presentados en la Jornada Didáctica para profesores de ELE celebrada en septiembre de 2019 en Curitiba con el título «Enseñar español en el sur de Brasil: realidades, prácticas y retos de los estados de frontera».

Organizada por el Instituto Cervantes de Curitiba y la Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasil, la jornada contó con la participación de la Asociación de Profesores de Paraná, del Instituto Federal de Letras, de la Universidad Federal de Paraná y de la Secretaría Municipal de Educación, así como de las editoriales Difusión, SGEL, Edinumen, MacMillan Education y Edelsa. Durante las 7 horas de duración de la jornada, se reflexionó sobre el estado de la enseñanza del español en Paraná y su condición de estado de frontera con Argentina y Paraguay, cuyas poblaciones representan el 10% de los casi 580 millones de hispanohablantes en el mundo.

La conferencia inaugural corrió a cargo de Dña. Jorgelina Tallei, profesora de lengua española como lengua adicional en la Universidad Federal de la Integración Latinoamericana localizada en Foz de Iguaçu con el título «La dimensión intercultural en la formación docente de profesores/as de español como lengua adicional: un estudio desde la(s) frontera(s)», que informó desde la práctica sobre la enseñanza del español en las escuelas municipales a uno y otro lado de la triple frontera.

A lo largo de la jornada, los más de 50 asistentes participaron en dos exposiciones teóricas, un taller práctico, seis experiencias didácticas y una mesa redonda. Las experiencias didácticas compartieron el tiempo, puesto que siempre había dos presentaciones simultáneas en diferentes espacios, lo que facilitó la elección de los temas expuestos de acuerdo al perfil pedagógico de los asistentes.

Las sesiones plenarias, que se realizaron en la biblioteca adaptada como auditorio, tuvieron una duración de 1 hora con excepción de la exposición «Una interpretación práctica de la BNCC para la clase de Español» que, al tratarse de la presentación de un documento en fase de conclusión, elaborado por la Editorial Edinumen, la Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasil y apoyado por el Instituto Cervantes, acaparó apenas 20 minutos de la programación ya que su versión definitiva se presentó en el 18º Congreso Brasileño de Profesores de Español, celebrado en Manaus en noviembre de ese mismo año.

Ya en la parte final de las Jornadas, los asistentes pudieron presenciar y participar con sus propias intervenciones en la mesa redonda «La situación actual de la enseñanza del español en Paraná». Esta mesa redonda supuso un broche de oro para la jornada en un momento en el que la enseñanza del español se encontraba y encuentra en jaque en el contexto educativo en Paraná. Sirva como dato que apenas una semana antes de la celebración de la jornada, la Secretaría de Estado de Educación y Deporte de Paraná publicó una circular en la que se anunciaba la exclusión de la asignatura de español del currículo en la enseñanza fundamental. La mesa redonda, al contar con los representantes de las principales instituciones que trabajan con la lengua española en el estado de Paraná, consolidó al Instituto Cervantes como punto de encuentro neutro, abierto al debate y a favor del multilingüismo.

Así como los involucrados, asistentes y ponentes se mostraron ampliamente satisfechos con los temas expuestos durante la jornada, es nuestro deseo que se haga extensivo a los lectores de estas actas o que al menos éstas permanezcan como un registro de lo que en aquella ocasión se compartió y se asiente un precedente para continuar organizando desde esta institución y en colaboración con otros agentes de la lengua española en Brasil eventos dirigidos en exclusiva a los profesores de español del Estado de Paraná.

Agradecemos con mucha consideración a todos los que participaron en la organización, a los autores de los textos que aquí se presentan y a todos los que contribuyeron con su trabajo en este encuentro.

Tania Alonso Galán

Coordinadora Académica del Instituto Cervantes de Curitiba



**JORNADA DIDÁCTICA PARA
PROFESORES DE ELE**

**Enseñar español en el sur de Brasil:
realidades, prácticas y retos
de los estados de frontera**

SÁBADO 28 DE SEPTIEMBRE

Inscripciones: informacuri@cervantes.es

28 de septiembre

PROGRAMA

informacuri@cervantes.es • Rua Ubaldino do Amaral, 927 - Alto da XV - 80045-150 Curitiba - PR • +55 41 3362-7320

Jornada Didáctica para profesores de ELE

Enseñar español en el sur de Brasil: realidades, prácticas y retos de los estados de frontera

Sábado, 28 de septiembre

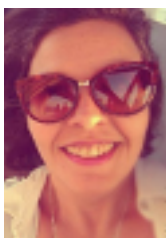
09:00	Recepción y apertura. Entrega de material.	
09.30-10.30	BIBLIOTECA Conferencia inaugural – La dimensión intercultural en la formación docente de profesores/as de español como lengua adicional: un estudio desde la(s) frontera(s). Jorgelina Tallei (UNILA)	
10.30-10.50	Pausa/Café	
10.50-11.50	BIBLIOTECA Variedades diatópicas en la clase de ELE: aportaciones desde el campo de las actitudes lingüísticas. Javier Badiola González (Instituto Cervantes Curitiba)	
12.00-12.20	BIBLIOTECA Una interpretación práctica de la BNCC para la clase de español. M ^a Eugenia Gómez Galvão (Editorial Edinumen), Xoán Calviño (Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasil), Tania Alonso Galán (Instituto Cervantes Curitiba).	
12.20-13.20	CAFÉ PAUSA Almuerzo	
	EXPERIENCIAS DIDÁCTICAS	
	Aula 3	Aula 6
13.30-13.50	<i>Nylcéa Thereza de Siqueira Pedra</i> Traducir canciones – estrategias para el aprendizaje lingüístico y cultural.	<i>Anibele De Paula/Alfredo Borges Guigou</i> Del otro lado del charco. La variedad histórico-cultural a través de las canciones.

13.50-14.10	<i>Francisco Calvo del Olmo</i> Variación y norma en clase. ¿Qué español enseño?	<i>María Eugenia Gómez Holtz Galvão</i> <i>El Universo Intercultural: un nuevo protagonista en las prácticas y competencias pedagógicas del profesor de español.</i>
14.10-14.30	Aula 3 <i>Marta López García</i> Perlas del Caribe y otras auto-correcciones.	Aula 6 <i>Equipo profesores IC Curitiba</i> La expresión escrita: propuestas para reflexionar sobre el aprendizaje de la gramática.
14:40-15:20	BIBLIOTECA Taller práctico: Dos casos prácticos de evaluación de la expresión escrita en ELE. Xoán Calviño (Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasil).	
15.20-16.10	BIBLIOTECA Mesa redonda: «La situación actual de la enseñanza del español en Paraná» Gilson Rodrigo Woginski – Presidente de la Asociación de Profesores de Paraná. Nylcéa Pedra de Siqueira – Profesora de español de la UFPR. Ana María de Fátima Leme Tarini – Coordinadora Geral do CELI-F-IFPR. Natan Gonçalves Fraga – Profesor de Español, campus Campo Largo-IFPR. Luciana Zaidan Pereira – Gerente de Currículo de la Enseñanza Fundamental en la Secretaría Municipal de Educación de Curitiba. Tania Alonso Galán – Instituto Cervantes Curitiba - Moderadora	

16.15- 16.30	BIBLIOTECA Cierre de las jornadas, entrega de certificados, sorteos.
-----------------	--

PONENTES

Jorgelina Tallei



Posee Licenciatura en Letras por la Universidad Nacional de Rosario (2003), Máster en Letras - Lengua Española y Literatura Española e Hispano-Americana por la Universidad de São Paulo (2010) y Máster en el área de Nuevas Tecnologías, por el Instituto Universitario de Posgrado (España). Doctora en Educación (FaE) por la Universidad Federal de Minas Gestionabas (UFMG). Actualmente es profesora de Lengua Española como lengua adicional en la Universidad Federal de la Integración Latinoamericana (UNILA) en el Ciclo Común de Estudios. Es prorectora de Asuntos Estudiantiles. Fue vicedirectora Instituto Latinoamericano de Arte, Cultura e Historia - ILAACH. Fue Coordinadora del Núcleo de EAD de la UNILA (2016-2017) Fue profesora en la Universidad Tiradentes, en Sergipe, participando del área de educación la distancia, y profesora de la Facultad Pío X, también en Sergipe. Fue profesora del bachillerato en el Centro Federal de Minas Gerais (CEFET MG). Y profesora del Instituto Cervantes de São Paulo y de Belo Horizonte. Participa como investigadora del grupo de pesquisa: Lenguaje, Ciudadanía y Política de la UNILA.

Javier Badiola González



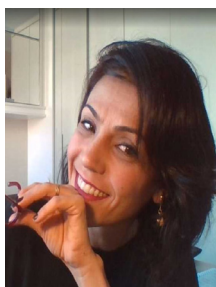
Licenciado en Filología Hispánica y en Lingüística por la Universidad de León (España) y Máster en Formación de profesores de español como segunda lengua por la UNED, (España), con un estudio sobre las actitudes lingüísticas de estudiantes de ELE. Ha desarrollado su labor docente en distintos países (anglófonos, de lenguas eslavas y Brasil) y contextos educativos (universitario, educación secundaria y educación no formal de adultos). Actualmente es profesor del Instituto Cervantes de Curitiba.

Xoán Calviño



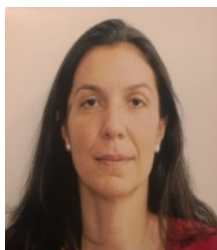
Licenciado en Filología Inglesa por la Universidad de Vigo con realización del último año como Erasmus en la Universidade Nova de Lisboa y en Filología Alemana por la Universidad de Santiago de Compostela. Profesor titular de portugués en las Escuelas Oficiales de Idiomas de Salamanca y Ourense (2000-2009 y 2014-2018). Profesor asociado en la Facultad de Turismo de la Universidad de Vigo (2006-2009). Asesor técnico docente en la Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasil de 2009 a 2014 y desde 2018 hasta la actualidad.

María Eugenia Gómez Holtz Galvão



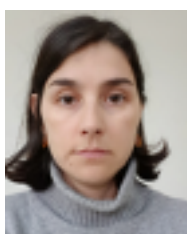
Licenciada en Filología Portugués/Español por la Universidad Federal de Paraná (UFPR) y experta en Historia del Arte por la Universidad Católica de Paraná (PUCPR) y Gestión Escolar por la FAE Business School. Profesora, con más de 26 años de docencia, investigadora y apasionada por la enseñanza del español, ya ha trabajado como profesora de ELE en distintos sectores que van desde la educación infantil hasta nivel universitario y posgrado. También se ha aventurado por la educación digital, enseñanza en línea y elaboración de materiales para ese sector. Toda su trayectoria profesional le ha permitido trabajar en la coordinación nacional de la asignatura de ELE en una gran red de escuelas brasileñas, coordinar y formar un grupo numeroso de profesores de español por más de 8 años. Actualmente, trabaja como asesora y consultora pedagógica de la Editorial Edinumen dando continuidad al trabajo de formación y apoyo a los profesores de español por todo Brasil.

Nylcéa Pedra de Siqueira



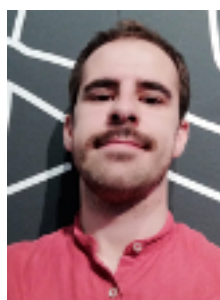
Profesora de la Universidad Federal de Paraná – Brasil (2009), es licenciada en Letras Español en la misma Universidad. Máster en Filología Hispánica por el Consejo Superior de Investigaciones Científicas (2003) y Máster en Letras (énfasis Estudios Literarios) en la Universidad Federal de Paraná (2003). Es doctora en Letras (énfasis Estudios Literarios) (2010) por la misma Institución de enseñanza. Actúa principalmente en el área de enseñanza de español como lengua extranjera, sus respectivas literaturas y traducción. Traductora literaria, ya tradujo obras de la literatura española e hispanoamericana contemporáneas y también las *Doce novelas Ejemplares* de Miguel de Cervantes al portugués brasileño.

Tania Alonso Galán



Profesora de ELE en los Institutos Cervantes de Salvador de Bahía, Brasilia y Curitiba, donde enseña desde 2010. Experta en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera por la Universidad Antonio de Nebrija y especialista en Traducción por la Universidad Autónoma de Madrid. Licenciada en Derecho y en Ciencias de la Información (Periodismo) por las Universidades de Oviedo y La Laguna respectivamente.

Francisco Calvo del Olmo



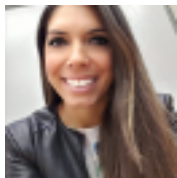
Enseña lengua española en la UFPR desde 2012, donde actualmente ocupa el cargo de profesor adjunto donde también dirige investigaciones de máster y tesis de doctorado. Es licenciado en Filología Románica por la Universidad Complutense de Madrid (2009) y tiene un máster en Investigación en Lengua Española por la misma universidad (2011). Es doctor en Estudios de Traducción por la Universidad Federal de Santa Catarina (2012). Ha realizado postdoctorado en la Universidad Grenoble-Alpes, Francia (2018), y estancias de investigación en las Universidades de Bucarest, Rumania (2016), de Santiago de Compostela (2010) así como en la Scuola Normale e Superiore di Pisa, Italia (2010). Es autor de artículos en periódicos y capítulos de libros publicados en varios países.

Alfredo Borges Guigou



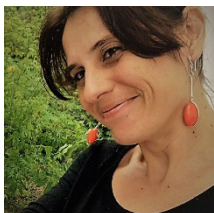
Formado en la Università degli Studi di Torino, en Lenguas y Literaturas Modernas, en español, portugués e italiano y especializado en Traducción. Con más de 15 años de experiencia en el ámbito académico, fue profesor en cursos para bachillerato para el Estado italiano, y preparador de la prueba DELE. En la actualidad trabaja dando clase de lengua y cultura española en el Instituto Cervantes en Curitiba y, en el ámbito privado, es consultor lingüístico para empresas y traductor.

Anibele De Paula Da Silva



Licenciada en Letras Portugués/Español por la PUC-PR, es especialista en la Enseñanza-Aprendizaje de la Lengua Española y sus literaturas. Forma parte de los Tribunales Examinadores del DELE, además de enseñar lengua española en la Enseñanza Fundamental y Media de escuelas regladas y en el Instituto Cervantes de Curitiba.

Marta López García



Actualmente actúa como lectora AECID en la carrera de Letras Portugués/Español de la Universidad Federal de Paraná (UFPR). Licenciada en Filología Hispánica por la Universidad de Barcelona, con una Especialización en Pedagogía - Letras (CAP) y formación complementaria como profe de E/LE por la International House/IL3-Universidad de Barcelona. Máster en Letras Neolatinas - opción Literaturas Hispánicas, por la UFRJ, con una investigación sobre el teatro de Juan Mayorga. Tiene experiencia como docente de lengua catalana y en la organización de eventos culturales relacionados con el mundo hispánico.

Luciana Zaidan Pereira



Pedagoga por la Pontificia Universidad Católica de Paraná (1994). Actuó como pedagoga coordinadora de la Enseñanza Fundamental en el Núcleo Regional del Pinheirinho en el periodo de 2009 a 2012. Pedagoga en la Red Municipal de Curitiba. Profesora orientadora de trabajo de conclusión de curso de polvos graduação «Alfabetização y Letramento». Orientadora de Estudios del PNAIC. Mestranda de la UFPR. Actualmente actúa como gerente de la Gerência de Currículo de la Enseñanza Fundamental de la SME de Curitiba, entre otras funciones actúa en la coordinación de los proyectos de las diferentes áreas del conocimiento referentes la pesquisa y formación de los profesionales de la educación relacionados al Currículo de la Enseñanza Fundamental, actuando también en la coordinación y revisión de los materiales elaborados destinados a la formación de profesores de la Red Municipal de Educación de Curitiba y en la elaboración de pareceres relacionados el área de Currículo. Actualmente está coordinando la ampliación de la Lengua Extranjera en la red Municipal de Curitiba.

Natan Gonçalves Fraga



Profesor y traductor desde hace 15 años. Maestro en Letras Extranjeras Modernas, desarrolla investigaciones en las áreas de lengua española como lengua adicional, proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas adicionales y enseñanza intercultural. Actualmente, es profesor del Instituto Federal do Paraná (IFPR) y coordinador del Centro de Lenguas (CELIF) del campus Campo Largo.

Gilson Rodrigo Woginski



Maestría en Lengua Extranjera Moderna (UEL/PR), Especialización en Desarrollo Editorial Énfasis en Materiales Didácticos (PUC/PR), en Lengua y Literatura Hispanoamericana (UNICS/PR) y Formación en Letras-Portugués/Español (FAFIUV/UNESPAR/PR). Actualmente es coordinador de Lengua española de la Enseñanza Primaria, del Centro de Lenguas CELEM del Colégio Estadual do Paraná (CEPR), Curitiba/PR, Presidente de la Asociación de Profesores de Español del Estado de Paraná (APEEPR), desde 2014, y creador y miembro del Foro Estatal de las Asociaciones de Profesores(as) de Lenguas Extranjeras de Paraná (FEAPLEPR), compuesto por APEEPR-Español, APFPR-Francés, APLIEPAR-Inglés, APIPR-Italiano.

RESÚMENES

Exposiciones teóricas

- *Javier Badiola González: «Variedades diatópicas en la clase de ELE: aportaciones desde el campo de las actitudes lingüísticas».*

Una adecuada planificación del trabajo con variedades dialectales en la clase de ELE puede comenzar por recabar información sobre las creencias y actitudes de nuestros estudiantes con respecto a dichas variedades. Proponemos un brevísimo recorrido por algunos estudios de actitudes lingüísticas, destacando el tipo de información que pueden aportar y que podrían guiar una posterior intervención docente.

- *M^a Eugenia Gómez Holtz Galvão, Xoán Calviño y Tania Alonso Galán: «Una interpretación práctica de la BNCC para la clase de español en la Enseñanza Fundamental II».*

Desprovista de pretensión y con ánimo de facilitar la práctica pedagógica en la clase de español, se presentará «una» interpretación de la BNCC, de acuerdo a la concepción de lengua y de enseñanza y aprendizaje de los autores, en la que se abordarán aspectos del proceso de concreción de las habilidades de la BNCC para la enseñanza del español, su resultado y los puentes establecidos con el Plan Curricular del Instituto Cervantes.

Experiencias Didácticas

- *Nylcéa Pedra de Siqueira*: **«Traducir canciones – estrategias para el aprendizaje lingüístico y cultural»**

Las canciones representan un material singular para el aprendizaje de la lengua extranjera. El ejercicio de la traducción permite que los estudiantes adquieran una conciencia lingüística contrastiva y que se den cuenta que también es posible elegir entre palabras. En esta presentación se expone un trabajo de traducción de letras de música destacando que, además de tratar de los aspectos lingüísticos, es posible presentar elementos culturales que posibilitan un mayor acercamiento de los estudiantes a la cultura de la lengua que están aprendiendo.

- *Francisco Calvo del Olmo*: **«Variación y norma en clase: ¿qué español enseño?»**

Hoy en día, más de 500 millones de personas usan el español para comunicarse en el todo mundo. Considerando tanto aquellos que lo tienen como lengua materna como los que la han aprendido como segunda lengua o como lengua extranjera, podemos imaginar la diversidad de contextos comunicativos y la enorme variación que la lengua presenta en el dominio geográfico y en las diferentes clases de las sociedades hispanohablantes. Esta variación revela la vida de la propia lengua pero también puede producir dificultades en la comunicación e inseguridad en los estudiantes. Partiendo de estos presupuestos, nuestra comunicación tratará de mostrar un panorama general de la variación del español en la actualidad y la relación de las distintas variantes con la norma emanada desde las academias de la lengua. Para ello, asumiremos una perspectiva metodológica descriptiva que debata con las y los participantes la pertinencia de integrar la variación en la clase de ELE y que les ayude a construir su propia identidad como hispanohablantes.

- *Anibele de Paula y Alfredo Borges Guigou*: **«De este lado del charco...»**

Trabajar la variedad histórico-cultural de nuestro continente tomando como input algunas canciones de nuestro acervo cultural. Latinoamérica - Calle 13. Canción con todos - Mercedes Sosa.

- *M^a Eugenia Gómez Holtz Galvão*: **«El Universo Intercultural: un nuevo protagonista en las prácticas y competencias pedagógicas del profesor de español».**

Actualmente ya nos damos cuenta que, al enseñar una lengua, el profesor, además del idioma, regala a sus alumnos un universo cultural que hará parte de su nuevo aprendizaje. La multiculturalidad y la reflexión intercultural deben aparecer siempre que posible para hacer con que los estudiantes de español se den cuenta que su cultura propia no está desvinculada a la del otro y que la cultura del otro es parte de su componente e identidad. Estos temas deben

aparecer no apenas como una ilustración o curiosidad, un apartado en los manuales que uno puede saltar, pues es justamente esta competencia que nos permite reflexionar constante sobre el otro y nos permite trabajar el respeto y la valoración individual. En este encuentro te invito a compartir algunas experiencias didácticas con el trabajo con la interculturalidad y reflexionar si este tema sigue actuando como una «coadyuvante» o si ya empieza a ocupar un papel de mayor destaque en el rol de nuestras clases de español.

- *Equipo profesores IC Curitiba:* **«La expresión escrita: propuestas para reflexionar sobre el aprendizaje de la gramática».**

La expresión escrita se presenta como una destreza idónea para propiciar la reflexión gramatical en el marco de las tareas comunicativas. El concepto de tarea de expresión escrita supera la finalidad comunicativa para propiciar contextos de análisis de la forma. Todo ello con un objetivo: fomentar la conciencia de nivel para seguir avanzando en el currículo. Presentaremos los resultados de un proyecto del centro de Curitiba sobre la atención a la forma en tareas de expresión escrita pautada y sus implicaciones en el currículo.

- *Marta López García:* **«Perlas del Caribe y otras autocorrecciones».**

Presentaremos algunas propuestas del reconocido autor y pedagogo Daniel Cassany (*La cuina de l'escriptura, Reparar l'escriptura*), que pueden ser llevadas a clase de E/LE para que nuestros/as alumnos/as autocorrijan sus textos escritos.

Taller práctico

- *Xoán Calviño:* **«Dos casos prácticos de evaluación de la expresión escrita en ELE».**

En este taller se mostrarán dos ejemplos de realización de una tarea de expresión escrita en una prueba de proficiencia en español por parte de dos aprendices brasileños. A continuación, se reflexionará colectivamente sobre los principales puntos positivos y negativos encontrados en ellas y la manera de mejorar la docencia de esta destreza con pautas prácticas.

La dimensión intercultural en la formación docente de profesores/as de español como lengua adicional: un estudio desde la(s) frontera(s)

Jorgelina Tallei

Universidad Federal de Integración Latinoamericana¹

Presento, en este breve artículo, acciones de formación docente de carácter permanente planificadas desde un contexto de frontera. El programa denominado Pedagogía de Frontera reúne una serie de acciones formativas desde el año 2016 hasta el presente. Es propuesto por un conjunto multiprofesional de docentes de diversas áreas (de lengua, antropología, historia, portugués, pedagogía) e instituciones de la ciudad de Foz de Iguazú, y coordinado en la Universidad Federal de Integración Latinoamericana (UNILA), que conforman el grupo de investigación denominado: *Linguagem, Política e Cidadania*.

El programa nace de una necesidad expresa de las docentes de las escuelas municipales de la ciudad de Foz de Iguazú, a partir de un primer levantamiento de demandas realizado en el año 2016, para trabajar temáticas próximas al contexto trifronterizo. Foz de Iguazú es una ciudad de frontera, ubicada en el Alto Paraná, que limita con Puerto Iguazú (Argentina) y Ciudad del Este (Paraguay). Esta característica territorial configura una dimensión multilingüe y multicultural en las instituciones y en la propia ciudad, donde circulan diversas lenguas y sus culturas. A pesar de este contexto, las escuelas municipales no ofertan español como lengua adicional.

A partir de esta configuración, en 2016, iniciamos desde la UNILA el programa de formación Pedagogía de Frontera proponiendo intervenciones en la organización escolar. Se centró también en la formación en el territorio escolar e intentó entablar un diálogo con toda la comunidad escolar tanto interna como externa. El objetivo general es pensar una política pública de frontera, enfocada de manera muy especial en las escuelas de enseñanza primaria de la ciudad, trabajando conceptos clave como: frontera, multilingüismo, pluri/multiculturalidad.

¹ Docente de español como lengua adicional en el Ciclo Común de Estudios, en la Universidad Federal de Integración Latinoamericana. Correo electrónico: Jorgelina.tallei@unila.edu.br

Me centro en este espacio en la descripción y análisis de las acciones del año 2018, por considerar que fue el año que el programa avanzó hacia su objetivo general. En ese año, el grupo de investigación se reunió en cuatro ocasiones, entre los meses de diciembre de 2017 y febrero de 2018, con docentes del municipio, con el asesor pedagógico del municipio y con las² docentes formadoras para debatir y reflexionar sobre las acciones formativas. Estructuramos el programa, asimismo, poniendo énfasis en la discusión sobre la dimensión territorial, entendiendo que en años anteriores había sido una necesidad de las docentes participantes trabajar con temas que les permitían reconocerse en este espacio trifronterizo.

Trabajamos con una metodología de acción participante basada en conceptos del sociólogo colombiano Fals Borda (2009: 256) al afirmar que, cuando el grupo se empodera en sus saberes en busca de la transformación social y educativa, podemos hablar del ser sentipensante:

El problema de la relación entre el pensar y el ser —la sensación y lo físico— se resuelve por la observación de lo material que es externo a nosotros e independiente de nuestra conciencia; y lo material incluye no sólo lo constatable de la naturaleza sino también las condiciones fundamentales, primarias, de la existencia humana.

Evaluamos que las docentes usan el espacio de formación como reflexión sobre sus problemas diarios y esto nos llevó a repensar las estrategias formativas, pasando a colocar énfasis en estrategias de carácter reflexivo y, específicamente, en las narrativas de vida de las docentes para trabajar el lugar territorial y el lugar político; lo que nos permite entendernos³ como docentes de frontera. La propuesta, entonces, se diseñó de la siguiente forma:

Cuadro 1- Propuesta de formación/2018

1º momento: Sensibilização	
	Primeira Roda de Conversa com professores e equipe pedagógica para apresentação do Projeto Indicação de representantes da escola trabalhar diretamente no projeto

² La referencia es en femenino porque todas fueron formadoras mujeres en 2018.

³ Uso el verbo en plural, incluyéndome, puesto que entiendo que también en mi lugar docente reflexiono de manera constante sobre mi dimensión territorial desde la frontera.

	Cine debate - Filme: <i>El viaje de Said</i> Mediação: agente da escola + coordenadoras do projeto Aberto à comunidade escolar Palestra sobre Educação na Interculturalidade Mediação: Coordenadoras do Projetos Público alvo: gestores escolares, professores e demais funcionários da escola (Abordar tema: documentação, xenofobia, direitos humanos, línguas...)
	Ciclo de Oficinas sobre empatia e respeito: Mediação: agentes da escola + coordenadoras do projeto Resultado: principais desafios para <i>viver juntos</i> na escola Aberto à comunidade escolar
2º momento: Trabalho conjunto	
	Oficinas de formação Definição de estratégias e equipes de trabalho para integrar a interculturalidade na escola
	Cinedebate - Filme: 14 kilómetros Mediação: agente da escola + coordenadoras do projeto Aberto à comunidade escolar
	Auto-avaliação da escola do Projeto pela escola

Fuente: Elaborado por el Grupo de Investigación: *Linguagem, Política e Cidadania*

Como se observa en la planificación, el programa propone el trabajo en conjunto con la escuela. Participaron, en algunas de las acciones formativas del año 2018, las madres con sus hijos (hablantes de dos lenguas). Esos momentos fueron fundamentales, ya que las narrativas escolares que circulan en las escuelas demostraron que, aunque tanto desde el currículo como de las propias políticas públicas se piense un espacio monolingüe y monocultural, la realidad diaria hace surgir desde el margen las diversas lenguas y culturas presentes en las escuelas. Tal como afirma Giroux (1992: 35):

[...] importantes elementos de una pedagogía de frontera, conformada por el criticismo postmoderno, toman una dirección en la cual las narrativas maestras, basadas en concepciones específicas de clase, patriarcales y de la raza blanca, pueden ser críticamente desafiadas y efectivamente desterritorializadas. O sea, al ofrecer un lenguaje teórico para establecer nuevas fronteras con respecto al conocimiento, la mayoría de las veces asociado con los márgenes de la cultura dominante, los discursos postmodernos abren la posibilidad de incorporar al currículo una noción de pedagogía de frontera en la cual las prácticas culturales y sociales ya no necesitan ser ubicadas o referidas sólo en base a los modelos dominantes de la cultura occidental. En este caso, las formas de conocimiento que emanan

de los márgenes pueden ser usadas para redefinir las realidades heterogéneas, múltiples y complejas que constituyen aquellas relaciones de diferencia que producen las experiencias de los estudiantes, quienes con frecuencia encuentran imposible definir sus identidades a través de los códigos políticos y culturales que caracterizan a la cultura dominante.

Debe, además, entenderse que la formación docente no se limita apenas a cursos, sino también a políticas con acciones permanentes de reflexiones y propuestas. En julio de 2018, también se realizó una propuesta de intervención en la política pública de educación del municipio con la implementación del idioma español en la ciudad. Aunque la propuesta como implementación permanente aun no fue profundamente discutida por la cámara, cabe destacar que, durante el segundo semestre de 2019, se realizaron dos proyectos piloto en dos escuelas municipales de la ciudad donde se ofertaron cursos de español y de inglés. Esa acción abrió un debate sobre temas importantes para repensar la formación docente en contextos de frontera, así como también produjo importantes modificaciones en los espacios escolares con intervenciones en diversas lenguas.

Debemos avanzar hacia lo que Candau (2012) propone como un mapa conceptual para la educación intercultural que tenga en cuenta los siguientes puntos: sujetos y actores, emancipación y autonomía, empoderamiento; prácticas socioeducativas que visibilicen conflictos, que se pauten en una construcción colectiva, que empleen múltiples lenguajes y que promuevan diferencias en la pedagogía; políticas públicas que reconozcan movimientos sociales, que articulen reconocimiento y redistribución y que promuevan democracia radical; y, por último, saberes y conocimientos que discutan universalismo y relativismo, que reconozcan saberes sociales y contextualicen conocimiento científico.

El programa de formación Pedagogía de Frontera posibilitó que la Secretaría de Educación Municipal planificase por primera vez una política pública de formación docente permanente teniendo en cuenta el territorio en contexto. Tal vez, este sea un camino posible en las políticas de formación docentes de español: comenzar a estructurarnos desde abajo, llamando a movimientos sociales, a la escuela desde la enseñanza preescolar hasta la enseñanza universitaria, en un movimiento cada vez más popular y afectivo, como una forma de habitar la frontera.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CANAU, Vera Maria Ferrão. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. *Didática crítica intercultural: aproximações*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, pp. 19-54.

FALS BORDA, Orlando. *Una sociología sentipensante para América Latina*. Bogotá: Clacso/Siglo del Hombre Editores, 2009, p. 492.

GIROUX, Henry A. La pedagogía de frontera y la política del posmodernismo. *Revista Intrínsecos*, n. 6, p. 37-42, sep./dic. 1992.

Variedades diatópicas en la clase de ELE: aportaciones desde el campo de las actitudes lingüísticas

Javier Badiola González
Instituto Cervantes de Curitiba

1. INTRODUCCIÓN

En una jornada didáctica titulada *Enseñar español en el sur de Brasil: realidades, prácticas y retos de los estados de frontera*, quizás uno de tales retos sea el trabajo con variedades dialectales en la clase de ELE. Y un posible punto de partida podría ser recabar información sobre las creencias y actitudes de nuestros estudiantes con respecto a dichas variedades.

De hecho, desde nuestro punto de vista, uno de los aspectos que no ha recibido aún la atención que por su importancia merece en el ámbito de la enseñanza del ELE son los estudios de actitudes de los estudiantes hacia la lengua y, más concretamente, hacia las variedades de dicha lengua; lo cual resulta bastante sorprendente, dado que el paradigma dominante en los últimos años, es decir, la enseñanza comunicativa, sitúa en el centro del proceso al estudiante junto con sus intereses y necesidades. No es sino en los últimos años cuando han surgido en este ámbito algunos estudios, cuyos resultados pretendemos sintetizar en este trabajo destacando qué tipo de datos pueden aportar al docente. Esos datos pueden y deberían suscitar una reflexión posterior sobre posibles intervenciones pedagógicas en aspectos como pueden ser el tratamiento de las variedades del español en el aula, los materiales empleados, la visión que se ofrece de las distintas comunidades hispanohablantes, la elección del modelo o modelos lingüísticos¹, etc.

En definitiva, se pretende poner el foco de atención en la importancia de este tipo de estudios para un mejor conocimiento del contexto en el que desarrollamos nuestra labor.

¹ A este respecto, pueden resultar de interés trabajos como los de Moreno Fernández (2000) y, especialmente, Andiön y Casado (2014).

2. ALGUNOS CONCEPTOS

Allport (1954, en Garrett, 2010: 19²) define las actitudes desde la psicología social como «una disposición aprendida para pensar, sentir y comportarse de una manera determinada hacia una persona (u objeto)». Esta definición presenta los tres componentes que la mayoría de definiciones³ atribuyen a las actitudes (Garrett, 2010⁴):

- 1) Cognitivo. Contendría creencias sobre el objeto de la actitud.
- 2) Afectivo. Conlleva sentimientos y se presenta en forma de *barómetro* que aprueba o desaprueba el objeto de la actitud.
- 3) Conductual. Implica la predisposición a actuar de un modo determinado y puede o no ir en consonancia con los anteriores componentes.

También destaca que las actitudes son aprendidas, no innatas. Tal aprendizaje se produciría por nuestras propias vivencias y por influencia del entorno social. Los ejemplos al respecto irían desde el entorno familiar, que premia o reprueba determinados comportamientos lingüísticos del niño, hasta la variedad privilegiada en el entorno escolar, etc.

También desde la psicología social, Sarnoff (1970: 279, en Andión 2013: 159) define la actitud como «disposición a reaccionar favorable o desfavorablemente ante una clase de objetos», destacando dos aspectos importantes de las actitudes, como señala Garrett (2010): su carácter evaluativo (hacia las lenguas, en nuestra área de interés) y, dado que se trata de una *disposición*, su estabilidad —al menos en parte— lo cual permitiría identificarlas⁵.

² Las traducciones de referencias bibliográficas en inglés son todas mías.

³ No existe consenso entre los distintos autores ni sobre la composición de las actitudes ni sobre la relación que se establecería entre sus componentes. Moreno Fernández (1998) y López Morales (2015) ofrecen un panorama resumido al respecto.

⁴ El autor explica la composición de las actitudes con un ejemplo: una estudiante de ELE que cree que si aprende español podrá comprender mejor la cultura española (componente cognitivo), siente entusiasmo porque podrá leer literatura en español (afectivo) y ahorra para matricularse en un curso (conductual).

⁵ En torno al concepto de actitudes, se discute entre definiciones mentalistas (sería una disposición mental o estado intermedio entre el objeto de la actitud y la respuesta al estímulo) y conductistas (basadas en respuestas a situaciones). Cada concepción otorga una composición diferente a las actitudes: varios componentes para las mentalistas frente a una unidad indivisible para las conductistas. Se puede consultar López Morales (2015) para una visión general al respecto.

También son de interés los conceptos de prestigio y estigma y su relación con el cambio lingüístico. Los trabajos de Labov mostraron cómo esas dos características pueden influir en aspectos concretos, como, por ejemplo, una determinada articulación de un sonido en función de lo que un grupo social considera más o menos prestigioso. Lambert, por su parte, presentó en sus estudios cómo las lenguas (y los hablantes de las mismas) son evaluados de diversas formas en diferentes factores, que agrupó en factores de superioridad (que aglutinaría valores como la confianza, la corrección, el éxito) y de solidaridad (con valores como la generosidad, la amistad, etc.).

En cuanto al concepto de variedades diatópicas, definiremos primero variedad lingüística como «cada uno de los conjuntos de rasgos específicos que caracterizan el uso de una lengua por parte de los hablantes, conforme a factores de distinto tipo» (Andión y Casado, 2014: 1.3.). Si nos centramos en los conjuntos de rasgos lingüísticos empleados por una persona o comunidad y que se deben al lugar de origen del hablante, estamos ante las variedades dialectales o diatópicas, también denominadas dialectos⁶ o geolectos. Por supuesto, cuando una persona habla, las variedades diatópicas interactúan con otras (las diastráticas, causadas por factores sociales como edad, sexo, clase social, etc.; y las diafásicas, conformadas por los diferentes contextos y situaciones de uso de la lengua).

Las lenguas son, pues, esencialmente variables, por lo que cabría plantearse si no existe el riesgo de una excesiva diferenciación entre variedades que podría llevar a la pérdida de intercomprensibilidad y, con el tiempo, al desarrollo independiente de cada una de ellas como lenguas, es decir, el riesgo de fragmentación lingüística. Según Moreno Fernández y Otero (en Moreno Fernández, 2000: 15), «el español es una lengua relativamente homogénea, con carácter de coine, con un importante grado de nivelación y con un riesgo débil o moderado de fragmentación». En todo caso, se percibe la necesidad de establecer un modelo de lengua, la norma, que se define como el «conjunto de usos lingüísticos consensuados por una comunidad de hablantes como co-

⁶ No entraremos a diferenciar los conceptos de lengua y dialecto. Como acabamos de mencionar, para nosotros dialecto es sinónimo de variedad dialectal o diatópica o de geolecto. Coincidimos con Andión y Casado (2014), en la imposibilidad de diferenciar lengua y dialecto mediante rasgos lingüísticos, pues ambos son sistemas abstractos, virtuales e irrealizables (López Morales, 2015).

rectos y aceptables» (Andión y Casado, 2014: 2.1.). Un ejemplo de tal norma lo constituirían los hablantes del nivel diastrático más alto, con reconocimiento social, cuando hacen un uso cuidado de la lengua y que se constituyen así en modelo para la comunidad de habla. Como vemos, la norma tiene un carácter de guía prescriptiva, que señala lo que es y no es correcto, y sería sinónimo de norma culta. Se fija en gramáticas, diccionarios, ortografías, manuales de estilo, etc. y la difunden con su uso los medios de comunicación, la administración pública, colegios, intelectuales, organismos de distinto tipo, etc., muchos de los cuales se concentran en las capitales de los países o en grandes ciudades consideradas centros de producción y distribución de cultura.

Relacionado con el concepto de norma y con la cuestión de la unidad y la diversidad de la lengua, estaría también el concepto de estándar o lengua estándar que, según Andión y Casado (2014: 2.1.), sería un modelo de lengua caracterizado por una serie de características:

- 1) aparece más frecuentemente en la lengua escrita (aunque también en la oral, por ejemplo, en medios de comunicación internacionales o en contextos muy formales);
- 2) la corrección (no puede ser incorrecto, si bien, lo correcto no es universal);
- 3) se relaciona con los hablantes con mayor reconocimiento social por su cultura e instrucción (aunque lo culto, nuevamente, no es universal);
- 4) el prestigio, que dependería de razones históricas o del poder político y económico de determinadas regiones o países (varias regiones o países pueden tener un modelo prestigioso).

En el español, «la consideración de estándar para una variedad suele tener límites nacionales, ya que cada país posee su propio modelo prestigioso, que en realidad es su norma culta» (Andión y Casado, 2014: 2.1.). En este sentido, se entendería *estándar* como sinónimo de *variedad estándar*, modélica, prestigiosa. Desde esta perspectiva, si se asocia la lengua estándar con una variedad prestigiosa concreta, podría ser que, como consecuencia, las demás variedades reciban una valoración peor (Andión y Casado, 2014). En muchas ocasiones, no obstante, se emplea el término estándar como sinónimo de *español general*, entendiéndose, en ese caso, que se hace referencia a aquellos rasgos lingüísticos que tienen en común el conjunto de hispanohablantes, y,

por tanto, no incluyéndose los rasgos exclusivos de alguna variedad, independientemente de que tales rasgos sean considerados prestigiosos por sus usuarios.

La norma, por tanto, se refiere tanto a la corrección como al prestigio, mientras que el estándar es lo que tienen en común, lo no marcado como excluyente, incluyendo también lo prestigioso. Así, «el estándar es solo uno para toda la comunidad lingüística; las normas pueden ser varias, circunscritas a zonas o áreas [...] que poseen núcleos de prestigio» (Andión y Casado, 2014: 2.1.). Para el caso del español, pues, el estándar sería uno, no así las normas, conviviendo la norma mexicana con la (o las) españolas, la argentina, etc. Las normas cultas tomadas como referencia de prestigio son, consecuentemente, las de los diferentes países hispanohablantes, es decir, en el español las normas cultas son policéntricas. En palabras de Moreno Fernández (2000: 78): «Estamos ante un caso de ‘estandarización monocéntrica’ (norma académica única) construida sobre una realidad multinormativa (norma culta policéntrica)».

La noción de prestigio fundamental, dado que se selecciona como modelo de lengua el uso que hacen los hablantes que, supuestamente, gozan de tal cualidad es, no obstante, una característica social, una percepción, algo completamente extralingüístico.

3. UN POCO DE HISTORIA

Las investigaciones sobre actitudes lingüísticas constituyen un amplio campo de estudios. Para Giles y Billings (2004) los inicios se situarían en un estudio de 1931 en el que se solicitaba a la audiencia de la BBC que indicara la personalidad de voces de la radio⁷. Posteriormente, destacan los influyentes trabajos de Lambert et al. de 1960 sobre actitudes interétnicas en Montreal⁸ y los de William Labov sobre el cambio lingüístico

⁷ T. H. Pear (*Voice and personality*) demostró que los distintos dialectos británicos podían causar percepciones diferentes.

⁸ En *Evaluational Reactions to Spoken Language*, Lambert, Hodgson, Gardner y Fillenbaum introducen, desde la psicología social, la técnica del *Matched-guise* (MG): hablantes bilingües graban un mismo texto en dos lenguas y los informantes los evalúan creyendo escuchar a personas diferentes. También sentó como conceptos básicos de valoración de hablantes y variedades el estatus (relacionado con la confianza, corrección, etc.) frente a la solidaridad (amistad, generosidad, etc.).

en el inglés de los EEUU⁹. A partir de ahí, los trabajos han abordado las actitudes lingüísticas desde perspectivas diferentes: la importancia de la valoración de personas por su forma de hablar en distintos contextos sociales; la influencia en las actitudes de características de las voces analizadas y de los informantes; actitudes hacia las palabras, la velocidad de habla, los cambios de código, los acentos o las propias lenguas y sus hablantes; y la relación entre actitudes y acción¹⁰. Entre los descubrimientos en este campo de estudios, algunas investigaciones apuntan a que los hablantes con acentos no estándar son valorados como menos prestigiosos que los que tienen acento estándar (con cambios entre culturas) y a que existiría una jerarquía entre variedades no estándar (Giles y Billings, 2004). Sin embargo, en otros parámetros como el atractivo social, la solidaridad, la integridad y la benevolencia, hablantes con acentos no estándar mejoran sus valoraciones. En el ámbito del hispanismo, Blas Arroyo (1999) revisa algunos estudios donde hablantes consideran su variedad regional como inferior a otras.

4. ESTUDIOS DE ACTITUDES HACIA VARIEDADES DEL ESPAÑOL EN EL ÁMBITO DEL ELE

En la enseñanza de segundas lenguas, y pese a que parecería lo más lógico trasladar tanto objetos de estudio como metodologías, no contamos con un amplio corpus de investigaciones; las investigaciones existentes se han centrado en la relación entre las actitudes hacia la L2 y la comunidad que las usa, por un lado, y el nivel de adquisición de tal lengua o el nivel de persistencia o abandono del estudio de dicha lengua, por otro. En algunos trabajos, el objetivo es la actitud hacia el aprendizaje de la lengua más que hacia la propia lengua. También hay investigaciones relacionadas con la motivación.

En los últimos años, sin embargo, han surgido estudios centrados en las actitudes de los estudiantes hacia las variedades diatópicas del español, entre los que destacamos los siguientes, realizados con estudiantes

⁹ Labov abordó, desde la sociolingüística, la variación fonética, analizando la realización de diptongos en la isla de *Martha's Vineyard* (Massachusetts), y, posteriormente, la realización de *r* en Nueva York entre los clientes de tres grandes almacenes en el clásico *The Social Stratification of English in New York City* de 1966.

¹⁰ Para una pertinente muestra de trabajos sobre actitudes recomendamos consultar Garrett (2010) y, para el ámbito hispánico, Carranza (1982) y Blas Arroyo (1999).

brasileños¹¹.

4.1. BUGEL (1999)

Mediante cuestionarios, entrevistas, observaciones de clases y análisis de materiales didácticos, la autora analiza la situación de la enseñanza de variedades del español en institutos de enseñanza del español para adultos en Sao Paulo, Brasil. En la mayoría de ellos, se usan materiales didácticos con la variedad castellana y solo en uno se emplea un manual donde se trabajan varias. En el 75 % de los casos, se produce una divergencia entre la variedad del manual que se emplea en clase y la materna del profesor, lo que lleva a usos diferentes según el profesor siga el libro o hable espontáneamente, con la consecuente posible confusión en el estudiante. En ocasiones, se llega incluso a la inhibición por parte del propio profesor del uso de algunas características de su variedad. Muchos profesores y coordinadores justifican la preeminencia dada en clase en tales casos a la variedad del español del centro-norte peninsular porque es general, neutra, fácilmente comprensible y por motivos similares basados en percepciones subjetivas.

En general, se percibe bastante desconocimiento sobre variedades diatópicas por parte del profesorado. En cuanto a los estudiantes, en los cuestionarios declaran preferir España como lugar para estudiar o desarrollar actividades profesionales y aluden como motivo ser la cuna de la lengua y la cultura.

4.2. GARCÍA MURGA (2007)

Este trabajo investiga las actitudes de estudiantes de Filología Hispánica de una universidad de Brasilia, Brasil, mediante cuestionarios sobre grabaciones estímulo de hablantes nativos de distintas variedades diatópicas

¹¹ Entre los trabajos en este ámbito realizados con estudiantes de ELE de otros contextos de enseñanza-aprendizaje —algunos abordan también las actitudes de los profesores—, recomendamos: Beaven y Garrido (2000) en la Open University (universidad a distancia) del Reino Unido; Gómez y Gutiérrez (2000) y Ros (2008) en Andalucía; Cobo (2011) en el ámbito universitario de Alemania; Masuda (2014) y Blanco Pena (2015) en universidades de Japón y China, respectivamente; Musulin y Bezljaj (2016) en la universidad de Zagreb, Croacia; y Badiola (2018) en el Instituto Cervantes de Praga, República Checa. También destacamos dos estudios centrados exclusivamente en actitudes de profesores de ELE: Andión (2013), sobre docentes nativos y brasileños, y Fairweather (2013) sobre profesores de ELE de Colombia, España y Estados Unidos.

(Chile, Argentina, México, Sevilla, Cuba y Madrid), presentados primero sin información sobre el origen lingüístico de los hablantes y después con esa información. Posteriormente, se realizan entrevistas a una parte de los informantes para obtener información más detallada.

Los resultados son similares tras las dos audiciones y los informantes valoran como más agradable la variedad de Sevilla, seguida de México. Los últimos lugares los ocupan Cuba y Chile, la peor valorada. No obstante, se constata un cambio en la consideración de las variedades de Madrid y de Argentina, puesto que, en la audición sin información, Argentina ocupa el tercer lugar pero pasa al cuarto, superada por la variedad de Madrid, en la audición con información sobre el origen de los hablantes.

En las entrevistas se constata que los informantes asocian *agradable* con *comprensible* y que también intervienen la simpatía percibida sobre el hablante y la identificación de los informantes con las personas de los audios. Asimismo, los informantes otorgan al español de España cualidades relacionadas con un estatus superior por ser el lugar de origen de la lengua o por su condición de país desarrollado.

La autora concluye, pues, que las variedades peninsulares son preferidas en valoraciones relacionadas con el estatus mientras que la variedad mexicana lo es en cuanto a solidaridad (simpatía). La variedad argentina sufre de visiones estereotipadas y la chilena y cubana son percibidas como difíciles de comprender.

4.3. BUGEL Y SCUTTI (2010)

Presentan la situación de la enseñanza de ELE en Brasil y los diferentes factores y actores que operan en tal área (centrándose especialmente en la creación de Mercosur y en el rol de las empresas e instituciones españolas) e investigan, mediante la técnica del *matched guise* (o pares ocultos) las actitudes implícitas y con cuestionarios con preguntas explícitas (guiadas y abiertas), las representaciones de estudiantes brasileños de Sao Paulo hacia el español de Argentina y el peninsular y hacia los hablantes de las dos.

En los cuestionarios, los informantes deben asignar adjetivos de una lista y también describir libremente por escrito a los españoles, los argentinos, al español hablado en España y al español hablado en Argentina. Con la técnica de los pares ocultos (parte del estudio que responde un grupo diferente de estudiantes) se emplean once pares de adjetivos opuestos para medir, mediante escalas de Likert de cuatro niveles, las dimensiones evaluativa, de

poder y acción y de solidaridad de hablantes nativos de español del centro-norte peninsular y de español de Argentina sin ofrecer a los informantes información sobre sus variedades.

En solidaridad, los hablantes argentinos recibieron más valoraciones positivas en la prueba con audio y sin información sobre su origen mientras que con preguntas explícitas, los españoles fueron valorados más positivamente que los argentinos. En la dimensión evaluativa, nuevamente los argentinos reciben mejores puntuaciones en la prueba con audio (salvo en el último ítem, *inteligente*) y en las respuestas explícitas se encuentran resultados similares para ambas variedades. En la dimensión de poder y acción, las hablantes peninsulares reciben mejores valoraciones en la prueba con audio, valoraciones que aumentan más aún en las preguntas explícitas. Con respecto a formación y estatus, en la prueba con audio las hablantes peninsulares reciben mayores valoraciones y sucede al contrario en la prueba explícita.

Las mayores diferencias, no obstante, se observan a la hora de elegir dónde estudiar español, con más del 70 % de los informantes de ambas pruebas respondiendo España y alegándose motivos relacionados con el origen, la pureza y la corrección de la lengua.

Las investigadoras destacan que, en la prueba con audios, los sonidos, las características fonéticas y la entonación son responsables de las mejores valoraciones que reciben las hablantes argentinas, especialmente en solidaridad y reflejando aspectos de afecto y relaciones interpersonales, dada la cercanía de la variedad de los informantes con esa variedad, mientras que en las valoraciones de las preguntas explícitas actúan estereotipos sobre los países y la gente.

4.4. SCHMETZ (2013)

Se estudian las percepciones de hablantes brasileños de portugués sobre variedades diatópicas del español, buscando conocer mejor sus actitudes sobre aspectos relacionados con la corrección y validez de esas variedades y analizando las implicaciones que todo ello supone en el ámbito de las variedades diatópicas y la enseñanza de ELE en aquel país.

La autora se centra en la práctica pasiva de la lengua española de los informantes y no en analizar creencias o prejuicios sobre los países hispanohablantes y sus poblaciones. Emplea un cuestionario en línea que responden personas de nivel educativo superior (estudiantes y profesores

universitarios), sin ser todos ellos estudiantes de español.

Una parte del cuestionario consiste en valorar, centrándose en el acento y la musicalidad, podcasts de radio de noticias de Colombia, España-Castilla, México, Argentina, España-Andalucía y Cuba. Para ello se les ofrecen unos adjetivos (elegante, vulgar y sinónimos) y los informantes deben indicar en qué medida reflejan su opinión sobre los audios. Posteriormente, los informantes podían proponer, en pregunta de respuesta abierta, sus propios adjetivos y descripciones de los podcasts.

La otra parte del cuestionario consiste en indicar, con respecto a frases con diferencias gramaticales¹² o léxicas¹³ correspondientes a las diferentes zonas dialectales analizadas, qué versión conocen y cuál o cuáles les parece más válida, más correcta. Los resultados fueron analizados distribuyendo a los informantes en dos grupos, según pertenecían a estados brasileños que tienen frontera con países hispanohablantes (grupo menos numeroso y con nivel de español globalmente más alto) o sin frontera con tales países (el grupo más numeroso).

En la parte de las valoraciones con adjetivos, se produjeron diferencias entre ambos grupos en el orden de valoración de las variedades. Así, para el grupo *sin frontera* el orden de mejor a peor valorado fue¹⁴: Argentina, España-Castilla, Cuba, Colombia, México y España-Andalucía. Los resultados para el grupo *con frontera* fueron notablemente diferentes: España-Castilla, España-Andalucía, Argentina, Cuba, Colombia y México. La autora presenta como posibles causas de tales diferencias la posible influencia del mayor nivel de español del último grupo que, al tener como base en la enseñanza de ELE en Brasil materiales del español peninsular, tendrían esas variedades más integradas y apreciadas, y la cercanía con los vecinos argentinos, que produciría que los prejuicios negativos hacia ellos estuvieran más presentes en ese grupo.

En las partes del cuestionario relacionadas con la gramática y el léxico, los resultados indican un conocimiento significativo (no mayoritario) de los elementos más típicamente americanos de ambos aspectos, más acentua-

¹² Concretamente: *tuteo/voseo, vosotros/ustedes, pretérito compuesto/simple, ir por/ir a por*.

¹³ Concretamente: *tomar/coger, autobús/colectivo/micro/camión, tarta/pastel/torta, piscina/pileta/alberca, aquí/acá, fresa/frutilla, jugo/zumo*.

¹⁴ Ofrecemos, lógicamente, un resumen, refiriéndonos únicamente al resultado final combinando valoraciones en adjetivos positivos y negativos. Los resultados, en mayor detalle, ofrecen información levemente diferente y de gran interés.

do en el grupo de informantes *con fronteras* con países hispanohablantes. Concretamente en el léxico, destaca el conocimiento de términos usados en los países fronterizos (*frutilla*) y no otros de países más lejanos (*alberca*, México). Sin embargo, tanto en gramática como en léxico, los elementos *menos americanos* llegan a recibir más valoraciones como más correcto, aunque, nuevamente, el grupo *fronterizo* otorga mayor legitimidad a elementos solo americanos. La autora concluye que se da una evolución hacia un tratamiento igualitario de las variedades diatópicas del español en Brasil, aunque se revela necesario profundizar en la formación del profesorado y la creación de materiales, entre otros aspectos.

4.5. CÁRCAMO (2016)

En este estudio se investigan las actitudes de estudiantes brasileños de ELE hacia las variedades diatópicas del español en general y, más concretamente, hacia el uso de las formas de tratamiento (pronombres personales sujeto *tú, vos, usted, vosotros, ustedes*). Mediante cuestionarios de respuesta abierta y cerrada, se concluye que los estudiantes muestran actitudes positivas y preferencia por las variedades americanas frente a las españolas, probablemente influenciados por el contacto con dichas variedades, contacto a su vez favorecido por la situación geográfica de Brasil. En este sentido, la autora destaca que sus conclusiones son diferentes a otros estudios previos donde se daba la situación inversa (Bugel, 1999) o donde la variedad argentina resultaba marcada con estereotipos negativos (García Murga, 2012), frente a valoraciones positivas hacia variedades fronterizas con Brasil que se obtienen en el estudio que estamos revisando.

Posteriormente, de forma indirecta, investiga las actitudes hacia las formas de tratamiento, concluyendo que no dependen directamente de las actitudes hacia las variedades diatópicas y sí de criterios como la practicidad con respecto al aprendizaje de la lengua o al uso en un mayor número de países de unas formas frente a otras.

4.6. ESTUDIANTES DEL INSTITUTO CERVANTES DE CURITIBA

Con motivo de la celebración de las jornadas didácticas que motivan el presente artículo, realizamos un breve estudio sobre las actitudes de nuestros estudiantes hacia las variedades del español. Para ello, utilizamos un cuestionario que respondieron 148 informantes de distintos niveles de dominio del español (entre A1 y C2), destacando cuantitativamente los de

A2, B1 y B2. Se incluían preguntas abiertas para medir factores de estatus y atractivo y también una cuestión con una escala de diferencial semántico referida al atractivo social del español de las capitales de los países hispanohablantes que tienen frontera con Brasil, más las capitales de Chile y España¹⁵.

De los datos obtenidos, que aún no han sido completamente analizados y que pretendemos presentar en futuros trabajos, nos interesa destacar aquí brevemente la información referente a la cuestión sobre el atractivo de las capitales de países hispanohablantes. Dado que el estado de Paraná tiene frontera con Paraguay y Argentina, ¿valorarán mejor nuestros estudiantes de Curitiba el español de Asunción y Buenos Aires que el de otras capitales más lejanas? Por tratarse de estudiantes del Instituto Cervantes, institución ligada al gobierno de España, ¿preferirán el español de Madrid que el de países vecinos?

Los datos indican actitudes negativas hacia el español hablado en Asunción (Paraguay), probablemente basados en estereotipos negativos hacia el país en general, pues el español de esa capital fue el único en recibir valoraciones que se situaban en el polo negativo (niveles A1 y A2). Las valoraciones mejoraron con el aumento del nivel de dominio del español, alcanzando el punto neutro en los niveles B y pasando ligeramente al polo positivo en los niveles C. En todo caso, se trata de la capital con las valoraciones más bajas de todas las analizadas en todos los niveles. La Paz y Caracas fueron las otras dos capitales peor valoradas en esta cuestión, acompañadas ocasionalmente por Buenos Aires. En el lado positivo, Madrid fue la capital a la que los informantes otorgan un papel destacado en atractivo en todos los niveles. La acompañan Montevideo y Santiago (en todos los niveles salvo en A1) y, ocasionalmente, Buenos Aires, Lima y Bogotá.

Los datos no pueden explicarse simplemente por la mayor o menor cercanía de las capitales analizadas, como demuestran las valoraciones de Asunción y también los datos referentes a Madrid, por ejemplo. En este estudio no abordamos la influencia del contacto que hayan podido tener los informantes fuera de las clases con las variedades analizadas –como sí hicimos, por ejemplo, en nuestro trabajo en la República Checa– pero cabe al menos dudar de que la gran mayoría de nuestros estudiantes hayan tenido más contacto con el español de Madrid que con el resto de variedades.

¹⁵ Por tanto, fueron valoradas las siguientes capitales, presentadas a los 148 informantes en orden alfabético: Asunción, Bogotá, Buenos Aires, Caracas, La Paz, Lima, Madrid, Montevideo, Santiago de Chile.

En cuanto al profesorado del centro, domina la variedad del centro-norte peninsular (3 profesores nativos y 2 brasileñas que se definen como hablantes de esa variedad frente a 2 argentinos, 1 uruguayo y 1 peruano), pero tampoco eso aclara suficientemente los datos de grupos con profesor de variedad rioplatense que declaran preferir, no obstante, otras variedades. Asunto aparte sería analizar la presencia de las variedades en los manuales, donde domina el español del centro-norte peninsular con presencia creciente de otras según niveles de dominio, y otros materiales utilizados en el centro objeto de estudio.

Otras consideraciones, pues, entran en juego, como el prestigio o estigma asociados a las comunidades que hablan determinadas variedades, como podría ser el caso de las negativas valoraciones del español de Asunción. Aquí podría incluirse la influencia del lugar donde hemos recogido los datos, puesto que los informantes han elegido estudiar en esta institución movidos por algún tipo de creencia que puede basarse en factores de estatus o prestigio y que, por tanto, podrían explicar al menos en parte la preferencia por el español de Madrid. También las rivalidades derivadas de una larga historia en común, especialmente en el caso de Paraguay y Argentina, podrían influir en las valoraciones, aspecto éste apuntado también en otros estudios revisados más arriba.

5. CONCLUSIONES

Hemos tratado de resumir cómo distintos autores han abordado las actitudes de estudiantes de ELE brasileños hacia variedades del español utilizando diferentes herramientas para la obtención de datos. La información que arrojan esos estudios, sin duda, redundará en un mejor conocimiento del contexto en el que realizamos nuestra labor docente y puede orientar, enlazando con la introducción de este trabajo, nuestra intervención en aspectos como la elección del manual de clase, la creación de materiales para trabajar con variedades tal vez menos representadas en las clases, el abordar estereotipos sobre comunidades estigmatizadas, etc. Por supuesto, las conclusiones alcanzadas por los diversos autores que hemos analizado pueden no ser directamente extrapolables a contextos de enseñanza-aprendizaje diferentes, pues los factores y actores implicados no serán idénticos, pero pueden inspirar trabajos que fundamenten posteriores actuaciones docentes.

El campo de las actitudes lingüísticas se revela, por tanto, fundamental para abordar las variedades diatópicas en la enseñanza de ELE en un ám-

bito geográfico como el brasileño, y más específicamente en el estado de Paraná, tan próximo a diferentes países hispanohablantes, cuyas variedades dialectales deben enriquecer las aulas respondiendo a las necesidades y expectativas de nuestros estudiantes.

BIBLIOGRAFÍA

- ANDIÓN HERRERO, María Antonieta. (2013). «Los profesores de español segunda/ lengua extranjera y las variedades: Identidad dialectal, actitudes y prácticas docentes». *Revista Signos. Estudios de Lingüística* 46/82: 155-189.
- ANDIÓN HERRERO, M. A. y CASADO FRESNILLO, C. (2014). *Variación y variedad del español aplicadas a E-LE/L2*. Madrid: UNED.
- BADIOLA GONZÁLEZ, Javier. (2018). «Un estudio de actitudes hacia las variedades geolectales del español en Praga». *Boletín de la Asociación de Profesores de Español de la República Checa* 2018: 3-14.
- BADIOLA GONZÁLEZ, Javier. (en prensa). «Estatus (y atractivo) del español en Praga». En *Actas del Congreso Español para Todos. V Congreso Internacional del Español en Castilla y León*.
- BADIOLA GONZÁLEZ, Javier (en prensa). «Actitudes hacia las variedades diatópicas del español en Praga». En *Actas del XXIX Congreso Internacional de ASELE (Asociación para la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera)*.
- BEAVEN, T. Y GARRIDO, C. (2000). «El español tuyo, el mío, el de aquél... ¿Cuál para nuestros estudiantes?». En *Actas XI Congreso de ASELE. ¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros*. Eds. M. A. Martín Zorraquino y C. Díez Pelegrín. Zaragoza: Universidad de Zaragoza, pp. 181-190. Documento de Internet disponible en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0181.pdf [Fecha de consulta 28.11.2019].
- BLANCO PENA, José Miguel. (2015): «¿Qué español enseñar en China? Opinión de los alumnos sinohablantes sobre las variedades fonéticas del español y su enseñanza/aprendizaje en el aula». En *Actas del V Congreso Internacional de FIAPE: ¿Qué Español Enseñar y Cómo? Variedades del Español y su Enseñanza*. Ed. MECD. Madrid: MECD. Documento de Internet disponible en ht-

[tps://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:da5ccf2b-7cfa-4ef7-a035-7c11f397867d/6--que-espanol-ensenar-en-china--blancopenajosemiguel-pdf.pdf](https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:da5ccf2b-7cfa-4ef7-a035-7c11f397867d/6--que-espanol-ensenar-en-china--blancopenajosemiguel-pdf.pdf) [Fecha de consulta 28.11.2019].

BLAS ARROYO, José Luis. (1999). «Las actitudes hacia la variación intradialectal en la sociolingüística hispánica». *Estudios Filológicos* 34: 47-72.

BUGEL, Talia. (1999). «O espanhol na cidade de São Paulo: quem ensina qual variante a quem?». *Trabalhos em Linguística Aplicada* 33: 71-87.

BUGEL, T. y SCUTTI, H. (2010). «Attitudes and representations of Spanish and the spread of the language industries in Brazil». *Language Policy* 9: 143-170.

CÁRCAMO GARCÍA, María. (2016). *Las actitudes y creencias de aprendientes brasileños de ELE hacia las variedades diatópicas del español*. Estocolmo: Universidad de Estocolmo. Documento de Internet disponible en <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-131069> [Fecha de consulta 28.11.2019].

COBO DE GAMBIER, Nancy. (2011). *Creencias y actitudes sociolingüísticas en la clase universitaria de E/LE en Alemania*. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija. Documento de Internet disponible en <https://biblioteca.nebrija.es/cgi-bin/opac/O8358/ID30eb27ac?MLKOB=1196352020> [Fecha de consulta 28.11.2019].

FAIRWEATHER, Eden. (2013). *Las actitudes de profesores de español como lengua extranjera (ELE) hacia las variedades dialectales del español*. Estocolmo: Universidad de Estocolmo. Documento de Internet disponible en <http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:639907/FULLTEXT01.pdf> [Fecha de consulta 28.11.2019].

GARCÍA MURGA, María Hortensia Blanco. (2007). *As atitudes de estudantes de E/LE com relação às variedades diatópicas do espanhol*. Brasília: Universidade de Brasília. Documento de Internet disponible en <https://repositorio.unb.br/handle/10482/3019> [Fecha de consulta 28.11.2019].

GARRETT, Peter. (2010). *Attitudes to Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

GILES, Howard y BILLINGS, Andrew C. (2004). «Assesing language attitudes: speaker evaluation studies». En *The handbook of Applied Linguistics*. Eds.

- A. Davies y C. Elder. Malden: Blackwell, pp. 187-209.
- GÓMEZ CABRALES, Macarena y GUTIÉRRES RIVERO, Antonio (2000): «¿Qué español enseñamos en Andalucía?». En *Actas XI Congreso de ASELE. ¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros*. Eds. M. A. Martín Zorraquino y C. Díez Pelegrín. Zaragoza: Universidad de Zaragoza, pp. 375-382. Documento de Internet disponible en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0375.pdf [Fecha de consulta 28.11.2019].
- LÓPEZ MORALES, Humberto. (2015). *Sociolingüística*. Madrid: Gredos.
- MASUDA, Kenta (2014): *Actitudes lingüísticas en torno al E/LE en Japón. Influencia de la actitud monocentrista hacia la LM ante la adquisición de la LE*, Barcelona, Universidad de Barcelona. Documento de Internet disponible en <http://hdl.handle.net/2445/59063> [Fecha de consulta 28.11.2019].
- MORENO FERNÁNDEZ, Francisco. (2000). *Qué español enseñar*. Madrid: Arco Libros.
- MUSULIN, Maša y BEZLAJ, Metka (2016): «Percepción de las variedades del español por parte de los estudiantes de Lenguas y Literaturas Hispánicas de la Universidad de Zagreb». *Verba Hispanica* 24/1: 87-108. Documento de Internet disponible en <https://doi.org/10.4312/vh.24.1> [Fecha de consulta 28.11.2019].
- ROS PIQUERAS, María Dolores (2008): *La presencia de la variedad diatópica en el aula de español como lengua extranjera. Análisis de un caso concreto: el español hablado en Andalucía*, Instituto Cervantes y Universidad Internacional Menéndez Pelayo. Documento de Internet disponible en <http://www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/redele/biblioteca-virtual/numeros-antteriores/2011/memoriamaister/2-trimestre/ros.html> [Fecha de consulta 28.11.2019].
- SCHMETZ, Virginie (2013): *Brasil entre Hispanoamérica: los brasileños y las variedades diatópicas del español. Implicaciones para la enseñanza de ELE en Brasil*, Estocolomo, Universidad de Estocolmo. Documento de Internet disponible en <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-92751> [Fecha de consulta 28.11.2019].

Traducir canciones: estrategias para el aprendizaje lingüístico-cultural

Nylcéa Thereza de Siqueira Pedra¹

A lo largo del tiempo y de las diferentes metodologías de enseñanza de lenguas extranjeras, la traducción ha asumido, algunas veces, el papel de la gran protagonista y, otras, el de la gran villana. Tal dicotomía en aceptarla como recurso pedagógico para el aprendizaje de lenguas se debe, en un primer momento, a las diferentes concepciones de lengua y uso que se asumieron en los diferentes métodos, además de la poca precisión al definir qué se entiende por traducción pedagógica. En el presente artículo, revisamos brevemente el lugar que la traducción ha ocupado y ocupa en las clases de lengua, procuramos definir qué entendemos por traducción pedagógica para, finalmente, proponer una actividad de traducción considerando su carácter comunicativo.

El primer registro metodológico de enseñanza de lenguas extranjeras del que se tiene conocimiento es el *método de la gramática-traducción* (siglo XIX y primera mitad del siglo XX), lugar donde esta ha ejercido su total protagonismo. Las actividades de traducción y versión de textos —en su mayoría literarios— tenían como objetivo que los aprendices fueran capaces de hacer un buen uso sintáctico-gramatical de la lengua en los textos escritos. La gran crítica que se hizo a este método se debe a su artificialidad al tratarse de textos muy distantes del uso cotidiano y también por centrarse en el estudio *sobre* la lengua y no en el estudio *de* la lengua.

Siguiendo el camino opuesto y priorizando la expresión y la comprensión oral, los métodos *Directo* (mitad del siglo XX) y *Audiolingüe* (años 70) han condenado el uso de la lengua materna en clase y, con ella, todo y cualquier ejercicio de traducción. Se comprendía que la lengua se aprende en actos de habla, que eran repetidos exhaustivamente hasta ser incorporados por los aprendices.

Abandonando el concepto más gramatical que acompañaba los métodos anteriores y asumiendo el carácter pragmático de la lengua, así como comprendiendo el papel que la lengua materna juega en el aprendizaje de

¹ Doctora en Letras, profesora en el Departamento de Letras Extranjeras Modernas de la Universidad Federal de Paraná, Brasil. Correo electrónico: npedra@hotmail.com

la lengua extranjera, es con la llegada del *método comunicativo* (después de los años 70) y con lo que actualmente denominamos *post-método* que se hizo posible rediscutir la presencia de la traducción como elemento pedagógico en la enseñanza de lenguas.

Si bien se puede discutir de qué modo la traducción puede ser utilizada como recurso didáctico, ya no cabe discusión en cuanto a su presencia en las aulas. Queramos o no, sobre todo en los niveles iniciales, los alumnos recurren constantemente a la traducción internalizada (Hurtado Albir, 1999: 13), con el objetivo de establecer relaciones lógicas entre su lengua materna y la lengua que están aprendiendo. En el post-método también se ha hecho más común el uso de la traducción explicativa, practicada por el profesor siempre y cuando opta por utilizar la lengua materna del aprendiz para dar alguna explicación. En las palabras de Py,

la L1 debe de ser considerada no tanto como obstáculo real o virtual, sino como constituyente de un repertorio bilingüe. [...] Los conocimientos de la L2 no se agregan, sino se combinan con los conocimientos en L1. [...] La conciencia del lenguaje ocupa un lugar particular: practicada en un medio plurilingüe valora todas las lenguas representadas en aula de clase como objeto de reflexión (PY, 1997: 498).

Cuando hablamos en traducción pedagógica debemos tener en mente que lo que estamos hablando es sobre el uso de la traducción como un recurso más a ser agregado entre los otros tantos utilizados para la enseñanza del nuevo idioma. Se trata de actividades puntuales y no de una formación profesional en traducción donde entran en juego el desarrollo de habilidades específicas para el desempeño de la profesión de traductor. De ese modo, no se busca una excelencia traductológica, sino la reflexión del uso de la lengua a través de la traducción.

Aún, para entender el papel pedagógico de la traducción es necesario deshacernos de dos creencias que se han cristalizado a lo largo del tiempo. 1) La de que la traducción trabaja única y exclusivamente con dos habilidades comunicativas, la comprensión y la expresión escrita, como veremos en el ejemplo a continuación, es posible pensar actividades de traducción donde se trabajen todas las habilidades comunicativas, y 2) la de que el uso de la traducción favorece la interferencia negativa (Lado, 1964), puesto que el aprendiz siempre se remitirá a su lengua materna. Para deshacernos de esa segunda creencia, es necesario tener en cuenta que desde hace mucho la traducción ha dejado de ser comprendida como un mero ejercicio de correspondencia palabra por palabra, que a cada palabra de una lengua, existe, invariablemente, otra correspondiente en otra lengua. Así, lo que se

busca en los ejercicios de traducción realizados en la clase de lengua extranjera es el sentido, entendiendo que ese puede construirse con distintas palabras y de diferentes maneras en un idioma y en otro. Es decir, lo que se busca es la comprensión de que, además de las palabras, los textos están compuestos por elementos socio-pragmáticos, que dicen mucho sobre la cultura y el modo de pensar de una sociedad.

Es comprendiendo el uso socio-pragmático de la lengua que podemos acercarnos a las actividades de traducción dentro de un contexto comunicativo. La propuesta de actividad que presentamos es solamente un ejemplo de cómo podemos practicar todas las habilidades comunicativas empezando con un ejercicio de traducción.

Tomamos como punto de partida la expresión del deseo de nuestros aprendices de escuchar canciones en clase. Cantar, además de bajar el filtro afectivo (Krashen, 1985), permitiendo que los aprendices presenten menos resistencia al aprendizaje y lo hagan de manera más lúdica, también trae consigo la posibilidad de trabajar elementos culturales a través de la letra de las canciones. Es evidente que el profesor debe estar atento a una serie de cuestiones a la hora de elegir la canción que llevará a clase. Es de fundamental importancia que los aprendices puedan seguir lo que se canta, si no integralmente, de la manera más amplia posible y también es importante que la canción elegida tenga algo que agregarles. Es bastante habitual que terminemos eligiendo las canciones que nos gustan, sin considerar que se distancian en el tiempo-espacio de los aprendices, o que optemos por ponerles los éxitos del momento, puesto que son las canciones que nos piden. Sin embargo, la propuesta es encontrar una canción que al mismo tiempo sea motivadora por todos los elementos afectivos que conlleva, pero que, a la vez, pueda agregar conocimiento lingüístico-cultural a los que la escuchan.

Tomemos la canción «Movimiento», de Jorge Drexler, que forma parte de su último álbum y trata de los movimientos migratorios, de la condición humana de estar siempre desplazándose de un lugar a otro. La temática dialoga de manera explícita con la realidad de muchos aprendices, sean aquellos que migran, sean los que pasan a convivir con los que han llegado migrados. Empezando por el ejercicio de traducción, proponemos la siguiente actividad: el profesor imprime la letra de la canción acompañada de su traducción —son muchas las páginas web que presentan la letra y su respectiva traducción— de modo que los aprendices puedan visualizar igualmente el original y la traducción.

Movimiento	Movimento
Apenas nos pusimos en dos pies	Mal ficamos a dois pés
Comenzamos a migrar por la sabana	Começamos a migrar através da savana
Siguiendo la manada de bisontes	Seguindo o rebanho do bisonte
Más allá del horizonte, a nuevas tierras lejanas	Além do horizonte, para novas terras distantes
Los niños a la espalda y expectantes	As crianças de costas e expectantes
Los ojos en alerta, todo oídos	Olhos em alerta, todas as orelhas
Olfateando aquel desconcertante	Cheirando a essa perplexidade
Paisaje nuevo, desconocido	Nova paisagem, desconhecida

1. Fragmento de la letra de la canción «Movimiento».

Reproducimos solamente las dos primeras estrofas para ilustrar la actividad a ser desarrollada. Con la letra y la traducción en manos, la primera tarea solicitada a los aprendices es que individualmente o en grupos analicen el resultado de la traducción hecha por la página web. El objetivo es que trabajen con cuestiones lingüísticas observando la elección de las palabras, la organización del texto y su sentido. A lo largo del desarrollo de la actividad, van a poder observar que en muchos casos, la traducción de una palabra que a primera vista es la palabra correspondiente, no representa el mejor sentido en la lengua traducida y no porque no signifique lo mismo, sino porque no se trata de la forma más usual para decir aquello en la lengua meta. Después del trabajo individual o en pequeños grupos, deben presentar su versión para la letra. A partir de ese momento, se sugiere que el profesor haga una gran puesta en común, buscando alcanzar una traducción que abarque de manera más amplia posible las consideraciones destacadas por todo el grupo.

Vale recordar que este ejercicio de carácter metalingüístico presupone que los aprendices tengan al menos un nivel B1. El conocimiento intermedio-avanzado les posibilitará establecer relaciones lingüísticas para comprender que no siempre el sentido está en una única palabra y que hay varias maneras de decir lo mismo. Aunque parezca una constatación elemental, aún es frecuente que los aprendices guarden la expectativa de respuestas conclusivas y absolutas en lo que a la lengua aprendida se refiere.

Terminada la etapa del ejercicio de traducción, en la cual además de trabajar con la comprensión escrita hemos trabajado más sistemáticamente con cuestiones gramaticales de la lengua, pasamos a otras actividades con

el fin de ejercitar las demás habilidades. La sugerencia es que el profesor ponga la canción —sin enseñarles el videoclip— y así puedan escucharla ejecutada por el cantautor. Después de la escucha, y considerando que ya conocen lo suficientemente bien la letra tras haber trabajado con ella en la actividad anterior, la propuesta es discutir su temática oralmente. Para orientar el desarrollo de la expresión oral, el profesor elige algunos versos de la canción que pueden servir como disparadores de la conversación («Somos una especie en viaje, no tenemos pertenencias sino equipaje», «estamos vivos porque estamos en movimiento», «(...) somos padres, hijos, nietos y bisnietos de inmigrantes», «si quieres que algo muera, déjalo quieto»). Es importante dejar que los aprendices participen lo máximo posible. Al profesor le corresponderá hacer las correcciones lingüísticas cuando sean necesarias y guiar la conversación de modo que sea una oportunidad de romper estereotipos y ampliar el horizonte de mundo de los aprendices.

Para la práctica de la expresión escrita, proponemos que la actividad se inicie con la reproducción del videoclip. En sus primeros minutos de exhibición, textos cortos presentan el pueblo Tarahumara, también conocido como «los de los pies ligeros», pueblo originario mexicano, cuya principal característica es la resistencia para correr largos recorridos con sus ropas y calzados típicos. Las informaciones dadas en el videoclip deben ser complementadas con informaciones encontradas en la web (hay videos, textos periodísticos) que cuentan más de la historia de los Tarahumara y sus tradiciones. Se puede solicitar que los aprendices realicen esta búsqueda o el profesor puede hacerla previamente y llevársela a clase. Opte por video o por textos escritos, es importante que oriente a los aprendices a tomar notas de todas las informaciones que escuchen o lean. Con estas notas y considerando los presupuestos del filósofo de lenguaje Mijail Bajtín (2016: 73) de que nos comunicamos a través de estructuras más o menos estables conocidas como géneros discursivos, el profesor presentará propuestas de actividades escritas que presupongan situaciones de uso real de la lengua. Así, los aprendices pueden ser invitados a escribir un correo electrónico en el cual cuenten a un amigo sobre las descubiertas que hicieron sobre los Tarahumara; a crear una entrada de *Wikipedia* para explicar quiénes son y cuáles son sus tradiciones; a elaborar un folleto divulgativo de los pies ligeros; a escribir un texto de opinión para la columna del periódico de donde se ha sacado la noticia, etc. En todas estas ocasiones de escritura, se presupone la existencia de un interlocutor, a quien tendrán que tener en cuenta a la hora de desarrollar sus escritos.

En este breve artículo, mucho más que discutir cuestiones teóricas, nuestra pretensión fue responder a la colocación de González Davies

(2004:1) de que «pese a que mucho se haya escrito sobre la traducción y el proceso de traducir, hay muy poco sobre la dinámica en aula» y contribuir con un ejemplo práctico de que sí es posible volver a trabajar con la traducción en las clases de lengua sin olvidarnos de los avances metodológicos que hemos vivido en todos esos años de estudios de la lingüística aplicada. Si la tomamos en este contexto, si nos empeñamos para que la actividad ocupe el lugar de una situación real que pudiera ser vivenciada por el aprendiz en determinado momento de su vida, lo que inicialmente podría ser tomado como una actividad formal más, asume un nuevo e importante papel en el aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAJTÍN, M. (2016). *Os gêneros do discurso*. São Paulo: Editora 34.
- DREXLER, J. (2017). *Movimiento. Salvavidas de hielo*. Warner Music Spain S.L.
- GONZÁLEZ DAVIES, M. (2004). *Multiple Voices in the Translation Classroom*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins.
- HURTADO ALBIR, A. (1999). *Enseñar a traducir*. Madrid: Edelsa.
- KRASHEN, S. (1985). *The Input Hypothesis: issues and implications*. 4.ed. Nueva York: Longman.
- LADO, R. (1964). *Language teaching. A scientific approach*. New York: McGraw-Hill, 1964.
- PY, B. (1997). *Pour une perspective bilingue sur l'enseignement et l'apprentissage des langues*. ÉLA, 108, p. 495-503.

Voces en español: Variación lingüística, norma culta y enseñanza de lengua

Francisco Calvo del Olmo
Universidad Federal de Paraná
francisco.olmo@ufpr.br

1. INTRODUCCIÓN

Las lenguas históricas, al ser habladas en diversos contextos sociales y geográficos, presentan variaciones en todos sus niveles: morfosintáctico, léxico, semántico, pragmático fonético y fonológico. De acuerdo con los datos presentados por el informe del Instituto Cervantes *El español una lengua viva*¹ en su versión del año 2019, el español o castellano ocupa la segunda posición por número de usuarios que lo tienen como lengua materna, detrás solamente del chino mandarín, e, igualmente, es la primera lengua románica por número de hablantes. Según las mismas cifras, aproximadamente 580 millones de personas hablan español ya sea como lengua materna, como segunda lengua aprendida en la infancia o como lengua adquirida en la edad adulta. Por razones demográficas, el porcentaje de hispanohablantes nativos continuará aumentando en la próxima década y se estima que alcance el 7,5 % de la población mundial en 2030. En paralelo a esta tendencia, la lengua española despierta el interés de instituciones y organismos educativos y, de hecho, unos 21 millones de alumnos lo estudian como lengua extranjera en la actual.

Un idioma utilizado día a día por tantas personas en entornos sociales y culturales tan diversos, una lengua que, consecuentemente, genera un volumen elevado de producciones culturales de diversa índole ha de ser necesariamente una lengua plural.

De acuerdo con Del Valle (2007), existen disputas en torno al estatus simbólico del idioma; así, las llamadas ideologías de la *autenticidad* sitúan el valor de la lengua en relación con determinada comunidad (identidad mexicana, cubana o argentina, por ejemplo), frente a estas, las ideologías del *anonimato* entienden a los hablantes como un público abstracto (o como un mercado lingüístico) donde la propia lengua satura el espacio de

¹ El informe completo puede ser consultado en www.cervantes.es/imagenes/File/espanol_lengua_viva_2019.pdf

la identidad construyendo una especie de *patria común*.

En esta misma línea expositiva, el español puede ser caracterizado como una *lengua glocal*, formada por variedades regionales y *locales* que sustentan, mediante un aparato normativo común, su posición de idioma de comunicación *global*. De esta forma, al caracterizarlo como *lengua glocal*, se establece un área de convergencia entre lo local y lo global. Dicho de otro modo, la lengua representa un mosaico de modelos y usos empleados en contextos sociales, históricos y geográficos específicos pero, al mismo tiempo, sus formas más estandarizadas son un vehículo de comunicación estable y potente.

Si asumimos ese presupuesto, la presentación de la variación y su estudio no deberá ocupar un papel secundario en la enseñanza de la lengua, sino que tendrá que ser integrada en el currículo académico de forma transversal. De igual manera, la discusión sobre el prestigio o la discriminación lingüística, como elementos que permea la lengua aprendida, proporcionan al estudiante las herramientas que le permiten no solo identificar las áreas de convergencia y de divergencia sino también evaluarlas de manera crítica.

A partir de esta reflexión inicial dedicaremos las próximas páginas a exponer la variación en el ámbito de la lengua española y analizar las posiciones normativas asumidas por las academias de la lengua para después discutir la manera en que la variación puede integrarse en la enseñanza y aprendizaje de la lengua española dentro del contexto brasileño y latinoamericano.

2. EL ESTUDIO DE LA VARIACIÓN: TRADICIÓN Y ACTUALIDAD

Es bien sabido que la percepción de la variación de la lengua ha llamado la atención de los lingüistas desde los orígenes de esta disciplina científica. Aquí vamos a presentar brevemente algunos conceptos con los que el estudio de la variación se ha estructurado considerando el desarrollo histórico de la dialectología, la geografía lingüística y la sociolingüística.

De acuerdo con Mouton (2007), la geografía lingüística sirve como método para el estudio de la dialectología ya que permite representar en mapas fenómenos de variación lingüística y compararlos. Ciertamente, el término *dialectología* remite a la palabra *dialecto*; sin embargo, el par *lengua* o *dialecto* adquirió una carga ideológica, pues la lengua se vinculó con variedad de prestigio, estándar, estable; mientras que dialecto repre-

sentaba variedad marginada y sin prestigio, oral e inestable. Además, esa misma palabra no está exenta de cierta ambigüedad puesto que los criterios para decidir cuándo dos variantes deben ser consideradas como dialectos pertenecientes a un mismo diasistema o como lenguas separadas no son unívocos.

En las primeras décadas del siglo XX, el estudio de la variación geográfica gozó de un desarrollo notable pues se realizaron proyectos de atlas lingüísticos nacionales, regionales y locales. Ya en la segunda mitad de la centuria, Alonso Zamora Vicente publicó *Dialectología Española* (1960) en dos volúmenes, el primero dedicado a las variedades peninsulares, al judeoespañol y a los llamados dialectos históricos (asturleonés, navarro aragonés y mozárabe); y el segundo al español de América. Por su organización bipartita, esta obra presentaba una división entre *español peninsular* y *español de América* que, desde entonces, ha sido asumida por autores de materiales didácticos, diccionarios y gramáticas pese a su reduccionismo implícito. Sin embargo, en la actualidad, es más adecuado distinguir una decena de macrodialectos de la lengua española: el peninsular, el andaluz, el canario, el caribeño, el centroamericano, el mexicano, el andino, el chileno, el rioplatense, el guineanoecuatorial, filipino y el saharauí. Ciertamente, esta clasificación no proporciona una visión detallada de la configuración geolingüística hispanohablante pero, al menos, permite visualizar a grandes rasgos la variación geográfica del idioma, superando las divisiones binarias precedentes entre español peninsular y americano.

También en la segunda mitad del siglo XX, los trabajos del estadounidense William Labov pusieron el foco en la variación social o diastrática de la lengua; destacando su obra *Sociolinguistic Patterns* (1972) que dio origen a la sociolingüística. En otro nivel de análisis, la sociología del lenguaje estudia fenómenos como el bilingüismo, la diglosia, los contactos lingüísticos y la sustitución o mantenimiento de un idioma.

Además de la variación en el eje geográfico y social, los usos lingüísticos mudan según la situación (familiar, laboral, lúdica, privada, pública, etc.) en la que se encuentren los hablantes que adoptarán diferentes registros, conocidos como variedades diafásicas. Además, es posible caracterizar las formas de hablar de cada persona, el idiolecto de cada uno de los miembros de una comunidad de hablantes.

Como explica Penny (2002[2014]), todas las variaciones mencionadas están presentes en el desarrollo histórico de una lengua originando cambios lingüísticos, estabilizando transformaciones en curso o rechazando ciertas formas; en resumen, conformando el riquísimo mosaico de los ac-

tos comunicativos. De este modo, la lengua española puede ser entendida como la suma de más de 580 millones de ideolectos.

De acuerdo con la exposición que hemos hecho, la variación no debe ser entendida como un fenómeno superficial del lenguaje, sino como un elemento constitutivo del mismo. Por ello, llama la atención que el estudio de la variación, tan presente en la investigación lingüística desde el siglo XX, tienda a ser eludido en la enseñanza no solo de lengua extranjera sino también de lengua materna. Considerada como una cuestión escabrosa que podía causar confusiones para los alumnos, los temarios tienden a evitarla y, si la abordan, suelen hacerlo a partir de formas domesticadas o estereotipadas.

3. EL PERFIL GLOTOPOLÍTICO DEL ESPAÑOL EN EL HORIZONTE DE 2020

El complejo cuadro, que esbozamos en el epígrafe precedente, estructura la variación lingüística de forma pluridimensional y proporciona herramientas para caracterizar las variedades del español agrupadas bajo el *paraguas* normativo de la ASALE². Durante el siglo XX y las primeras décadas del XXI, el perfil glotopolítico del español se ha transformado profundamente debido, en buena medida, al creciente peso demográfico, económico y cultural de los países latinoamericanos. Así, el castellano se ha convertido en una lengua pluricéntrica que abarca un dilatado espacio de continuidad geográfica, desde el sur de los EEUU a la Patagonia, estando también presente en Europa, África y, de manera más difusa, en Filipinas. Al igual que el inglés, el portugués, el francés o el árabe, el español es un vehículo de comunicación que supera las fronteras de los Estados nacionales.

3.1. PROPUESTA DE CLASIFICACIÓN DE LOS GRUPOS HISPANOHABLANTES

El lingüista indio Braj Kachru (2006) clasificó la comunidad lingüística anglófona, denominada *Anglosphere*, en una serie de círculos concéntricos: *inner circle*, formado por los países donde el inglés es la lengua ma-

² Fundada en Ciudad de México en 1951, la ASALE (Asociación de Academias de la Lengua Española) congrega las academias de la lengua de los 19 países hispanoamericanos, la Real Academia Española (RAE) así como las academias de la lengua española de los EEUU, Guinea Ecuatorial y Filipinas con el objetivo compartido de promover la integridad y el crecimiento de la lengua española.

terna de la mayoría de la población; *outer circle*, formado por los países donde el inglés es la lengua de la administración; y *expanding circle* formado por hablantes de países donde se enseña inglés como lengua extranjera. Adaptando esta formulación, podemos entender mejor la diversidad de las comunidades hispanohablantes. Habría así un primer círculo formado por los aproximadamente 483 millones de personas que tienen alguna variedad de español como lengua materna y viven en alguno de los 21 países donde es lengua oficial y hegemónica. Las personas de este primer perfil han crecido en español, han sido educadas y alfabetizadas en este idioma y desarrollan sus vidas usándolo diariamente. Además, un porcentaje importante de ellos es monolingüe.

A este primer círculo, puede sumársele un segundo integrado por los aproximadamente 26 millones de personas que son ciudadanos de esos mismos 21 países pero que tienen otro idioma como lengua materna (catalán, gallego, euskera, quechua, aimara, guaraní, nahuatl, maya, etc.) y que aprendieron el español durante la infancia a través del sistema educativo, los medios de comunicación y la interacción en la administración estatal. La convivencia entre dos (o más) idiomas raramente se produce en situaciones de equidad así que uno tiende a asumir las posiciones más prestigiosas mientras que el otro se ve relegado. En las comunidades bilingües que mencionamos, se producen situaciones de diglosia entre el español y las lenguas autóctonas; de igual manera, el bilingüismo social crea interferencias en los diversos niveles gramaticales de ambos idiomas, el hegemónico y el minorizado. En las últimas décadas, además, se produjo la oficialización de algunas de estas lenguas minoritarias o minorizadas.

El tercer círculo que trazamos dentro de las comunidades hispanohablantes está formado por 45 millones de personas que tienen el español como lengua materna pero crecieron y/o viven en países donde no es hegemónico. Aquí están englobadas las diásporas hispanohablantes de los EEUU, Belice, Filipinas, Marruecos, Israel, la Unión Europea, etc. Todos ellos son bilingües en español y en la lengua hegemónica del país de residencia, produciéndose interferencias lingüísticas derivadas de dicha convivencia. Las generaciones más jóvenes pueden tener el español como lengua heredada; es decir, como lengua transmitida en el entorno familiar cuyos usuarios no poseen dominio en todas las esferas de uso por falta de aprendizaje formal. En varios de los entornos mencionados, la posición del castellano se vio reforzada por su oficialización y/o implementación en el sistema educativo.

Los contactos lingüísticos pueden generar igualmente alternancia de có-

digos (*code-switching*); los hablantes alternan palabras, frases, expresiones y hasta secuencias enteras entre dos lenguas (o variedades lingüísticas) que ambos interlocutores conocen. Según Lipski (2013), este tipo de fenómenos tiene una gran tradición en la esfera del mundo hispano, abarcando desde el cocoliche, mezcla de dialectos italianos y español, hablado en Buenos Aires y en Montevideo a comienzos del siglo XIX; hasta el jopará, mezcla de elementos guaraní y castellanos, que se emplea hoy en los medios urbanos de Paraguay. El spanglish de los Estados Unidos y el portuñol o variedades de contacto entre hablantes de portugués y de español forman parte de estos mismos códigos híbridos (Tribault y Torres Torres 2007).

Por último, los más de 50 millones de personas que han adquirido el español en la edad adulta, alcanzando incluso un alto grado de dominio, configuran un cuarto círculo. Aquí estarían los estudiantes de español como lengua extranjera, pero también, los emigrantes instalados en países hispánicos en la edad adulta. Además, los mismos informes cifran en 21 millones los estudiantes que, hoy en día, aprenden español en la escuela primaria o secundaria, en las universidades, en los centros del Instituto Cervantes y en academias privadas; alcanzando diferentes niveles de dominio.

En síntesis, al caracterizar a los hablantes de español observamos que hay personas bilingües y monolingües, usuarios de una variedad materna o de una variedad adquirida.

3.2. LA FORMULACIÓN DE LA NORMA POR PARTE DE LAS INSTITUCIONES PÚBLICAS Y PRIVADAS

Como informa López Morales (2013), el consorcio ASALE-RAE promueve los CILE (Congreso Internacional de la Lengua Española) y ha coordinado, en los últimos años, la publicación de obras que definen la norma estándar del idioma: la *Nueva Gramática de la Lengua Española* (2009), la *Ortografía de la lengua española* (2010), *El buen uso del español* (2013) y la edición actualizada del *Diccionario de la lengua española* (2014). Todas ellas establecen marcos de convergencia para las comunidades hispanohablantes ya que tales modelos normativos son adoptados y difundidos por gobiernos, ministerios, instituciones de enseñanza y medios de comunicación públicos y privados. No obstante, el modelo estándar no deja de ser una idealización, una variedad estable, delimitada y uniforme que nunca es totalmente realizada por ningún hablante. De este modo, la ASALE-RAE funciona como una poderosa herramienta para construir un proyecto gloto político basado en el discurso de la *unidad en la diversidad*.

En este punto, debemos considerar a quienes beneficia un modelo de lengua unitario. Ciertamente, para grupos transnacionales y empresas de la comunicación (grandes editoriales, medios de comunicación productoras audiovisuales, instituciones de enseñanza) la lengua representa un importante activo económico³. Por esos mismos motivos, el discurso pan-hispánico recibe el respaldo de gobiernos y autoridades culturales de los países hispanohablantes y cuenta con el apoyo financiero de fundaciones y empresas transnacionales como el Banco Santander, Repsol o Telefónica (Moreno Cabrera, 2015). Este tipo de proyectos centralizadores pone de manifiesto la preeminencia de una concepción de la lengua como producto mercantil pasible de ser vendido y comprado, compitiendo con otros idiomas *globales* de comunicación en el llamado *mercado de las lenguas*.

Dichos proyectos se contraponen a los impulsados por autoridades educativas y movimientos sociales de diverso tipo que defienden intercambios horizontalizados entre hablantes al tiempo que reivindican variedades vernáculos tradicionalmente ocultas, marginalizadas o estigmatizadas.

No podemos concluir este apartado sin mencionar el rol que las grandes ciudades juegan hoy en día como agentes *locales* en el desarrollo y estabilización de los cambios lingüísticos. Por un lado, en la compleja red social de las metrópolis se generan innovaciones y, por otro, en estos polos demográficos, económicos y culturales, se fijan modelos normativos percibidos como *cultos*. Además, de acuerdo con Fanjul (2011), las urbes como Ciudad de México, Buenos Aires, Bogotá, Caracas, Lima, Madrid o Santiago concentran instituciones educativas y culturales; escuelas, universidades, museos, canales de radio y televisión, ministerios, secretarías, academias, etc.

4. FENÓMENOS DE CAMBIO LINGÜÍSTICO Y VARIACIÓN EN EL ESPAÑOL ACTUAL

En este vasto panorama, encontramos cambios en curso y fenómenos de variación en todos los niveles de la lengua. Cabe decir que, entre los múltiples fenómenos de variación que presenta cualquier lengua histórica, las comunidades de hablantes escogen algunas formas para caracterizar el ori-

³ De hecho, la Fundación Telefónica ha financiado un proyecto titulado *Valor económico del español: una empresa multinacional*. Las obras que lo componen pueden ser consultadas en www.fundaciontelefonica.com/artecultura/publicaciones-listado/pagina-item-publicaciones/itempubli/12/

gen geográfico o social de los usuarios. Es importante recordar también que la variación se hace más evidente en los sociolectos vernáculos mientras que la variedad estándar tiende a neutralizar las diferencias más sobresalientes (Narbona Jiménez, 2013). Además, las variaciones suelen tener correspondencia con factores sociales desde el momento en que constituyen opciones o variantes comunicativas para los hablantes.

En el caso del español, la diferencia fonológica de /s/ y /θ/, el seseo, el ceceo, la realización dorsal o apical de /s/, la aspiración de la /-s/ implosiva, el yeísmo y el rehilamiento de /j/ han sido convenientemente estudiados y descritos. Otros, como la alternancia entre /-r/ y /-l/, la articulación de /r/ y el debilitamiento de las vocales átonas, presentan una difusión más restringida de acuerdo con ASALE-RAE (2010).

En el nivel morfosintáctico, podemos listar los paradigmas pronominales y verbales de segunda persona del singular (*tú, vos, usted*) y del plural (*ustedes, vosotros/as*), así como el leísmo, el laísmo y el loísmo. Igualmente algunos sustantivos presentan variación de género (como *la/el mar, la llamada/el llamado, la talla/el talle*). La formación y usos de los diminutivos también denotan el origen de los hablantes. Igualmente se registran variaciones en el paradigma verbal; como en el contraste o la convergencia entre el pretérito perfecto simple y el pretérito perfecto compuesto (*hoy desayuné galletas con café ~ hoy he desayunado galletas con café*), en el valor evidencial que adquirió el pretérito pluscuamperfecto en el español andino (*había sido guapo tu hermano* con el sentido de *no sabía que tu hermano era guapo*) o el uso intensivo do verbo *ser* en el Caribe, Colombia y Venezuela (*quería era dormir*).

El léxico es probablemente donde la variación se manifiesta de forma más evidente en la incorporación o adaptación de los neologismos (*computadora/ordenador; metro/subte*), extranjerismos (*jeans, blazer, shopping* mayoritarios en algunas variedades frente a voces propias del español usadas en otras: *vaqueros/tejanos, americana, centro comercial*), conservación de arcaísmos (*día lunes, día martes, etc./lunes, martes*) y en los procesos en ocasiones divergentes de derivación (*riesgoso/arriesgado, profesional/profesionista, controversial/controvertido*). En este capítulo, las voces que pasaron de las diferentes lenguas amerindias caracterizan las variedades de diferentes países; así, por ejemplo, *choclo* (voz quechua) es mayoritario en el Cono Sur frente a *maíz* (del taíno) usado en Mesoamérica, México y España. Cada día entran en el idioma palabras nuevas, usadas por determinados grupos sociales o en contextos específicos.

La variación también se presenta en los niveles pragmáticos y discursi-

vos. Nuestro conocimiento de los contrastes entre variedades del español está lejos de ser completo y las cuestiones que mayor atención han recibido han sido las que precisamente servían para adscribir a un hablante a determinada variedad; es decir, caracterizar al uruguayo en cuanto uruguayo, o al cordobés en cuanto cordobés, al hablante culto frente al rural, a la mujer, al adolescente, etc.

Los movimientos migratorios, cada vez más frecuentes y multidireccionales, la circulación de productos culturales de todo tipo vehiculados por la lengua (filmes, novelas, series de televisión, canciones, libros, diarios, revistas, páginas web, etc.) traspasan las fronteras nacionales y ponen en contacto cotidiano usuarios de diferentes variedades, reconduciendo las tendencias centrípetas y centrífugas aquí examinadas. En todo caso, es cierto que el conjunto de fenómenos y cambios lingüísticos que brevemente esbozamos va remodelando progresivamente el perfil de las diferentes formas de la lengua española e, incluso, pueden producirse situaciones en las que la comunicación entre hispanohablantes de diferentes orígenes deba ser renegociada.

5. A MODO DE CONCLUSIÓN: LA VARIACIÓN COMO ELEMENTO VERTEBRADOR DE LA ENSEÑANZA DE ELE

En nuestra exposición, partimos del estudio de la variación en la lengua española y problematizamos el papel que juega la norma establecida por actores públicos y privados. Considerando ahora la enseñanza del español, ya sea como lengua extranjera, como segunda lengua o, incluso, como lengua materna, nos parece necesario familiarizar a las y a los estudiantes con el mayor número de variedades posible y no rehacer exclusivamente modelos de *buen uso* que, en ciertos casos, podrían resultar obsoletos. En ese sentido, es importante incentivar la confianza en los recursos lingüísticos y culturales de cada individuo, considerando en todo momento la(s) variedad(es) que constituya(n) su lengua materna así como aquellas con las que haya estado, esté o pueda llegar a estar en contacto.

Sin embargo, la descentralización de la lengua tampoco resolvería la cuestión de prestigio/uso que se imprime en esta discusión. Apoyarse en la aprehensión del todo se revelaría como una elección que siempre resulta parcial y que se manifiesta más como una intención estratégica que como una cuestión práctica. Por ello, es necesario incorporar al proceso de aprendizaje el análisis crítico de los usos lingüísticos que son más corrientes y gozan de mayor aceptación. Cabe destacar además que el desarrollo

de tales competencias trasciende las cuestiones meramente lingüísticas y exige un abordaje que tome en consideración elementos culturales.

En síntesis, la articulación de la enseñanza de la norma estándar y de los usos define el perfil de una *lengua glocal*, de acuerdo con lo expuesto al inicio de nuestro trabajo. Integrar esas dos dinámicas, una tendente a la globalización, como ideología de la *autenticidad*, y otra tendente al multiculturalismo, como ideología del *anonimato*, es una de las grandes cuestiones epistemológicas que debemos responder como investigadores y docentes.

Si entendemos la comunicación como un acto volitivo, el desarrollo de la capacidad de comprensión pasa por superar prejuicios lingüísticos para acoger los diversos usos de nuestros interlocutores, sus idiolectos, como parte sustancial del idioma que se está aprendiendo y que nosotros mismos utilizamos. Creemos que en esa posibilidad de entender al otro reposa la edificación de una comunidad hispanohablante que sea capaz de superar sus contradicciones, asumir su inmenso patrimonio cultural y compartir proyectos de futuro. Comunidad que permanece abierta al diálogo con las lenguas vecinas, como el portugués y los demás miembros de la familia neolatina, de las que la propia lengua española no puede separarse, componiendo un coro en el que diversas voces y discursos tengan cabida.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVAR, Manuel (1996). *Manual de dialectología hispánica: el español de América*. Madrid: Gredos.
- ASALE-RAE (2010). *Nueva gramática de la lengua española. Fonética y fonología*. Madrid: Espasa.
- DEL VALLE, José (2007). *La lengua, ¿patria común? Ideas e ideologías del español*. Madrid/Frankfurt: Iberoamericana/Vervuert.
- INSTITUTO CERVANTES. *El español una lengua viva*. Recuperado de: https://www.cervantes.es/imagenes/File/espanol_lengua_viva_2019.pdf
- FANJUL, Adrian (2011). «“Policêntrico” e “Pan-hispânico”. Deslocamentos na vida política da língua espanhola». En *Políticas da norma e conflitos linguísticos*. Eds. X. C. Lagares y M. Bagno. São Paulo: Parábola, pp. 290-331.

- GARCÍA MOUTON, Pilar (2007). «Las disciplinas tradicionales (II). Dialectología y geolingüística». En *Manual de lingüística románica*. Coords. J. E. Gargallo Gil y M. Reina Bastardas. Barcelona: Ariel, pp. 319-350.
- KACHRU, Braj (2006). *World Englishes: critical concepts in linguistics*, vol. 4 Londres/Nueva York: Routledge.
- LIPSKI, John (2013). «El español de América: los contactos bilingües», in: CANO, Rafael (coord.) *Historia de la lengua española*. Barcelona: Ariel, pp. 1117-1138.
- LÓPEZ MORALES, Humberto (2013). «La actuación de las academias en la historia del idioma». En *Historia de la Lengua Española*. Coord. R. Cano. Barcelona: Ariel, pp. 919-944.
- MORENO CABRERA, Juan Carlos (2015). *Los dominios del español. Guía del imperialismo lingüístico panhispánico*. Madrid: Síntesis.
- NARBONA JIMÉNEZ, Antonio (2013). «Cambios y tendencias gramaticales en el español moderno». En *Historia de la Lengua Española*. Coord. R. Cano. Barcelona: Ariel, pp. 1011-1035.
- PENNY, Ralph (2002[2014]). *Gramática histórica del español*. Traducción de José Ignacio Pérez Pascual y María Eugenia Pérez Pascual. Barcelona: Ariel.
- TRIBAULT, André; TORRES TORRES, Antonio (2007). «Otros casos de mixtura (romance/no romance)». En *Manual de lingüística románica*. Coords. J. E. Gargallo Gil y M. Reina Bastardas. Barcelona: Ariel, pp. 453-476.
- ZAMORA VICENTE, Alonso (1960). *Dialectología Española*. vol I y II. Madrid: Gredos.

Perlas del Caribe y otras autocorrecciones

Marta López García
Instituto Cervantes de Curitiba

Son varias las cuestiones que influyen en la percepción y el tratamiento dado a los errores en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. A modo de muestra, podemos empezar parafraseando algunas afirmaciones que Graciela Vázquez recogía en su libro (1999: 9-10). Todas ellas se relacionan con diferentes actitudes frente al error en sala de aula, desde posiciones de tolerancia cero («hay que corregirlo todo, lo que está escrito se graba en la mente y no se olvida más»), hasta otras más flexibles («puede tratarse de un error gramatical, pero si se entiende no es tan grave»), o que reflejan una visión positiva del mismo («el error muestra cómo los estudiantes formulan hipótesis, las comprueban y las reformulan»), pasando por situaciones de falta de confianza del docente en su propio desempeño («los errores de mis alumnos muestran mi incapacidad para enseñar») o escepticismo con respecto a la dedicación o capacidad de sus estudiantes («no todos tenemos la misma facilidad para los idiomas y algunos estudiantes simplemente no se esfuerzan lo suficiente»).

Aquí partimos de la idea de que, por encima de cualquier otra consideración, el error es «una manifestación de un sistema lingüístico en evolución y, por tanto, un instrumento importantísimo para el docente que quiere ayudar al alumno en su aprendizaje y adquisición de la segunda lengua» (Ribas Moliné y D'Aquino, 2004: 30). Los equívocos de nuestros estudiantes son ante todo una riquísima fuente de información para saber en qué punto del proceso de adquisición de la lengua se encuentran, algo imprescindible para nosotros a la hora de orientarlos y evitar futuras fosilizaciones de formas y usos incorrectos. Además, cuando se presta atención a las posibles causas de estos errores —tal vez un método inadecuado de enseñanza; la interferencia de la lengua materna o de otra lengua conocida; las dificultades propias de la L2; la procedencia lingüística y cultural del grupo de estudiantes (Ribas Moliné y D'Aquino, 2004: 28)— nuestra labor puede volverse aún más provechosa y sistemática.

Pues nadie duda, en fin, de que la corrección es de gran utilidad didáctica, pero con demasiada frecuencia, esta actividad —básica en cualquier curso— acaba dejando un poso de frustración tanto en docentes como en alumnos, pues parece no surgir ningún efecto. En realidad, buena parte de

esta sensación tal vez derive de la falsa creencia de que una vez constatada la presencia del error y subsanado este, se debe producir necesariamente un aprendizaje (Chaudron, 1998: 152). Esta expectativa implica un concepto un tanto simplista del proceso: como si bastase con tener conciencia de algo para aprenderlo. La corrección proporciona un valioso *feedback* al alumno que le permite confirmar y cuestionar las reglas de su interlingua, pero este retorno no funciona automáticamente: necesita convertirse en un esfuerzo compartido entre docente y aprendiz para ser interiorizado por este último. Para ello, el profesor deberá ser claro y preciso en sus indicaciones, mientras el alumno se ejercita en tomar la debida distancia respecto de sus propias producciones orales y escritas, y en tener una visión crítica de las mismas —una vez haya incorporado las técnicas necesarias para mejorar lo mejorable—. Ese «aprender a aprender» va de la mano con una autonomía creciente del estudiante y con la autocorrección. A continuación presentamos algunas propuestas en ese sentido.

1. AUTOCORRECCIÓN DE LA EXPRESIÓN ORAL

Una primera propuesta, y la que da título a nuestro texto, es la de recolectar Perlas. Se trata nada más y nada menos que de aprovechar las intervenciones orales de nuestros alumnos para ir anotando los principales errores que estos cometen en sus intervenciones y que nos interesa repasar/trabajar con ellos. Estas anotaciones (normalmente frases o sintagmas, a veces palabras sueltas) se llevan a pizarra y entre todos se busca lo que está incorrecto. Por ejemplo: *Siempre ducho con agua fría*: el verbo reflexivo necesita el pronombre *me*; *Estando a viajar se conoce mucha gente*: la perífrasis es *estando de viaje*; *Esta tarde, cuando llegar en casa, te llamaré*: la subordinada temporal es *cuando llegue*. Esta actividad, en principio simple, acaba resultando muy productiva porque las dudas y dificultades de uno —acompañadas luego de su respectiva explicación— suelen servir también para los demás, sobre todo cuando el grupo tiene un nivel bastante parecido o, como ocurre en nuestro caso, cuando todos son hablantes de portugués como lengua materna.

Otras posibles técnicas facilitadoras de la autocorrección individual:

- énfasis en el error. Repetir la frase del alumno poniendo en destaque el error con un tono interrogativo; por ejemplo: *¿estando a viajar?*
- suspensión justo antes del error. Repetir la frase del estudiante parando justo antes del error cometido; por ejemplo: *cuando _____, te*

llamaré.

- los dedos de la mano. Variante de la anterior - con la mano abierta, repetir la frase del estudiante bajando el dedo correspondiente al lugar que este ocupa en el orden de la misma; por ejemplo: *siempre — ducho con agua fría.*
- nomenclatura gramatical. Avisar de que, por ejemplo, en la frase del alumno falta el pronombre reflexivo (*siempre ducho con agua fría*).
- eco-corrector. Repetir la frase del alumno corrigiendo sin más el error; por ejemplo: (en lugar de *estando a viajar*) *estando de viaje se conoce mucha gente.*
- gramática directa. Dar la explicación gramatical correspondiente, por ejemplo: [*cuando (con idea de futuro) + presente de subjuntivo*]

Frente a la pregunta sobre qué errores debemos corregir, tal vez la respuesta más adecuada sería: depende. Depende del nivel de los alumnos, del tipo de actividad que estamos llevando a cabo, de los objetivos que perseguimos con ella, de si se trata de alguna fosilización, etc. Tal vez en ejercicios más estructurales nos interese ser más exhaustivos y en ejercicios de práctica comunicativa – que son siempre más abiertos e impredecibles –, nos interese a veces valorar los errores a partir de sus efectos comunicativos: si son locales y no dificultan la comprensión (como fallos en la flexión verbal o nominal, cambio de género de una palabra, omisión de elementos no portadores de significado, etc.) o si son globales y dificultan la comprensión por parte del interlocutor (fallos sintácticos o léxicos, etc.) (Ribas Moliné y D'Aquino, 2004: 28)

2. AUTOCORRECCIÓN DE LA EXPRESIÓN ESCRITA

Había una vez un hombre que se miró al espejo y vio que tenía una barriga muy grande, así que decidió de hacer ejercicio. Se puso una camiseta estrecha y unos pantalones que quedaban le muy cortos y ha salido a correr. La gente en la calle se reía de en él por su aspeto. Pero él les hablaba, mostrando desafiante sus ropas: ¡no por mucho madrugar amanece más temprano!

Este breve texto lo hemos elaborado con el propósito de colocar algunos de los errores más frecuentes en aprendices brasileños de niveles básicos. Imaginando que se tratase de la redacción de uno de nuestros alumnos, la propuesta aquí sería marcar los errores, sin corregirlos todavía. Esta marca-

ción debería ser hecha con formas y símbolos que hayamos pactado con el grupo de antemano y que ellos reconozcan y consigan descifrar. De esta forma, los estudiantes se ven obligado a trabajar sobre textos, digamos, que ellos daban por terminados —algo no tan habitual si nos paramos a pensar— para *adecuarlos/perfeccionarlos*—. Por ejemplo:

- Error en una letra (puede ser porque falta o sobra una tilde): *panto-lones*
- Palabra inapropiada o inexistente: *él les hablaba*
- Falta una palabra o letra: *aspe[^]to*
- Sobra una palabra o letra: *decidió ~~de~~ hacer*
- Palabra fuera de lugar: *†quedaban le*
- Error de tiempo verbal o de conjugación: *ha salido a correr*
- Irregularidad: *sus ropas*
- Error de pragmática: *¡no por mucho madrugar amanece más temprano! ¿?*
- Mala caligrafía #
- Etc.

Esta lista de marcas está inspirada en otra que ofrece Daniel Cassany (2005:17). Hay también otra interesantísima propuesta de este autor para ayudar a nuestros estudiantes a tomar conciencia de cuestiones clave en un texto como son la adecuación, la coherencia, la cohesión, la corrección y el estilo. Para cada uno de estos apartados, Cassany propone una batería de preguntas que nos guía en nuestra reflexión sobre aquello que está bien conseguido en un escrito y lo que aún puede/debe mejorarse. Por ejemplo, para la cohesión, podemos plantearnos cuestiones como las siguientes: ¿contiene nuestro escrito los datos relevantes e imprescindibles para ser comprendido?, ¿hay defecto o exceso de información?, ¿existen enunciados contradictorios?, ¿la información está ordenada de forma lógica?, ¿no hay repeticiones, lagunas ni rupturas?, ¿cada párrafo trata de una idea distinta? Por supuesto, si adaptamos las preguntas, esta actividad también puede ser válida en un ejercicio de expresión oral.

Por supuesto, como señala Cervantes (2002: 61), para avanzar en el manejo de la lengua dentro del proceso de la autocorrección, es necesario

apoyarse en instrumentos tales como diccionarios de uso, de sinónimos, de dudas, de verbos; gramáticas del español, libros de redacción y de retórica, etc., que nos faciliten la tarea de consultar dudas, precisar términos, ampliar vocabulario, revisar esquemas textuales, explorar en los géneros discursivos y en conceptos relacionados con el lenguaje, la lengua y la comunicación escrita.

Como conclusión a estas pinceladas, solo reforzar la idea de que vale la pena concederle tiempo y dedicación a la corrección y a la revisión de errores, y que las muestras de lengua de nuestros alumnos son un material riquísimo que no deberíamos desaprovechar. Al fin y al cabo, tanto profesores como alumnos debemos ser parte activa de un proceso de enseñanza/aprendizaje que incluye, fundamentalmente, comprender nuestros propios aciertos y desaciertos.

BIBLIOGRAFÍA

CASSANY, D. (2005). *Expresión escrita en L2/ELE*, Madrid: Arco Libros.

CERVANTES, G. (2002). «La autocorrección, una herramienta de aprendizaje». *Revista Fuentes Humanísticas UAM* 24: 59-71.

CHAUDRON, (1998). *Second Language Classroom Research on Teaching and Learning*. Nueva York: Cambridge University Press.

RIBAS MOLINÉ, R. e D'AQUINO, A. (2004). *Cómo corregir errores y no equivocarse en el intento*, Madrid: Edelsa.

VÁZQUEZ, G. (1999). *¿Errores? ¡Sin falta!*, Madrid: Edelsa.

La expresión escrita: una propuesta para reflexionar sobre el aprendizaje de la gramática

Alfredo Florentino Borges Guigou

Tania Alonso Galán

Instituto Cervantes Curitiba

Un comentario recurrente en las reuniones del equipo docente del IC de Curitiba ha sido que los alumnos no adquieren o, al menos, no hay evidencias en sus producciones de que adquieran los contenidos de cada unidad. Los profesores presenciamos con frecuencia y cierta perplejidad cómo las tareas comunicativas tanto escritas como orales se resuelven con los recursos comunicativos propios de la transferencia de la L1 a la L2 o, en el mejor de los casos, con los recursos adquiridos en niveles inferiores suficientes para desarrollar un acto de comunicación en español, eso sí, despojado de la riqueza y la variedad de recursos gramaticales y léxicos propia del nivel que se esté estudiando.

Desde este punto de partida se planteó una intervención pedagógica que consistió en incluir en el proceso de evaluación tareas de expresión escrita que, sin perder el foco en el significado, propiciasen la esperada atención a la forma.

En este sentido, (Savignon, 2005: 645) señala que los estudios muestran los resultados positivos de integrar las actividades centradas en la forma en contextos comunicativos centrados en el significado. Se consideró que la expresión escrita, como destreza de producción, concebida como un proceso constituido por las diversas etapas que llevan a constituir el texto (planificación, ideación, análisis gramatical, revisión, autocorrección, etc.) se presenta como una destreza que invita a la reflexión gramatical y a la atención a la forma contextualizada que, en última instancia, provocaría en el alumno una toma de conciencia sobre la forma antes de comunicar.

De acuerdo a los postulados de la atención bifocalizada, «el aprendizaje será tanto más rico y eficaz cuanto más simultáneos sean los procesos analíticos (observación de las unidades lingüísticas) y sintéticos (uso efectivo de la lengua) que el aprendiente desarrolle, o cuanto más frecuente sea la alternancia entre ellos (...) la atención al sentido —eje de toda actividad discursiva— va siempre acompañada de una atención, más o menos consciente a la forma que adoptan los enunciados y los textos» (*Dicciona-*

rio de términos ELE, Instituto Cervantes).

Consensuada la intervención pedagógica, el primer paso consistió en elaborar tareas de expresión escrita con las siguientes características:

- De realización obligatoria en todos los niveles.
- 1 ó 2 tareas para cada unidad, lo que resulta en 4 ó 5 tareas de expresión escrita por módulo.
- Relacionadas con la unidad, algunas se plantean como un registro escrito de la tarea final, otras como actividad que simula el formato de las tareas del EE del DELE, pero en todas se requieren para su correcta realización los contenidos de la unidad.
- Pautadas, esto es, la consigna de cada actividad recogerá en el propio enunciado referencias al uso de las estructuras gramaticales y del léxico objetivo de la unidad.
- Las pautas indicarán los contenidos gramaticales, de comunicación y léxico que deberán explicitarse en las producciones escritas de los alumnos.
- Una extensión de acuerdo a los requisitos de las pruebas del DELE para cada nivel.

A continuación se muestra una misma actividad de expresión escrita sin pauta (A) y con pauta (B) para el nivel B2.4, en el que se aplicó la presente experiencia.

- A. Modelo de tarea de expresión escrita **sin pauta** integrada en la consigna.
- B. Modelo de tarea de expresión escrita **con pauta** integrada en la consigna.

A. B2.4 Expresión e interacción escrita 3

Unidad 5

Instrucciones

La muerte del ocio:

¿Qué valor tiene para ti el tiempo libre? ¿Qué te gusta hacer en él?
¿Crees que tienes suficiente tiempo para el ocio?

Escribe tu texto con bolígrafo y caligrafía clara en el que des respuesta a las preguntas planteadas.

El texto tiene que tener entre 180 y 200 palabras.

Instrucciones

La muerte del ocio:

¿Qué valor tiene para ti el tiempo libre? ¿Qué te gusta hacer en él?
¿Crees que tienes suficiente tiempo para el ocio?

Escribe tu texto con bolígrafo y caligrafía clara en el que des respuesta a las preguntas planteadas.

Siguiendo la línea de estas preguntas expone este tema por escrito siguiendo las indicaciones que te proponemos a continuación.

Tendrás que usar al menos 4 de estos conectores concesivos:

- Aunque + *indicativo*
- Aunque + *subjuntivo*
- A pesar de + *infinitivo*
- A pesar de + *sustantivo*
- A pesar de que
- Por mucho que + *indicativo*
- Por mucho que + *subjuntivo*
- Por más que + *indicativo*
- Por más que + *subjuntivo*
- Por muy + *adjetivo* + que + *subjuntivo*
- Por muy + *adverbio* + que + *subjuntivo*

Si tienes dudas sobre la teoría puedes despejarlas en las páginas 72 y 73 del libro Aula 5.

Escribe tu texto con bolígrafo y caligrafía clara en el que des respuesta a las preguntas planteadas.

El texto tiene que tener entre 180 y 200 palabras.

C. A partir de este presupuesto, el siguiente estadio del proyecto consistió en «medir» la eficacia de la experiencia. Para ello, trabajamos con dos grupos de informantes del mismo nivel (B2.4):

- 1) Grupo 1 : alumnos que realizaron un mínimo de 3 actividades de expresión escrita sin las pautas de contenido en la consigna (una por tema).

- 2) Grupo 2: alumnos que realizaron un mínimo de 3 actividades de expresión escrita con las pautas de contenido explicitadas en la consigna.

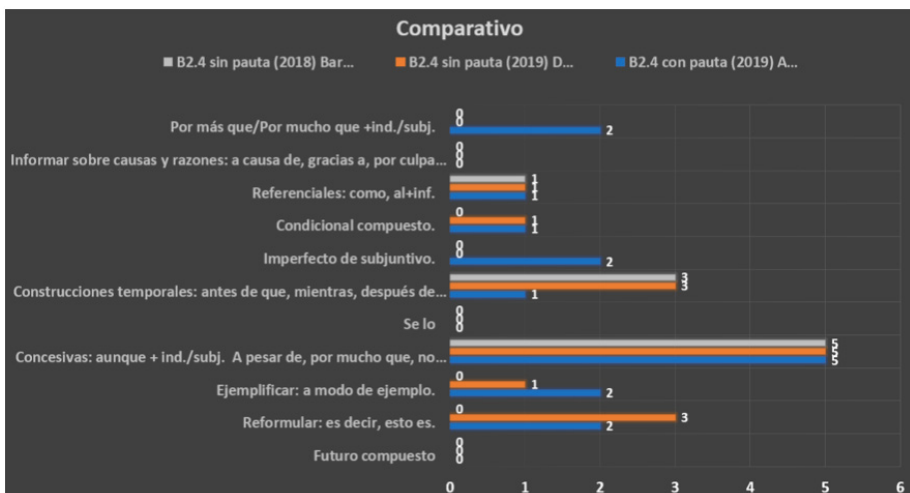
Para determinar el grado de la eficacia de la práctica de consignas pautadas en las tareas de EE, se aplicó la misma tarea de expresión escrita SIN PAUTA en situación de examen a los dos grupos, el que se ha expuesto a tareas de expresión escrita pautadas y el que se ha expuesto a tareas de expresión escrita no pautadas.

El objetivo fue comparar los resultados cuantitativamente de las muestras de lengua en las producciones de ambos grupos de acuerdo al siguiente procedimiento.

PROCEDIMIENTO

1. Análisis cuantitativo de los recursos comunicativos y gramaticales de las tareas de expresión escrita realizadas durante el examen en el que se contemplan los contenidos del nivel B2.4.
2. Evaluación de los resultados centrados en el uso de estructuras específicas de módulo. Se cuantificaron las expresiones (por dos evaluadores en dos momentos) y se computaron, 1 estructura = 1 valor. Se estableció la comparación entre los dos grupos.
3. Los resultados cuantitativos se recogieron en la siguiente tabla y en el gráfico correspondiente donde el grupo de B2.4 con pauta se representa con la línea azul:

Recursos gramaticales B2.4	B2.4 con pauta (2019) 9 alumnos	B2.4 sin pauta (2019) 6 alumnos	B2.4 sin pauta (2018) 8 alumnos
• Futuro compuesto*.	0	0	0
• Reformular: es decir, esto es.	2	3	0
• Ejemplificar: a modo de ejemplo.	2	1	
• Concesivas: aunque + ind./subj. A pesar de, por mucho que, etc.	5	4	5
• Se lo.	0	0	0
• Construcciones temporales: antes de que, mientras, después de que.	1	3	3
• Imperfecto de subjuntivo.	2	0	0
• Condicional compuesto.	1	1	0
• Referenciales: como, al+inf.	1	0	0
• Informar sobre causas y razones: a causa de, gracias a, por culpa de, etc.	0	0	0
• Por más que/Por mucho que +ind./subj.	2	0	0



CONCLUSIONES

De la experiencia evaluativa

- Mayor variedad en el uso de los recursos gramaticales en el grupo de informantes expuestos a las tareas de expresión escrita con pauta.
- En los tres grupos de informantes, es frecuente la repetición de una misma estructura en el mismo texto (*aunque* y *mientras*).
- De los recursos gramaticales seleccionados, hay una ausencia total de:
 - la combinación de los pronombres de CI +CD.
 - exponentes de causalidad: gracias a, a causa de, por culpa de, etc.
 - *Futuro compuesto, existe una muestra de lengua de uso incorrecto en el grupo expuesto a las pautas que no se ha contabilizado «Si nosotros hubiéramos visto un punto distinto, *podríamos** cambiar algo».

Sobre la actuación docente para fomentar la conciencia de nivel

A pesar del bajo número de informantes, los resultados confirmaron que la práctica reflexiva de la lengua puede contribuir al aumento de la conciencia gramatical de los alumnos y esta reflejarse en el uso consciente de los nuevos recursos de comunicación en las producciones escritas. Le corresponde al docente promover la concienciación de nivel, esto es, que el alumno sea capaz de reflexionar sobre el estado de aprendizaje en el que se encuentra y que sepa hablar de lo que es capaz de hacer en la L2, que identifique y reconozca los contenidos nuevos objetivo del nivel ya sean gramaticales, léxicos, discursivos, pragmáticos o estratégicos. Como mediador del proceso de enseñanza aprendizaje, el docente debe conducir a los aprendices para que sepan a dónde llegar en el proceso de aprendizaje y explicitar los avances en el proceso de aprendizaje mediante ejemplos de progresión en el currículo que contextualice la atención a la forma en actividades comunicativas. Por último, a esta experiencia seguiremos sumando investigaciones para seguir trillando el camino de una metodología que facilite la concienciación metalingüística de nivel mediante técnicas que inviten a la reflexión sobre el proceso de aprendizaje de los alumnos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CASSANY, D. (2005). « La expresión escrita ». En *Vademécum para la formación de profesores*. Eds. J. Sánchez e I. Santos. Madrid: SGEL 917-941

CASSANY, D. (2010). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama

CONSEJO DE EUROPA (2001). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes – Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Anaya.

INSTITUTO CERVANTES (2008). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes – Biblioteca Nueva.

Mesa redonda

La situación actual de la enseñanza del español en Paraná

Participantes:

Gilson Rodrigo Woginski – *Presidente de la Asociación de Profesores de Paraná.*

Nylcéa Pedra – *Profesora de español de la UFPR.*

Natan Gonçalves Fraga – *Profesor de Español, campus Campo Largo-IFPR.*

Luciana Zaidan Pereira – *Gerente de Currículo de la Enseñanza Fundamental en la Secretaría Municipal de Educación de Curitiba.*

Moderadora: Tania Alonso Galán – *Instituto Cervantes Curitiba*

La mesa redonda se articula en torno a tres preguntas consensuadas previamente con los asistentes con las que se pretende relacionar pasado, presente y futuro de la enseñanza del español en Brasil.

Intervenciones de Nylcéa Pedra – Profesora de español de la UFPR

1. ¿CUÁLES HAN SIDO LOS LOGROS Y FRACASOS DE LA DEROGADA LEY N° 11.161, DE 5 DE AGOSTO DE 2005, PARA LA IMPLANTACIÓN DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL?

Obviamente es más fácil hablar de los fracasos. Y la palabra que muchos de nosotros utilizamos no solo con el fin de la ley 11.161, sino con la aprobación de la nueva Base Nacional Común Curricular fue la palabra retroceso. Abandonamos una propuesta que vislumbraba el multiculturalismo y el multilingüismo para adoptar otra con foco en una única lengua extranjera, la hegemónica, la del mercado de trabajo. No podemos simplificar la cuestión como si el problema fuera la lengua inglesa. Cualquiera que fuera la lengua escogida, si ha de elegirse solo una posibilidad, estamos disminuyendo el horizonte de aprendizaje de los alumnos. Y, para mí, lo complicado es eso.

Creo que otro punto negativo es que, con las nuevas orientaciones, los profesionales que trabajan con la enseñanza de español se encuentran en

una situación de suspensión. El otro día, conversando con una ex-alumna que es concursada en el Estado para dar clase de lengua española, supe que para poder continuar actuando en la red estatal de enseñanza tuvo que escoger un cambio de patrón, pasó a ser profesora de lengua portuguesa. Obviamente una situación como esta ilustra cómo es desmotivador frecuentar una universidad durante cuatro años y al final no poder trabajar en la carrera que has estudiado.

Si hay algo que hemos ganado en ese proceso fue la creación de un movimiento de movilización. Y en eso, está claro que la Asociación de los Profesores de Español de Paraná (en la figura del Gilson y de la Valdirene, principalmente) asumió un lugar de destaque. Fueron varias las acciones que la Asociación coordinó para que la enseñanza del español se mantuviera en las escuelas.

2. ¿QUÉ SE PUEDE HACER PARA IMPULSAR LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL DESDE LA DEROGACIÓN DE DICHA LEY?

Lo que ya se viene haciendo, es decir, un colectivo organizado que no acepta y calla una decisión tomada de forma autoritaria y verticalmente. Los abajo-firmados, las manifestaciones en las redes, en los diversos actos públicos, dan visibilidad a la causa y creo que es eso lo que nos compete.

Irónicamente, si pensamos en contextos privados, en exámenes de proficiencia de lengua extranjera, el número de búsqueda por clases de español ha aumentado. Obviamente esos datos reflejan el momento político y económico del país. Participé de una banca de examen de proficiencia de español como lengua extranjera y de los 10 candidatos que entrevisté, 9 estaban haciendo la prueba para poder ir a estudiar medicina a Argentina. Eso nos dice mucho.

Ahora, como queremos que la enseñanza de español suceda en espacios diversos y también espacios formales de enseñanza, creo que solamente la lucha colectiva nos traerá resultados.

3. ¿QUÉ SE HACE DESDE CADA INSTITUCIÓN PARA PROMOVER LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL?

Como he mencionado al presentarme, soy profesora de español en el curso de Letras de la UFPR. Mi trabajo es formar profesores que actuarán principalmente, pero no exclusivamente, en la red pública de enseñanza. Además de la BNCC, las instituciones superiores de enseñanza están teniendo que adecuarse a la normativa 02/15 del Consejo Nacional de Educación. El documento propone un aumento de horas para la formación de la licenciatura y, entre otras cosas, la lectura que había sido hecha del documento hasta el final del año pasado apuntaba para que todas las formaciones fueran en habilitación única. Para quien no lo sabe, en la UFPR, actualmente los alumnos pueden hacer una combinación de 54 habilitaciones en Letras, entre ellas, español o español-portugués. Bien, con la noticia de la BNCC y con la comprensión de que todas las licenciaturas necesitaban ser únicas, organizamos un gran movimiento de no aceptación. Movimiento conducido no solo por los profesores, sino en gran parte por nuestros alumnos. Fue necesario mucho trabajo, horas de lectura, consultas al MEC, a las otras instituciones de enseñanza, paralizaciones, carteles en el patio, pero lo conseguimos. Conseguimos aprobar un nuevo currículo que entrará en vigor el año que viene en el cual los alumnos podrán cursar la licenciatura portugués-español. Nuestro deseo de que esa formación doble se mantuviera deriva no solo de encuestas que realizamos con nuestros alumnos ya licenciados (el 90% optaban por la doble licenciatura), por creer que un buen profesor de lengua extranjera también necesita conocer bien su lengua materna y, no menos importante, garantizar que nuestro formando pueda encontrar diferentes lugares de actuación.

Entonces, resumidamente, creo que es eso. Desde la Universidad lo que podemos hacer es ofrecer un lugar de formación lo más completa posible, preparando a nuestros alumnos para lo que ellos encontrarán en la clase, pero también haciendo de ellos ciudadanos capaces de observar y actuar en las circunstancias sociales y políticas de nuestro país.

Intervenciones de Gilson Rodrigo Woginski – *Presidente de la Asociación de Profesores de Paraná.*

1. ¿CUÁLES HAN SIDO LOS LOGROS Y FRACASOS DE LA DEROGADA LEY N° 11.161, DE 5 DE AGOSTO DE 2005, PARA LA IMPLANTACIÓN DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL?

En 2014 se sancionó el Plan Nacional de Educación (PNE), recogido en la Ley Federal n°13.005/2014, de 25/06/2014, en el que se enumeraban 20 metas para la Educación brasileña entre las que se contemplaba, por ejemplo, la Estrategia 7.1, cuyo objetivo es establecer e implantar, [...] directrices pedagógicas para la educación básica y la base nacional común de currículos con derechos y objetivos de aprendizaje y desarrollo de los(las) alumnos(las) para cada año de la enseñanza fundamental y medio, respetando la diversidad regional, estatal y local (BRASIL, 2014, s/p).

Ley n°13.415/2017 de 16/12/2017

Años Finales de la Enseñanza Fundamental:

¿Cómo era? En la parte diversificada del currículo se incluirá, obligatoriamente, a partir de la quinta serie [6º año], la enseñanza de por lo menos una lengua extranjera moderna, cuya elección quedará a cargo de la comunidad escolar, dentro de las posibilidades de la institución. (BRASIL, 1996, Art. 26, §5º).

¿Cómo quedó? En el currículo de la enseñanza fundamental, se ofertará la lengua inglesa a partir del sexto año. (BRASIL, 2017, Art. 26, §5º).

Bachillerato:

¿Cómo era? Se incluirá una lengua extranjera moderna, como disciplina obligatoria, escogida por la comunidad escolar, y una segunda, con carácter optativo, de acuerdo a la disponibilidad de la institución. (LDB, 1996, Art. 36, Inciso III).

¿Cómo quedó? Los currículos de bachillerato incluirán, obligatoriamente, el estudio de la lengua inglesa y podrán ofertar otras lenguas extranjeras, con carácter optativo, preferentemente el español, en consonancia con la disponibilidad de oferta, locales y horarios definidos por los sistemas de enseñanza. (LDB, 2017, Art. 35-A, §4º).



Matrículas de español en el centro de lenguas CELEM (extracurricular) de 2006 a 2019.

2. ¿QUÉ SE PUEDE HACER PARA IMPULSAR LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL DESDE LA DEROGACIÓN DE DICHA LEY?

Con relación a la relevancia de la Lingüística Aplicada (LA) en la formación de una Política Educacional Brasileña para LEM, Celani (2000), afirma que, [...] Parece claro que las decisiones acerca de cuestiones de políticas educacionales no pueden ser dejadas solo en las manos de los políticos, [...] La necesidad de aceptación de la política educacional por la población es fundamental. [...] Las acciones de la comunidad es lo que importa. [...] La comunidad sabe lo que quiere para la educación de sus hijos. Puede, por lo tanto, contribuir sustancialmente (CELANI, 2000, p. 18-19, *apud* WOGINSKI, 2014, p. 16).

CONSEJO ESCOLAR: órgano máximo de cada establecimiento de enseñanza (segmentos que lo integran: profesores, pedagogos, funcionarios, alumnos/Gremio Estudiantil, padres/APMF, Movimientos Sociales Organizados) debe oír a sus segmentos, deliberar y direccionar las consultas sobre la implementación de los dispositivos legales (BNCC: complementación vía una Parte Diversificada Art. 26 de la LDB alterada) que son prerrogativas de este órgano.

En lo que se refiere a la organización del Currículo Escolar y la oferta de LEM en la Red Pública Estatal de Educación Básica de Paraná, tenemos las siguientes legislaciones: la enseñanza será ministrada en base a principios, entre ellos, [...] la aplicación de la pluralidad de oferta de enseñanza de

lengua extranjera en la red pública estatal de educación (Constitución del Estado de Paraná, 1989, Art. 178, VII).

En lo que se refiere a la organización del Currículo Escolar y la oferta de LEM en la Red Pública Estatal de Educación Básica de Paraná, tenemos las siguientes legislaciones: cabe al Poder Ejecutivo autorizado incluir en las escuelas de Primero y Segundo Grado de la red pública estatal la enseñanza de la Lengua Española como opción para la disciplina Lengua Extranjera Moderna (Ley Estatal, 1996, Art. 1º). Ley Estatal nº11.574, de 5 de Noviembre de 1996. Diario Oficial nº4891 de 25 de Noviembre de 1996.

En lo que se refiere a la organización del Currículo Escolar y la oferta de LEM en la Red Pública Estatal de Educación Básica de Paraná, tenemos las siguientes legislaciones: cabe al Poder Ejecutivo autorizado incluir la enseñanza de las disciplinas Inglés y/o Español en los periodos de 6ª a 8ª series de las Escuelas Públicas del Estado de Paraná (Ley Estatal, 1996, Art. 1º). Ley Estatal nº13.155, de 23 de Mayo de 2001. Diario Oficial nº5995 de 28 de Mayo de 2001.

La Ley Estatal nº18.492/2015 de 24/06/2015, que trata del Plan Estatal de Educación de Paraná, reitera que el Estado, teniendo en cuenta las Metas y Estrategias, deberá promover la implementación de Políticas Públicas y Lingüísticas para el proceso de Enseñanza de Lengua Extranjera Moderna (PARANÁ, 2015).

Meta 2: Años Finales de la Enseñanza Fundamental: Estrategia 2.29 (p. 63)

Meta 3: Bachillerato: Estrategia 3.25 (p. 66)

Meta 11: Educación Profesional Técnica: Estrategia 11.14 (p. 83)

3. ¿QUÉ SE HACE DESDE CADA INSTITUCIÓN PARA PROMOVER LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL?



4. ¿CUÁL ES EL PAPEL DE LA LENGUA ESPAÑOLA EN LA BNCC?

En 2017 se publica la Base Nacional Común Curricular (BNCC) con el objetivo de definir el conjunto orgánico y progresivo de aprendizajes esenciales que todos los alumnos deben desenvolver a lo largo de las etapas y modalidades de la Educación Básica, de modo que se haya asegurado sus derecho de aprendizaje y desarrollo (BRASIL, 2017, p. 07).

BNCC y currículos tienen papeles complementarios para asegurar los aprendizajes esenciales definidos para cada etapa de la Educación Básica, puesto que tales aprendizajes solo se materializan mediante el conjunto de decisiones que caracterizan al currículo en acción. Son esas decisiones las que van a adecuar las proposiciones de la BNCC a la realidad local, considerando la autonomía de los sistemas o de las redes de enseñanza y de las instituciones escolares, así como el contexto y las características de los alumnos (Brasil, 2017, p. 16).

La LDB en su Artículo 26 determina que los currículos de la Educación Infantil, de la Enseñanza Fundamental y del Bachillerato deben tener base

nacional común, que ha de ser complementada en cada sistema de enseñanza y en cada establecimiento escolar, por una parte diversificada, exigida por las características regionales y locales de la sociedad, de la cultura, de la economía y de los educandos (BRASIL, Art. 26, 1996, s/p).

Sobre la BNCC, el CEE-PR a través de la Deliberación n°03/2018, afirma que: La Ley n.º 13.415, de 16 de febrero de 2017, que determina alteraciones del texto de la Ley N.º 9.394/96 (LDB), hizo obligatoria la enseñanza de la Lengua Inglesa a partir del sexto año, en el currículo de la Enseñanza Fundamental (Años Finales). Sin embargo, la citada ley no elide el derecho de la institución de enseñanza en ofertar otras lenguas, siempre que no se altere el tiempo mínimo establecido en ley, de 200 días y 800 horas anuales, dedicado a otras disciplinas obligatorias (CEE-PR, 2018, p. 56).

En 2010, el CNE promulgó nuevas Directrices Curriculares Nacionales (DCN), ampliando y organizando el concepto de contextualización como la inclusión, la valorización de las diferencias y la atención a la pluralidad y a la diversidad cultural rescatando y respetando las variadas manifestaciones de cada comunidad (Parezca CNE/CEB n° 7/2010)

Intervenciones de Luciana Zaidan Pereira – *Gerente de Currículo de la Enseñanza Fundamental en la Secretaría Municipal de Educación de Curitiba.*

1. ¿CUÁLES HAN SIDO LOS LOGROS Y FRACASOS DE LA DEROGADA LEY N° 11.161, DE 5 DE AGOSTO DE 2005, PARA LA IMPLANTACIÓN DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL?

Como beneficios, podemos destacar algunos aspectos, tales como: a) posibilitar a los estudiantes de la educación básica el acceso a una lengua de gran importancia mundial, siendo la segunda lengua más hablada por nativos y por más de 450 millones de personas; b) valorar la lengua española como la mayoritariamente hablada por los pueblos latinoamericanos; c) reconocer la importancia de la lengua española como segunda lengua más utilizada para transacciones comerciales; c) proporcionar a los estudiantes, mediante el acceso a la lengua por medio de su enseñanza en la escuela, la ampliación de sus relaciones socioculturales; d) emprender la integración de Brasil con las demás naciones latinoamericanas y vecinas; e) identificar la lengua española como espacio de integración de pueblos y de culturas, de pluralidad lingüística y tráfico cultural.

Vale recordar que la Ley vino como una aspiración de Brasil en promover la integración con el continente suramericano, buscando llenar las lagunas de cobertura educacional que fueron construidas, fruto de una construcción histórica marcada por el distanciamiento, lo que generó gran desconocimiento en relación a los temas que tienen que ver con la parte continental hispánica. Por último, destacamos como beneficios las oportunidades propiciadas por la lengua en los campos del desarrollo tecnológico y rural y fomento en el intercambio de estudiantes para el aprendizaje del español y de las diversas culturas que engloban el mundo hispánico.

Por otro lado, no diría como fracaso de la ley, pero de toda la situación en el contexto actual, puede ser apuntado que la derogación de la Ley se debe al poco prestigio cultural concedido a los países latinoamericanos en detrimento de los países de lengua inglesa, cuyo idioma, el inglés, es propietario del estatus de lengua franca, acontecimiento importante en la política externa y símbolo de hegemonía cultural entre una lengua y otra. Las consecuencias de ese proceso para los estudiantes es que si se les impide el enriquecimiento de repertorio cultural, que podría ser proporcionado por medio de la educación en lengua española, el estudiante se encontrará al margen de un proceso importante de acceso a la información conectada al desarrollo tecnológico, porque no domina el español, una lengua ampliamente utilizada también en transacciones comerciales.

2. ¿QUÉ SE PUEDE HACER PARA IMPULSAR LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL DESDE LA DEROGACIÓN DE DICHA LEY?

Los beneficios que el conocimiento de una lengua extranjera trae se ponen de manifiesto cada año. Las posibilidades de comunicación, cada vez más usuales, entre pueblos de diferentes países y culturas, así como el acceso a las informaciones, a las ciencias, a la tecnología, a las oportunidades de formación personal, profesional y académica, entre otros, son algunos ejemplos. La red municipal de Curitiba, atiende especialmente los años iniciales de la Enseñanza Fundamental, que comprende la enseñanza hasta el 5° año, tenemos 11 escuelas con años finales también. El contacto con otro idioma los años iniciales de la Enseñanza Fundamental expande el universo de los niños y niñas, que, además de aspectos lingüísticos, pasan a conocer otros modos de ser y de vivir, hecho que auxilia en el reconocimiento de semejanzas y respeto a las diferencias existentes.

Esa integración se hace más clara y evidente en las aulas, considerando que, el contexto de la globalización permite que un nuevo idioma se haga

cada vez más utilizado en el cotidiano de los estudiantes. Se observa incluso que el uso de otros idiomas también se encuentre comúnmente en los diversos programas, aplicaciones y recursos presentes en las tecnologías de la información y comunicación, comúnmente utilizadas en el universo infanto-juvenil.

Formas de impulsar la enseñanza de lengua española en la educación básica, redes de enseñanza en conjunto con otras instituciones pueden ser: a) promover la enseñanza del español con proyectos de contraturno y expansión de carga horaria escolar; b) proporcionar el acceso de manera sistematizada en la escuela a programas tecnológicos, aplicaciones, programas de televisión entre otros bienes culturales que propagan y valoran la lengua española y la cultura hispánica.

3. ¿QUÉ SE HACE DESDE CADA INSTITUCIÓN PARA PROMOVER LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL?

Con la implementación de la Base Nacional Común Curricular, la enseñanza del inglés se hace obligatorio en el país a partir del 6º año. Ante la obligatoriedad, en la Red Municipal de Enseñanza de Curitiba, la lengua inglesa es ofertada en los años finales de la Enseñanza Fundamental. Sin embargo, escuelas de Educación Integral ofertan a los estudiantes, en el contraturno y también en la extensión de carga horaria, como parte diversificada del currículo, la Práctica de Lengua Extranjera los años iniciales por medio de clases de inglés, español o italiano.

La red municipal valora la enseñanza de un idioma desde la infancia, con eso incentiva el trabajo en las prácticas del periodo integral y también vale recordar que la oferta en formato de proyectos de extensión de carga horaria de lengua española en la Red se debió, especialmente, al hecho de que esa lengua era la segunda en la lista de solicitud de la comunidad cuando se planteó la consulta sobre la implantación del proyecto de extensión de carga horaria. Actualmente la cantidad de estudiantes que tiene acceso a la lengua española es de 1285 estudiantes en las prácticas del Integral y 700 estudiantes más en la modalidad extensión de carga horaria, después de la implementación del proyecto en Curitiba. Existe también una colaboración con el proyecto Licenciar de la UFPR.

4. ¿CUÁL ES EL PAPEL DE LA LENGUA ESPAÑOLA EN LA BNCC?

Vale recordar que, antes de la derogación de la Ley, las escuelas podrían ofertar tanto inglés como español (con carácter obligatorio en el bachillerato y opcional al alumno, y en carácter opcional en los años finales de la enseñanza fundamental). Sin embargo, después de la reforma, la enseñanza de lengua inglesa como lengua extranjera pasa a ser obligatoria para todos los niveles, con la justificación de que la lengua inglesa está más diseminada y es más enseñada en el mundo.

Por esa razón, entre las recomendaciones hechas por la BNCC no hay mención se menciona la lengua española.

Intervenciones de Natan Gonçalves Fraga – *Profesor de Español, campus Campo Largo-IFPR.*

1. ¿CUÁLES HAN SIDO LOS LOGROS Y FRACASOS DE LA DEROGADA LEY Nº 11.161, DE 5 DE AGOSTO DE 2005, PARA LA IMPLANTACIÓN DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL?

Antes de la derogación de la ley 11.161: La creación de políticas lingüísticas en prol de la enseñanza del español en Brasil contemplaba nuestra realidad como latinos. La presencia del español en los currículos de la Educación Básica de escuelas públicas y privadas; La inclusión del español en el PNLD; La orientación de la enseñanza de español en documentos oficiales, como las OCEM; La reflexión y discusión del espacio de la lengua española en el contexto brasileño, tanto en las formaciones del profesorado, como en investigaciones y eventos científicos; La visibilidad e integración latinoamericana, la valorización de la formación del profesor de lengua española en una formación del profesor de español en Brasil

Tras la derogación de la ley: La retirada/disminución de las escuelas con base únicamente en la derogación; La instrumentalización con foco únicamente en el vestibular; La necesidad de la readecuación de los cursos de Letras Español al mercado de trabajo; La propuesta de la disciplina como optativa en las formulaciones y reformulaciones de cursos; La retirada de los LDs de español del PNLD.

2. ¿QUÉ SE PUEDE HACER PARA IMPULSAR LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL DESDE LA DEROGACIÓN DE DICHA LEY?

Políticas lingüísticas que promuevan la permanencia de la enseñanza del español en la educación básica y la continuidad de los centros de lenguas (CELIF, CELEM) y compromiso de los integrantes de las asociaciones e instituciones que forman profesores de español.

3. ¿QUÉ SE HACE DESDE CADA INSTITUCIÓN PARA PROMOVER LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL?

En el estado de Paraná se da un fuerte compromiso del presidente de la Asociación de los profesores del Estado de Paraná (APEEPR), profesor Gilson Rodrigo Woginski en la lucha por la permanencia del español en la educación básica y en la preservación del CELEM.

En el IFPR: CELIF Proyectos de investigación, enseñanza y extensión; Participación de comisiones de (re)formulación de cursos para la defensa del componente curricular y Plan de acción con los pares para la visibilidad y concienciación de las pérdidas de la actual situación de derogación; Apertura de nuevos concursos para profesores a favor de acciones y políticas que defiendan la enseñanza del español.

4. ¿CUÁL ES EL PAPEL DE LA LENGUA ESPAÑOLA EN LA BNCC?

En la nueva Base Nacional Común Curricular no hay ninguna mención a la Lengua Española. De esto se deduce que, oficialmente, no hay espacio para el español en los nuevos documentos.

Nota

Los días 9 y 10 de agosto de 2019 se celebraron en el Instituto Cervantes de Salvador las II Jornadas de Didáctica de ELE con el tema «Organizar situaciones de aprendizaje: una competencia clave del profesor de ELE», organizadas por la Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasil y por el Instituto Cervantes de Salvador.

Publicamos aquí dos de los talleres que se presentaron:

«Del texto al texto: herramientas de andamiaje para la organización de situaciones de aprendizaje en la clase de español».

Ponente: Esther Blanco Iglesias (Instituto Cervantes Salvador).

Licenciada en Filología Hispánica y Máster en Enseñanza de E/LE por la Universidad de Barcelona. Ha trabajado en España en la enseñanza pública como profesora de Lengua y Literatura Española y en Brasil en la universidad pública y privada. Es profesora titular del Instituto Cervantes desde 2006 y coordinadora académica del Instituto Cervantes de Salvador desde 2009.

«La lectura crítica en la clase de E/LE».

Ponente: Jesús Parrondo Priego (Instituto Cervantes).

Licenciado en Filología Inglesa por la Universidad Autónoma de Madrid y Máster en Didáctica del Español como Lengua Extranjera por la Universidad de Barcelona. Profesor de E/LE en excedencia del Instituto Cervantes y de secundaria (español e inglés) del sistema público de Alemania. Actualmente, está cursando estudios de Doctorado en Lengua y Cultura en la Universidad Federal de Bahía.

Esther Blanco Iglesias

Coordinadora académica del Instituto Cervantes de Salvador

Del texto al texto: herramientas de andamiaje para la organización de situaciones de aprendizaje en la clase de español

Esther Blanco Iglesias
Instituto Cervantes Salvador

En este taller vamos a:

- ✓ Reflexionar sobre cómo debe ser un buen profesor de ELE
- ✓ Conocer las competencias clave del profesor de ELE
- ✓ Reflexionar sobre la secuencia didáctica como herramienta de mediación
- ✓ Observar y analizar una secuencia didáctica
- ✓ Producir una guía de uso (estrategia de andamiaje) «DEL TEXTO AL TEXTO»

Este taller tiene dos partes, una primera donde entre todos reflexionaremos sobre cómo debe ser un buen profesor y conoceremos el documento *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjera*, publicado en 2012 por el Instituto Cervantes. Y una segunda parte donde abordaremos una de las principales competencias que se formulan en dicho trabajo: «organizar situaciones de aprendizaje» y que es el tema de nuestras Jornadas de Didáctica. Para ello, nos plantearemos la secuencia didáctica como una herramienta para la mediación, observaremos y analizaremos una secuencia que usa el género textual como punto de partida y objetivo final y, finalmente, produciremos una guía de uso de estrategias de andamiaje en la planificación de secuencias de aprendizaje para la clase de español.

1. COMPETENCIAS DEL PROFESORADO DE ELE

En estos últimos 20 años han sido numerosas las acciones en el contexto europeo que han promovido, apoyado e impulsado el aprendizaje de las lenguas extranjeras en Europa y han modificado la forma de entender su enseñanza. Se puede distinguir dos etapas: un primer momento centrado en la promoción del aprendizaje de los alumnos y que da lugar a dos documentos de referencia: el *Marco común europeo de referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas* (2002), el *Portfolio europeo de las lenguas* – PEL (2005) y el *Pasaporte de lenguas* del Europass.

En un segundo momento se pone el foco en la mejora de la formación de los profesores de lenguas extranjeras y se publican los siguientes proyectos:

- *European Profile for Language Teacher Education – A Frame of Reference* (2004): principios de la formación de profesores y ejemplos de buenas prácticas y pautas específicas para su aplicación.
- *European Portfolio for Student Teachers of Languages. A reflection tool for languages teacher education (EPOSTL)*, 2007.
- *A Profiling Grid for Language Teachers* (2007-2009), *European Association for Quality Language Services (EAQUALS)*: parrilla en la que se describe, en seis niveles de referencia, la competencia profesional de los docentes en relación con once categorías como el dominio de la lengua, la consciencia lingüística, la titulación, la formación, la experiencia profesional, la práctica, las competencias docentes básicas y otras competencias más generales.
- Proyecto *European Profiling Grid (EPG)* 2011, en el que participa el Instituto Cervantes con otras diez instituciones, para la validación de esta descripción de las competencias del profesor europeo de lenguas extranjeras.

Del análisis de las creencias de los miembros de la institución sobre lo que significa ser un buen profesor o profesora en el Instituto Cervantes y con la ayuda de investigaciones recientes sobre el tema (especialmente los trabajos desarrollados por Perrenoud, 2004), el Instituto Cervantes elabora el documento *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* (2011), donde se define competencia:

Entendemos las competencias del profesor de lenguas segundas y extranjeras como un saber actuar complejo o la aplicación de saberes para dar una respuesta eficaz a las situaciones a las que se enfrenta en su actividad profesional. La capacidad del docente para seleccionar, combinar y movilizar los recursos pertinentes a la hora de afrontar situaciones similares, que comparten ciertos rasgos o aspectos.

Y se enumeran y desglosan las competencias del profesor de ELE



Figura 1: Gráfico del documento «Las competencias del profesorado de lenguas segundas y extranjeras», editado por el Instituto Cervantes

La primera competencia clave es «organizar situaciones de aprendizaje», tema de estas II Jornadas de Didáctica de ELE, y una de las competencias específicas que se derivan de ella es «planificar secuencias didácticas» y en ella vamos a centrarnos en el resto del taller, intentado ofrecer de forma práctica un modelo de secuenciación didáctica que encuentra en el género textual el eje vertebrador y es a la vez una herramienta de mediación para la autonomía en el aprendizaje.

2. LA SECUENCIA DIDÁCTICA COMO HERRAMIENTA DE MEDIACIÓN

El objetivo de este taller es aprender con la práctica, y para ello vamos a partir de dos premisas:

2.1. Queremos capacitar a nuestros alumnos para usar el lenguaje de forma eficaz y adecuada a los distintos contextos comunicativos. Y los diferentes usos y contextos se caracterizan por la producción y recepción de textos orales y escritos en diferentes formatos. Teniendo en cuenta que una persona comunicativamente competente es «aquella que sabe moverse en

estos distintos formatos que denominamos géneros textuales y que organizan y regulan nuestro comportamiento discursivo» (Carandell, 2013: 104)

De acuerdo con esta idea seguimos a Carandell cuando propone una planificación de nuestras clases que se vertebre entorno a los géneros textuales:

«si nuestro objetivo es capacitar a nuestros alumnos en el uso de la lengua y propiciar un aprendizaje significativo, es necesario orientar su actividad en el aula hacia esos entornos globalizadores, los géneros, que ellos reconocen y que, a su vez, les crean marcos significativos que les permiten situar el nuevo conocimiento y dotarlo de sentido» (2013: 105)

2.2 Detrás de la planificación de una secuencia didáctica se esconde una acción estratégica ya que en ella secuenciamos una serie de actividades dirigidas a un fin.

Para ello empezaremos por observar una secuencia didáctica cuyo eje vertebrador es el género textual: partiendo de la reflexión y observación de un determinado género para finalizar con la producción de un nuevo texto propio mediado por la elaboración conjunta de bases de orientación y catálogos de recursos para pautar la elaboración y evaluación final del texto producido. De este modo permitimos que los propios alumnos regulen su propio aprendizaje y tomen conciencia del proceso. El alumno «no solo construye conocimiento, sino que, a su vez, hace suyas las herramientas que le ayudan a aprender y seguir aprendiendo».

Siguiendo el modelo ESETE, adaptación de O. Esteve, C. Carandell y L. Kleim, del modelo VESET descrito por F. Korthagen,(2001) vamos a:

1. Hacer emerger las experiencias de los alumnos en relación con lo que queremos que aprendan, un tipo de texto (E).
2. Ayudarles a estructurar y sistematizar (S) las experiencias para extraer significados.
3. Enfocar (E) en los aspectos formales que requieren mayor atención en relación con el tipo de texto que necesitamos aprender a producir.
4. Introducir la teoría (T), la ayuda del conocimiento experto, para organizar sus hipótesis y preguntas.
5. Abordar una nueva experiencia (E) ahora ya enriquecidos por el conocimiento nuevo recién adquirido – elaborar un nuevo texto.

3. NUESTRA SECUENCIA DIDÁCTICA

Para que los profesores asistentes aprendan también el procedimiento a partir de la reflexión, la observación y la construcción de conocimiento de forma colaborativa seguiremos la siguiente secuencia didáctica:

3.1 PRIMERA PARTE: CÓMO DEBE SER UN PROFESOR COMPETENTE

3.1.1 Iniciamos el taller propiamente dicho con una actividad para romper el hielo y organizar de una manera lúdica y espontánea grupos de trabajo que funcionarán a lo largo de todo el taller. Los asistentes han recibido unas tarjetas con nombres de diferentes profesiones y deben agruparse con los compañeros que tienen la misma tarjeta. Al comentar todas ellas las relacionamos con las diferentes aptitudes y competencias que debe tener un profesor de español, según el conocido chiste de Forges.

3.1.2 Pedimos a los asistentes que hagan una primera reflexión individual sobre cómo es un buen profesor de ELE, qué hace un profesor competente de español. Anotan sus ideas en un papel y después las comentan en cada grupo hasta decidir tres requisitos que anotarán en un post-it que entregan al profesor.

3.1.3 El profesor va leyendo y organizando por temas los post-its de todos los grupos y los sistematiza poniéndolos en relación con el gráfico de las 8 competencias del Instituto Cervantes. A partir de la primera competencia «organizar situaciones de aprendizaje» definimos el foco de nuestro taller, la tercera subcompetencia: planificar situaciones de aprendizaje

3.1.4 La profesora explica que van a observar una secuencia de aprendizaje participando en ella. Después de realizarla como si fueran alumnos la analizaremos.

Este es el plan de clase:

OBJETIVO: hacer una mini guía para extranjeros sobre normas y costumbres de un país.

ACTIVIDAD 1: ¿Qué características creéis que debe tener ese tipo de texto o documento? ¿de qué temas hablará? ¿qué tipo de lenguaje o recursos de lengua? En grupos hacen una lluvia de ideas. Después de 5 o 10 minutos el profesor da un texto escrito que les sirve de modelo de observación. Si hay tiempo pueden ver también un video del tipo «23 cosas que no debes hacer en Alemania».

Tras la puesta en común de las ideas que aportan todos los grupos, creamos una lista común de características, un modelo o guía negociada que usaremos como plantilla para orientar la producción de nuestros textos y para evaluarlos. A esto se le llama BASE DE ORIENTACIÓN.

ACTIVIDAD 2: Actividades con foco en la forma: estructuras /vocabulario. Ejercicios de toma de conciencia de las estructuras textuales y usos de lengua más frecuentes en este tipo de textos:

Estructura de enumeración de ítems o lista

SE+presente de indicativo / HAY QUE / La gente + presente de indicativo

ACTIVIDAD 3: producción y creación de un texto: listado de algunas fiestas peculiares de Salvador. En grupos preparan normas y costumbres, y redactan una guía para extranjeros. Usar la base de orientación como pauta para la evaluación ¿cumple nuestro texto los requisitos?

3.1.5 Una vez experimentada la secuencia la profesora formadora pide a los grupos que la analicen e intenten llegar a conclusiones sobre: objetivo / fases / papel del profesor / utilidad de la base de orientación.

3.1.6 Puesta en común de lo que cada grupo ha observado de la secuencia. La profesora anota las ideas en la pizarra.

3.1.7 Se proyecta en ppt algunos conocimientos teóricos sobre la función mediadora del profesor y las estrategias de andamiaje. Siguiendo a Zinka Carandell (2013), hablamos del andamiaje estructurado como «planificación detallada por parte del docente de estructuras de apoyo con el objetivo de que los alumnos realicen actividades de aprendizaje de forma autónoma y exitosa» y de su modelo de aprendizaje ESETE: experiencia + sistematización + enfocar en la forma + teoría + experiencia enriquecida.

3.1.8 Finalmente pedimos a los profesores asistentes que entre todos y con ayuda de la profesora formadora que va escribiendo en el ordenador, elaboren una GUÍA para la planificación de secuencias didácticas usando estrategias de andamiaje con el texto como hilo vertebrador y objetivo final.

Este ha sido el producto final:

GUÍA PARA PLANIFICAR SECUENCIAS DIDÁCTICAS «Del Texto al Texto»:

- ✓ Presentar el tipo de texto que se va a trabajar y su función
- ✓ Proponer a los alumnos que piensen qué requisitos de contenido y forma tiene que cumplir el texto – primeras ideas
- ✓ Dar textos modelo para la **observación**
- ✓ Sistematizar lo observado - **Base de orientación**
- ✓ Enfocar en la forma: hacer un catálogo de recursos formales
- ✓ Enriquecer sus ideas con **teoría** – ampliar, profundizar la **Base de orientación**
- ✓ Promover la elaboración de un texto propio – **experiencia enriquecida**

4. EVALUACIÓN

Cerramos el taller con una actividad de evaluación en la que, utilizando una urna y papeles de colores verde y rojo, los asistentes valoran la utilidad práctica del taller para sus clases futuras.

BIBLIOGRAFÍA

CARANDELL, Zinka (2013) «La secuencia didáctica como herramienta de mediación para la autonomía», en *Cuestiones de autonomía en el aula de lenguas extranjeras*, Barcelona, Horsori.

EAQUALS (en prensa), «Parrilla del perfil del profesor de idiomas», disponible en <http://egrid.epg-project.eu/es/egrid>.

ESTEVE, Olga; MARTÍN-PERIS, Ernesto, (eds) (2013) *Cuestiones de autonomía en el aula de lenguas extranjeras*, , Barcelona, Horsori.

ESTEVE, O., CARANDELL, Z. y KLEIM, L. (2005). El portafolis em la formació del professorat: un instrument al servei de la reflexió en i sobre la pràctica docent, *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 39: 35-48.

FERNÁNDEZ MARTÍN, Patricia, «La enseñanza de idiomas como profesión», en línea: <http://revistamito.com/la-ensenanza-de-idiommas-como-profesion/>.

INSTITUTO CERVANTES: «¿Qué es ser un buen profesor o una buena profesora de ELE?», en línea, <http://cfp.cervantes.es/recursos/proyectos/default.htm>.

INSTITUTO CERVANTES: *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*, Instituto Cervantes, 2012, disponible en línea en <http://cfp.cervantes.es/imagenes/File/competenciaprofesorado.pdf>

KORTHAGEN, F (2001). *Linking practice and theory. The pedagogy of realistic teacher education*. Londres. LEA.

PERRENOUD, P., (2001), «La formación de los docentes en el siglo XXI», *Revista de Tecnología Educativa*, XIV, 3, pp 503-523.

— (2004), *Diez nuevas competencias para enseñar*, Barcelona, Graó.

VAN LIER, L. (2004), «La segunda lengua: conocimiento, reflexión e interacción». En S. SALABERRI y F. MENO (Eds) *Nuevas formas de aprendizaje en lenguas extranjeras* (pp. 115 – 132) Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Aulas de Verano.

VERDÍA, E., *Desarrollo profesELE*, blog, en línea: <http://desarrolloprofesele.blogspot.com/>.

VERDÍA, E., (2011), en prensa, «De la adquisición del conocimiento al desarrollo de la competencia docente: profesionalización de los profesores de ELE», *Actas II Encuentros Comillas*, en línea: <http://es.scribd.com/doc/48200528/II-Encuentros-Comillas-Nov-2010-vDEFscribd>.

Una propuesta didáctica de Lectura Crítica en el aula de Español Lengua Extranjera¹

Jesús Ángel Parrondo Priego
Instituto Cervantes / Universidad Federal da Bahia

1. INTRODUCCIÓN

De acuerdo con van Dijk (2009: 51) «la aplicación práctica de los Estudios Críticos del Discurso se halla especialmente en educar de forma crítica a los estudiantes, en preparar a los futuros profesionales [...]». Bajo su perspectiva y la nuestra, esta perspectiva crítica debería tener cabida en cualquier materia (y material) de estudio, ya que el profesor tiene como objetivo contribuir a la creación de ciudadanos y no solo de profesionales acríticos que se incorporen a las cadenas productivas. No obstante, algunos profesores de ELE podrían pensar que esta visión crítica de los ECD no tiene cabida en sus clases o que, tal vez, no sea su lugar natural. Quizás piensen que ese *contenido* pueda ser aprendido en otra asignatura, diferente de la de lengua extranjera. Ese no es mi punto de vista: según Cots (2006: 336), «la introducción del Análisis del Discurso Crítico en la clase no implica necesariamente un cambio de metodología o de técnicas de enseñanza». Por el contrario, la introducción de esta perspectiva tiene más que ver con la necesidad de introducir objetivos y actitud crítica en la enseñanza y el aprendizaje de lengua extranjera y, en el caso que nos ocupa, especialmente en el tratamiento de la comprensión lectora (crítica). De acuerdo con Valero, Vázquez y Cassany (2015: 10)

La Literacidad Crítica se vincula con la Pedagogía Crítica y con las teorías de Paulo Freire, así como con el Análisis Crítico del Discurso (van Dijk, 2009), que sostiene que comprender críticamente un texto implica identificar la visión de la realidad que este ofrece y los mecanismos de los que se sirve para representarla.

Desde esta perspectiva, considero que el aula de lenguas extranjeras y, en particular, la de español como LE, es un contexto ideal para ayudar a los estudiantes a detectar y a aprender a manejar los elementos que nos permiten afrontar la lectura de un texto de un modo crítico y, asimismo,

¹ Taller basado en el artículo *Informação, discurso e poder nas mídias: uma proposta didática de leitura crítica em língua estrangeira* (Andrade Couto y Parrondo Priego, 2019: en prensa).

considero que el lenguaje periodístico es un fértil campo de cultivo para esta práctica, como veremos.

Sirva como ejemplo, el trabajo que *La Corregidora*² realiza con el titular del periódico en línea CONFIDENCIALHN. Dicho medio, titula una noticia del día seis de setiembre de 2019 como sigue: *Universitario se suicida porque su novia pretendió abandonarlo*. Tras una lectura crítica y detallada de la noticia, *La Corregidora* reescribe el titular, que queda de esta guisa: *Tras intentar asesinar a su expareja, hombre se quita la vida*. Es precisamente esta perspectiva, esta mirada crítica, la que pretendemos despertar en nuestros estudiantes en la siguiente propuesta.

2. PROPUESTA DIDÁCTICA

2.1. DESTINATARIOS Y NIVEL

Esta propuesta fue originalmente concebida para ser llevada a la práctica en el contexto escolar brasileño. Según nuestras concepciones iniciales, nuestro público objetivo sería el alumnado de *ensino médio*, habiendo sido inicialmente concebida para el primer año, pero considerando la actividad abierta y regulable para los años segundo y/ o tercero, dependiendo de la realidad de cada grupo, escuela, etc. Calculamos que sería necesario trabajar durante dos sesiones de cincuenta minutos.

En un contexto no escolar, pero aún en el contexto brasileño, considero que esta propuesta puede llevarse a cabo a partir del segundo periodo del nivel B1³, si bien estimo que en niveles superiores también podría ser realizada, probablemente aportando el grupo un mayor grado de profundidad de análisis y de creatividad.

Durante el presente taller, se llevó a cabo esta propuesta con un grupo de adultos, profesores de español en Brasil, altamente proficientes en lengua española y nativos, con un alto grado de satisfacción. Sin duda, esta propuesta puede ser convenientemente adaptada para otros contextos no lusofalantes.

² Perfil de la red social Facebook (@corrigiendotitulares) que se dedica a desvelar lo que varios titulares de periódicos dicen u omiten y trata de reescribir sus titulares desde una posición crítica en la que no se victimice a la mujer de los feminicidios y abusos por parte de los hombres.

³ Ver Plan Curricular del Instituto Cervantes.

2.2. OBJETIVOS

Los objetivos de esta actividad son los que siguen:

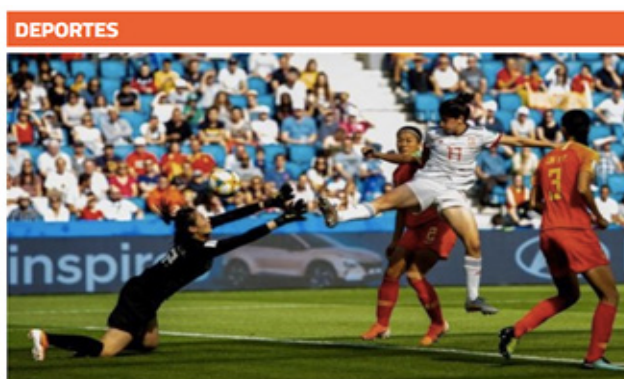
- familiarizarse con el género textual *titular periodístico*;
- analizar de modo crítico una serie de titulares, con el objetivo de ser capaces de identificar qué elementos permiten la transmisión de un determinado sesgo (ideológico) a una materia periodística, concentrándonos en particular en el sesgo racista;
- reflexionar sobre la (supuesta) neutralidad de los medios de comunicación y sobre la importancia del contexto;
- leer, interpretar y producir titulares periodísticos desde una perspectiva crítica.

2.3. SECUENCIA DIDÁCTICA⁴

2.3.1. *Activación de conocimientos previos*

El profesor les mostrará a los alumnos un titular periodístico y tratará, por medio de preguntas, que los propios alumnos identifiquen de qué tipo de documento/ género textual se trata, dónde solemos encontrarlo, qué estructura o forma tiene normalmente y cuáles son las características habituales de un buen titular de prensa.

⁴ Nótese que en el taller impartido, se utilizó (y se puso a prueba) esta misma secuencia. Desde aquí, invito a implementarla en otros contextos.



España se clasifica por primera vez para los octavos de final de un mundial femenino

Figura 1⁵

2.3.2. Actividades de prelectura

El profesor les mostrará a los alumnos el titular número dos⁶ y les pedirá que respondan a las siguientes preguntas: ¿Qué ha ocurrido? ¿Dónde? ¿Cuándo? ¿Quiénes son los protagonistas de la información?, etc. En el momento de poner en común sus respuestas, se hará evidente que la última pregunta no puede ser respondida de modo completo, ni con precisión, ya que una de las protagonistas de la noticia es calificada como *una afroamericana* y no por su nombre, al contrario de lo que ocurre con su homólogo masculino.



**Juegos Olímpicos:
Michael Phelps
comparte una histórica
noche con una
afroamericana.**

Figura 2⁷

⁵ Titular 1.

⁶ Traducción del autor.

⁷ Titular 2.

Alumnos y profesor discutirán acerca de las implicaciones y efectos causados por el medio de comunicación al omitir el nombre de la deportista. Por ejemplo: borrado, invisibilización, discriminación, machismo, sesgo racista, etc.

A continuación, el profesor y los alumnos discutirán el término *Lectura Crítica*, trayendo a colación algunos conceptos propios de los Estudios Críticos del Discurso (VAN DIJK, 2009) como poder, abuso de poder, manipulación de la información y de los informados, etc. El profesor informará a los alumnos de que será bajo esta perspectiva que se trabajará la comprensión lectora durante esta unidad didáctica.

El profesor les pedirá a los alumnos que trabajen en la elaboración de una lista de elementos que, según su opinión, le dé a cualquier noticia connotaciones racistas, tomando como ejemplo el titular número 2⁸. Estas listas, a continuación, serán comparadas con la lista de condiciones racistas descrita por van Dijk (2009: 46), que mostramos a continuación, y se discutirán las similitudes y diferencias entre ellas.

- Si sólo se representan las acciones negativas de los jóvenes negros y no las de otros jóvenes o, sencillamente, las de la policía.
- Si se pone énfasis en las acciones negativas de los jóvenes negros (mediante hipérboles, metáforas) y se minimizan las de la policía (por ejemplo, recurriendo a eufemismos).
- Si las acciones se enmarcan específicamente en términos «étnicos» o «raciales», en lugar de mencionar acciones de, digamos, jóvenes o marginales u hombres u otra categoría pertinente.
- Si los motines, los saqueos o la violencia se enfocan como sucesos que no responden a causas sociales como, por ejemplo, el hostigamiento frecuente de la policía ni se presentan dentro de un contexto más amplio de pobreza y marginación.
- Si los periódicos dedican sistemáticamente un espacio importante a este tipo de cobertura y, por lo tanto, parecen tener una política de dar a conocer información negativa referente a las minorías.
- Si sólo —o predominantemente— se utilizan fuentes «blancas» que tienden a culpar a la juventud negra y a disculpar a la policía.

⁸ A modo de modelo: Una noticia/ un titular periodístico tiene connotaciones racistas cuando...

2.3.3. Actividades de lectura

Los alumnos trabajarán con una lista de titulares de periódicos en español. Después de estos ser presentados por el profesor, los alumnos tendrán dos tareas, a saber, i) a partir de las reflexiones y textos previos, harán un análisis de los titulares en el cual tendrán que decidir si estas noticias tienen un sesgo racista o no y ii) qué elementos lingüísticos ayudan a transmitir estas connotaciones.



Figura 3⁹

2.3.4. Actividades de post lectura

Después de la puesta en común de las respuestas de los alumnos y de su discusión en el grupo, el profesor podrá proponer, entre otras posibles actividades, i) trabajar con los diferentes elementos de lengua que transmiten un sesgo racista a los titulares (por ejemplo, la selección de léxico) y ver cómo *jugar* con las distintas formas lingüísticas tiene efectos a nivel significado, ii) llevar a cabo actividades de reflexión sobre, por ejemplo, el poder de los medios de comunicación y de la información (quién informa, cómo informa, para qué informa, a quién informa, etc.), y iii) hacer ejercicios de reescritura crítica, para intentar reescribir los titulares sin connotaciones racistas o intentando crear otras diferentes, para que los alumnos entiendan el poder y el alcance que tienen las elecciones lingüísticas y discursivas.

⁹ Titulares de periódicos en español.

2.3.5. Evaluación

Una posible forma de evaluación sería proponer a los estudiantes que presenten sus titulares reescritos, libres de connotaciones racistas, y que los comparen con los originales. Los estudiantes deberían ser capaces de explicar los cambios efectuados y argumentar sus elecciones lingüísticas y los efectos previstos y creados. Finalmente, debería ser capaces de explicar cómo las elecciones (lingüísticas, de imágenes, de enfoque, temáticas, etc.) moldean los significados y tienen poder para influenciar (ideológicamente) a los receptores de la información.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE COUTO, A. y PARRONDO PRIEGO, J. A. (2019). «Informação, discurso e poder nas mídias: uma proposta didática de leitura crítica em língua estrangeira». En prensa.
- CHARAUDEAU, P (2013). *Discurso das mídias*. Traducción de Ângela M.S. Corrêa. 2. São Paulo: Contexto.
- COTS, J. M. (2006). «Teaching ‘with an attitude’: Critical Discourse Analysis in EFL teaching». *ELT Journal* , v.60, n.4, p. 336 - 345.
- DE ALMEIDA FARIAS-MARQUES, M.S. (2009), «Leitura e produção textual em aulas de língua espanhola». *Linguagens e cidadania* , v. 11.
- RAJAGOPALAN, K (2003). *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial.
- VALERO, M. J., VÁZQUEZ, B., CASSANY, D., (2015). «Desenredando la web: la lectura crítica de los aprendices de lenguas extranjeras en entornos digitales». *OCNOS, Revista de Estudios sobre Lectura*, n. 13, p. 7-23.
- VAN DIJK, T.A., (2009). *Discurso y poder*. Tradução de Alcira Bixio. 1. ed. Barcelona: Editorial Gedisa.

VAN DIJK, T.A., (2007). «Racism and the press in Spain.» *Discurso y Sociedad II. Nuevas contribuciones al estudio de la lengua en un contexto social*, Castelló de la Plana: Universitat Jaume I, v.2, p. 59-99.

REFERENCIAS DIGITALES

ALERTA DIGITAL. «Las moras de Melilla más prolíficas que las ratas: la tasa de natalidad de la ciudad autónoma supera en casi 10 puntos la media nacional.» Documento de Internet disponible en: <http://www.alertadigital.com/2010/12/14/la-tasa-de-natalidad-en-melilla-supera-en-casi-10-puntos-la-media-nacional/> [Fecha de consulta 14.05.2019].

CONFIDENCIALHN. «Universitario se suicida porque su novia pretendió abandonarlo.» Documento de Internet disponible en: <https://confidencialhn.com/universitario-se-suicida-porque-su-novia-pretendio-abandonarlo/> [Fecha de consulta 14.05.2019].

EL CASO. «La Guardia Civil (en brillante actuación) detuvo a dos gitanos, presuntos autores del crimen de Valencia.» Documento de Internet disponible en: <https://blogs.publico.es/strambotic/2016/03/titulares-elcaso/> [Fecha de consulta 14.05.2019].

LA CORREGIDORA (2019). «Tras intentar asesinar a su expareja, hombre se quita la vida.» Documento de Internet disponible en: <https://www.facebook.com/corrigiendotitulares/photos/>