

BOLETIM DA APPÉLE

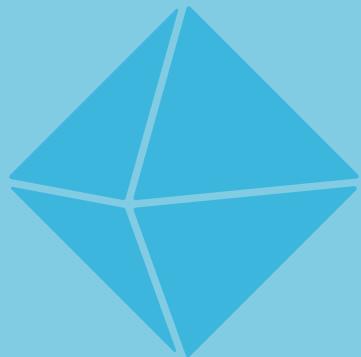


Índice



- [Editorial](#)
- [Agenda](#)
- [Entrevista](#) a Tamara Aller Carrera
- [Fitas, música e livros](#) - “*Surcos*”, un retrato durísimo del Madrid de la posguerra, Hugo Rocha
- [Artigo](#) - *Orientaciones para el diseño y la creación de materiales digitales e interactivos para la enseñanza-aprendizaje de ELE*, Tamara Aller Carrera
- [Artigo](#) - *Relações linguísticas e didáticas português/espanhol: uma perspetiva diacrónica*, Sónia Duarte
- [Radar](#) - *Cultura española actual: una aproximación desde el feminismo. Aplicación didáctica para la clase de ELE*, María Campo Sánchez
- [Ligações úteis](#)
- [Ficha técnica](#)

Editorial



Das quatro línguas estrangeiras com maior implantação no sistema educativo português, a espanhola foi a última a figurar na oferta curricular dos níveis pré-universitários. Após quase uma década em regime experimental ao longo dos anos 90 do século passado, o novo milénio veria como, a pouco e pouco, o espanhol começava a ocupar o espaço que naturalmente lhe corresponde como língua internacional de primeira ordem. A convergência dos dois países ibéricos, catalisada com a adesão em 1986 ao que é hoje a União Europeia — e o seu reflexo americano na formação do Mercosul em 1991 —, a interligação e o multilinguismo promovidos pelas instâncias europeias e o aprofundamento das relações humanas, políticas e económicas, pautadas pela vizinhança, pelos programas de cooperação luso-espanhóis e pela comunidade de interesses, tornaram possível a incorporação do ensino do espanhol dentro do sistema educativo português, colmatando assim uma carência que, vista com olhos de agora, se afigura como uma anomalia distante.

Nesse ambiente propício nasce, no ano 2000, a Associação Portuguesa de Professores de Espanhol Língua Estrangeira (APPELE), graças, sobretudo, ao empenho de um grupo de professores de espanhol dos ensinos básico e secundário — os que ainda vinham da fase experimental e os que começavam a integrar-se no recém-criado Grupo de Recrutamento de Espanhol (primeiro 41 e depois 350), sancionado por despacho normativo desde 1999. Também não faltou o apoio dos docentes universitários que tinham começado a lecionar desde meados dos anos 80 nas variantes com espanhol das licenciaturas em Línguas e Literaturas Modernas oferecidas pelas universidades portuguesas e, a partir do ano letivo 1999-2000, na extinta Formação Educacional, substituída pelos mestrados em ensino a partir de 2008.

Nestes 22 anos de existência, a APPELE também tem experimentado, como todo corpo vivo, diferentes fases: umas mais exultantes, como a gerada à volta da sua criação, cheia de cumplicidades e expectativas; outras mais combativas, como o protesto unânime que desencadeou a inopinada redefinição da habilitação para o Grupo de Recrutamento de Espanhol no ano letivo 2009-2010; e outras como a que vivemos na atualidade, marcada pela vontade de afiançar o papel da nossa associação como referência ineludível em tudo o que tem a ver com a língua e as culturas dos países hispanofalantes nos ensinos básico e secundário. O apoio à formação contínua através do nosso centro de formação e o alargamento da colaboração com as entidades e os atores implicados na gestão e na política educativa em Portugal são outras das preocupações que têm norteado a nossa atividade.

O *Boletim da APPELE* era uma peça que faltava, mas aqui está finalmente. Era vontade da atual direção criar uma publicação periódica que complementasse a nossa comunicação com sócios e não sócios, à semelhança das associações congêneres, e que, ao mesmo tempo, servisse para difundir o trabalho dos professores de espanhol em exercício e em formação. O *Boletim*, que terá uma periodicidade semestral, nasce com o propósito de incluir, para além das informações mais recentes e relevantes da nossa atividade associativa, outras secções de pendor divulgativo: umas mais especializadas, dedicadas à difusão de propostas didáticas e trabalhos teóricos na área de ELE e do hispanismo; mas também secções mais generalistas, com reflexões, recensões e notícias sobre fenómenos e produtos culturais hispânicos. Desde já convidamos todos os professores, mestrandos e doutorandos da área para enviar as suas propostas, em português ou em espanhol, e ver os seus trabalhos publicados e partilhados entre colegas e demais leitores.

Neste primeiro número, contamos com a participação de Tamara Aller, cujo trabalho de pesquisa e implementação dos recursos digitais nas aulas de ELE está a ter uma excelente receção, como demonstra o interesse pelos cursos que tem ministrado no nosso centro de formação. Também contamos com um valioso contributo historiográfico sobre as relações linguísticas e didáticas entre o espanhol e o português, da autoria de Sónia Duarte. Na secção ‘Radar’, aberta a teses e dissertações que se destaquem pela sua qualidade e interesse, incluímos o resumo e a ligação para o relatório de mestrado em ensino — ou *TFM* — de María Campo Sánchez. Para finalizar, na secção ‘Fitas, música e livros’, que virá a alargar-se no futuro, publicamos uma recensão do filme *Surcos* (José Antonio Nieves Conde, 1951), de Hugo Rocha, responsável gráfico e alma deste projeto editorial.

É, sem dúvida, um motivo de regozijo poder oferecer estas primeiras páginas eletrónicas do *Boletim da APPELE* aos nossos associados e a todos os interessados em promover o conhecimento e o estudo do mundo hispânico e da língua espanhola.

J. León Acosta
Presidente da Direção da APPELE

Agenda



Vai realizar-se o *VIII Congreso internacional sobre la enseñanza del español en Portugal: Escenarios actuales en la enseñanza, el aprendizaje y la certificación del español*, na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, de 29 de junho a 1 de julho de 2022. É organizado pela Consejería de Educación da Embaixada de Espanha em Portugal e pela secção de Estudos Espanhóis do Departamento de Línguas, Literaturas e Culturas da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

A informação geral sobre o evento encontra-se em: <https://www.educacionyfp.gob.es/portugal/actualidad/2022/congreso/informacion-general.html>

Contactos e consultas relativos ao Congresso devem ser feitos junto da organização: congresointernacionalcoimbra@gmail.com.

O envio de propostas de comunicação é feito para o email da organização (acima referido), através de formulário próprio.

O valor da inscrição para o público em geral é de 30 euros; para estudantes e sócios da APPELE é de 20 euros.

Clique aqui para aceder ao formulário de inscrição.

O destinatário da transferência é a APPELE. Para comprovar a sua qualidade de sócio junto da organização, sugerimos que utilize o recibo de pagamento da quota anual mais recente, tendo o cuidado de ficar visível a parte correspondente ao nome, n.º de sócio/a e pagamento de quota.

[Terceira circular do congresso.](#)



Entrevista a

Tamara Aller Carrera

Es profesora asistente en el Instituto Superior de Educação de Bragança y en el Instituto Politécnico da Maia. Es licenciada en Lenguas Extranjeras Inglés/Español y doctorada en Ciencias del Lenguaje en la Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP), en el área de especialización de didáctica de lenguas extranjeras. Responsable de la producción y coordinación del curso de formación continua “Competência digital docente: inovação no ensino de línguas estrangeiras” de la FLUP, por el cual recibió la distinción de reconocimiento, en el ámbito del premio Innovación Educativa en MOOCs 2018. Su carrera de investigación se ha centrado sobre todo en la innovación pedagógica a través de la creación de materiales didácticos digitales y la aplicación de herramientas TIC en la práctica docente, bien como por el desarrollo de la competencia digital de los profesores.

P: Ahora que, impulsado por la pandemia, lo digital ha entrado más que nunca en la vida cotidiana de las escuelas, ¿qué relación se puede establecer entre lo digital y la enseñanza de lenguas extranjeras, en particular de ELE?

R: Las tecnologías digitales empezaron a considerarse importantes y a hacer su intrusión en los centros escolares portugueses tras la aprobación gubernamental del *Plano Tecnológico da Educação* en el 2007. Sin embargo, esta entrada se ha ido produciendo de manera lenta y cautelosa, ya que las herramientas tecnológicas suelen provocar en los docentes muchas dudas e inseguridades. Fue la pandemia ocasionada por el COVID-19 la que aceleró el proceso de inclusión tecnológica y fue en ese momento de crisis cuando pasaron de ser importantes a necesarias. Por lo tanto, la pandemia trajo consigo cambios sin precedentes en el ámbito escolar, así como consecuencias importantes que afectaron a toda la esfera educativa.

La crisis de salud pública que enfrentamos desde el 2020, la contingencia sanitaria y el confinamiento obligatorio, forzó la suspensión de las clases presenciales y el despliegue, nunca visto antes, de modalidades de aprendizaje a distancia y en línea mediada por la tecnología. Se adoptaron, así, modelos didácticos basados en la enseñanza y las evaluaciones en línea, y fue entonces, elaborando test y exámenes *online*, cuando pude reafirmarme en mi idea de que las tecnologías aportan muchas ventajas en la enseñanza de una lengua extranjera.

En mi caso particular, como docente de ELE, las tecnologías digitales me permitieron: crear una gran variedad de materiales didácticos digitales en forma de infografías y mapas conceptuales para la presentación de diferentes contenidos lingüísticos —estructuras gramaticales, contenidos léxicos, ortográficos y socioculturales; elaborar actividades

lingüísticas interactivas y multimedia para la revisión autónoma o colectiva de esos contenidos; compartir materiales audiovisuales para la realización de tareas de comprensión auditiva o audiovisual; estimular la comprensión lectora mediante la búsqueda de textos reales y adecuados al nivel lingüístico; producir colaborativamente textos escritos a través de la nube, y mantener contacto directo a través de la programación de sesiones de videoconferencia. Es decir, beneficios que se ven representados en la integración de las tecnologías digitales para la mejora de los cuatro modos de comunicación.

P: El *Plano de Capacitação Digital de Docentes* que el gobierno portugués está llevando a cabo, integrado en su plan de transición digital, tiene como referencia el *Marco Europeo para la Competencia Digital de los Educadores*. ¿Qué piensas que podrá aportar la capacitación digital a un profesor, mayor sobrecarga de trabajo o una vida profesional más facilitada?

R: No es ninguna novedad decir que los profesores tenemos que asumir muchas responsabilidades tanto pedagógicas como administrativas. Tenemos que ser capaces de diagnosticar y atender a las necesidades de nuestros alumnos modificando nuestras metodologías, planificar secuencias didácticas, gestionar el aula, garantizar procedimientos de evaluación adecuados, motivar al alumno, ofrecer atendimiento pedagógico, implicarnos en proyectos de mejora del centro escolar, participar activamente en el desarrollo de nuestras competencias profesionales y un largo etcétera que podríamos seguir añadiendo. Recientemente, a este amplio abanico de responsabilidades de los docentes se le ha sumado la necesidad de mejorar sus competencias digitales con el propósito de ser capaces de poder desenvolverse en diferentes entornos digitales y utilizar diversas herramientas tecnológicas. Desde mi punto de vista, la competencia

digital es una asignatura pendiente en la formación académica de los profesores, y el hecho de que no esté integrada dentro del currículo obligatorio lleva a que tenga que ser adquirida durante la formación continua, cuando el docente ya se encuentra en pleno ejercicio profesional y el tiempo de dedicación a su formación es menor. Una capacitación, además, que no es fácil de adquirir ni ocurre súbitamente, sino que requiere tiempo de entrega y trabajo autónomo. Una inversión de horas de trabajo extra que, en mi opinión, se ve rápidamente recompensada, ya que las tecnologías aplicadas adecuadamente a las prácticas pedagógicas pueden llegar a facilitar procesos básicos como la búsqueda, la creación, el almacenamiento, la transmisión y el intercambio de materiales y recursos didácticos, permitiendo, de este modo, agilizar y hacer más efectivos determinados procesos que resultan más lentos o imposibles sin el uso de la tecnología.

Por lo tanto, considero que el tiempo invertido en la adquisición de esta competencia resulta indudablemente compensatorio y efectivo para el desempeño y la profesionalización del docente.

P: ¿Será la apuesta por lo digital la panacea para los problemas de falta de motivación de los alumnos?

R: Ninguna tecnología es un instrumento todopoderoso que soluciona todos los problemas educativos. De hecho, se ha visto que a lo largo de la historia de la didáctica de una lengua extranjera han ido apareciendo diferentes medios y recursos tecnológicos que pretendieron ser la poción mágica para aprender un idioma. Sucedió así con los laboratorios de idiomas, la radio, la televisión, entre otros. Sin embargo, estas tecnologías analógicas, en un principio novedosas y prometedoras, no tuvieron el éxito

esperado y fracasaron en su tentativa de solucionar los problemas en el aprendizaje.

Las tecnologías digitales también han provocado en el ámbito educativo ese estado de euforia tecnológica debido a la posibilidad de poder proporcionar al alumno un aprendizaje más interactivo y dinámico. No obstante, siendo realistas, no podemos considerar que el uso de una determinada herramienta vaya a mantener a los alumnos motivados durante toda el aula y consigan aprender más y mejor. De hecho, muchas de las herramientas fracasan, no por la tecnología en sí misma, sino por defectos en el diseño, la implementación, la metodología empleada o el desarrollo de la experiencia didáctica. Por esta razón, es importante pararnos a reflexionar y antes de utilizar cualquier tecnología digital es necesario pensar sobre cuál, dónde y cómo, es decir, cuál es la herramienta más adecuada para lograr los objetivos de aprendizaje propuestos; dónde la vamos a utilizar (presencialmente o en modalidad a distancia); y cómo vamos a integrar la herramienta tecnológica con el contenido y con el método pedagógico. Por lo tanto, más allá de la utilización de una herramienta en el aula, los profesores tenemos que ser capaces de integrar el uso de la tecnología con una visión de enseñanza y aprendizaje.

P: Con la cantidad inabordable de herramientas digitales de apoyo a la enseñanza que existen y el constante goteo de novedades en ese campo, ¿cuál es la mejor forma para que el profesor de ELE navegue por ese mar tecnológico sin perder el rumbo?

R: El exceso de información a la que estamos expuestos a raíz del uso de la tecnología hace que nos encontremos en un estado de sobrecarga informativa, esto es, recibimos más información de la que podemos digerir, cayendo, de este modo,

en la saturación de datos.

Por este motivo, uno de los roles que debemos desempeñar los docentes es el de curador de contenidos, es decir, ser capaces de hacer una selección de las herramientas que más se adecúen tanto a nuestra materia de enseñanza como a nuestras necesidades pedagógicas y metodológicas y, al mismo tiempo, saber discriminar aquellas que no se ajustan a nuestros alumnos o a nuestros objetivos didácticos.

Por eso, es importante mantener una actitud tecnocrítica y no pretender utilizar todas las novedades tecnológicas que van apareciendo en la red solo por el hecho de que están de moda.

P: ¿Qué herramienta(s) recomendarías a los profesores de ELE para usar en sus clases?

R: Desde mi experiencia docente, yo siempre utilizo cuatro tipos de herramientas básicas para la creación de mis materiales didácticos:

- Una plataforma para crear actividades interactivas ([Wordwall](#), [Learningapps.org](#) y [Cerebriti](#));

- Una herramienta de diseño gráfico para el diseño de infografías o fichas de contenidos imprimibles ([Canva](#));
- Una herramienta para la creación de presentaciones interactivas ([Genially](#));
- Una plataforma de contenido gráfico para la obtención de imágenes e iconos gratis y con atribución de autoría ([Pixabay](#), [Flaticon](#), y [Freepik](#)).

P: ¿Y para organizar su trabajo individual y/o colaborativo?

R: En mi caso yo utilizo la plataforma de aprendizaje *Moodle* como complemento de mis clases presenciales, ya que me permite: crear ambientes de aprendizaje personalizados; facilitar la comunicación pedagógica; compartir los materiales y trabajos del aula; gestionar las actividades de los alumnos, publicar sitios web de interés y administrar foros de debate para el trabajo colaborativo.

“(...) es importante mantener una actitud tecnocrítica, y no pretender utilizar todas las novedades tecnológicas que van apareciendo en la red solo por el hecho de que están de moda”.

Surcos, un retrato durísimo del Madrid de la posguerra

Hugo Rocha, profesor en el Agrupamento de Escolas José Estêvão

Recientemente, en el ámbito del curso de formación “Visionando España: ¿cómo contar en clase la historia de España contemporánea a través del cine?”, organizado por la UNED, he tenido la oportunidad de ver por primera vez la película *Surcos*. Se trata de una película de 1951 dirigida por José Antonio Nieves Conde. Antes de verla, y sabiendo que había sido aprobada por el régimen franquista –la película fue declarada de interés nacional después de algunos cortes–, imaginaba que se trataba de una película propagandística que retrataría la realidad de la época de forma edulcorada. Lo mismo ocurría en el cine portugués al servicio de la dictadura de Salazar, donde encontramos sobre todo películas épicas o comedias inspiradas en espectáculos de revista que retrataban a gente feliz e ilusionada con la vida y donde la pobreza era siempre una condición glorificada, aún más si iba acompañada de elementos rurales, folclóricos y religiosos.

Surcos es, sin duda, una sorpresa. Se trata de una película maravillosa, llena de personajes complejos, contradictorios, en evolución. Tanto en la familia que decide migrar para la capital en busca de mejores perspectivas de vida como en los que ya ahí (mal)viven no hay buenos ni malos, sino gente que intenta sobrevivir en condiciones adversas. Estamos ante un retrato durísimo del Madrid de la posguerra y me parece un documento muy interesante para compartir con nuestros alumnos y debatir con ellos la realidad vivida en esa época y las consecuencias para los ciudadanos que aparecen representados. La película aborda varios temas susceptibles de ser tratados en clase: el contraste campo/ciudad, el trato vejatorio dado a los “paletos” de pueblo, el machismo, la violencia doméstica, la visión patriarcal de la familia/sociedad, el acceso al empleo, la explotación laboral, las consecuencias de la guerra para la población civil, etc.



Lo más impactante en *Surcos* es su pesimismo absoluto. El abrupto final –no fue posible filmar la última escena ya que no había conseguido pasar el filtro de la censura– nos deja un sentimiento de angustia y nada de esperanza. Por eso la “calificación moral” dada por la iglesia en la época fue de 4: película “gravemente peligrosa”. Resulta igualmente bastante llamativa la escena en que uno de sus personajes, don Roque (el Chamberlain), en el momento de decidir qué película ver en el cine, le explica a su “señorita” que “ahora lo que se lleva son las neorrealistas”. De hecho, *Surcos* está considerada por algunos como la primera película neorrealista española, aunque también haya quienes la consideren la primera película negra del cine español. Curiosamente, también en Portugal, en ese mismo año, se estrenó la primera película neorrealista portuguesa, *Saltimbancos*, de Manuel Guimarães (1951), en la estela de otros ejemplos de películas con rasgos realistas como *Maria do mar*, de Leitão de Barros (1930), o *Aniki-Bóbó*, de Manuel de Oliveira (1942), entre otros.

Destaco, por último, tanto el elenco, por su extraordinario trabajo, como la calidad cinematográfica de *Surcos*, una película rodada en un blanco y negro que acentúa la dureza de la realidad en la que los personajes se mueven, aunque cargada de matices grises.

Para saber más:

CINEHISTORIA - Cine, Historia y Educación
<https://cinehistoria.com/portfolio-item/surcos/>

¡Qué grande es el cine! – Surcos, Debate en torno a la película 'Surcos' con José Luis Garcí, José Ramón Sánchez, Miguel Marías y Juan Tebar. Disponible en RTVE Play

Nota: la película *Surcos* está disponible en “Veo en español”, portal de cine español de la Acción Educativa Exterior, acompañada de una guía didáctica. Para acceder al portal hay que darse de alta a través de la Consejería de Educación en Portugal (consejeria.pt@educacion.gob.es).

ORIENTACIONES PARA EL DISEÑO Y LA CREACIÓN DE MATERIALES DIGITALES E INTERACTIVOS PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE ELE

Tamara Aller Carrera, profesora asistente en el Instituto Superior de Educación de Bragança y en el Instituto Politécnico da Maia

Resumen

Este trabajo de investigación viene derivado del curso de formación continua destinado a profesores de Español del 3.º Ciclo y de Enseñanza Secundaria del sistema educativo portugués “Diseño y creación de actividades interactivas para el aula de ELE”, implementado en el año lectivo 2021/2022 con la colaboración de la Asociación Portuguesa de Profesores de Español Lengua Extranjera (APPELE). La intención de este artículo es ofrecer algunas orientaciones y lineamientos en la elaboración de materiales didácticos digitales e interactivos con el fin de estimular su creación y ampliar las trayectorias pedagógicas de los docentes.

Introducción

Las tradicionales acciones realizadas por los docentes en la creación de materiales didácticos para la clase de ELE han ido evolucionado a medida que también lo han hecho las tecnologías. Como señala Aller (2019), las acciones manuales de recortar imágenes y textos obtenidos de revistas y periódicos de la lengua de enseñanza se convirtieron, tras el aparecimiento de los ordenadores e internet, en operaciones tecnológicas como cortar y pegar. Más tarde, el avance tecnológico digital trajo consigo la aparición de herramientas de autor, así como el surgimiento de plataformas de diseño gráfico y de edición de contenidos. Ambos sistemas son programas informáticos que permiten, sin grandes conocimientos informáticos, la creación de contenidos didácticos digitales a través de la combinación de elementos multimedia como texto, vídeo, imágenes, audio, entre otros. De este modo, se convierten en herramientas que permiten la creación de contenidos de aprendizaje de forma fácil y enriquecidos mediante la inserción de hipervínculos y todo tipo de interactividad. En este sentido, en palabras de Area (2019):

La aparición de la revolución informática y de las telecomunicaciones ocurrida en estas últimas décadas está propiciando el surgimiento de una nueva generación de materiales didácticos de naturaleza digital, como contraposición a los analógicos, que ha adoptado distintos formatos: discos multimedia, webs educativas, ejercicios interactivos, entornos digitales de aprendizaje, libros educativos electrónicos, simulaciones de realidad virtual, videojuegos educativos, test automatizados, microlecciones o píldoras de aprendizaje digital, etc... (2019, p. 5).

Ante la diversidad creciente de un mayor número de materiales didácticos digitales, se considera relevante ofrecer una guía que oriente su diseño, creación y metodología de aplicación. Por consiguiente, este trabajo pretende ofrecer una serie de pautas para el diseño de materiales digitales, así como orientaciones para la utilización didáctica-pedagógica de materiales interactivos dirigidos a la enseñanza-aprendizaje de ELE en diferentes contextos de aplicación.

Escenarios educativos para la aplicación de materiales interactivos

La nueva generación de materiales didácticos es principalmente interactiva, es decir, objetos instructivos creados con una intencionalidad didáctica y diseñados en formato digital. Estos materiales suelen ser utilizados para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje tanto en un entorno presencial como en un escenario virtual.

Una de las características que definen a los materiales didácticos interactivos es que están basados en la pedagogía activa, es decir, están orientados a la acción y no solamente a los contenidos. Se espera, de este modo, como refiere Pérez (2005), que, aparte de la funcionalidad pedagógica de informar y enseñar, favorezcan la adquisición de una serie de capacidades en el discente tales como la reflexión, la resolución de problemas, la exploración, la autonomía y la cooperación.

Para la aplicación y administración de estos materiales, es necesario planificar y reconfigurar el espacio donde se administrarán y conjuntamente se llevarán a cabo las actividades de aprendizaje

virtuales e interactivas. Atendiendo a los diferentes contextos educativos en los que se desarrollan las clases en la actualidad, se pueden determinar cuatro tipos de escenarios: en modalidad a distancia, de forma presencial en el aula, de manera remota o virtual, y en formato híbrido.

La definición de espacio de enseñanza condiciona el papel que debe asumir el docente. Si nos encontramos ante una modalidad no presencial, en donde el alumno autogestiona y regula su aprendizaje, el profesor deberá adoptar un rol de organizador y coordinador de las tareas. Por consiguiente, deberá encargarse de distribuir el material, establecer el acceso y regular la realización de las actividades asincrónicas propuestas. En este sentido, los materiales deben presentarse de manera dinámica, permitiendo la interacción con los contenidos mediante un itinerario de aprendizaje que guiará al alumno en toda la experiencia de aprendizaje. Asimismo, las actividades deberán estar acompañadas por su correspondiente retroalimentación, a fin de que el alumno pueda afianzar y evaluar la comprensión de los contenidos expuestos.

En el caso de que el material interactivo sea trabajado en el aula de forma presencial, ya sea de forma colaborativa, compartiéndola con el grupo a través de una pizarra digital o proyector, o de manera individual mediante la utilización de dispositivos móviles, el docente deberá encargarse no solo de orientar la acción pedagógica, sino que también acogerá la función de dinamizar el aula, participando de forma dinámica e interactiva, estimulando, motivando y guiando la experiencia digital.

Diseño de materiales digitales para la enseñanza-aprendizaje de ELE

Cada vez son más los docentes que han incluido las herramientas de diseño gráfico y edición de contenidos como instrumentos profesionales de trabajo. A diferencia de las herramientas de autor, las cuales se crean a través de plantillas predeterminadas, los procesos básicos para el diseño de materiales didácticos e interactivos son más exhaustivos, ya que, como señala Trejo González (2018), se deben tener en consideración una serie de pautas:

1. Tomar decisiones sobre la información relevante, la reducción de las palabras y la estructuración de los contenidos.
2. Recurrir al aprendizaje multicanal mediante la utilización de gráficos, imágenes, colores, textos, sonidos, animaciones, entre otros.
3. Organizar la información de forma clara mediante una ruta de aprendizaje.

Con respecto a la estructuración de los contenidos, es necesario ordenar la información jerárquicamente, de forma clara y limpia. En este sentido, conviene seleccionar palabras, frases e ideas que sean significativas y aporten información relevante. De igual modo, los textos deben presentar una letra legible y sin demasiados adornos, ya que los estilos tipográficos muy ornamentales dificultan la lectura.

Por este motivo, las tipografías serif, concebidas como serias y tradicionales para el ámbito académico o institucional, son las más adecuadas para la escritura de párrafos o bloques de textos más

largas. Por otra parte, las tipografías decorativas, como las cursivas, manuscritas o *script*, son, preferencialmente, idóneas para acentuar títulos principales o poco texto.

Por otro lado, los materiales didácticos digitales deben fomentar el aprendizaje multicanal, es decir, que durante la codificación de la información intervengan el mayor número de sentidos posible con el fin de desarrollar el pensamiento multisensorial. Para ello, se plantea tanto la utilización de colores armónicos como el uso de imágenes relacionadas con el concepto textual principal.

Con relación a los colores, se recomienda el uso de colores complementarios, colores opuestos dentro del círculo cromático, en los casos que se quiera generar contraste y ofrecer, de este modo, un diseño llamativo. Por contrapartida, el uso de colores monocromáticos, es decir, colores análogos y cercanos entre sí, funcionan mejor, puesto que facilitan la uniformidad y el equilibrio visual del material.

Relativamente a la imagen, su uso es primordial en la creación de materiales didácticos, ya que dentro de las diferentes funciones pedagógicas que posee se encuentran: (i) llamar la atención de los contenidos presentados, (ii) transformar textos en elementos visuales, (iii) informar y (iv) entretenerte. Por otra parte, las representaciones de carácter pictórico, en forma de ilustraciones, iconos y fotos reales, son más sencillas de comprender porque no necesitan ser explicadas y pueden transmitir ideas y conceptos mucho más complejos que una simple descripción textual.

Atendiendo a estas particularidades, se

puede determinar que las imágenes son más fáciles de recordar que las palabras (Fanaro, Otero & Greca, 2005) y, debido a su transparencia, más simples de percibir. Así pues, la iconicidad que presenta la imagen dentro de los materiales didácticos favorece tanto la comprensión como la interpretación de los contenidos. Por lo tanto, para conseguir un mensaje eficaz y evocar experiencias y recuerdos es importante relacionar la parte verbal con la parte visual.

A modo de exemplificación, se presenta un material didáctico creado con una herramienta de diseño gráfico para la presentación de un contenido gramatical en donde se han tenido en cuenta las reglas de la tipografía, la teoría del color y el uso de imágenes significativas (ver imagen en la página siguiente).

Conclusión

En el contexto educativo actual, se ha convertido en imperativo dominar las diferentes situaciones en las que tienen lugar las prácticas pedagógicas —a distancia, remota o virtual y presencial— a fin de poder asegurar la continuidad formativa. En este sentido, con este artículo se pretende orientar a los profesores de ELE en el proceso de diseño de materiales didácticos digitales e interactivos con el propósito de repensar los métodos empleados en la creación de materiales, los formatos utilizados y los espacios dinámicos y cambiantes de aplicación.

Ante la nueva generación de materiales es evidente que se debe impulsar su uso, así como su creación, siguiendo unas pautas y reglas de confección para, de este modo, mejorar la calidad de los materiales y su optimización.

Bibliografía

Aller, T. (2019). Evolución de los Materiales Didácticos en la Enseñanza de una Lengua Extranjera: La Conversión del Profesor Analógico al Docente Digital. *EduSer: Revista de Educação*, 11(2), 31-49.

Area, M. (2019). *Guía para la producción y uso de materiales didácticos digitales: recomendaciones de buenas prácticas para productores, profesorado y familias*. Universidad de la Laguna.

Fanaro, M^a A., Otero, M^a R. & Greca, I. M^a. (2005). Las imágenes en los materiales educativos: las ideas de los profesores. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 4 (2), 1-24.

Pérez, M. (2005). Rol docente y pedagogía activa en la formación universitaria. La enseñanza centrada en el aprendizaje del alumno: Adaptación del programa al EEES. *Humanismo y trabajo social*, 4, 153-175.

Trejo González, H. (2018). Herramientas tecnológicas para el diseño de materiales visuales en entornos educativos. *Sincronía*, 74, 617-669.

Pretérito Pluscuamperfecto

Una acción pasada respecto a otra también pasada

Cuando **llegué**, Alicia ya **había salido**.



Pretérito Imperfecto Haber

Yo	había
Tú	habías
Él, ella, usted	había
Nosotros/as	habíamos
Vosotros/as	habíais
Ellos/as ustedes	habían

Participio

-ar	>	-ado
-er/-ir	>	-ido



RECUERDA
Participios irregulares

Iconos obtenidos de Flaticon: <https://www.flaticon.es/>

Abrir	abierto
Cubrir	cubierto
Morir	muerto
Volver	vuelto
Escribir	escrito
Romper	roto
Poner	puesto
Ver	visto
Hacer	hecho
Dicir	dicho

RELAÇÕES LINGUÍSTICAS E DIDÁTICAS PORTUGUÊS/ESPAÑOL: UMA PERSPECTIVA DIACRÓNICA

Sónia Duarte, professora na Escola Secundária Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves e investigadora do Centro de Linguística da Universidade do Porto

(Este trabalho é apoiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UIDB/00022/2020.)

Resumo

Num primeiro momento, este artigo visa contextualizar historicamente a relação de proximidade entre o português e o espanhol à luz da tradição metalinguística que a descreve, bem como alguns dos juízos sobre o espanhol aí veiculados. Num segundo momento, centra-se sobre as raízes do ensino do espanhol em Portugal e sobre os primeiros materiais para a aprendizagem da língua, procurando perspetivar o atraso na institucionalização dessa aprendizagem em função dos dados recolhidos no início.

Nota biográfica

Professora de Espanhol nos ensinos básico e secundário e investigadora do Centro de Linguística da Universidade do Porto nas áreas da gramaticografia e didacticografia luso-espanholas. Licenciou-se em Línguas e Literaturas Modernas - Estudos Portugueses e Ingleses (1995) e em Línguas e Literaturas Modernas - Estudos Portugueses e Espanhóis (2002) pela Universidade do Porto. Realizou mestrado em Estudos Ibéricos (2008) pela Universidade de Évora e doutoramento em Filología Hispánica y Clásica (2017), na Universidad de León.

Das duas línguas e suas descrições

A descrição da relação entre o português e o espanhol/castelhano [D2] está marcada historicamente por uma percepção de proximidade e familiaridade cujas raízes importa conhecer e entre as quais assume especial significado a existência, na história de Portugal, de um intervalo de tempo em que vigorou uma monarquia dual e durante o qual o país foi governado por monarcas castelhanos (1580-1640). Contudo, ainda mais relevante para a abordagem aqui assumida, é a existência, na história da língua portuguesa, de um período vulgarmente definido como *bilingue*, que não se esgota nesses sessenta anos de governação castelhana, mas que se estende, de forma difusa, ao longo dos séculos XVI e XVII. Em rigor, e na esteira de autores como Vázquez Cuesta (1988: 53-54; 88-86) ou García Martín (2008: 17-19), seria mais adequado descrever esta convivência linguística como um fenómeno de *diglossia*, já que, durante esse período, as duas línguas coexistem em território luso, mas ocupando funções sociais distintas: o castelhano assume o lugar de língua culta e de prestígio, sendo de conhecimento generalizado entre os falantes portugueses instruídos. Tal desequilíbrio funcional não é, de facto, inócuo nem arbitrário, como atestam vários textos da nossa tradição, denunciando o cenário de tensão ou conflito linguístico que configura o quadro teórico descrito por Buescu (1983) [D3] como a questão da língua em Portugal e que conforma o processo de afirmação e diferenciação do português perante o castelhano por reaproximação ao latim.

Para além da bibliografia da especialidade (Vázquez Corredoira 1998; Rodríguez 2005), entre os textos coevos que melhor documentam esse cenário e as percepções desse período, destaca o *Diálogo em defensão da língua portuguesa*, de Pero de Magalhães Gândavo (Lisboa 1574) [D4]. Gândavo trata explicitamente o tema do conflito linguístico, através da redação de um diálogo bilingue entre um português e um castelhano, no qual cada um usa o seu próprio idioma e ambos procuram convencer o outro das virtudes das respetivas línguas. É, por isso, especialmente significativo que seja pela boca da personagem castelhana que se obtém a confirmação da eficaz apropriação, pelos portugueses, da língua castelhana *como se fosse própria* [D5].

A esta percepção de proximidade entre as duas línguas importa contrapor os dados históricos acerca da separação do latim e diferenciação do castelhano, recolhidos em Venâncio (2020: *passim*), que situa a fase de autonomia num período que medeia desde cerca do ano 600 a aproximadamente 1400. Perante a dificuldade em circunscrever de forma exata esse momento, o autor isola e descreve os traços linguísticos através dos quais é possível reconhecê-lo. São esses traços a queda de -l- e -n-intervocálicos e a simplificação dos grupos latinos de consoantes duplas LL e NN [D6]. A análise destes fenómenos é desenvolvida sublinhando o seu significado enquanto traços distintivos relativamente aos idiomas vizinhos, destacando a regularidade dos resultados divergentes com o castelhano e

sublinhando que “o nosso idioma e o espanhol tiveram géneses diferentes e, mais do que tudo, separadas. Nenhum deles foi jamais dialecto do outro” (Venâncio 2020: 58).

A percepção do português como dialecto do castelhano foi, contudo, uma teoria com projeção na tradição gramatical, conforme põe em evidência Gonçalves (2006) e como atesta a gramática espanhola que, em 1662, James Howell, historiógrafo real da coroa inglesa, dedicou a Catarina de Bragança, enquanto rainha consorte de Carlos II de Inglaterra. Nessa obra, inclui um texto que constituiu uma das primeiras descrições contrastivas das duas línguas e onde se recolhem, como se expõe em Duarte (2009: 216) [D7], alguns dos traços apontados por Venâncio (2020).

A partir do século XV, outros factos linguísticos vieram, segundo Venâncio (2020: 112-114) mitigar a evolução empreendida pelo português no sentido da diferenciação do castelhano, particularmente no tocante ao léxico, mas também noutros âmbitos, entre os quais o autor destaca a estabilização da solução ortográfica para o ditongo nasal e o significado desta, marcando o afastamento do galego e, o que é o mesmo, uma atribuição de desprestígio às falas do norte de Portugal. Para o autor, o processo de padronização do idioma que então se desenvolveu, com o sul como referente, é resultado de uma marcada intencionalidade descrita como um *programa linguístico de desgaleguização* (Venâncio 2020: 110) com a consequente aproximação ao léxico castelhano que só

se verá interrompido no século XVIII, com um novo quadro cultural e político.

Contudo, diferentemente do estudo do léxico, uma análise, como a desenvolvida em Duarte (2017), centrada nos juízos linguísticos expressos na tradição gramatical e ortográfica levaria a matizar as conclusões registadas por Venâncio (2020: 141-150) acerca do papel do castelhano como referente. Com efeito, a tradição em causa revela um panorama complexo em que o castelhano ora é apresentado sem emissão de juízos linguísticos, ora se oferece explicitamente como referente negativo. A posição que Venâncio já sustentava noutros estudos (2013a: 147, 174; 2014: *passim*) é a de que o uso do castelhano pelos portugueses não implicaria um conflito ou uma submissão, mas sim uma estratégia de *vernaculização* do castelhano através da qual a hegemonia do português poderia triunfar de forma mais eficaz que pela via *diferencialista*. Ora, creio que há que distinguir claramente entre aquilo que conforma os resultados materiais do contacto linguístico castelhano/português e da permeabilidade do segundo ao primeiro, e o que é estritamente o discurso codificador do português e as suas estratégias. Falo de *estratégias*, no plural, porque não me parece que se possa falar de uma tradição metalinguística homogénea e a preto e branco, ignorando a sua diversidade e os seus matizes de cinza. Assim, tanto há autores que defendem soluções coincidentes com o castelhano ou que apenas denunciam certo afastamento de atitudes *diferencialistas*, advertindo para

preconceitos antecastelhanos (o caso, por exemplo, de Feijó (1734) [D8]), como também há autores que defendem explicitamente o afastamento do castelhano (como Leão (1576, 1606), Vera (1631) ou Carmelo (1767) [D9]), sendo que por vezes o mesmo autor oscila entre as duas posições, como se observa em Feijó (1734).

Consideradas as últimas evidências, creio que é legítimo insistir em que, ao longo do tempo, tanto a gramaticografia como a ortografia portuguesas, não obstante a sua complexidade e pluralidade, dão mostras de não ter superado totalmente nem as percepções associadas a um contexto conflituoso entre as duas línguas que não é imune a factores externos à língua, nem a estratégia argumentativa que define o marco teórico da questão da língua em Portugal.

A partir do século XVIII, o castelhano vai progressivamente perdendo o seu estatuto como língua de prestígio em Portugal, ao mesmo tempo que o lugar de referente prestigiado vai sendo ocupado pelo francês. Seja porque o castelhano é substituído por um novo modelo linguístico, seja porque a necessidade de diferenciação, a convivência e a percepção de proximidade linguística já não são tão marcadas, o certo é que o lugar do castelhano na gramaticografia e ortografia do português se vai modificando, ainda que não desapareçam totalmente os postulados iniciais acerca da relação entre as duas línguas (Gonçalves 2000; Ponce de León Romeo 2006).

Da aprendizagem do espanhol em Portugal

Tendo em conta a peculiar relação entre estas línguas e considerando os registos – já aqui partilhados – da sua especial familiaridade, reveste-se de particular interesse perceber como se realizava a aprendizagem. A este respeito é, no mínimo, intrigante que, apesar de, em Portugal, como noutras países, a produção de materiais concebidos especificamente para a aprendizagem de línguas estrangeiras se desenvolver a partir do século XVI, para o espanhol isso não acontece senão muito mais tarde, como expõem Ponce de León Romeo (2005) e Duarte (2008). No que respeita à língua espanhola, tanto quanto se sabe, só no século XIX é que aparece a primeira gramática desta língua (Peixoto 1848), como aliás essa mesma obra atesta [D10].

Se bem que a língua castelhana não esteja ausente de textos gramaticais e lexicográficos que antecedem a obra em estudo, e entre os quais se salientam os de Amaro de Roboredo (1623), Bento Pereira (1634), Bluteau (1721) e Moura (1821) [D11], neles o recurso ao castelhano não visa a instrução no mesmo. Como evidencia Ponce de León Romeo (2005: 675-676), nos materiais produzidos, em Portugal, entre os séculos XVI e XVIII, o castelhano funciona, fundamentalmente, como paradigma contrastivo ou de referência, constituindo por vezes uma estratégia didática para o ensino do latim ou ainda uma estratégia editorial de difusão da gramática ou do léxico junto do público castelhanofalante.

A generalidade das explicações que a bibliografia da especialidade aponta para essa situação convergem, por um lado, para a percepção linguística da suposta desnecessidade de aprendizagem da língua espanhola, assente quer na proximidade linguística, quer na coexistência durante o período de governação espanhola; por outro lado, de uma forma geral, os estudos também apontam para um sentimento antecastelhano que não há que dissociar do anseio de superar a sobreposição linguística que aquele período gerou. Há quem aponte ainda para a incipiente da própria produção metagramatical e metalexicográfica em Portugal relativa à própria língua portuguesa e a outras línguas vernáculas, quando comparada com o mesmo tipo de produção acerca da língua latina. Também é possível que a ideia sedimentada, tanto no exterior como em Portugal, acerca do estatuto do português como dialecto do castelhano tenha contribuído para esta situação.

Se nos debruçarmos, ainda, sobre a institucionalização da sua aprendizagem, o atraso relativamente ao desenvolvimento do processo de ensino de outras línguas revela, igualmente, um desfasamento cronológico. Como informam Carvalho (2008 [1986]: 446-447) e Caravolas (2000: 204), a introdução de línguas estrangeiras no sistema de ensino português dá-se no século XVIII e é precedida de duas propostas de introdução do espanhol: a de Verney (1746: II, 295) e a de Sanches (1760). Se bem que a primeira restrinja o espanhol à educação feminina – com o que tal implica

em termos de valoração social à época –, a de Sanches, pelo contrário, valoriza explicitamente a língua espanhola [D12]. Não obstante o quadro precedente, só no século XX é que o espanhol é contemplado no currículo, e, muito tarde, no caso da introdução definitiva nos ensinos básico e secundário (em 1999).

É curioso observar que, atualmente, na opção dos alunos pela disciplina de Espanhol, continuam a pesar, entre outras percepções identificadas em Duarte (2013) [D13], algumas percepções históricas já aqui apontadas, como a da semelhança e familiaridade entre as duas línguas, da qual decorre a igualmente ancestral percepção da sua facilidade, e, relacionada com esta, a da utilidade ou inutilidade da sua aprendizagem formal, associadas tradicionalmente a uma autoimagem positiva sobre a competência linguística própria, frequentemente inflacionada.

Desta relação peculiar com a língua do outro e do uso da mesma sem instrução formal prévia oferece a literatura contemporânea diferentes exemplos, dos quais se aponta, a título ilustrativo, o romance *A Casa de Eulália* (Lisboa 1997), de Manuel Tiago, pseudónimo literário de Álvaro Cunhal, secretário geral do Partido Comunista Português entre 1961 e 1992. *A Casa de Eulália* é um romance que tem como pano de fundo a guerra civil espanhola (1936-1939), conflito no qual participou o próprio autor, na sequência de missão de que fora encarregado pela estrutura clandestina do Partido. O conflito é igualmente cenário de outras obras da

literatura portuguesa, contudo, é singular o destaque que assume nesta obra, na qual a dimensão linguística atinge também uma importância muito significativa, como se faz notar em Gomes, Ramos & Silva (2008: 303) [D14] ou Duarte (2015).

O aspeto que aqui se quer realçar é o modo como a obra plasma amostras de língua de falantes que não aparentam ter conhecimento formal do espanhol e como o seu discurso assume uma dimensão representativa enquanto elemento de identidade coletiva do grupo de portugueses residentes em Espanha. Enquanto código e traço distintivo dos grupos de personagens, devemos ainda distinguir entre o espanhol utilizado enquanto língua materna e o utilizado na comunicação interlingüística com espanhóis ou entre portugueses, revelando este último caso um processo de aculturação acentuado. Na sua utilização por personagens para quem é língua materna, o espanhol está marcado pela correção gramatical (excepto por questões de acentuação e pontuação) enquanto que, quando é utilizado como língua estrangeira, ele é descrito, no próprio texto, como “meio espanhol meio português” (Tiago 1997: 10). Esta descrição coincide com aquela que preenche vulgarmente a definição de *portunhol*, com sentido de produção linguística deficitária e/ou resultante de uma aproximação autodidata e informal à língua portuguesa ou à língua espanhola. No caso concreto das personagens portuguesas da obra, a sua produção específica na língua espanhola e o seu caráter deficitário parecem resultar predominantemente de processos de

transferência ou interferência da língua materna, particularmente numerosos no que concerne à morfologia verbal e ao léxico [D15 e D16].

É curioso e significativo que, comparando os casos de interferências registados na obra e isolados e tratados em Duarte (2015) com os identificados em alguns estudos globais sobre a produção interlingüística de estudantes de Espanhol cuja língua materna é o português europeu (Vigón Artos 2005; Arias Méndez 2007; Lira 2011), chegamos à conclusão de que cerca de metade dos fenómenos aqui identificados coincidem com os apontados nesses trabalhos. Tal leva-nos a terminar com uma nota de relativização da percepção fortemente interiorizada na sociedade portuguesa sobre a suposta aptidão dos portugueses para o domínio do espanhol, relativização essa que vem também de muito longe no tempo (Melo 1645: 57v) [D17].

BIBLIOGRAFIA

Primária

Carmelo, Luís do Monte. 1767. *Compendio de orthografia com sufficientes catalogos, e novas regras, para que em todas as Provincias, e Dominios de Portugal, possam os curiosos comprehendere facilmente a Orthologia, e Prosódia, isto he, a recta pronunciaçam, e accentos proprios, da Lingua Portugueza: accrescentado com outros novos Catalogos, e explicaçam de muitos Vocabulos antigos, e antiquados, para intelligencia dos antigos escritores portuguezes; de todos os Termos Vulgares menos cultos, e mais ordinarios, que sem algúia necessidade nam se devem usar em Discursos eruditos, das Frases, e Dicçoes Cómicas de mais frequente uso, as quaes sem hum bom discernimento nam se-devem introduzir em Discursos graves, ou sérios; e finalmente dos Vocabulos, e diversos Abusos da Plebe, mais conhecidos, e contrarios ao nosso Idioma, os quaes se devem corrigir ou evitar.* Lisboa: na Officina de Antonio Rodrigues Galhardo.

Feijó, João de Moraes Madureira. 1734. *Orthographia, ou Arte de Escrever e Pronunciar com acerto a Língua Portugueza.* Lisboa Occidental: na Officina de Miguel Rodrigues.

Gândavo, Pero de Magalhães. 1574. *Regras que ensinam a maneira de escrever e orthographia da língua Portuguesa com hum Dialogo que adiante se segue em defensam da mesma lingua.* Lisboa: na oficina de António Gonçalves.

Leão, Duarte Nunes de. 1576. *Orthographia da lingoa portuguesa.* Lisboa: per João de Barreira.

Leão, Duarte Nunes de. 1606. *Origem da Lingoa Portuguesa.* Lisboa: por Pedro Crasbeeck.

Melo, Francisco Manuel de. 1645. *Ecco Polytico Responde en Portugal a la voz de Castilla: y satisface a un papel anonymo, ofrecido al Rey Don Felipe el Quarto sobre los intereces de la Corona Lusytana, y del Occeanico, Indico, Brasilico, Ethyopico, Arabico, Persico, y Africano Imperio.* Lisboa: por Paulo Craesbeck.

Peixoto, Nicolau António (ed.). 1848. *Grammatica Hespanhola para uso dos portuguezes, dada á luz por Nicolau António Peixoto.* Porto: Typographia Commercial.

Pereira, Bento. 1634. *Prosodia in vocabularium trilingue latinum, lusitanicum & hispanicum digesta.* Eborae: Apud Emmanuelem Carvalho Academiae Typographum.

Roboredo, Amaro de. 1623. Porta de linguas, ou modo muito accommodado para as entender, publicado primeiro com a tradução hespanhola, agora accrescentada a portuguesa, com numeros interlineares, pelos quaes se possa entender sem mestre estas linguas. Lisboa: por Pedro Craesbeck.

Sanches, António Nunes Ribeiro. 1959[1760]. *Cartas sobre a Educação da mocidade.* In [Joaquim de Carvalho (dir y coord.)]. *Obras.* Vol. I. Coimbra: Universidade de Coimbra. 201-366.

Tiago, Manuel. 1997. *A casa de Eulália.* Lisboa: Edições Avante.

Vera, Álvaro Ferreira de. 1631. *Orthographia ou modo para escrever certo na lingua Portuguesa.* Lisboa: per Mathias Rodriguez.

Verney, Luís António. 1746. *Verdadeiro metodo de estudar: para ser util à Republica, e à Igreja: proporcionado ao estilo, e necesidade de Portugal*. Tomos I e II. Valensa: na oficina de Antonio Balle.

Secundária

Arias Méndez, Guadalupe. 2007. *Análisis de errores y sus implicaciones didácticas: las dificultades de aprendizaje presentes en la interlengua de estudiantes portugueses de ELE (B1)*. Tese de doutoramento, Departamento de Lengua Española de la Facultad de Filología de la Universidad de Salamanca.

Caravolas, Jean-Antoine. 2000. *Histoire de la didactique des langues au siècle des Lumières - précis et anthologie thématique*. Montréal: Presses de la Université.

Carvalho, Rómulo de. 2008[1986]. *História do Ensino em Portugal. Desde a Fundação da Nacionalidade até o Fim do Regime de Salazar-Caetano*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Duarte, Sónia. 2008. *O contributo de Nicolau Peixoto para o ensino do Espanhol em Portugal: edição crítica da Grammatica Hespanhola para uso dos portuguezes*. Tese de Mestrado, Departamento de Linguística e Literaturas. Universidade de Évora.

Duarte, Sónia. 2009. “‘Of the Portuguese language or subdialect’ (1662): a consideração do Português como dialecto do Castelhano na obra gramatical de James Howell”. In *Diacrítica* 23I. 209-221.

Duarte, Sónia. 2013. “A abordagem intercultural no ensino de E/LE: atitudes e representações linguísticas”. In Ángel María Sainz García (dir.). *Actas del Quinto Congreso sobre La Enseñanza del Español en Portugal*. 56-66. Secretaría General Técnica - Centro de Publicaciones / Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Duarte, Sónia. 2015. “Uma representação de interlíngua em *A casa de Eulália* de Manuel Tiago”. In X. Sabarís, A. Sánchez, C. Justo, P. López (org.) *Horizontes Científicos y Planificación Académica en la Didáctica de Lenguas y Literaturas*. 1189-1209. Vila Nova de Famalicão: Edições Humus; Universidade do Minho – Instituto de Letras e Ciências Sociais e Humanas; Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y Literatura.

Duarte, Sónia. 2017. *La lengua y la gramaticografía españolas en la tradición portuguesa - gramáticas y ortografías (siglos XVI a XIX)*. Tese de doutoramento, Departamento de Filología Hispánica y Clásica. Universidad de León.

Gomes, José António; Ramos, Ana Margarida & Silva, Sara Reis da. 2008. “*A Casa de Eulália*, de Manuel Tiago: uma história entrelaçada na História”. In Blanca-Ana Roig Rechou et al. *A guerra civil española na narrativa infantil e xuvenil*. 373-386. Vigo: Edicións Xerais / Fundación Caixa Galicia.

Gonçalves, Maria Filomena. 2000. “Presenças castelhanas na gramaticografia portuguesa seiscentista e setecentista”. In Carrasco González, Juan Manuel & al. (coords.). *Actas del I Congreso Internacional de Historia y Cultura en la Frontera – 1er Encuentro Internacional de lusitanistas Españoles: Cáceres, 10, 11 y 12 de noviembre de 1999*. II. 917-936. Cáceres: Universidad de Extremadura.

Ponce de León Romeo, Rogelio. 2005. "Textos para la enseñanza-aprendizaje del español en Portugal durante el siglo XIX: una breve historia". In Castillo, M. A. & al. (coord.). *Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*. 675-682. Sevilha: Facultad de Filología de la Universidad de Sevilla.

Ponce de León Romeo, Rogelio. 2006. "Notas sobre la presencia de la gramática y de los gramáticos españoles en la gramaticografía portuguesa (siglos XVI-XVIII)". In *Romanistik in Geschichte und Gegenwart* 2. 12. 147-165.

Rodríguez, José Luis. 2005. "Visões do outro. O castelhano na óptica dos linguistas portugueses de Quinhentos". In Gonçalves, Miguel & al. (org.). *Gramática e Humanismo: Actas do Colóquio de Homenagem a Amadeu Torres*. I. 591-614. Braga: ALETHEIA – Associação Cultural e Científica.

Venâncio, Fernando. 2013. "Airoso e Castiço. Sobre o adjetivo castelhano em português (1488-1728)". In *Estudos de Lingüística Galega* 5. 145-188.

Venâncio, Fernando. 2014. *O castelhano como vernáculo do português*. In *Límite. Revista de Estudios Portugueses y de la Lusofonía* nº 8. 127-146.

Venâncio, Fernando. 2020. "Assim Nasceu Uma Língua - Sobre as origens do Português". 5ª edição revista. Lisboa: Guerra e Paz.

Vigón Artos, Secundino. 2005. "La enseñanza de la gramática del español como lengua extranjera a lusófonos". In M.ª Auxiliadora Castillo Carballo et al. (orgs.): *Actas del XV Congreso Internacional de ASELE. Las Gramáticas y los Diccionarios en la Enseñanza del Español como Segunda Lengua: Deseo y Realidad*. 903-914. Sevilha: Universidad de Sevilla, Secretariado de Publicaciones.

Radar



Cultura española actual: una aproximación desde el feminismo. Aplicación didáctica para la clase de ELE

María Campo Sánchez, Trabajo Fin de Máster, Máster en Español Lengua Segunda/ Lengua Extranjera, Universidade do Minho, Nov. 2021

Nota biográfica

María Campo Sánchez nació en Plasencia (Cáceres, España) en 1992. Es graduada en Periodismo por la Universidad Complutense de Madrid y obtuvo un máster en Español Lengua Segunda/ Lengua Extranjera por la Universidade do Minho (Braga, Portugal) en 2021, donde realizó el trabajo ‘Cultura española actual: una aproximación desde el feminismo. Aplicación didáctica para la clase de ELE’ con una valoración sobresaliente. En la actualidad, estudia el grado de Lengua y Literatura Españolas por la UNED y trabaja como profesora de español autónoma colaborando con academias como Iberlínguas, en Lisboa (Portugal).

Resumen

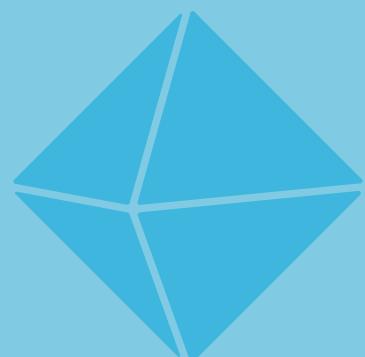
El trabajo ‘Cultura española actual: una aproximación desde el feminismo. Aplicación didáctica para la clase de ELE’ aborda el diseño de una Unidad Didáctica (en adelante UD), en soporte digital, creada con la intención de acercar a los alumnos de español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE) a la cultura española actual desde una perspectiva feminista. La UD fue implementada, en modalidad online, en el último curso del grado de Lenguas Aplicadas y de Lenguas y Literaturas Europeas de la Universidade do Minho, en Braga (Portugal), y dos instrumentos de análisis (el cuestionario y el diario del profesor) permitieron hacer un balance de su efectividad. Los contenidos se adaptaron a un nivel de aprendizaje avanzado, en donde los usuarios poseen un dominio operativo eficaz del idioma. Con la finalidad de que el material ofrecido fuese aún más atractivo e innovador, contribuyera de manera eficaz a fomentar la motivación y el aprendizaje activo en la lengua meta y pudiese ser adaptado a un contexto de aprendizaje a distancia, se optó por el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y por la incorporación de recursos multimodales (imágenes, viñetas, textos literarios, videoclips, reportajes, etc.). Asimismo, a la hora de diseñar la unidad, se tuvieron presentes los siguientes objetivos de aprendizaje: que sirviera para educar en valores de igualdad, respeto y tolerancia; que diera a conocer a diferentes escritoras y artistas femeninas influyentes y de notoria actualidad en el panorama español (María Sánchez, Andrea Abreu, Rigoberta Bandini, Flavita Banana, entre otras); que se fomentasen las competencias actitudinales, comunicativas e interculturales, así como el pensamiento crítico y las capacidades de análisis y debate; que se consolidasen las competencias digitales; que estimulara la motivación intrínseca y extrínseca durante el proceso de aprendizaje y, por último, que fomentase el trabajo colaborativo y las habilidades sociales de los estudiantes.

Palabras claves

Perspectiva feminista, entorno virtual de aprendizaje, estrategias de aprendizaje, competencia sociocultural y competencia intercultural.

Disponible en <http://hdl.handle.net/1822/74965>

Ligações úteis



SPAIN ARTS & CULTURE

Plano de
formação
2021-22

PLANO DE FORMAÇÃO DO CENTRO
DE FORMAÇÃO DA APPELE (CFA)

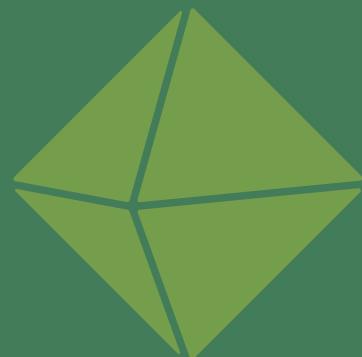


RECURSOS PARA A
TRADUÇÃO NA PÁGINA
ELETRÓNICA DA APPELE



PORTAL DE CINE ESPAÑOL DE LA
ACCIÓN EDUCATIVA EXTERIOR

Ficha técnica



- **Conceção e edição:**

Direção da APPELE

- **Coordenação:**

Hugo Rocha

- **Colaboraram neste número:**

Tamara Aller Carrera, Hugo Rocha, Sónia Duarte, María Campo Sánchez

- **Fotos capa e pág. 4:**

Hugo Rocha

Contacto/envio de textos: boletim.appele@gmail.com



Avenida da Liberdade n.º 244, 5.º

1250-149 Lisboa

Página eletrónica: <https://appele.pt>

Correio eletrónico: direcao.appele@gmail.com