



Universidad de Valladolid

Facultad de Filosofía y Letras

Departamento de Lengua Española

**El relato y sus posibilidades discursivas:
indagaciones en la práctica educativa de ELE desde un
aprendizaje por contenidos**

Español como Lengua Extranjera: enseñanza e
investigación

Gonzalo Fernando Casco

Tutora: Micaela Carrera de la Red

Valladolid, 2021

Agradecimientos

En síntesis: a todes ustedes y a vosotros, también.

Índice:

Resumen: (250 palabras).....	4
Introducción	5
1. Presentación:	6
1.2 El objeto de estudio:	6
1.3 Objetivos del trabajo y estado de la cuestión sobre la aplicación en el aula de ELE de la modalidad discursiva narrativa	6
1.4 El aporte de este trabajo	8
2. Marco teórico e hipótesis de partida: deslinde conceptual y metodológico	9
3. Corpus para la propuesta didáctica: Selección de contenidos para el aprendizaje de los géneros discursivos narrativos en el aula de ELE	16
4. Propuestas narrativas:	19
4.1. Características del Centro en su contexto	19
4.2 Características del grupo meta	20
4.3 Necesidades y programación	20
4.4 Recursos	21
4.5 Presentación y análisis de las secuencias:	22
4.5.1 50 cosas sobre	22
4.5.2 ¿viste que?	26
5. Unidades didácticas propuestas	33
SECUENCIA: 50 cosas	33
SECUENCIA: ¿Viste que...?	39
6. Conclusiones	49
7. Referencias bibliográficas	51

Resumen: (250 palabras)

El aprendizaje formal de una segunda lengua representa un complejo proceso de asimilación de contenidos y saberes que son mediatizados por un docente que los selecciona y traduce. La clave estaría en saber seleccionar y mediatizar estos contenidos antes de que alguien lo haga por nosotros.

En esta oportunidad focalizaremos en la reflexión de nuestras propias prácticas y en el análisis de nuestro material producido para el aula de ELE, con el fin de reconocer las potencialidades discursivas de los géneros narrativos que representan una configuración primaria que relaciona la experiencia, la memoria, el tiempo y el espacio. Así, el primer interrogante que motiva nuestra investigación sería: ¿cómo realizar secuencias didácticas que sostengan el aprendizaje sólido de destrezas integradas para el desarrollo de las distintas competencias comunicativas? ¿cuáles son las posibilidades que habilita la narración en tanto género articulador de varias prácticas cotidianas? Para abordar estas cuestiones realizaremos el análisis discursivo de nuestras propias producciones y agendas de trabajo desde una perspectiva discursiva que nos permita pensar en posibles modificaciones y nuevas estrategias para el aula ELE.

Palabras clave: ELE – selección de contenidos – géneros narrativos – chisme o cotilleo – (auto)biografías

Introducción

Este trabajo surge como resultado del proceso de formación de posgrado en el marco del Máster en Español como Lengua Extranjera: enseñanza e investigación, dictado por el Departamento de Lengua Española de la Facultad de Filosofía y Letras (Filo) de la Universidad de Valladolid (UVa) durante el período 2020/2021. En realidad, también, se trata de la continuación de las indagaciones previas realizadas en el Proyecto de Investigación “Enseñanza del español para extranjeros en el NEA. Dinámica de fronteras” dirigido por el Dr. Hugo Wingeyer y ejecutado en la Secretaría de investigación y posgrado (SInvyP) de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (FHyCS) de la Universidad Nacional de Misiones (UNaM). A su vez, toda esta investigación educativa se sustenta en la visualización de problemáticas y la puesta en práctica en las clases de Español para extranjeros del Proyecto Idiomas de la FHyCS, el Programa de Español para Extranjeros (UNaM) y el Centro de Idiomas (UVa).

Todo este encuadre institucional adelanta la mixtura y la diversidad que aparecerán a lo largo de este trabajo. Todo el escrito se verá atravesado por esta mezcla que buscará, por un lado, dar cuenta de este proceso formativo tan variado, y por el otro, presentará formas discursivas potentes para la enseñanza del español en estos contextos.

A lo largo de todo este trabajo nos encontraremos, primero, con un entramado conceptual en donde desplegaremos una serie de categorías teóricas y caracterizaciones de las prácticas que sustentan el siguiente apartado de las Unidades Didácticas. A su vez, para programar este grupo de tareas, primero hemos realizado una lectura atenta del Plan Curricular de Instituto Cervantes, con el fin de seleccionar contenidos útiles y significativos para ser desplegados en nuestras clases. Así, las Unidades Didácticas son una propuesta posible para desarrollar práctica y realmente todos los postulados epistemológicos en un contexto particular, con necesidades y características específicas (desplegadas en la presentación de las Unidades).

1. Presentación:

Teniendo en cuenta la necesidad de desarrollar prácticas discursivas situadas y contextualizadas para el proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación del español como lengua meta ¿cómo realizar secuencias didácticas que promuevan el aprendizaje progresivo mediante destrezas integradas para el desarrollo de las distintas competencias? Para poder responder a esta pregunta, partiremos de la hipótesis de que el relato es un mecanismo que estructura nuestras vidas en sociedad y que por lo tanto sería una posibilidad interesante para el desarrollo de secuencias en el aula de ELE. A partir de este punto, necesitamos reconocer las distintas formas del relato y para ello, proponemos nuevas re-preguntas que guiarán nuestra investigación ¿cuáles son los géneros narrativos no literarios que forman parte del bagaje cultural de los estudiantes del español como lengua meta? ¿cómo funcionan estos géneros discursivos en la construcción de unidades didácticas eficientes para el proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación del español como L2?

1.2 El objeto de estudio:

Como se trata de una investigación educativa, el objeto de estudio se centraría en la práctica docente del propio investigador partiendo de experiencias propias para la indagación teórica. En este sentido, analizaremos:

- La producción de materiales teóricos sobre el tema.
- Análisis de agendas de trabajo realizadas por el investigador.
- Fuentes primarias de investigación, indicadas en el marco teórico.

La investigación partirá de un método cualitativo con interpretación abductiva. Partiremos de los resultados alcanzados en los casos propuestos en las agendas de trabajo para establecer las reglas generales.

1.3 Objetivos del trabajo y estado de la cuestión sobre la aplicación en el aula de ELE de la modalidad discursiva narrativa

Como objetivo general de esta indagación, podemos pensar en construir un entramado teórico y práctico para el uso contextualizado de la lengua española mediante el enfoque de contenidos que permita la inmersión del aprendiz en el contexto concreto en el que se desarrolla la actividad educativa, con su sistema semiótico y ecosistémico particulares, que posibilite el aprendizaje interactivo del español integrando destrezas y desarrollando competencias.

Como objetivos específicos, podemos indicar los siguientes:

- Desarrollar una propuesta didáctica que parta de las reflexiones de la práctica docente y que contenga al relato como motor de trabajo.

- Reconocer y explicar las características de los distintos géneros discursivos narrativos que puedan ser eficaces en la enseñanza del español como lengua meta.

- Describir y deslindar niveles o faces lingüístico-discursivas del relato para explicar el funcionamiento de sus mecanismos formales y funcionales en articulación con las dinámicas sociales.

- Analizar y describir propuestas de unidades didácticas que posean distintos géneros narrativos como corpus de trabajo interactivo.

Desde las últimas décadas del siglo XX hasta hoy en día han aparecido, *in crescendo*, muchas investigaciones que presentan como objeto de estudio la utilización de textos de tipo narrativo de toda índole como recurso muy útil para avanzar en el aprendizaje del español como L2/LE. En este contexto socio-histórico, existen varios libros, artículos y presentaciones en reuniones científicas que configuran un complejo estado del arte, que lo organizaremos a partir de los conceptos y las ideas que se trabajaron, puesto que en general, no se desarrollaron todas estas nociones juntas en relación con el objeto de estudio de esta investigación.

Lo que podremos observar es que el primer grupo de autores que delimitaremos no puntualiza en la enseñanza del español como segunda lengua, pero sí observa la constitución del relato o la narración y sus características generales en relación con la vida social. En primer lugar, podríamos comenzar por las investigaciones que centraron su objeto en la construcción del relato desde un aspecto diacrónico e histórico, en las cuales se definen y redefinen los conceptos.

En este sentido, podemos nombrar el libro de Garrido Domínguez (2011), donde se realiza un recorrido histórico del concepto de lo narrativo y su función social. Por otro lado, podemos traer a colación la publicación de Núñez Ramos (2010), en la cual se analizan los aspectos constitutivos del relato y la narración en tanto mecanismos cognoscitivos y la relación que se establece entre el arte y el pensamiento. Continuamos la línea de revisión con el capítulo de Larrosa (2005), que se centra en la relación entre relato, experiencia y memoria biográfica, tomando como ejemplo fragmentos del discurso del escritor Húngaro Imre Kertész (1929-2016). También hay algunos artículos de revistas tales como el que publica Barrera Linares (2006), en el que se indagan las posibilidades del microrrelato (o minicuento, como lo denomina él), en la aula de lengua y literatura para alumnos hispanohablantes.

Toda esta bibliografía anteriormente mencionada complejiza y reflexiona en torno a la idea de narración o relato y la relaciona con otros conceptos importantes para el proceso de

enseñanza-aprendizaje-evaluación de la lengua sin centrarse específicamente en el mismo. Por otro lado, también hay bibliografía que sí focaliza su objeto de estudio en la didáctica del español como lengua meta y que a su vez la relaciona con los distintos géneros narrativos.

De este último enfoque nombraremos, por ejemplo, el artículo publicado por Aponte-Buitrago (2014), sobre las distintas estrategias didácticas que se pueden realizar con la narración y el relato (en sus diversos géneros como: la fábula, el cuento, el mito y la leyenda) para el desarrollo de la competencia comunicativa en el aula de ELE. La tesis doctoral de Martín Sánchez (2017) también enriquece el estado de la cuestión a partir del desarrollo de lo que ella denomina la competencia narrativa desde referencias fílmicas y literarias. También podemos citar el Trabajo de fin de Master de Melgar Sánchez (2018), en el cual se indagan las características genéricas del microrrelato y sus posibilidades didácticas para el trabajo con las competencias comunicativas e interculturales de alumnos extranjeros. Y en este grupo, también hay una amplia red conceptual que se despliega con la narración oral; como ejemplo de esto, podemos citar la ponencia de Ayala Herrera (2017), que incursiona en la figura de los cuentacuentos como otro elemento interesante para incorporar en el aula de ELE.

Como pudimos observar, los géneros narrativos que se puntualizan en estas investigaciones son específicamente ficcionales y con un fuerte valor estético-literario. Sin dudas, los aportes que realizan estas indagaciones serán útiles para el desarrollo de este trabajo, pero se utilizarán en relación con el objeto de estudio de narraciones cotidianas, no literarias, que se focalizarán en el presente proyecto.

1.4 El aporte de este trabajo

Esta investigación posee una aplicación didáctica y esto fortalece su justificación en el campo de la enseñanza del español como L2 / LE. La idea es construir un modelo de trabajo que se sustente en un enfoque por contenidos y accional, mediante la utilización de géneros discursivos narrativos cotidianos que vehiculicen el aprendizaje de la lengua. En este sentido, el aporte del trabajo se constituye a partir de la reflexión de la práctica misma del investigador para encontrar las estrategias de interacción textual y discursiva más adecuadas para el trabajo en la enseñanza el español como lengua meta.

2. Marco teórico e hipótesis de partida: deslinde conceptual y metodológico

En el campo de la enseñanza del español como una lengua meta existen variados enfoques para la realización de la práctica pedagógica. En los últimos años, los métodos más desarrollados son los que promueven la acción pragmática y discursiva en el uso de la lengua. Desde esta perspectiva, se vuelve una necesidad primordial encontrar estrategias didácticas que desarrollen las habilidades de la comunicación interpersonal y promuevan la adquisición de la competencia comunicativa.

Uno de los motores de esta investigación para lograr ese objetivo en el aula del aprendizaje de ELE sería, precisamente, la idea de que resulte aplicable en la didáctica de segundas lenguas un marco teórico semejante al propuesto por aquellos autores que impulsan el aprendizaje por contenidos y propugnan el proceso de inmersión del aprendiz en la segunda lengua, de acuerdo con el cual la lengua meta es el vehículo por el cual se aprende el contenido (Brinton, Snow y Wesche, 2003). Según Stryker y Leaver (1997: 7), las características principales de este enfoque de aprendizaje por contenidos son las siguientes:

1) el núcleo de instrucción y su organización fundamental se derivan de la materia académica en vez de las formas o funciones lingüísticas; 2) los materiales de instrucción, incluyendo los textos escritos y los medios audiovisuales, son auténticos, es decir, diseñados para hablantes nativos de la lengua meta y no para aprendices de una segunda lengua (L2); y 3) el contenido y las actividades del aprendizaje corresponden a las necesidades lingüísticas, cognitivas y afectivas de los alumnos y, por lo tanto, el plan curricular debe ser dinámico y flexible para poder acomodar las diferentes exigencias de los estudiantes.

Se trata de introducir al aprendiz en el contexto determinado en el que tiene lugar el aprendizaje de la lengua mediante recursos, estrategias y actividades que fomenten el progreso de los “actos comunicativos”, de acuerdo con la denominación del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) o “destrezas”, según la nomenclatura educativa más tradicional.

Las destrezas se irán adquiriendo de manera gradual e integrada mediante la propuesta de una serie de actividades que abarquen tanto la producción como la comprensión de la vertiente oral y escrita de la lengua objeto de aprendizaje. Frente a lo que se piensa que falta en este enfoque, nosotros sostenemos que a partir de estas actividades se puede potenciar la competencia lingüística con prácticas discursivas que impulsen, a través de los contenidos, los conocimientos de la gramática y del vocabulario, a la vez que se potencian en un alto grado competencias como la sociocultural y la discursiva.

Para hacer frente a este desafío y llevar adelante este enfoque en su aplicación práctica en el aula de ELE, proponemos realizar una investigación educativa que sustente la secuenciación

didáctica organizada a partir de géneros discursivos primarios o secundarios eminentemente narrativos.

La hipótesis que intentamos defender es que la narración, en tanto mecanismo interpretador y estructurador de nuestras vidas, funciona como un lenguaje primario que posibilita y vehiculiza el aprendizaje de una lengua. En este marco, delimitaremos géneros discursivos narrativos no literarios y de interacción cotidiana que, por su tema, estructura y estilo, habiliten variadas estrategias de aprehensión de una lengua a partir de la interacción y el uso. Para poder articular esta indagación delimitaremos esferas de la praxis desde la idea de lo público y lo privado para reconocer los géneros que discurren en esta cotidianeidad y que habiliten formas interesantes y efectivas de aprendizaje-enseñanza-evaluación del español.

Al momento de construir el marco teórico y el método de esta indagación realizaremos una constelación de conceptos que nos permitirán avanzar en el quehacer investigativo. En primer lugar, nos parece importante comenzar por la relectura del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (2002) ya que en el mismo se establecen los métodos y enfoques más pertinentes para la pedagogía del español como lengua segunda. Si bien este Marco solo rige en Europa, no deja de ser una referencia útil para los demás contextos pedagógicos como el nuestro (el cual describiremos más adelante). En tal sentido, es necesaria la revisión del método enfocado a la acción, mencionado en dicho documento.

El enfoque aquí adoptado, en sentido general, se centra en la acción en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto (MCER, 9)

Podemos decir que esta perspectiva del aprendizaje de lenguas privilegia la construcción del saber desde variados aspectos que la componen, mediante la ejecución de acciones o tareas que relacionan lo lingüístico con las prácticas sociales de forma constante. Como docentes, es importante tener en cuenta estos supuestos ya que nos obligaría a pensar las tareas en función de circunstancias, entornos y campos de acción concretos que puedan priorizar la interacción entre nuestros estudiantes.

En esta misma línea, el Plan Curricular del Instituto Cervantes y el *Diccionario de Términos Clave de ELE* (DTCELE), coordinado por Martín Peris (2008), también funcionan como un marco conceptual adecuado para definir conceptos tales como ‘interacción’. En el DTCELE, la interacción, por ejemplo, es definida como una acción realizada con la lengua y entre otros hablantes. De esta manera, la interacción puede concebirse según el tipo: interacción

lingüística, conversacional y para este trabajo nos interesa más la interacción social, entendida como:

un conjunto de intercambios comunicativos en que los interlocutores que participan quedan implicados por las acciones y reacciones que realizan. El aprendizaje, desde esta perspectiva, es concebido como una construcción colectiva, donde los aprendientes elaboran su propio conocimiento y comprensión de la lengua (DTCELE)

El intercambio comunicativo es clave para promover el aprendizaje de cualquier lengua (nativa o extranjera). A lo largo de toda esta investigación realizaremos propuestas didácticas con el objetivo claro de promover la interacción. Vale la pena aclarar, además, que la intención es poner el énfasis no sólo en el contexto de situación propicio para la interacción, sino también en los textos y discursos que la habilitan.

Así, este trabajo se apoya en la lingüística del discurso propuesta, por ejemplo, por Bajtín (1998) y el concepto de géneros discursivos (primarios y secundarios). Entendemos a los géneros discursivos como un conjunto de enunciados que poseen ciertas características estables en cada esfera de la praxis humana; según su grado de complejidad serán primarios o secundarios. Sin ahondar en definiciones, podemos decir que la estabilidad se debe a los temas que se abordan, las estructuras de organización textual que se utilizan, o los estilos que se pongan en juego. Como docentes de lengua extranjera debemos manejar este concepto con el fin de proponer que nuestros sean capaces de interactuar entre sí discutiendo entre géneros diversos según la situación. Según Bajtín,

La riqueza y diversidad de los géneros discursivos es inmensa, porque las posibilidades de la actividad humana son inagotables y porque en cada esfera de la praxis existe todo un repertorio de géneros discursivos que se diferencia y crece a medida que se desarrolla y se complica la esfera misma (1998, 248).

Esta complejidad debe ser mediada por el docente al momento de construir situaciones ficticias de práctica discursiva para que nuestros alumnos sean capaces de desenvolverse adecuadamente en su vida cotidiana. Este recorte epistemológico también se corresponde con las distintas propuestas de capacitación para el examen CELU (Certificado de Español Lengua de Uso) dictadas en el marco del Consorcio ELSE (Español como Lengua segunda o extranjera) dependiente del CIN (Consorcio Interuniversitario Nacional de la República Argentina).

Para sumar elementos del análisis del discurso proponemos, a su vez, los modelos de trabajo desarrollados por Calsamiglia y Tusón, en su obra *Las cosas del decir* (1999). Según estas autoras, “desde un punto de vista discursivo, hablar o escribir no es otra cosa que construir piezas textuales orientadas a unos fines y que se dan en interdependencia con el contexto (lingüístico, local, cognitivo y socio cultural)” (1999, 16). Lograr alumnos competentes

discursivamente puede ser un objetivo principal en nuestra tarea docente en el aula de ELE, desmontando y enseñando estructuras, fines y contextos de interacción.

Como ya hemos adelantado, en este trabajo nos centraremos en la narración como trama discursiva específica para la enseñanza de ELE, para eso es pertinente volver a realizar una entrada al Diccionario de Términos Clave de ELE, ya que se enfoca en la narración y el español como segunda lengua:

En el aprendizaje de lenguas, los textos narrativos constituyen las secuencias textuales que se interpretan y producen en los primeros estadios del dominio de una lengua. Se trata de una forma de organizar el discurso que es, al mismo tiempo, un modo de organizar la experiencia y de hablar del futuro, una forma de imaginar mundos posibles o imposibles; quizás, junto con la conversación, es la forma más universal de expresión y comprensión del mundo, de los demás y de uno mismo. Las implicaciones cognitivas, sociales y estilísticas de este planteamiento son muy rentables didácticamente (DTCELE)

Con esta valoración de la narración ya debería ser suficiente para fundamentar la incorporación de esta trama en nuestras clases de ELE, ya que resalta todas sus posibilidades de explotación didáctica. De todas maneras, iremos más allá e intentaremos explicar los motivos por los cuales esta forma textual es tan dúctil. Calsamiglia y Tuzón también construyen este marco teórico puesto que retoman la clasificación clásica de Adams (1992) y proponen formas de análisis concretas para los modos de organización de la narración. Así, la temporalidad, la unidad temática, la transformación, la unidad de acción, y la causalidad son los seis constituyentes inmediatos que conforman la superestructura narrativa: resumen o prefacio, orientación situación inicial, compilación, acción evaluación, resolución, moral evaluación, y coda o moraleja (1999, 271). La estructura de la narración puede ser un contenido práctico de la clase de español; en este sentido proponemos desarrollar la narración y sus formas de organización a partir de la experimentación.

Un elemento importante en la narración es el narrador y las indagaciones de Walter Benjamin (1936) sobre esta figura y su relación con la experiencia nos aporta otro nodo conceptual interesante para el análisis en esta investigación. Según Benjamin, un narrador es un artesano que “toma lo que narra de la experiencia; la suya propia o la transmitida, la toma a su vez, en experiencias de aquellos que escuchan su historia” (2003, 4). El autor está haciendo referencia a un tipo especial de narradores que transmiten sus historias de manera oral y que interactúan con su público de manera directa; no es el narrador de una clase de ELE ¿o sí? Dependerá de la clase. De todas formas, la relación entre experiencia y narración es el eje conceptual que nos permite hilar este entramado teórico; contar “lo que pasó” es posible porque pasó y el narrador tuvo que vivir esa experiencia (o recibirla de otro).

Además, en una línea más actualizada, nos resultan útiles las reflexiones de Montolío (2020), en su reivindicación de lo que denomina el giro narrativo y la importancia que tiene la narración y la cotidianidad en nuestra percepción del mundo. Al respecto, la autora indica:

elaborar una narración constituye un mecanismo cognitivo esencial para codificar, expresar y comunicar nuestras vivencias individuales. Por esta razón el relato se considera el medio apropiado por el cual los hechos del mundo se vuelven inteligibles para las personas, ya que, inevitablemente, seleccionamos, organizamos y disponemos nuestras vivencias de un modo narrativo (Montolío, 2020, 169)

La importancia del relato en la vida cotidiana puede echar luz sobre nuestra necesidad de encontrar formas discursivas útiles para nuestros estudiantes extranjeros. Montolío retoma la categoría de Jerome Bruner de *Homo narrans* (en relación y contraposición con *Homo sapiens*) y plantea el carácter constitutivo de la narración desde la evolución de la especie hasta nuestros días. A su vez, la misma autora reflexiona sobre algunos géneros, como las historias de vida, y el cotilleo y su importancia en tanto mecanismos de cohesión social.

pensemos en nuestra propia experiencia: viajes, relaciones personales, compromisos de pareja, bodas, logros y fracasos. El impulso autobiográfico nos impele a elaborar relatos con los que entender e interpretar nuestra propia vida ,y a través de ellos, conocernos también el mundo. De ahí que el psicólogo Jerome Bruner haya propuesto la denominación de *Homo narrans* (...) Nos narramos nuestra historia pero nos interesan también las historias de los demás, lo que explica la atracción que siempre ejercido el género memorialístico sobre sucesivas generaciones de lectores así como el éxito que tienen las revistas de cotilleo o los programas televisivos que hurgan en los detalles más escabrosos de la vida de los famosos y menos famosos (Montolío, 2020, 170)

Notamos como la narración vuelve a subdividirse y a manifestarse en diversos géneros. En esta investigación indagaremos algunos menos explotados en la enseñanza del español y que nos permiten interpretar las distintas formas de construcción de lo público y lo privado: el chisme (cotilleo) y el relato (auto)biográfico.

Para poder conceptualizar y describir al cotilleo, en tanto género discursivo, es interesante el trabajo de Beltrán Almería (2019), quien, referenciando la caracterización del historiador Yuval Noah Harari, y retomando la teoría del *Homo narrans* (anteriormente desarrollada), indica que “los géneros del cotilleo y el chismorreó, fueron decisivos para la formación y consolidación del *Homo sapiens*” (p. 83). Así, los distintos períodos de la historia de la humanidad han establecido relaciones estrechas con este tipo de relato, demarcando contextos, funciones, roles, temáticas, y formas diversas. Siempre más relacionado con el ocio, el chisme plantea dicotomías discursivas en las que lo serio y lo jocoso, lo privado y lo público, lo clásico y lo moderno, la sencillez y la complejidad, condimentan estos relatos que cohesionan las sociedades de manera peculiar y ancestral.

Para analizar las historias de vida, ampliaremos la conceptualización a partir de las indagaciones de Arfuch (2014) sobre el espacio biográfico y la construcción de subjetividades. Esta investigadora argentina nos brinda una caracterización muy minuciosa y detallada de lo que ella denomina “el espacio biográfico”, entendido como el compendio de diversos subgéneros como: memorias, (auto)biografías, confesiones, entrevistas íntimas, etc. Lo que caracteriza este espacio tan heterogéneo es la necesidad de narrar un *yo* discursivo, en función de los mecanismos semióticos de la memoria y las relaciones intersubjetivas de cada momento histórico.

Además, la semiótica del relato relacionada con la Alfabetización Semiótica en Fronteras, nos proporciona una trama conceptual adecuada para comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje de una lengua. En este sentido, el trabajo de Camblong y Fernández (2011), y el de Alarcón (2012), serán útiles para comprender los mecanismos semióticos de la construcción del relato y su relación con la planificación didáctica y conceptual de una clase de lengua.

Si bien estas investigaciones centran su atención en la enseñanza del español para nativos argentinos, la complejidad fronteriza que caracteriza su objeto de estudio (enseñanza en la provincia de Misiones), podría resultar muy conveniente para relacionarlos con la didáctica de una segunda lengua.

El desafío del alfabetizador es diseñar estrategias que, atendiendo a la continuidad de los sentidos, permitan instalar aulas amigables. Las formas discursivas de la conversación y el relato constituyen andamiajes privilegiados para este desafío: “... el diálogo habilitará al alumno como un interlocutor válido, con autoridad para hablar de su vida cotidiana, explicando en qué consiste su mundo y qué hábitos construyen su experiencia” (Fernández; 2011: 105). Continúa subrayando el autor, la importancia del relato como un “elemento cardinal dentro de la conversación y mecanismo que permite la posibilidad de seguir dialogando (Op. Cit). Así, entre relatos, juegos, canciones, chistes y conversaciones, el mundo-niño se despliega en el aula alfabetizadora apoyándose en sucesivas traducciones sostenidas en la escucha y las intervenciones atentas del alfabetizador.

En el marco de esta propuesta crítica, pragmática y realista, orquestar el aula alfabetizadora implica dar lugar a las experiencias previas a través de la pluralidad de voces. Para lograr esto, se recomienda conversar sobre los protocolos de la vida cotidiana. Desde estos protocolos, entendidos como actividades vitales, sedimentadas y reiteradas a modo de rituales -recreados por los niños en el aula-, surgirán los enunciados que luego operarán como textos alfabetizadores. Según Alarcón:

El enunciado se instala como texto alfabetizador y recupera ese 'gran diálogo de la comunicación discursiva como un proyecto base en el pensamiento dialógico y en la filosofía de la acción participativa. El aula se configura como una atmósfera polifónica donde entran en contacto y en pugna (...) el *dictum oficial*, las voces plurales de los niños y las intervenciones de quien los considera, los tiene en cuenta, los 'echa de ver' con sus temas, sus estilos y sus formas propias de significar. (ALARCÓN; 2012:137)

Notamos, sin caer en traducciones inconmensurables, como ciertos conceptos de la didáctica de ELE se emparentan con la Alfabetización Semiótica en Fronteras. Nuestro desafío, en este caso, será tomar la propuesta de Alarcón de tomar los enunciados a partir de ciertos géneros narrativos cotidianos que nos permitirán establecer el diálogo (o la interacción) para poner a andar la máquina de la lengua en cada uno de nuestros estudiantes extranjeros.

3. Corpus para la propuesta didáctica: Selección de contenidos para el aprendizaje de los géneros discursivos narrativos en el aula de ELE

Como nuestra intención es ver cómo seleccionar los objetivos en función de las necesidades y las características de cada grupo y clase, en este apartado realizaremos un pequeño recorrido por uno de los inventarios más numerosos de contenidos para el aprendizaje de ELE. Nos referimos al Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC), en el cual, se despliega una detallada enumeración y descripción de contenidos que deben desarrollarse según el nivel de cada estudiante.

En este sentido, observamos el Plan Curricular y detallamos a continuación los contenidos seleccionados y las referencias de niveles que presenta el Instituto Cervantes. Vale la pena destacar que esta observación que realizaremos es una simple aproximación o guía, puesto que seleccionamos los contenidos para un grupo meta que dista muchísimo de los grupos característicos de los Institutos Cervantes alrededor del mundo. Nuestras propuestas combinarán niveles y abarcarán de forma diferente cada contenido, teniendo en cuenta nuestra propia realidad profesional.

Para indicar la selección, realizaremos un cuadro en el cual se asentarán los contenidos, los niveles y el inventario que presenta el PCIC. Para la primera secuencia buscamos los géneros que nos interesan desarrollar. Encontramos en el nivel A2 los siguientes:

Géneros de transmisión oral

Conversaciones cara a cara informales, sencillas y rutinarias, sobre actividades cotidianas, tiempo libre, trabajo, gustos e intereses (R) (P)

Géneros de transmisión escrita

Biografías breves y sencillas (R) (P)

Nos parece pertinente seleccionar estos géneros ya que se desarrollarían en continuidad con el trabajo en el nivel anterior (iniciales). En relación con esto, la macrofunción descriptiva prototípica seleccionada sería:

Proceso prototípico

Punto de vista objetivo, de general a particular

Anclaje

Me llamo Carla, soy italiana y estudio español en La Coruña.

Aspectualización

Soy alta, rubia, delgada y un poco tímida, pero tengo muchos amigos en la escuela. Siempre llevo pantalones y chaqueta porque aquí llueve bastante y tengo frío (cuando llegué hacía frío y mis compañeros de piso me regalaron una chaqueta muy bonita).

Puesta en relación

Me parezco un poco a Shakira, pero ella es más guapa.

El propio PCIC reconoce la inserción de secuencias dentro de una prototípica. Así, es necesario enseñar otras secuencias nuevas y sería el caso oportuno para desarrollar nuestra secuencia predilecta que es la narrativa:

Inserción de secuencias

Narrativa

... *cuando llegué hacía frío y mis compañeros de piso me regalaron una chaqueta muy bonita.*

A su vez, seleccionamos algunos de los elementos gramaticales que propone el PCIC a modo de repaso del nivel anterior. Hablamos de repaso porque, en nuestras prácticas, estos contenidos ya se desarrollarían anteriormente, de todas maneras, agregarlos en la secuencia puede servir como un diagnóstico aprovechando que estaríamos planificando para la primera unidad del curso.

Elementos lingüísticos

Tipos de verbo

Existencia

Cualidad general

Cambio

Tiempos verbales

Presente de indicativo con valor habitual

Pretérito imperfecto de indicativo con valor descriptivo y con valor habitual.

Básicamente con estos contenidos podríamos planificar la primera unidad didáctica de nuestra programación. Para la segunda, proponemos ya centrarnos en la narración como género discursivo. Así, el PCIC, para los niveles B1 y B2, nos ofrece la siguiente lista de géneros narrativos que seleccionamos, a la cual agregaríamos el chisme o cotilleo:

Géneros de transmisión oral

Anécdotas breves y sencillas, relacionadas con situaciones cotidianas (R)(P)

Conversaciones cara a cara, informales, sobre temas de interés personal o pertinentes en la vida diaria (experiencias personales, sentimientos, opiniones...) (R) (P)

Géneros de transmisión escrita

Anécdotas breves y sencillas, relacionadas con situaciones cotidianas (R) (P)

Cuentos, con limitaciones relativas a la complejidad de la trama y el uso literario de la lengua (sobrentendidos de tipo cultural, uso irónico o humorístico) (R)

En cuanto al proceso prototípico seleccionamos el inventario propuesto para el nivel B2 puesto que nos proporciona mayor grado de complejidad, más adecuada para nuestros estudiantes:

Situación inicial

De niña solía ir siempre en verano a la playa, todavía me acuerdo de un día que hacía más calor que nunca, un calor horrible, y me fui a nadar un rato. Cansada, me tumbé en la arena y me dormí. Al despertar, había una señora a mi lado. Era una persona muy especial, tenía una elegancia natural. Estaba sentada en una hamaca de la playa y no miraba al agua, sino al infinito.

Complicación

De repente, la mujer se levantó asustada porque había visto algo. Yo me di cuenta de que había un chico dentro del agua que, sin duda, tenía problemas porque no paraba de mover los brazos con el fin de llamar la atención. Se hundía y volvía a salir a la superficie. Claro, se estaba ahogando.

Acción

Entonces, la señora y yo nos pusimos de pie y corrimos hasta llegar a la orilla, quería que ella y yo le ayudáramos. Iba a meterme en el agua, cuando alguien me gritó que no lo hiciera.

Resolución

No podíamos sacar al chico del agua, de manera que llamamos al socorrista. A pesar de que estaba lejos, vino rápidamente y lo sacó. Unos minutos después casi no podía verle, porque había mucha

gente alrededor. El socorrista le hacía la respiración artificial y él, de vez en cuando, movía todo el cuerpo. La gente, mientras tanto, hacía comentarios en voz baja. Luego, el socorrista le dijo al chico que descansara un rato, que así se pondría bien rápidamente.

Situación final

Finalmente todo acabó bien, solo fue un susto.

En este punto el PCIC no nos alcanza para describir cuál es el proceso prototípico de un relato chisme o cotilleo, ya que no figura como un género discursivo válido en la enseñanza de ELE. Sin embargo, el trabajo con otras textualidades, tales como los cuentos, las noticias, los videos, los diálogos, etc, podrían servirnos para habilitar nuestra propuesta. Sin embargo, el Instituto Cervantes si reconoce la inserción de secuencias dentro de la narrativa. Por ejemplo, para el nivel B 2:

Descriptiva

Descripción de personas y situaciones

Me di cuenta de que había una persona en el agua que, sin duda, tenía problemas. No paraba de mover los brazos. Se hundía y volvía a salir a la superficie.

Dialogal

Estilo indirecto

Luego le dijo que descansara un rato, que así se pondría bien rápidamente.

En cuanto a los contenidos gramaticales, además de los asentados, agregaríamos los verbos de lengua o de comunicación (que no aparecen en el PCIC) y complejizaríamos los pasajes de estilo directo a indirecto y viceversa, con sus correlaciones temporales y modales.

Tipos de verbos

Inicio

Continuación

Finalización

Cambio

Localización

Posición

Existencia

Cualidad general

Tiempos verbales

Preterito imperfecto e indefinido de indicativo, preterito imperfecto de subjuntivo, condicional simple

Imperfecto de indicativo

Presente e imperfecto de indicativo

En definitiva, la selección de contenidos funciona como una guía que nos demuestra un camino posible en el desarrollo de cada clase. Como ya hemos aclarado anteriormente, las diferencias que se establecen entre los grupos meta (del Instituto Cervantes y el nuestro), nos obligan a readecuar los contenidos en función de distintas necesidades y características. En este sentido, el trabajo a partir de géneros, tal y como estamos pensándolo, puede ser una clave para programar sabiendo que el contenido se construye a partir de todas las herramientas discursivas, gramaticales, lexicales y pragmáticas que construyen las características genéricas.

4. Propuestas narrativas:

En este apartado analizaremos y desarrollaremos propuestas didácticas para poner en juego todo el encuadre teórico y metodológico desarrollado hasta el momento. Básicamente realizaremos dos unidades didácticas que pueden ser ejecutadas en continuidad una de la otra o no, dependerá de las respuestas de los diferentes grupos meta. Como esta es una investigación educativa, es posible tomar la propia práctica del investigador y transformarla en un objeto de estudio válido. En este caso en particular, las propuestas didácticas se sitúan en una institución y un grupo con características particulares que serán detalladas a continuación.

4.1. Características del Centro en su contexto

Nos parece pertinente situar histórico y geográficamente el lugar donde ubicamos nuestra práctica. Comencemos con el marco institucional: se trata del Programa de Español, dependiente de la Oficina de Relaciones Internacionales e Integración Regional y el Rectorado de la Universidad Nacional de Misiones. Es importante esta descripción institucional puesto que nos emplaza georeferencialmente y nos permite comenzar repensando algunos términos en contexto.

Misiones es una provincia que lleva su nombre gracias a las Misiones Jesuíticas, dependientes de la Compañía de Jesús, emplazadas en el territorio durante el siglo XVII por orden del Rey Felipe III. Su localización abarcaba el territorio del nordeste argentino, sureste paraguay y suroeste brasileño. Esto representa los motivos históricos de la toponimia de la Provincia de Misiones que ya esconde una difusión de las fronteras internacionales actuales.

Por otro lado, la provincia es un pequeño apéndice que posee solo un 10% de fronteras nacionales, por lo tanto, el otro 90% representa un largo hilo de fronteras internacionales. Los países vecinos plantean una realidad lingüística muy interesante que desdibuja, nuevamente, los límites geográficos. Hacia la frontera con Brasil, por ejemplo, el portugués domina todos los usos lingüísticos cotidianos; localidades como Puerto Iguazú, Comandante Andresito, San Pedro, El Soberbio, Colonia Aurora, Santa Rita, Panambí y San Javier son lugares donde el Portugués Misionero de Frontera¹ es la moneda corriente en la interacción. En toda la provincia también existen hablantes de guaraní paraguay y comunidades originarias hablantes de guaraní

¹ Término extraído de Carissini da Maia, I. – Triches, S. (2015): “Lo lingüístico como reflejo de la dinámica social de la frontera”. En *Actas de las Jornadas de Investigadores. Secretaría de Investigación y Postgrado. FHyCS-UNaM*. Disponible en <http://www.fhycs.unam.edu.ar/jinvestigadores/wp-content/uploads/2015/11/CARISSINI-DA-MAIA-TRICHES-Ponencia-Jornadas-SINVyP-2015.pdf>

mbyá. Toda esta situación provincial mixturada nos obliga a resignificar los conceptos de L1/L2, Primera lengua/segunda lengua, Lengua nativa/lengua no nativa, Lengua materna/lengua extranjera, etc.

4.2 Características del grupo meta

Lo primero que nos interesa traer a colación es que nuestras prácticas formales de enseñanza del español se dan en situación de inmersión en una sociedad hispanohablante, con características diatópicas o dialectales muy marcadas, por la contextualización anteriormente presentada. Ante esta realidad lingüística podemos realizar un análisis de las generalidades de nuestros alumnos, que también se rige por la diversidad. Generalmente son jóvenes de 15 a 18 años, que se acercan a la provincia gracias a un intercambio estudiantil en la escuela media. Por otro lado, también contamos con la presencia de algún inmigrante (brasileño, en general) pero casi siempre son estudiantes de intercambio de naciones europeas o de Estados Unidos. Lógicamente, el tratamiento que debemos desplegar con cada alumno es distinto. Por tal motivo, a partir de este momento caracterizaremos nuestro grupo de alumnos en: estudiantes de intercambio (la gran mayoría) y estudiantes inmigrantes (una pequeña minoría).

Otra cuestión relevante, relacionada con lo anterior, se encarna al momento de generar los grupos de clase. Por la cantidad de estudiantes, el criterio de fragmentación del grupo depende más del nivel de manejo del español que de la caracterización de inmigrantes o de intercambio. Así, podemos separarlos en dos grandes niveles: iniciales (A1 – A2) y avanzados (B1 – B2 – C1). En esta oportunidad pondremos el foco en la complejidad que representa cada nivel, que siempre será heterogéneo, con necesidades y realidades distintas por las características de sus integrantes. Para desarrollar estas secuencias, nos ubicaremos en el umbral del nivel de Avanzados.

4.3 Necesidades y programación

Para confeccionar una planificación adecuada, debemos tener en cuenta las necesidades específicas de nuestros estudiantes. En general, como ya hemos intentado indicar, la característica principal de nuestro grupo está marcada por la mixtura, por lo tanto, cada aprendiente presentará necesidades diferentes. De todas maneras, nuestros cursos suelen programarse para llevarse a cabo por ocho meses (cada nivel) en un total de noventa y seis horas divididas en dos sesiones semanales.

En relación con necesidades de comunicación, el énfasis está puesto en las destrezas orales y escritas para ser utilizadas en el contexto cotidiano del país de inmigración. El enfoque

sería claramente ecléctico, apuntado al desarrollo del compendio de competencias comunicativas para lograr hablantes independientes. En este sentido, la selección de contenidos se despliega según las necesidades básicas que vayamos detectando en nuestros estudiantes y el nivel de exigencia y evaluación dependerá siempre de las posibilidades particulares de cada uno, valorando el proceso. Así, alguna vez podríamos ajustar más los tiempos y los contenidos o ampliarlos en relación con otros; la idea es realizar la selección a partir de las necesidades y no a partir de algún plan curricular o un manual específico.

Luego de los procesos de evaluación, la aprobación del curso expide una Certificación de la Universidad Nacional de Misiones que convalida el nivel alcanzado por el estudiante. A su vez, nuestros cursos también funcionan como preparación para el examen CELU, dependiente del Ministerio de Educación y el Ministerio de Relaciones Exteriores y Culto de la República Argentina. Generalmente, cerca de las fechas de los exámenes CELU, toda la programación gira en torno al reconocimiento de la evaluación y a la ejercitación para lograr un desempeño valorable.

4.4 Recursos

Durante la ejecución del curso, los alumnos cuentan con los recursos disponibles de la institución, dependiente de la universidad pública, que no son tantos. En la biblioteca, por ejemplo, no contamos con suficiente cantidad de manuales de clases (de hecho, solo tenemos un ejemplar de dos manuales) y, por lo tanto, la producción de materiales propios es una tarea cotidiana que el docente debe afrontar.

Los motivos de esta situación no solo tienen que ver con la falta de recursos de la institución, sino que, y por sobre todas las cosas, se trata de una decisión pedagógica de enseñar a nuestros estudiantes mediante un discurso real, producido con la variante del español que se utiliza en su zona de inmersión. El mercado editorial de los manuales de ELE solo se centra en enseñar y promover la variedad peninsular; esto se debe a que se trata de una industria española sostenida con políticas lingüísticas sólidas a lo largo de varios años de ejecución. Si aparecieran otras variedades en estos métodos, solo serían vistas como simples variaciones y no son trabajadas con profundidad, lo que perjudica el contexto real de aprendizaje de un estudiante que sitúa su formación en Argentina.

4.5 Presentación y análisis de las secuencias:

4.5.1 50 cosas sobre...

Para comenzar el trabajo con nuestros estudiantes del curso de avanzados, programamos esta primera secuencia que nos permitirá, por un lado, diagnosticar las competencias comunicativas y discursivas de nuestros aprendientes y, por el otro, iniciar el trabajo con los géneros narrativos, que son los que nos interesan en esta oportunidad. La propuesta se sustenta sobre diversos géneros y tipos textuales que conforman variadas formas de lo que entendemos por el espacio biográfico, como narrativas que construyen subjetividades en un “espacio intermedio, a veces como mediación entre lo público y lo privado” (Arfuch, 2014, 27). Así como se oscila de lo público a lo privado, esta propuesta también encarna la diversidad de formas que adquiere el espacio biográfico, tomando como punto de partida la función narrativa de contar la historia de alguien, pero desarrollado por diferentes tramas y formas (más dialógicas, más descriptivas, más sencillas). Este trabajo habilita un primer diálogo intercultural ya que la definición de qué es público y qué es privado varía según las configuraciones identitarias de cada cultura; es decir, no se cuentan las mismas cosas sobre una persona en China, por ejemplo, que en Brasil o en Estados Unidos.

Esta sería la primera unidad didáctica para ser desarrollada en la primera o la segunda clase puesto que el énfasis está puesto en la presentación. De hecho, las primeras dos actividades están enfocadas básicamente en eso, en que cada estudiante redacte una pequeña presentación y se la comente a su compañero de clase.



1. Completar

Antes de empezar con la clase, cada integrante deberá escribir una pequeña presentación donde se recolecten los datos más relevantes que cada uno considere: ¿cómo te llamás? ¿cuántos años tenés? ¿de dónde sos? ¿cuáles son tus cosas favoritas? ¿por qué estás en este curso? El formato de esta presentación debe ser en prosa. Anotá también alguna anécdota que sientas que te defina más para presentarte.



2. Conversemos

Ahora vamos a leerle esta presentación a nuestro compañero de al lado. Podemos conversar sobre otras cosas que nos hayamos olvidado de escribir. La idea es conocernos. Una vez que ambos hayamos leído toda la presentación y escuchado la del compañero, debemos comentar los aspectos que más nos hayan llamado la atención de lo que nos contó nuestro compañero.

La primera consigna es muy amplia y abarcadora, el objetivo es que el estudiante pueda redactar una pequeña historia de su vida que pueda compartir. Claramente para lograr que esta textualidad sea adecuada e interesante se necesitan de variadas estrategias y competencias que

puede que el nivel del extranjero no posea. De todas maneras, con las herramientas básicas aprendidas en el nivel anterior ya pueden resolver al menos de forma sencilla. Como hemos indicado anteriormente, esta secuencia didáctica está muy enfocada a diagnosticar el nivel de manejo de la lengua aprendido en el nivel anterior. La consigna dos es para que los estudiantes interactúen, formen grupos, conozcan a sus compañeros, básicamente para que rompan el hielo mediante una actividad que, además, los obliga a seleccionar la información desplegada, sintetizarla y compartirla con todo el grupo clase.

La tercera y la cuarta actividad inician el trabajo con la comprensión auditiva y la producción escrita a partir de la observación de un video. Antes de pasar al análisis de la propuesta, nos interesa reflexionar un poco sobre la elección de este tipo de materiales. Se trata de un video de Dustin Luke (n. 1984), un estadounidense que vivió en Argentina hace algunos años, con una manera impresionante de imitar la variedad rioplatense del español. Consideramos que este tipo de videos representan toda una esfera o semiosfera virtual que, por un lado, encarna un momento histórico muy actualizado con nuevos sujetos sociales como los youtubers; por el otro lado, se manifiesta con una variante del lenguaje similar a la estándar, utilizada por extranjeros. Tomamos este video porque en el mismo se construye, en un formato muy contemporáneo, un espacio biográfico que nos servirá de punto de partida para continuar con el trabajo. Como es un video largo, solo lo veríamos una vez de corrido y la siguiente podríamos ir pausando según lo indica la secuencia.



3. Vamos a mirar el video “50 cosas sobre mí”

Seleccionar estas variedades del español es una decisión pedagógica que se fundamenta en que pueden habilitar conversaciones iniciales que se irán profundizando en la medida en que cada docente o cada clase lo necesite. Un extranjero escuchando a otro extranjero reflexionando sobre una misma lengua meta y utilizando una variedad híbrida, promueve un proceso de identificación que incluso permite entrelazar aspectos cómicos o humorísticos (tan difíciles de integrar en una clase de ELE).

Las consignas que aparecen en la actividad cuatro se centran en desarrollar una escucha selectiva (Gil-Toresano Berges, 2004,912), para ello hemos dividido el video en tres para ser trabajado luego de haberlo visto en una primera escucha general. El objetivo es que el estudiante consiga información precisa, pero mediante tareas de procesamiento de la información que complejizan la escucha. Es decir que las actividades no son de opción múltiple ni las respuestas son únicas. De hecho, en el mejor de los casos, cada estudiante tendrá una respuesta diferente según lo que le haya llamado más la atención del video. No puntualizaremos en cada una de las

consignas puesto que en general, todas son de respuesta tipo ensayo y es claramente que el estudiante sintetice la información que aparece en el video.

De todas maneras, hay algunas actividades que juegan con otros aspectos más gramaticales, por ejemplo:

Dustin tuvo _____

Dustin tenía _____

Claramente esta tarea nos sirve para repasar los usos de los pretéritos perfecto e imperfecto que el estudiante tuvo que aprender en el nivel anterior. También presentamos otra dicotomía de tiempos verbales que toma como diferentes los usos del presente y el pretérito imperfecto. Esta tarea en realidad surge de la información que propone el video, pero nos sirve para inferir por qué en un caso se usa *es* y en el otro *era*.

Su sueño es _____

Su sueño era _____

A su vez, también realizamos unas actividades que nos permiten explotar didácticamente al video a partir de su comprensión. Hay cosas que comenta Dustin en su video que no describen directamente a su persona ni tampoco sus gustos o intereses. Son historias que, claramente dicen mucho del youtuber, pero de manera indirecta.

Anotá alguna anécdota que Dustin haya comentado en el video: _____

La anécdota forma parte constantemente de este video, siempre aparece como una historia en la que el personaje principal recuerda algún momento de su vida con sorna. Nos interesa especialmente este subgénero discursivo puesto que nos servirá al momento de realizar nuestras propias biografías. A su vez, los pretéritos del indicativo aparecen de forma particular haciendo uso de las características narrativas de este tipo de género.

La siguiente actividad (cinco), volvería a operar como repaso de los verbos de afección psicológica (con sus respectivos pronombres), el verbo copulativo ser y su diferencia con el verbo transitivo tener. En este sentido, la actividad seis intenta que el estudiante deduzca la regla a partir de los casos observados:



5. Gramática

¿Podríamos formular una regla gramatical que explique por qué solo se pueden formar algunas oraciones y otras no, según el verbo que seleccionemos?

En este apartado podría salir cualquier regla que recuerden o podríamos formular la construcción de un verbo específico como *gustar* y enfatizar en cómo se conjuga. Dependerá del grado de conocimiento que los estudiantes posean sobre el tema, la experiencia nos indica que son saberes que se desarrollan desde los primeros niveles en las primeras unidades pero que aparecen en itinerancia de errores durante todo su aprendizaje.

En la actividad seis el objetivo es trabajar con el léxico y la formación de palabras para relacionarla directamente con el género. Este trabajo interfaz nos permite desarrollar las destrezas léxicas de nuestros estudiantes partiendo de la etimología de los formantes de la palabra, jugando básicamente con la intuición y los sentidos más simples. En esta misma línea, la actividad siete también propone una definición, esta vez tomada del *Diccionario de la Lengua Española* de la Real Academia Española.



Según la RAE:

biografía

Del gr. bizant. βιογραφία *biographía*.

- 1. f. Historia de la vida de una persona.**
- 2. f. Narración de una biografía.**
- 3. f. Género literario al que pertenecen las biografías.**

Autobiografía:

De *auto-*¹ y *biografía*.

- 1. f. Vida de una persona escrita por ella misma.**

Esta definición es necesaria para relacionar directamente el género con otro ejemplo concreto que solo será mencionado: el libro *La razón de mi vida* de Eva Duarte de Perón. Seleccionamos esta obra puesto que es un ejemplo de autobiografía muy significativo de la historia política y cultural de Argentina. La figura de *Evita* es muy interesante por su reconocimiento en la cultura global (gracias a todo el material documental que existe, incluso el famoso musical protagonizado por Madonna en los años '90). Queremos destacar, sin abanderarnos en ideologías políticas, la importancia de una figura femenina que luchara por los derechos de los menos favorecidos en un contexto turbio de la historia argentina y mundial.

¿Conocías la historia de Eva Perón? ¿existe en tu país alguna figura femenina con igual importancia en el campo político y cultural?

Esta pregunta nos habilita un diálogo intercultural que nos permitirá reconocer la importancia del personaje para la época y las similitudes con otras figuras del mundo (si las hubiere). Esta unidad, por la característica de su contenido genérico, nos obliga a seleccionar y presentar grandes personajes que merezcan ser biografiados. Para ello volvimos a seleccionar ciertos argentinos que nos representan o representaron por el mundo de una forma peculiar, elegidos por su enorme relevancia en el campo cultural, su basta cantidad de información disponible sobre su historia y su gran capacidad de despertar pasiones a lo largo y lo ancho del mundo. Nuestra propuesta es investigar un poco sobre estos personajes para conocerlos más a fondo y presentarlos luego (consigna ocho). No pretendemos que los estudiantes realicen grandes presentaciones pero sí que indaguen y compartan.



9. 10 cosas

Ahora vamos a redactar una pequeña biografía indicando 10 cosas que te hayan interesado sobre algún personaje seleccionado de la tarea anterior. Para encontrar más información, podés buscar en cualquier página de internet, pero te recomendamos esta:

<https://mibuenosairesquerido.com/es/personalidades-argentinas/>

Esta actividad, entonces, nos invita a redactar contenido biográfico a partir de este nuevo género de -- cosas sobre --, que venimos trabajando desde el principio de la unidad didáctica. Para continuar con este trabajo y concluir la unidad, al fin los estudiantes deberán redactar, paso a paso su propio 50 cosas sobre --. Sería la actividad de cierre de la unidad y estaría enfocada netamente al trabajo en el hogar y no en la clase. Todo producto que surja de esta actividad deberá ser evaluado, corregido y archivado para ser expuesto en alguna muestra de fin de año (muy característica del Centro).

4.5.2 ¿viste que?

El trabajo en relación con los géneros discursivos se articula con las líneas bajtinianas de nuestras investigaciones y también con los supuestos teórico-prácticos planteados en las evaluaciones del CELU que establecen sus criterios según las características genéricas de los textos que se interpretan y se producen, apelando a “los múltiples conocimientos lingüísticos y socioculturales que debe poseer un lector-escritor para poder comunicarse eficazmente en una determinada comunidad idiomática y cultural” (Cassany, 2005, 25)

Trabajar a partir de los géneros primarios permite instalar en el aula formas típicas de la lengua en uso desde las cuales es posible construir un aprendizaje progresivo. Siguiendo al propio Bajtín observamos que

En el proceso de formación [de los géneros secundarios] éstos absorben y reelaboran diversos géneros primarios (simples) constituidos en la comunicación discursiva inmediata. Los géneros primarios que forman parte de los géneros complejos se transforman dentro de estos últimos y adquieren un carácter especial: pierden su relación inmediata con la realidad y con los enunciados reales de otros (Bajtin, 1998: 250)

La propuesta se sustenta en esta continuidad que puede establecerse entre los géneros primarios y secundarios, por un lado, bajo presupuestos semióticos de continuidad y cotidianeidad (*sinequismo peirciano*) que promueven aprendizajes significativos ampliando los conocimientos prácticos de los alumnos. Por otro lado, la narración y el relato, en su forma de chisme, representan lenguajes primarios que vehiculizan las prácticas de sentido de los estudiantes de todas partes del mundo. Se parte entonces del mundo conocido, de la experiencia y la práctica para llegar, posteriormente, a la interpretación, la meta-reflexión y la teorización en un camino recursivo y espiralado.

Bajo estos supuestos hemos desarrollado esta secuencia didáctica que comienza con un input en formato de video titulado “El chisme”² que presenta de manera humorística una situación en la que un grupo de amigos hacen correr un chisme que, a medida que avanza de boca en boca, el mensaje se va modificando de manera tal que produce un equívoco importante en relación con la situación inicial. La comprensión e interpretación del video potencia el diálogo, oficia de andamio para la comprensión y para la producción de otras textualidades, además permite la reflexión metalingüística a partir del aprendizaje de contenidos gramaticales específicos.

Lo primero que propone la secuencia es observar, al menos dos veces el video con el fin de recomponer la situación comunicativa y las acciones que se realizan:



Vamos a mirar el video “El chisme”.

El lenguaje utilizado en el video presenta las características de las variedades regionales con formas más bien del lenguaje adolescente. Esto representa una oportunidad para trabajar sobre significados y sentidos de algunos términos no conocidos o la polisemia propia de lo

² Disponible en: <https://m.youtube.com/watch?v=U-ZixsSzL4k> . Cabe mencionar que dicha producción es el resultado de actividades realizadas por alumnos de las Carreras de Comunicación Social de la FH y CS - UNaM, en el marco de la cátedra de Producción Multimedial.

coloquial. Un ejemplo de esto es el trabajo que se puede realizar desde el léxico: *le entra agua*³. Cuando los extranjeros descubren que a esa pieza léxica le corresponde un sentido metafórico, enseguida quieren saber su significado.

Seguidamente la secuencia propone:



Registrar

¿Qué ven en el video? ¿Cómo podrían relatar lo que sucede? Contá qué pasó con David, Pulpo, Julio, Fernanda y la kiosquera. Podés mirar el video de nuevo si lo considerás necesario.

David le dice al Pulpo que _____

El Pulpo le dice a Julio: _____

Julio envía un mensaje diciendo que _____

Julio le cuenta a Fernanda que _____

La Kiosquera le dice a David: _____

Esta actividad nos permite, por un lado, recuperar la progresión temática que presenta el video y, por el otro, aplicar los mecanismos gramaticales en la construcción del discurso referido del estilo indirecto. Si bien la secuencia aún no presenta los aspectos gramaticales, puesto que se encuentran al final, se necesita el manejo de las correlaciones verbales, que, en una primera instancia se recomponen desde la intuición.

La siguiente actividad es un juego de roles que nos permite empezar a poner en movimiento el mecanismo del chisme. Se relaciona directamente con la práctica de cotillear y con los resultados, a veces cómicos, a veces maliciosos, tal y como lo indica Díaz Beltrán en la naturaleza de este género discursivo.

Estos géneros contienen como junto a su dimensión lúdica, una dimensión cruel, que solemos llamar crítica burlesca, satírica o, incluso, grotesca. No debe extrañarnos esta vinculación entre alegría y crueldad. Estos géneros están en el germen de nuestra humanidad y proceden del lenguaje no verbal de las otras humanidades y de los primates. Los tiempos primitivos fueron tiempo de crueldad y de juegos, ambos son instrumentos esenciales para la supervivencia de la horda (Díaz Beltrán, 2019, 87)

Tomamos este fragmento para justificar la utilización de este tipo de narraciones, mediante una fundamentación que realiza el autor para deslindar la aceptación social de los chismes, siempre tan discutidos. La idea es comenzar un juego que nos permita reflexionar sobre lo que pasa al momento de echar a andar un chisme.

³ Podemos indicar que este argentinismo sería un sinónimo de *le están poniendo los cuernos*, *le están siendo infiel*.



Juguemos

Vamos a contar un chisme usando las frases anteriores. Vas a escuchar a tu compañero, quien te murmurará un chisme al oído. Solo puede contarte el chisme una única vez, así que presta especial atención. Una vez hayas escuchado todo el chisme tenés que responder con frases de sorpresa o de duda. Seguidamente tenés que murmurarle el chisme (solo una vez) a otro compañero que repetirá la secuencia hasta que el último dirá en voz alta lo que escuchó de su compañero.

Este juego es muy sencillo, es un simple teléfono descompuesto que nos permite practicar discursivamente nuestro género. El juego de roles ejecutado sobre la base del “como si” los desafía a adecuar registros, seleccionar el léxico, ajustar el estilo y exagerar los tonos y recursos paraverbales de la oralidad. Alguna de las reflexiones a las que podemos llegar, apoyándonos sobre el video también, es la multiplicidad de voces y cambios que suceden en el largo camino de vida de un chisme. No pretendemos ser defensores férreos de esta práctica, solo queremos analizarla, criticarla, entenderla y aprovechar su potencialidad didáctica.

Para continuar con el desarrollo de esta unidad, a continuación, volvemos al trabajo con el léxico. Lo siguiente en el despliegue es conversar sobre algunas frases para contar chismes en Posadas, Misiones, Argentina. Entonces, presentamos una lista de marcadores textuales que introducen un chisme en la zona. La idea es ver si los estudiantes conocen otras.



Algunas frases para contar chismes

Me lo dijo... Me confesó que... Te enteraste de... Viste que... Sabías que... no sabés (de) lo que me enteré... Soltar la sin hueso ... Me enteré por radio pasillo ... Se dice por radio soó⁴ ...

Seguidamente, planteamos una actividad de lectura en la que se presenta un diálogo entre dos mujeres que hablan sobre una pareja:



¿Viste que...?

-Hola Sole, ¿viste que Mariano se peleó con Sofía?

-¡No te puedo creer! Y eso que se los veía tan bien... ¿Quién te lo contó?

- Me lo dijo el mismo Mariano. Me confesó que no la soportaba más.

⁴ En una nota en el diario *La Nación* de Paraguay, disponible en: <https://www.lanacion.com.py/2016/03/20/cuando-radio-soo-se-vuelve-institucion/> se explica: *Cuando hablamos de radio so'o, sabemos de qué estamos hablando, que no es precisamente información a través de la radio ni una radio que vende carne, salvo en el sentido, o en los dos sentidos, crematísticos: hablamos de chismes, de rumores, de trascendidos, y hablamos citando a testigos imprecisos e inidentificables*

-Bueno, no sé, Magda. A mí me dijo Sofía hace unos meses que él tenía mal carácter...

-Mmm... vaya uno a saber, ¿no? Se dice por *radio soó* que ninguno de los dos es muy sencillo, pero se quieren, tenemos que hablar con ellos.

Esta actividad deja de lado la estructura del video e intensifica el trabajo con el léxico regional. La locución *viste que* encabeza una forma coloquial típica para el inicio de un chisme, donde las acciones de ver y escuchar se juntan para resignificarse en un “*te enteraste de que*”. Además, hacia el final de la conversación aparece el término *radio soó* que es una construcción que hibrida entre el guaraní y el español (radio de carne). Esta simple pieza léxica nos habilita el trabajo sobre el lenguaje de frontera que, por un lado extraña, interesa y entretiene a los extranjeros y por el otro nos permite poner en relieve las características del lenguaje *mestizo-criollo* de la región del NEA (Cfr. Camblong, 2014: 82).

El próximo grupo de actividades enfocan su objetivo en la reflexión gramatical. La secuencia cuenta con una infografía, que funciona de forma independiente, donde se indican los mecanismos formales para el pasaje de estilo directo al indirecto o viceversa.



Pasar al estilo indirecto el diálogo anterior transformándolo en una narración

En este caso, el juego con las secuencias textuales (dialógica y narrativa) exige el trabajo con el discurso referido en estilo directo e indirecto ajustándose a las restricciones genéricas. En la infografía que complementa la unidad, encontrarán las herramientas para resolver esta cuestión.

Luego de estos recorridos y ensayos por la discursividad del chisme les solicitamos que intenten definir por escrito el género. Seguidamente, compartimos una definición extraída del Diccionario de la Real Academia Española, citada en la ficha de cátedra.



7. ¿Qué es el chisme? Armá un campo semántico con palabras que se relacionen directamente con el chisme, pueden ser sinónimos, acciones, personas, lugares, etc.



Conversemos

"Cotilleos en el pozo", ambientada en la Sevilla del siglo XIX. Se trata de una xilografía coloreada a mano basada en un cuadro de J. Philips.



Según la RAE:

Chisme:

Del lat. *schisma*, y este del gr. σχίσμα *schísma* 'escisión, separación'

1 coloq. Noticia verdadera o falsa, o comentario con que generalmente se pretende indisponer a unas personas con otras o se murmura de alguna.

¿cuál es la definición que cuadra mejor?



Describamos la escena. ¿Quiénes hablan? ¿dónde te parece que están? ¿De qué época es el cuadro y por qué aspectos te das cuenta? ¿Cuándo se cuentan chismes? ¿Se cuentan chismes en tu país? ¿En qué oportunidades?

Con este grupo de actividades buscamos sintetizar las definiciones del género. Lo interesante es poder reconstruir cuál es la carga social que poseen los chismes en cada cultura mediante un diálogo intercultural donde prime el extrañamiento (siguiendo la propuesta de Giménez-Ramírez, 2019, 249). Por otro lado, en defensa del chisme, valoramos otro aspecto que queda de lado en la definición de la RAE: el chisme apela a lo coloquial. En todas las secuencias diseñadas buscamos transformar a la conversación en un eje importante del trabajo.

Se produce una traducción semiótica posibilitada por los mecanismos del diálogo y la conversación. La traducción, en este caso, supera de la acepción del pasaje de un enunciado de una lengua a otra. Una definición más acertada amplía su significado hacia una práctica semiótica básica de la vida cotidiana. Al respecto, Camblong y Fernández también indican:

El diálogo es una máquina semiótica de interpretar, generadora y transformadora de significaciones y sentidos. (...) Las interacciones dialógicas de una comunidad dada no tienen límites absolutos ni definitivos, sino que (...) sus fronteras estarán siempre disponibles para el corrimiento, el replanteo, deslizamiento, mezcla y modificación, por tanto, siempre se podrá volver a alterar, cambiar o transformar las interpretaciones, significaciones y sentidos. (Camblong y Fernández, 2011, 41)

La conversación y el chisme poseen una relación estrecha por sus características coloquiales de géneros discursivos primarios. En esta instancia la secuencia didáctica se propone revisar los juicios del chisme y sus pre-conceptos. Los extranjeros pueden aportar interesantes formas de nombrar al chisme en sus idiomas, muchas veces cargadas de estigmatizaciones, por esto, los invitamos a comentar al grupo sobre cómo se nombra al chisme, quiénes, cuándo, dónde y cómo se cuentan los chismes en su país. Una imagen, en este caso

una litografía nos da pie a conversar sobre el tema y nos permite pensar alguna actividad de producción escrita.



¿Te animás a escribir un pequeño relato en el que aparezca un chisme? Podés inspirarte en el video observado o bien podés hacerlo a partir de alguna experiencia personal. Podés generar un equívoco, una resolución de un crimen, una situación cómica o embarazosa.

La relación con otros códigos y lenguajes se enriquece con la lectura de un cuento del autor regional Hugo W. Amable, “El probador”, en donde se plantea el equívoco que se produce con el chisme y recupera la sospechosa correspondencia que se establece entre el chisme y la ficción narrativa (Cozarinsky, 2013).

La literatura es un elemento espinoso en el aula de ELE, siempre debe estar mediatizada de manera tal que, en primer lugar, cumpla un objetivo comunicativo y en segundo uno cultural y artístico. Es decir, en las aulas de segundas lenguas, las literaturas deben estar pensadas de forma tal que faciliten la comprensión de los alumnos de cada nivel y además deben causar un placer estético, artístico y lúdico con su función básicamente poética. Para promover la comprensión proponemos consignas de post-lectura, que proponen actividades y tareas que obligan a la reflexión metadiscursiva, teniendo en cuenta que en alguna consigna se propone el trabajo con elementos estructurales del texto, en otros con el tipo de lenguaje, con las figuras poéticas, con el significado de frases o palabras (esta actividad se relaciona con la siguiente del lenguaje de los misioneros).

La última tarea de la unidad es la que propone el trabajo con la práctica escritural. Se trata de una tarea de mediación entre géneros discursivos: en este caso de un cuento a una noticia.



Redactá una noticia relatando el incidente de la NENE's BOUTIQUE. Recordá las partes de la noticia y utilizá términos del lenguaje coloquial que queden adecuados.

Para realizar esta actividad, el alumno debe trabajar con la superestructura del texto a partir de su paratexto. Se supone que ya habríamos desarrollado las partes de las noticias y que ya manejan el lenguaje objetivo. Este tipo de actividades son bastante complejas y aparecen en la mayoría de los exámenes CELU, es decir, la mediación de un género a otro, omitiendo o agregando información.



<https://www.youtube.com/watch?v=twAnKHFB6bg>

4. Completar

Primero vamos a ver las **18 cosas** que aparecen en el video hasta **03:09** para completar las actividades:

Datos sobre su nacimiento: _____

Anotá tres cosas que le gusten de Dustin:

Completá estas frases con la información que aparezca en el video

Dustin tuvo _____

Dustin tenía _____

Ahora vamos a ver hasta la cosa número cuarenta en el minuto **06:52** para completar las actividades:

Anotá tres cosas que no le gusten a Dustin:

Anotá alguna anécdota que Dustin haya comentado en el video:

Completá estas frases con la información que aparezca en el video

Su sueño es _____

Su sueño era _____

Por último, vamos a mirar hasta el final del video para completar las actividades:

Anotá tres cosas que formen parte de la rutina cotidiana de Dustin:



5. Formar oraciones con esta tabla

						una hermana
						el café
					odia	descubrir cosas nuevas
					gusta(n)	el internet lento
(si fuera necesaria)		(si fuera necesario)	(si fuera necesario)		encanta(n)	37 años
a	Dustin	no	le		molesta(n)	muy deportista
					tiene	regalar boludeces
					es	piercings
						descubrir cosas nuevas
						Buenos Aires
						fanático de la magia
						el frío



6. Gramática

¿Podríamos formular una regla gramatical que explique por qué solo se pueden formar algunas oraciones y otras no, según el verbo que seleccionemos?

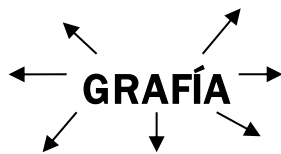
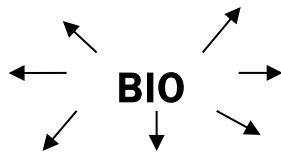
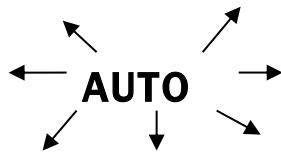


7. Conversemos

Podríamos decir que este tipo de videos de *50 cosas sobre mí* son una variante moderna de los relatos autobiográficos. Conversemos para saber cuáles son las características que se comparten en común. Podemos empezar revisando el significado de la palabra.

auto-bio-grafía: _____

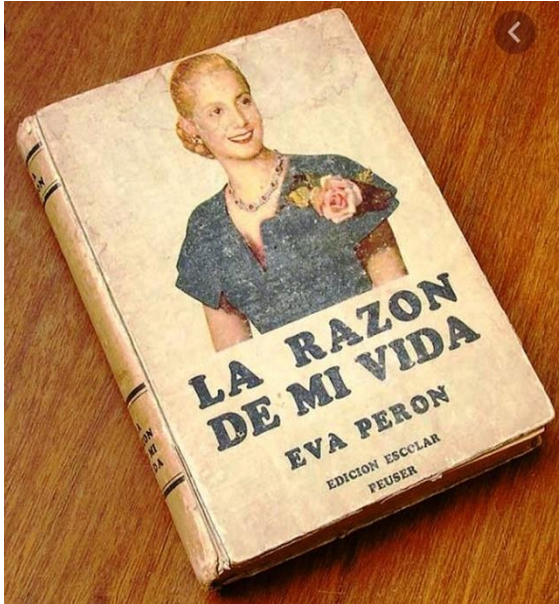
¿qué otras palabras podemos formar a partir de auto-, bio- y -grafía?





8. Un poco de historia

La Razón de mi vida es un el libro autobiográfico de Eva Perón, en él, la política argentina expone su historia relacionada con su pensamiento político.



Según la RAE:

biografía

Del gr. bizant. βιογραφία *biographía*

1. f. Historia de la vida de una persona.
2. f. Narración de una biografía.
3. f. Género literario al que pertenecen las biografías.

Autobiografía:

De *auto*-¹ y *biografía*.

1. f. Vida de una persona escrita por ella misma.

en tu país alguna figura femenina con igual importancia en el campo político y cultural?

Vamos a investigar un poco sobre la historia de grandes personajes argentinos. Para eso deberías entrar en el siguiente enlace en donde te encontrarás con algunas personas importantes de la argentina y con su respectiva foto y algún video que ilustra algún aspecto de su vida.

https://www.canva.com/design/DAEc_iaswFQ/share/preview?token=4YePwHrBh4qheAB4QPR5Hg&role=EDITOR&utm_content=DAEc_iaswFQ&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=sharebutton



9. 10 cosas

Ahora vamos a redactar una pequeña biografía indicando **10** cosas que te hayan interesado sobre algún personaje seleccionado de la tarea anterior. Para encontrar más información, podés buscar en cualquier página de internet, te recomendamos esta:

<https://mibuenosairesquerido.com/es/personalidades-argentinas/>

- 1.- _____
- 2.- _____
- 3.- _____
- 4.- _____
- 5.- _____

6.- _____

7.- _____

8.- _____

9.- _____

10.- _____



10. Vas a redactar un texto titulado *Cincuenta cosas sobre* siguiendo estos pasos.

- Seleccioná un personaje que quieras biografar: podés ser vos, algún compañero de clase, algún personaje célebre de la Argentina o de tu país, o cualquier persona que te interese.
- Buscá toda la información pertinente a sus datos biográficos (nacimiento, edad, nacionalidad, gustos, anécdotas, etc)
- Anotá todo y arma un listado de 50 cosas sobre...

SECUENCIA: ¿Viste que...?



. Vamos a mirar el video "El chisme".



<https://m.youtube.com/watch?v=U-ZixsSzL4k>



1. Registrar

¿Qué ven en el video? ¿Cómo podrían relatar lo que sucede? Contá qué pasó con David, Pulpo, Julio, Fernanda y la kiosquera. Podés mirar el video de nuevo si lo considerás necesario.

David le dice al Pulpo que _____

El Pulpo le dice a Julio: _____

Julio envía un mensaje diciendo que _____

Julio le cuenta a Fernanda que _____

La Kiosquera le dice a David: _____



2. Juguemos

Vamos a contar un chisme usando las frases anteriores. Vas a escuchar a tu compañero, quien te murmurará un chisme al oído. Solo puede contarte el chisme una única vez, así que presta especial atención. Una vez hayas escuchado todo el chisme tenés que responder con frases de sorpresa o de duda. Seguidamente tenés que murmurarle el chisme (solo una vez) a otro compañero que repetirá la secuencia hasta que el último dirá en voz alta lo que escuchó de su compañero.



3. Algunas frases para contar chismes

*Me lo dijo... Me confesó que... Te enteraste de... Viste que... Sabías que... Soltar la sin hueso ...
Me enteré por radio pasillo ... Se dice por radio soó*⁵



4. ¿Viste que...?

-Hola Sole, ¿viste que Mariano se peleó con Sofía?

-¡No te puedo creer! Y eso que se los veía tan bien... ¿Quién te lo contó?

- Me lo dijo el mismo Mariano. Me confesó que no la soportaba más.

-Bueno, no sé, Magda. A mí me dijo Sofía hace unos meses que él tenía mal carácter...

-Mmm... vaya uno a saber, ¿no? Se dice por *radio soó* que ninguno de los dos es muy sencillo, pero se quieren, tenemos que hablar con ellos.



5. Pasar al estilo indirecto el diálogo anterior

⁵ En una nota en el diario La Nación de Paraguay, disponible en: <https://www.lanacion.com.py/2016/03/20/cuando-radio-soo-se-vuelve-institucion/> se explica: *Cuando hablamos de radio so'o, sabemos de qué estamos hablando, que no es precisamente información a través de la radio ni una radio que vende carne, salvo en el sentido, o en los dos sentidos, crematísticos: hablamos de chismes, de rumores, de trascendidos, y hablamos citando a testigos imprecisos e inidentificables*



¿Te animás a escribir un pequeño relato en el que aparezca un chisme? Podés inspirarte en el video observado o bien podés hacerlo a partir de alguna experiencia personal. Podés generar un equívoco, una resolución de un crimen, una situación cómica o embarazosa.



¡A leer! Ahora nos toca leer un cuento de Hugo Amable⁶.

EL PROBADOR:

Desde que Nené había inaugurado su boutique fue incesante el desfile de chicas y chicos conocidos. Las mellizas Domenicone eran habitués. La frecuencia con que se las veía en el negocio hacía pensar que eran copartícipes, o al menos, que algo les iba en el asunto. Las mellizas eran muy graciosas: se lo pasaban haciendo payasadas. Había que verlas en las fiestas y reuniones de amigos cuando jugaban a mirarse en el espejo: una gesticulaba y accionaba a su gusto y la otra reproducía la pantomima a la par, como si se tratara de una imagen reflejada. A veces, en algún salón **pituco**, lo hacían delante de un espejo de esos que adornan las paredes y dan una apariencia de mayor amplitud al ambiente. Entonces resultaban cuatro imágenes; es decir, se suponía que de las dos... El caso es que cuando se instaló el probador quisieron repetir la gracia a puertas abiertas, y el chasco se lo llevaron ellas, porque se armó un **mboyeré** de imágenes que no alcanzaban a entender cuántas y cuáles eran de una, cuántas y cuáles de la otra. Como son igualitas y van vestidas del mismo modo...

Los espejos de un probador de sastrería, tienda o boutique (o como se la llame en esta baraúnda de neologismos con que suele designarse un negocio de prendas de vestir)

⁶ Hugo Wenceslao Amable nació en 1925 en Paraná, Entre Ríos. Se radicó en Oberá, Misiones, hacia 1958, y falleció en Posadas en el año 2000. Fue autor de una vasta obra, integrada por poesía, narrativa y ensayística. Entre sus textos destacados se encuentran ‘Las figuras del habla misionera’ (ensayo lingüístico), ‘Mis estilemas y otros poemas de tiempo incierto’, y ‘La mariposa de obsidiana’, de la cual forma parte este cuento.

En Oberá incursionó como docente y periodista, fue fundador y director general de LT 13 Radio Oberá, periodista y corresponsal del diario La Nación, director de teatro, catedrático de la Universidad Nacional de Misiones y del Instituto Superior del Profesorado Antonio Ruiz de Montoya.

Fue miembro de la Sociedad Argentina de Escritores filial Misiones, de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina, de la Sociedad Argentina de Lingüística, entre otros.

Se desempeñó además como director general de Cultura de la provincia, desde donde continuó su lucha por el quehacer cultural de Misiones. Además, fue miembro de la Academia Argentina de Letras.

guardan relación de complicidad con las cámaras destinadas a tomar fotografías para cédula de identidad o carné de cualquier afiliación que sea. Con el agravante, en contra de los sobredichos espejos, de que en ellos se reproduce la humanidad entera del desventurado comprador, quien comprueba allí que los defectos de su hechura son más numerosos y más notables de lo que jamás hubiera imaginado. En la fotografía cuatro-por-cuatro fondo blanco o gris, de frente o tres-cuartos de perfil, se aprecia en cambio solamente el rostro, el cuello y una insinuación de hombros; lo suficiente sin embargo para que uno sufra el trauma de verse a cada rato con una cara que dan ganas de llorar.

Vaya lo uno por lo otro, pues si en los espejos de probador te ves desde las mechas descoloridas y las orejas como pantallas hasta las deformaciones del dedo gordo del pie, es por el tiempo de la prueba, tiempo de tortura pero breve, rápidamente olvidable a posteriori. En cambio, en la fotografía tu carátula filodramática permanece por años, y tenés que mostrarla a tirios y troyanos para que sepan que 'vos sos vos' según ciertos rasgos supuestamente inconfundibles.

El probador fue la gran atracción de los días inaugurales. Ningún negocio contaba en el pueblo con ese adelanto. A lo sumo, como la tienda de la sueca Smiding, una cortinita y un espejo inclinado que permitía una reproducción de cuerpo entero. De la mercería y ropería ("todo para la mujer") de la otra esquina, ni qué hablar: las clientas tenían que pasar al baño para probarse, y luego preguntar a la acompañante, o a la vendedora en su defecto, qué tal le caía de atrás, cómo le sentaba el volado, si no la hacía muy gorda, si el modelo... si el color... si... De manera que el probador de Nené, con sendos espejos a todo lo ancho de sus tres paredes libres, y otro que abarcaba el rectángulo interior de la puerta, fue para los asombrados ojos pueblerinos insuperable expresión de refinamiento, verdadero lujo oriental.

Pero NENE'S BOUTIQUE no hubiera estado en la onda si no hubiese sido para chicas y chicos, damas y caballeros como decía el anticuado de Orfilio, que pensaba y actuaba cual un jovato ¡qué risa! pese a que andaba apenas por los veintitrés.

Unisex. La especialidad en todo era unisex; razón por la cual en el probador entraban indistintamente hombres y mujeres. Indistinta y conjuntamente, según chismes de las lenguas viperinas del pueblo, que eran muchas. Ciudad pequeña, núcleo reducido de personas que a poco que salieran a la calle se encontraban unos con otros, dos o tres veces al día, principalmente la muchachada del ruido, que se movía en el perímetro de las pocas cuerdas del centro. De qué otra cosa sino del prójimo se iba a ocupar uno allí, cuando ni espectáculos había, salvo un par de salas cinematográficas pequeñas, incómodas y mal ventiladas (nada digamos de sus obsoletos proyectores). Sumábase a ello un clima suficientemente cálido como para caldear las mentes y activar la imaginación por el lado de la suspicacia.

Se hablaba... Alguien había asegurado que el probador permanecía iluminado toda la noche, sin duda con Knite adentro que nada bueno estaría haciendo. También **corría la bola de que a la pavota de Menina la habían desnudado en su interior para ver cómo se reflejaban sus abultadas formas (de impresionante exuberancia).**

Se hablaba. Se hablaba demasiado. De la propia Nené se decía que se quedaba después del cierre con su novio (que-era-más-que-novio) en el probador, para solazarse ambos viendo cómo se reproducían sus indecencias en ese impúdico juego de espejos. Y el vago de Pito había osado manifestar a voz en cuello, en una reunión de categoría, que eso es tener buen gusto y que los criticaban ¡claro! aquellos que no encontraban oportunidad de ejercitar tan a lo vivo su imaginación creadora. Algo iba a agregar o agregó sobre la belleza de esos cuerpos entrelazados, cuando la escandalizada señora de Pérez Tronco le interrumpió con un grito admonitorio.

Y ése fue el principio del fin porque, aunque del incidente hubo versiones diversas y hasta contradictorias, lo cierto es que a partir de entonces resolvieron intervenir en el asunto las autoridades militares, civiles y eclesiásticas, como llamaba el **megalómano** titular de la comuna a la autoridad del viejo comisario, a la de su propia investidura y a la intemporal del curita que en nada se metía.

Se indagó, se investigó. Se indujo, se supuso. Y, como inevitable consecuencia de lo actuado y omitido, se calumnió. Varias reputaciones rodaron injustamente por el duro **empedrado** de las calles. Como en el caso de la señora Julita, la honorable esposa del Comisario del pueblo. La pobre había ido a ver unos modelitos recién recibidos y se encontró en la boutique con el chusco de Longobardi, quien le halagó la vanidad con **zalamerías**. Ella le dio calce, de puro amable y comunicativa que es. Charlaron un buen rato; pero no pasaron de allí. Muy natural, si bien se mira; pero no estaba en los inquisidores mirar a derechas, sino a tuertas. Así que...

Así que NENE'S BOUTIQUE resultó convicta de unisex y espejismo múltiple y sospechosa en alto grado de inmoralidad, corrupción y demagogia.

Desde hace más de un año el cartel de Clausurado se destiñe bajo los efectos del sol, el aire, la humedad y la tierra. Casi no se perciben los sellos ni las firmas. Y en los extremos del cartel, densas telarañas confirman el paso del tiempo sobre la inviolada quietud de las puertas y el obligado abandono del local.

Por uno de los lados, negra araña avanza sus patas, hacia un insecto volátil que, atrapado en la tupida red de pegajosas telas, se debate desesperadamente por eludir tan cruel destino. Inútil... Inútil como lo fue, hace un año y pico, el empeño de Nené y sus amigos por evitar la clausura de la boutique, con su inigualable probador de cuatro espejos.

Consignas de post-lectura:

Explicá por qué se desencadena el conflicto en este relato.

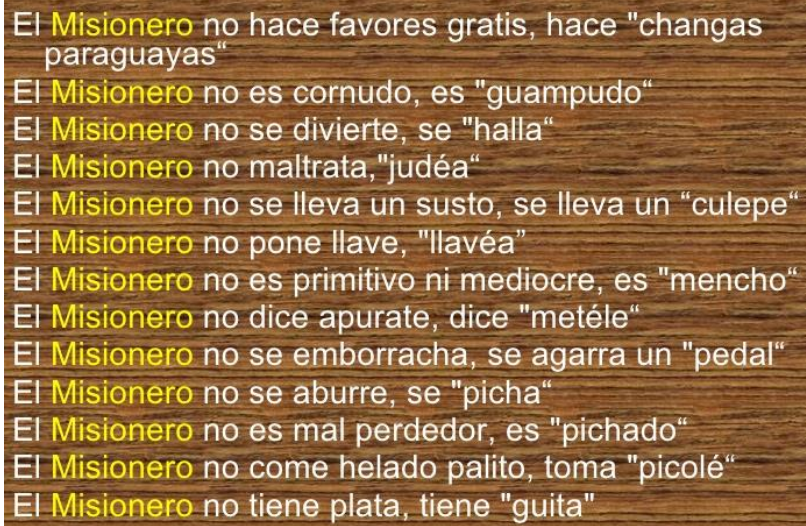
Según el lenguaje y lo que se narra en el cuento, ¿en qué época pensás que suceden los hechos?

¿Cuáles son las palabras y las frases que hacen alusión al chisme en este relato?

Explicá cuál es el sentido metafórico de la araña que aparece en el último párrafo.

*¿Cuál es el significado de las **palabras resaltadas**? ¿Hay otras palabras que no conozcas su significado? Anotálas y buscá su significado.*

Pedile ayuda a algún misionero (que no sea tu profesor) para que te explique este meme de whatsapp:



El **Misionero** no hace favores gratis, hace "changas paraguayas"
El **Misionero** no es cornudo, es "guampudo"
El **Misionero** no se divierte, se "halla"
El **Misionero** no maltrata, "judéa"
El **Misionero** no se lleva un susto, se lleva un "culepe"
El **Misionero** no pone llave, "llavéa"
El **Misionero** no es primitivo ni mediocre, es "mencho"
El **Misionero** no dice apurate, dice "metéle"
El **Misionero** no se emborracha, se agarra un "pedal"
El **Misionero** no se aburre, se "picha"
El **Misionero** no es mal perdedor, es "pichado"
El **Misionero** no come helado palito, toma "picolé"
El **Misionero** no tiene plata, tiene "guita"

ESTILO DIRECTO E INDIRECTO

Para decir lo que otro ha dicho, existen dos formas

ESTILO DIRECTO

- Se reproduce textualmente lo que el otro dijo.
- Se emplean verbos del decir, seguidos por dos puntos.
- La palabra del personaje se indica con un guion previo.



ESTILO INDIRECTO



- Se incluye lo que lo que otro dijo, pero no de manera literal.
- Se emplean verbos del decir y nexos como “que” o “si”.

EJEMPLOS

Estilo directo

El Pulpo le pregunta a David:
-¿Hacemos algo esta noche?
David dice:
-No puedo.

Estilo Indirecto

El Pulpo le pregunta a David
si hacen algo esa noche.
David dice que no puede.

SIEMPRE HAY QUE PRESTAR ATENCIÓN A LOS PRONOMBRES PERSONALES Y A LAS EXPRESIONES DE TIEMPO Y LUGAR.

ALGUNOS VERBOS DEL DECIR O DECLARATIVOS

ACLARAR, ACONSEJAR, ADMITIR, AFIRMAR, AÑADIR, ASEGURAR, AVISAR, COMENTAR, COMUNICAR, CONFIRMAR, CONSIDERAR, CONTAR, CONTESTAR, CUCHICHEAR, DECIR, DECLARAR, DEMANDAR, DESCRIBIR, DESTACAR, ESCRIBIR, ESPECIFICAR, EXCLAMAR, EXPLICAR, EXPONER, EXPRESAR, GRITAR, INDICAR, INFORMAR, INSINUAR, INSISTIR, INTERROGAR, MANIFESTAR, MENCIONAR, MURMURAR, NARRAR, NEGAR, NOTIFICAR, OPINAR, PREGUNTAR, PROPONER, PROTESTAR, PUNTUALIZAR, QUEJARSE, RECALCAR, RECONOCER, RECOMENDAR, REITERAR, RESPONDER, TRASMITIR, SEÑALAR, SOSTENER, SUBRAYAR, SUGERIR, SUPLICAR, SUPONER, SUSURRAR

6. Conclusiones

Enseñar español implica un posicionamiento sobre la lengua y sus variantes de uso e invita a cada docente a ensayar diferentes estrategias que aborden las relaciones entre la norma y el uso en contextos reales. Estos desafíos se agudizan en los procesos de adquisición del español como lengua segunda para un extranjero, que representa una otredad distinta y que forma parte de nuevas dinámicas de interacción y traducción con nuestro contexto cultural.

La selección de contenidos es un quehacer pedagógico fundamental de la práctica profesional para configurar agendas de trabajo significativas y adecuadas que, creemos, debe ser llevada a cabo por el docente de forma consciente y reflexiva, (re)utilizando y (re)creando materiales audiovisuales, manuales, tareas, etc. Todo esto puede realizarse solo a partir de una relación entre categorías teóricas (y abstractas) y prácticas reales (y concretas), que dan como resultado un docente multifuncional, que no solo enseña y evalúa, sino que observa, analiza, relaciona, investiga y produce (estas acciones pueden secuenciarse en este orden o en cualquier otro).

Una vez que llegamos a este punto, esperamos que el trabajo haya aportado alguna reflexión para potenciar los procesos de enseñanza y aprendizaje del aula de ELE. Nuestro interés pasaba por encontrar diversas formas de producir materiales y consignas de trabajo que permitieran a los alumnos aprehender una lengua a partir de la selección de contenidos significativos y cotidianos. El recorte lo realizamos en dos tipos de géneros discursivos específicos: el relato (auto)biográfico y el chisme o cotilleo. En cualquier caso, se pueden seleccionar otros géneros, narrativos o no.

Nos enfocamos en estos géneros, puesto que visualizamos que son una herramienta potente para trabajar en una clase de ELE, dado que obligan a poner en juego varias competencias: discursivas, lingüísticas, gramaticales, léxicas, mediadoras, semióticas, etc. A su vez, nos permiten diseñar materiales flexibles y versátiles, que nos habilitan a profundizar en algún contenido que sea necesario o a avanzar sin mayores inconvenientes. Estas necesidades responden a las características de nuestros grupos meta que siempre se rigen por la variedad y la heterogeneidad.

El desafío de pensar agendas de clase situadas y de diseñar secuencias de enseñanza de ELE para estudiantes de diferentes contextos que manejan también diversas lenguas maternas, se enriquece y fortalece cuando podemos configurar nuestra práctica profesional en una coherente articulación entre la docencia, la investigación, la extensión y la transferencia,

dinámica que es posible en las universidades y en las interacciones del trabajo en equipo. En este sentido, destacamos, nuevamente, que este trabajo es el fruto de un grupo de acciones colectivas en el marco de un proceso formativo y profesional que no escapa a la mixtura ni la diversidad.

La producción de materiales didácticos –que se pueden trabajar de modo articulado con los manuales y propuestas editoriales- nos permite reflexionar sobre la enseñanza del español para extranjeros en un contexto de fronteras culturales lábiles que nos conmina a definir y protagonizar una postura frente al lenguaje y sus realizaciones interculturales. Y precisamente las formas de producción de enunciados en los diversos ámbitos de la praxis pueden ser abordadas desde una rigurosa, flexible y variada selección de géneros discursivos que atraviesen y amalgamen lo cotidiano y coloquial con lo formal, normativo y con otras discursividades que habiliten recorridos hipertextuales.

7. Referencias bibliográficas

- Alarcón, R. (2012). *Alfabetización semiótica en los umbrales escolares. Aportes para la lectoescritura inicial*. Posadas, Misiones: EdUNaM.
- Aponte Buitrago, L. (2014). El texto narrativo para fortalecer la competencia comunicativa del ele. *Revista Rastros Rostros*. 16, (30). Disponible en: <https://revistas.ucc.edu.co/index.php/ra/article/view/817/828>
- Arfuch, L. (2018). *Narrativas de la memoria. En La vida narrada: Memoria, subjetividad y política*. Córdoba (Ar). Ed. Universitaria: Villa María. Disponible en <https://books.google.es/books?id=UM1fDwAAQBAJ&lpq=PP1&hl=es&pg=PT44#v=thumbnail&q&f=true>
- Arfuch, L. (2014). *El espacio biográfico: dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires. FCE.
- Ayala Herrera, F. (2017). La narración oral como estrategia lúdica y artística para la enseñanza de la lengua española. En *Actas del III Congreso Internacional SICELE. Investigación e innovación en ELE. Evaluación y variedad lingüística del español*. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/sicele/024_ayala.htm
- Bajtín, M. (1998). El problema de los géneros discursivos en *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires. Ed Siglo XXI.
- Bárcena, F. y Larrosa, J. (2005). *Entre pedagogía y literatura*. Buenos Aires, Argentina, Miño y Dávila. Recuperado de <https://elibro-net.ponton.uva.es/es/ereader/uva/94318?page=110>.
- Barrera Linares, L. (2006). *La narración mínima como estrategia pedagógica máxima*. D.F. (México), Argentina: Red Perfiles Educativos. Recuperado de <https://elibro-net.ponton.uva.es/es/ereader/uva/7014?page=3>.
- Beltrán Almería, L. (2019). Los géneros del cotilleo y del chismorreo, en Bris, A. - Martínez Alcalde M. – Mendizábal N. -et al (coord.). *Estudios lingüísticos en homenaje a Emilio Ruidrejo*. Tomo I. Valencia. Editorial de la Universitat de Valencia.
- Benjamin, W. ([1936] 2003). El narrador. En Girbert C. (Ed.). *Obras maestras del relato breve*. Barcelona. Ed. Océano.

Brinton, D.M., Snow M. A y Wesche M. (2003). *Content-Based Second Language Instruction*. Ann Arbor, Mi: University of Michigan Press.

Calsamiglia, H. – Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir: manual de análisis del discurso*. Barcelona. Ed. Ariel.

Camblong, A.- Fernández, F. (2012). *Dinámicas del relato en semiosferas escolares en Alfabetización semiótica en las fronteras*. Vol. 1. *Dinámicas de la significación y el sentido*. Posadas, Misiones: EdUNaM.

Camblong, A.(2014). Estancias mestizo-criollas en *Habitar la frontera*. Posadas. Editorial Universitaria EDUNaM.

Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Instituto Cervantes y Ed. Anaya. Disponible en <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>

Instituto Cervantes ([1993] 2007). *Plan curricular del Instituto Cervantes. La enseñanza del español como lengua extranjera*. Alcalá de Henares: Instituto Cervantes.

Cozarinsky, E. (2013). *Nuevo museo del chisme*. Buenos Aires: Editorial La bestia equilátera.

Garrido-Domínguez, A. (2011). *Narración y ficción: literatura e invención de mundos*. Madrid/Frankfurt: Iberoamericana/Vervuert,

Gil-Toresano Berges, M. (2004): “La comprensión auditiva”. En Sánchez Lobato, Jesús/Santos Gargallo, Isabel (eds.): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)* , pp. 899-915. Madrid: SGEL.

Jiménez-Ramírez J. (2019). “Cultura e Interculturalidad”. The routledge handbook of Spanish Language teaching. Metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2 (pp.243-257). Oxford. Editorial Routledge

Lavob, W. y Waletzky, J. (1967). Narrative analysis: oral versions of personal experience. En Helm, J. (comp.). *Essays on the verbal and visual arts*. Seattle: University of Washington Press.

Martín Peris, E. (coord.) (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Instituto Cervantes (edición electrónica).

Martín Sánchez, M. (2017). *La textualización narrativa en el nivel B2 de competencia comunicativa en Español. Análisis e interpretación de una investigación en ELE y ELM a partir de referentes fílmico-literarios*. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia: Biblioteca Universitaria DigitUM. Disponible en: <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/53705>

Montolío E. (2019). *Las cosas que pasan cuando conversamos*. Barcelona: Ed. Ariel.

Melgar Sánchez, E. (2018). *Microrrelato en ELE* [Trabajo de Fin de Máster, Universidad de Valladolid]. Repositorio Biblioteca Virtual. Disponible en: https://almena.uva.es/discovery/fulldisplay?docid=alma991008076442705774&context=L&vid=34BUC_UVA:VU1&lang=es&search_scope=MyInstitution&adaptor=Local%20Search%20Engine&tab=LibraryCatalog&query=any,contains,microrrelato%20en%20ele&offset=0

Núñez Ramos R. (2010). *El pensamiento narrativo: aspectos cognitivos del relato*. Oviedo. Ediciones de la Universidad de Oviedo. Disponible en <https://elibro-net.ponton.uva.es/es/ereader/uva/44063?page=18>

Stryker, S.B. y B.L. Leaver (1997). Content-Based Instruction: From Theory to Practice. En Stryker, S.B. y B.L. Leaver (eds.). *Content-Based Instruction on Foreign Language Education: Models and Methods*. Washington DC: Georgetown University Press, 3-28.