# BOLETIM DA APPELE

APPELE
ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA
DE PROFESSORES DE ESPANHOL
LÍNGUA ESTRANGEIRA

Publicação bilingue semestral · outubro 2022

# Índice

**Editorial**

**Agenda**

**Entrevista** a Antonio Sáez Delgado

**Fitas, música e livros** - *La lengua de las mariposas* de Manuel Rivas: história de espíritos extirpados, Hugo Rocha

**Artigo** - "El *capital imagológico* del español en Portugal. Una contribución", Carlos Pazos-Justo e Adriana da Costa

**Artigo** - *La enseñanza de la comunicación no verbal del español en la era digital*, Beatriz Méndez Guerrero

**Partilhas** - *Beneficios de eTwinning en el aula de ELE*, María Rubio

**Radar** - *Noticiarios enlatados: del rescate a la literacía de las imágenes referentes a España en el cine informativo portugués*, Olivia Novoa Fernández

**Ligações úteis**

**Ficha técnica**

# Editorial

Para além das consequências derivadas dos dois anos de uma pandemia ainda não completamente controlada e das incertezas provocadas por uma guerra na Europa, o ano letivo 2022-2023 iniciou-se com notícias e comunicados alarmantes sobre a falta de docentes para suprir as necessidades atuais no ensino pré-universitário. Não se trata de um problema que tenha surgido de um dia para outro. Há anos que se vem alertando, desde diferentes instâncias (Conselho Nacional de Educação, associações profissionais ou sindicatos, entre outros), sobre o envelhecimento do corpo docente e a falta de incentivos para tornar a profissão atrativa. Mesmo assim, e apesar do dramatismo que adquire tudo quanto nos afeta mais diretamente, cabe afirmar que o sistema educativo não é uma exceção dentro da política geral dos últimos governos: todos os serviços públicos têm padecido, na ressaca da crise económica de 2008, um deterioramento progressivo. A essas carências nos serviços públicos de que usufruímos todos os que não dispomos de serviços privados — que somos a maioria —, junta-se agora uma perda acelerada e muito relevante no poder aquisitivo dos salários provocada por uma inflação que nenhum governo europeu parece saber controlar.

Neste clima de evidente apreensão, no passado mês de julho, a medida mais expedita encontrada pela tutela para remediar a referida carência de professores foi indeferir um número importante das mobilidades solicitadas pelas várias entidades implicadas na política educativa do país. Entre as entidades atingidas figuravam, claro está, as associações profissionais. Tendo em conta o trabalho desenvolvido pelas associações de professores, esses indeferimentos foram um susto para todos nós. Manter as atividades de uma associação requer um tempo e uma logística de que não dispõem os docentes no ativo nas escolas, por muito espírito associativo e muita boa vontade que tenham. A

convocação de todos esses professores a quem foi negada a mobilidade estatutária para se reincorporarem nas suas respetivas escolas no mês de setembro torna-se só se torna lógica e compreensível se considerarmos uma planificação de vistas curtas. A gestão dos recursos materiais e humanos do sistema educativo público exige uma organização temporal mais alargada que foi descuidada ou preterida e que nos trouxe até aqui. A solução encontrada foi *desvestir un santo para vestir otro* e, para já, nada augura que a situação não venha a degradar-se ainda mais nos anos vindouros.

Na sequência dessas notificações com cortes 'cegos', agendámos reuniões durante o mês de agosto para tentar dar resposta a uma medida que, em muitos casos, colocava em perigo a própria continuidade das associações e/ou dos seus centros de formação (CF). De todos é conhecida — mas vale a pena voltar a sublinhar — a importância dos nossos CF para a atualização didática e pedagógica e para a progressão na carreira dos docentes, um papel que é reconhecido entre os professores e institucionalmente.

Já durante o mês de setembro, e perante a reação unânime dos representantes associativos, houve um recuo parcial por parte da tutela. Foram contactadas as associações e a mobilidade suspensa, nos casos em que afetavam o diretor ou coordenador do centro de formação, foi reposta. Embora a disciplina de Espanhol conte com um contingente de professores comparativamente reduzido, mas suficiente para dar conta das necessidades atuais, a APPELE tinha solicitado, para o presente ano letivo, uma mobilidade para o diretor do nosso centro de formação e 50% para o trabalho de expediente (secretariado e coordenação das tarefas de direção; comunicação com associados, formandos e entidades parceiras; tesouraria...). Contudo, e como resultado dessas infrutuosas negociações, chegámos à situação atual apenas com a mobilidade respeitante ao CF.

Sirva esta longa explicação de justificação e aviso sobre a situação em que nos encontramos hoje em dia na APPELE, com algumas dificuldades para responder adequada e atempadamente às solicitações que nos chegam.

Dito isto, e deixando de lado penas e pesares, ficam aqui os melhores votos para que este ano letivo corra da melhor forma possível.

***

Este segundo número do nosso Boletim chega carregado de boas surpresas. Vamos por partes. Da secção Agenda, vale a pena destacar um projeto em andamento: a organização de um concurso de vídeo, sob o mote "¿Por qué aprender español?". A sua convocatória, que esperemos tenha um bom acolhimento no seu lançamento, está prevista para os meses de março ou abril de 2023. Este concurso faz parte de uma campanha mais alargada de promoção da nossa disciplina. Para esse efeito, existe já um grupo de trabalho no qual estão inscritos, neste momento, à volta de 60 docentes.

Outras das iniciativas deste grupo são a partilha de materiais escolares de elaboração própria e a criação de uma rede de professores portugueses e espanhóis dispostos a avançar com projetos em comum (intercâmbios, parcerias, viagens de estudo…). Os interessados em participar podem entrar em contacto através do espaço virtual Comunidade de Aprendizagem do nosso centro de formação (https://appele.pt/comunidade-de-aprendizagem/).

Para a secção Entrevista, contamos com a participação do professor Antonio Sáez, cuja recente cátedra pela Universidade de Évora também aqui celebramos. Para além de outras atividades profissionais, boa parte da produção académica de Sáez está dedicada às relações e intersecções literárias dos escritores ibéricos, nomeadamente dentro do movimento modernista e através das revistas literárias.

Na secção Fitas, Música e Livros, Hugo Rocha traz-nos uma recensão do conto *La lengua de las mariposas*, incluído na coletânea *Que me queres amor?* (1996) / *¿Qué me quieres, amor?* (1997), do escritor galego Manuel Rivas. Os assuntos relativos à escola, à ruralidade galega e ao ambiente que antecedeu a Guerra Civil Espanhola, explorados na recensão, dão passo a uma proposta didática que pode ser partilhada com a disciplina de História e servir de ponto de partida para a exploração dos acontecimentos e movimentos políticos, sociais e culturais mais relevantes nos estados ibéricos durante a primeira metade do século XX.

"El *capital imagológico* del español en Portugal. Una contribución" e "La enseñanza de la comunicación no verbal del español en la era digital" são os títulos dos artigos de especialidade deste número. No primeiro, assinado pelo professor Carlos Pazos-Justo (Universidade do Minho) e Adriana da Costa, são apresentados os resultados de dois questionários sobre o capital imagológico do Espanhol como Língua Estrangeira. As respostas dos alunos e professores universitários parecem indicar uma mudança generalizada e positiva da imagem dos portugueses sobre a Espanha e os espanhóis, nomeadamente nas camadas mais jovens da população. No segundo artigo, a professora Beatriz Méndez Guerrero (Universidad Autónoma de Madrid) põe o foco na necessidade de dar atenção à comunicação não verbal na aula de ELE. Meios digitais como as *WebQuests* podem ser uma ferramenta integradora para a exploração dessa competência ineludível, sobretudo nas atividades de compreensão e interação orais.

Na secção Partilhas, a colega María Rubio, cara visível da área de Espanhol no projeto #EstudoEmCasa@, debruça-se sobre os benefícios de participar em projetos de *eTwinning* na aula de ELE, apresentando opiniões e reflexões sobre as suas experiências com esta plataforma de trabalho colaborativo.

Finalmente, na secção Radar, destacamos a tese de doutoramento da professora Olivia Novoa Fernández (Universidade do Algarve), "Noticiarios enlatados: del rescate a la literacía de las imágenes referentes a España en el cine informativo portugués". Nessa tese de 2019, Nóvoa Fernández, através da análise dos noticiários cinematográficos portugueses e espanhóis da época das ditaduras, mostra-nos a forma como se vai

conformando um repertório de temas e valores próprios desses regimes políticos.

Não queremos fechar este editorial sem agradecer a todos os que participaram neste número e convidar os leitores a fazer-nos chegar as suas propostas, para qualquer uma das secções do Boletim da APPELE, através do correio boletim.appele@gmail.com.

***

**Uma nota final**. Já repararam na mudança do logótipo da nossa associação? Durante estes últimos meses, a direção da APPELE tentou solucionar a falta de versatilidade do logótipo anterior para se adequar aos diferentes suportes em papel e digitais que utilizamos atualmente. Por este motivo, foi encomendada a criação de um novo logo que nos representasse como organização e colocasse a tónica na ideia central de trabalho comum e rede, antes que na simbologia excessivamente nacionalista das cores das bandeiras. Na portada do Boletim já está presente. Esperemos que gostem!

J. León Acosta
Presidente da direção da APPELE

# Agenda

O concurso “¿Por qué aprender español?” é uma iniciativa da APPELE. Lançado durante o ano letivo de 2022/23, consiste na produção de um vídeo que contenha uma narrativa relativa às motivações para a aprendizagem e o estudo da língua e cultura espanholas.

Os produtos digitais a concurso são desenvolvidos por alunos, organizados em equipas e sob a orientação de um professor responsável. São destinatários os alunos do 3.º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, da formação geral e profissional, a frequentar escolas portuguesas públicas e privadas.

Pretende-se, por um lado, estimular a utilização criativa de recursos audiovisuais pelos alunos, potenciar a motivação para a aprendizagem da língua espanhola e desenvolver competências de comunicação em língua portuguesa e/ou espanhola; podem os vídeos incluir texto escrito e/ou oral em língua portuguesa e/ou espanhola. Por outro lado, tem por objetivo envolver os participantes no trabalho colaborativo de turma e da escola.

Os trabalhos vencedores serão divulgados e partilhados a nível nacional.

O regulamento do concurso estará disponível na página eletrónica da APPELE.

# Entrevista a

## Antonio Sáez Delgado

Es profesor catedrático de la Universidade de Évora, donde fue director del grado en *Estudos Portugueses e Espanhóis*, del máster en *Estudos Ibéricos* y del máster en *Literatura*. Actualmente es director del *Departamento de Linguística e Literaturas*, de la *Imprensa da Universidade de Évora* y responsable de la Cátedra de *Estudos Ibéricos* de la misma institución. Es investigador del CIDEHUS - *Centro Interdisciplinar de História, Culturas e Sociedades*.

Investigador, traductor y crítico, es especialista en las relaciones literarias entre Portugal y España a principios del siglo XX, tema al que ha dedicado varios libros: *Órficos y Ultraístas. Portugal y España en el diálogo de las primeras vanguardias literarias (1915-1925)*, 2000; *Adriano del Valle y Fernando Pessoa, apuntes de una amistad*, 2002; *Espíritus contemporáneos. Relaciones literarias luso-españolas entre el modernismo y la vanguardia*, 2008; *Nuevos espíritus contemporáneos. Diálogos literarios luso-españoles entre el modernismo y la vanguardia*, 2012; *Pessoa y España*, 2015; *Almada Negreiros en Madrid*, 2017, con Filipa Soares; *De espaldas abiertas. Relaciones literarias y culturales ibéricas (1870-1930)*, 2018, con Santiago Pérez Isasi; *Literaturas entrelazadas. Portugal y España, del modernismo y la vanguardia al tiempo de las dictaduras,* 2020.

Como traductor, en 2008 recibió el Premio Giovanni Pontiero, otorgado por el Instituto Camões y la Facultad de Traducción de la Universidad Autónoma de Barcelona. Ha publicado en España e Hispanoamérica libros de autores portugueses como Fernando Pessoa (incluido el *Livro do Desassossego*), José Saramago, António Lobo Antunes, Gonçalo M. Tavares o José Luís Peixoto, entre otros.

Fue comisario de las exposiciones *Suroeste. Relaciones literarias y artísticas entre Portugal y España 1890-1936* (MEIAC, 2010, con un catálogo en dos volúmenes publicado en España y Portugal) y *Fernando Pessoa en España* (Biblioteca Nacional de Portugal, 2013; Biblioteca Nacional de España, 2014).

Como crítico literario, es colaborador habitual de *Babelia*, el suplemento de cultura del diario *El País*.

Fue director editorial del sello Minotauro, perteneciente a Edições 70 (grupo editorial Almedina), dedicado a la narrativa española actual, y dirige la colección de autores portugueses de la editorial española La Umbría y la Solana. También es director de *Suroeste. Revista de Literaturas Ibéricas*.

En 2014 fue reconocido con el Premio Eduardo Lourenço, otorgado por el Centro de Estudos Ibéricos (tutelado por la Universidade de Coimbra y la Universidad de Salamanca).

**P:** Desde su llegada a Portugal para trabajar en la Universidad de Évora, el lugar y la importancia de la lengua y la cultura españolas en los diferentes niveles del sistema educativo portugués ha cambiado de forma muy evidente. ¿Qué hitos o situaciones destacaría desde el punto de vista académico, ya sea en lo que toca al hispanismo o a la docencia del español en Portugal en general?

**R:** La situación del área de lengua y cultura españolas ha cambiado bastante desde los años noventa, en que llegué a Portugal, atravesando varias etapas. No hay que olvidar que el proceso de implantación del Español en el sistema educativo portugués fue largo y costoso, y esa lucha se desencadenó exactamente en los años noventa. En el primer lustro del siglo XXI se produjo un auge muy importante de la demanda de la lengua española en Portugal, provocado por la pujanza económica de España en aquel contexto. Esa situación produjo algo así como un *boom* de la enseñanza del Español, que creció exponencialmente, incluso sin poder dar una respuesta rigurosa a muchos de los problemas derivados de esa creciente necesidad. Tras esta fase llegó la crisis económica surgida en 2008, que afectó al desarrollo del Español y fue dando pie a una fase de meseta que, me parece, se prolonga con altibajos hasta la actualidad. A día de hoy, creo que el Español está normalizado (con lo bueno y lo malo que esta situación acarrea) en el contexto educativo portugués. En las universidades, que es lo que mejor conozco, el cuerpo docente de Español ha ido promocionando y diversificándose en sus carreras, y podemos afirmar que nunca ha habido una base docente en el área tan cualificada como la existente en la actualidad.

**P:** Vistos a un lado y otro de la frontera, esos cambios en las relaciones transfronterizas también han afectado a la percepción general que se tiene del otro. En su opinión, ¿se ha ido alterando la imagen de España en Portugal y de Portugal en España en los últimos 30 años?

**R:** Yo diría que también en este caso se ha ido produciendo una normalización. Desde 1986, en que ambos países se incorporan al proyecto común europeo, las relaciones entre los dos estados no han hecho más que crecer, y ese conocimiento mutuo cada vez más profundo ha provocado un cambio en la imagen del otro. Creo que vivimos una especie de momento de apogeo de las relaciones ibéricas, a varios niveles y escalas.

**P:** Un detalle que llama poderosamente la atención es, por ejemplo, el empeño de la Junta de Extremadura en intensificar las relaciones transfronterizas ya sea en lo económico, cultural, académico, educativo... Resulta un poco desconcertante que ese papel no lo desempeñe Galicia, la región española con lazos históricos, culturales y lingüísticos más estrechos con Portugal. Como observador y como extremeño, ¿cómo interpreta esa situación?

**R:** Digamos que Galicia desempeña ese papel por tradición histórica y cultural (lingüística también), mientras que Extremadura lo hace por una vocación de querer vivir la experiencia de la frontera de una forma diferente. Hay que tener en cuenta que Extremadura y Alentejo son dos regiones para las cuales esa experiencia de la frontera fue tradicionalmente un elemento perturbador, negativo. Por eso valoro mucho que Extremadura decidiese darle la vuelta a este tópico y hacer de la relación con

**“Creo que vivimos una especie de momento de apogeo de las relaciones ibéricas, a varios niveles y escalas.”**

Portugal un elemento prioritario de sus políticas, algo así como un "hecho diferencial" en el contexto del estado español.

**P:** Como ocurre con todo, la percepción del espacio político y cultural ibérico es un asunto también en constante evolución. Desde los procesos de descolonización del siglo XIX hasta la integración de España y Portugal en lo que ahora designamos como Unión Europea se han producido hechos históricos decisivos para ambos países. De una forma resumida, ¿se podrían establecer periodos en esa percepción de las relaciones ibéricas?

**R:** Esta es una cuestión muy compleja, que necesitaría mucho tiempo para ser respondida. Diría que, en cierta medida, el auge de las relaciones ibéricas que se vive en el siglo XX, y del cual somos en gran medida herederos, tiene su inicio en los movimientos iberistas de las últimas décadas del siglo XIX. Esa sería una primera fase, con el denominador de un sueño común compartido desde posiciones teóricas y políticas muy diferentes (monárquicas, federalistas, etc.). Las primeras décadas del siglo XX definen una segunda fase, un periodo áureo de relaciones y contactos, con multitud de proyectos en común y con un elevado grado de conocimiento del otro peninsular. Esta fase daría paso a otra diferente (la tercera) en los años treinta, con la entrada de los regímenes dictatoriales en los dos estados. Se trata de un periodo amplio y muy interesante, en que se produce un acercamiento cultural e ideológico marcado por el signo de una cultura oficialista al servicio de intereses políticos. Y una última fase, que se prolonga hasta la actualidad, vendría definida por la llegada de la democracia a los dos países, con la posterior integración en Europa y la desaparición de las fronteras, con sus evidentes consecuencias en el ámbito cultural.

**P:** Redundando en este asunto, cuando se habla de las relaciones ibéricas, hay una frase repetida como un tópico o lugar común: hasta la entrada en la Comunidad Económica Europea, Portugal y España vivieron de espaldas. ¿Se puede afirmar que ese *viver de costas voltadas* es una constante durante los dos últimos siglos? ¿Qué figuras y momentos históricos podríamos considerar ilustrativos de las diferentes posiciones sobre esa —hipotética— ignorancia mutua? ¿Es válida esa afirmación también en lo que atañe a las relaciones literarias y culturales o hay matizaciones importantes que introducir?

**R:** El tópico de las *costas voltadas* es muy poderoso y ha sobrevivido hasta nuestros días con un vigor sorprendente. Incluso hoy, cuando los dos países no viven esta situación, continúa siendo un eslogan recurrente en cualquier conversación sobre las relaciones ibéricas. Sin embargo, yo defiendo ardientemente que ese tópico es fruto de un conocido recelo histórico, pero no se corresponde fielmente con la realidad de los hechos, especialmente desde las últimas décadas del siglo XIX. Nombres como los de Teixeira de Pascoaes, Fernando Pessoa, Almada Negreiros o Miguel Torga, en Portugal, y en España otros como Unamuno, Carmen de Burgos o Ramón Gómez de la Serna, el catalán Ribera i Rovira, el gallego Castelao, participan de un modo u otro en la construcción de un sueño ibérico que desdice la rotundidad del tópico de los dos países que se dan la espalda.

**"El tópico de las *costas voltadas* es muy poderoso y ha sobrevivido hasta nuestros días con un vigor sorprendente."**

Solo hay que rascar la piel de la realidad y ahondar en el rigor de los hechos para demostrar que siempre hubo relaciones, más o menos visibles. Y ese interés continúa vivo y patente no solo en figuras como José Saramago o Eduardo Lourenço, sino en un conjunto notable de proyectos, académicos o culturales, que tienen como objetivo el (re)conocimiento de los dos países.

**P:** Queremos felicitarle, también desde este boletín, por la cátedra recién obtenida. En ese sentido, y como responsable de la Cátedra de Estudios Ibéricos de la Universidad de Évora, ¿podría describir brevemente los objetivos, las líneas de investigación en curso y el posible impacto de esta cátedra dentro del hispanismo portugués y, en general, en la enseñanza del español en Portugal?

**R:** Muchas gracias. El objetivo de la Cátedra de Estudios Ibéricos es promover, a través de la investigación, el conocimiento de la realidad ibérica como un mosaico de culturas en permanente interacción, en el que cada pieza, mayor o menor, es igualmente importante y necesaria. Actualmente tiene dos líneas principales de investigación, que irán renovándose cada dos o tres años: una sobre la presencia de Portugal en las revistas literarias ibéricas del siglo XX, con la participación de especialistas de los contextos gallego, castellano, catalán y vasco, y una segunda sobre las relaciones de los filólogos ibéricos en los siglos XIX y XX, a través del estudio de su correspondencia. La Cátedra organiza también, en paralelo, ciclos de conferencias online (Polibéricos), cursos de verano y otras jornadas de estudio. Se trata de la primera cátedra con estas características en la península, que pone en el foco la pluralidad y heterogeneidad ibérica como el principal valor social y cultural de nuestro tiempo.

**P:** Siendo la traducción también parte de su trabajo académico y profesional, ¿qué papel le atribuye a la traducción en general y a la traducción literaria en particular en las clases de ELE?

**R:** Creo que la traducción es una práctica muy interesante, en general, para los alumnos, porque es una actividad estimulante, que obliga a tomar constantemente decisiones. El traductor nunca puede permanecer neutral, está obligado a elegir constantemente las mejores palabras para desarrollar su trabajo. Creo que esa doble cualidad: por un lado, el enorme desafío de verter un texto a otra lengua; por el otro, la necesidad urgente de tomar decisiones con respecto a cada palabra o expresión, se transforman en una experiencia de taller muy útil para los alumnos de ELE, y no solo para ellos.

**P:** Si tuviera que indicar 5 escritores hispanos que deberían formar parte del trabajo en las clases de español en la enseñanza preuniversitaria, ¿cuáles serían y qué lecturas recomendaría?

**R:** Esta pregunta es muy complicada, porque siempre que hacemos uma recomendación de autores estamos estableciendo un canon que, sin duda, podría ser otro. Me atrevería a hacer la siguiente recomendación de nombres que, sin duda, no defraudarán a nadie: un gallego, Manuel Rivas; un autor “castellano”, el recientemente fallecido Javier Marías; un catalán, el poeta Jon Margarit; un vasco, Kirmen Uribe; y un latinoamericano que cualquier joven no olvidará, el mexicano Juan Rulfo, un clásico del siglo XX.

**P:** Para acabar esta entrevista, ¿qué lecturas nos sugiere para continuar profundizando en los temas que hemos tratado?

**R:** Animaría a los lectores a que se adentrasen en una relectura activa del tópico de las *costas voltadas* leyendo un libro que he escrito con Santiago Pérez Isasi, que tiene como título *De espaldas abiertas. Relaciones literarias y culturales ibéricas (1870-1930)*. Ojalá les guste.

**“Me atrevería a hacer la siguiente recomendación de nombres que, sin duda, no defraudarán a nadie: un gallego, Manuel Rivas; un autor “castellano”, el recientemente fallecido Javier Marías; un catalán, el poeta Jon Margarit; un vasco, Kirmen Uribe; y un latinoamericano que cualquier joven no olvidará, el mexicano Juan Rulfo, un clásico del siglo XX.”**

# *La lengua de las mariposas* de Manuel Rivas:

## história de espíritos extirpados*

Hugo Rocha, professor no Agrupamento de Escolas José Estêvão

Manuel Rivas consegue condensar num pequeno conto de escassas catorze páginas o ambiente vivido em Espanha em 1936, no início daquele que viria a ser um dos conflitos bélicos mais sangrentos no período a seguir à Primeira Guerra Mundial. Perante o abandono a que o governo democraticamente eleito do republicano Manuel Azaña é votado por parte dos países aliados, que assumiram uma política de não intervenção, e com o apoio militar da Itália de Mussolini e da Alemanha de Hitler, e ainda o apoio logístico do Portugal de Salazar, dá-se um golpe militar fascista que acaba por ser bem-sucedido. Espanha entrava num período negro da sua história: uma guerra civil cruel e sangrenta, durante a qual o seu território foi transformado num palco de ensaios para um conflito mais alargado, a Segunda Guerra Mundial; e um regime fascista que se agarrou brutal e inexoravelmente ao poder ao longo de quase quatro décadas.

* Texto redigido no âmbito do Curso de Formação "As literaturas hispânicas e o ensino de ELE – Espanhol Língua Estrangeira" organizado pelo Centro de Estudos Comparatistas da FLUL.

Contado desde o ponto de vista do narrador e da sua experiência, aos seis anos, aquando da entrada no sistema público de ensino durante o regime da Segunda República, o texto começa por colocar em evidência dois mundos em rota de colisão. Moncho, também designado pela alcunha de Pardal, vive sob a ameaça de uma escola severa, castigadora, esmagadora de espíritos, anunciada pelos adultos que o rodeavam, em particular pelo seu pai, fruto das suas próprias vivências. Essa era a realidade da escola na época da ditadura de Primo de Rivera. Contudo, o seu terror em relação à escola cedo se desvanece e, para surpresa dos seus pais, Moncho não só gosta da escola como desenvolve uma relação próxima com o seu professor, por quem nutre grande estima.

Don Gregorio representa uma nova etapa na educação na Espanha da época. A partir da implantação da Segunda República, em 1931, são implementadas uma série de reformas educativas de forma a ultrapassar o atraso de Espanha neste domínio e a garantir, fazendo chegar a educação e a cultura à população em geral, a manutenção do regime democrático. O ensino primário passou assim a ser público, obrigatório, gratuito e misto. Essas reformas passaram também pela formação dos professores e foram inspiradas por três programas educativos já existentes: a *Institución Libre de Enseñanza (ILE)*, a *Escuela Moderna* e a *Escuela Nueva*, que, por sua vez, se inspiraram na filosofia do alemão Karl Krause (krausismo) e nas novas correntes pedagógicas britânicas. A relação que Don Gregorio estabelece com os seus alunos, em particular com Moncho, em que se destaca o protagonismo que lhes é atribuído — agentes ativos de um método onde o professor é, acima de tudo, um guia — e em que o mundo exterior e o quotidiano são convocados para o processo de ensino-aprendizagem, é uma evidência do carácter progressista do ensino republicano e continua ainda a ser um modelo ambicionado pela escola atual, eternamente adiado por diferentes constrangimentos a que a escola pública está sujeita.

Acabada a ansiedade de Moncho em relação à escola, a narrativa desenvolve-se com base na descrição de uma realidade em que essa mesma escola se tornou uma janela para o mundo. Indo mais além na relação entre os dois protagonistas, Moncho e Don Gregório, a escola desmaterializa-se ou naturaliza-se, já que está também no mundo dos bichos e das plantas, e Don Gregório já não é o mestre, mas um mentor. Contudo, este mundo idílico vai sendo atravessado por algumas advertências vindas da mãe, personagem que faz a ponte entre o negro passado recente, o angustiante futuro imediato, e o papel da Igreja Católica como garante de que o desvio na história presente, com o seu carácter progressista e igualitário, terá de ser corrigido.

Como vivemos no futuro, podemos já adivinhar o desenlace da história. Ainda assim, Manuel Rivas consegue despertar no leitor uma relação afetiva tão forte com estas personagens — Don Gregorio, Moncho, o seu pai e a sua mãe — que no final é impossível ficar indiferente à violência a que são submetidos pela nova realidade, tanto o que será exterminado fisicamente como os que sobrevivem, exterminados animicamente.

## Proposta de exploração didática

A literatura (*La sombra de los días*, José Luis Sampedro; *Los Girasoles ciegos*, Alberto Méndez; *Las trece rosas*, Jesús Ferrero; *Soldados de Salamina*, Javier Cercas; etc.) e o cinema (*La vaquilla*, Luis García Berlanga; *¡Ay, Carmela!,* Carlos Saura; *El laberinto del Fauno*, Guillermo del Toro; etc.) têm tido um papel fundamental para manter viva a memória histórica do que aconteceu em Espanha entre 1936 e 1939. Esta questão continua viva no debate político e na sociedade espanhola e pode e deve ser trabalhada nas aulas de ELE.

O conto em análise poderá ser um ponto de partida para um trabalho interdisciplinar entre a disciplina de Espanhol, nível de continuação, e a de História A, no 12º ano, cujo programa integra a Guerra Civil de Espanha e as suas implicações internacionais. O desenlace da narrativa poderá mesmo ser o mote, fazendo a ponte com o que virá a suceder pouco depois em Badajoz (*la matanza de Badajoz*) e que foi testemunhado e reportado pelo jornalista português Mário Neves no Diário de Lisboa. Antes de que a censura portuguesa se apercebesse, este jornalista conseguiu publicar uma série de crónicas que relatam o horror vivido na região, nomeadamente a coluna de fumo que se avistava desde Portugal, fruto da queima dos corpos dos fuzilados pelas forças insurgentes. Neste projeto poderia ser também estudado o papel de Portugal durante o conflito armado, nomeadamente a conivência encoberta do regime de Salazar, recorrendo a empresários portugueses para fazer chegar aos falangistas material bélico e de apoio médico italiano e alemão, a forma como se expulsavam os refugiados espanhóis de território português e o apoio direto na frente de batalha com o grupo de "voluntários" os Viriatos.

**Para saber mais:**

CHOVET, Pauline (2012). *La situación de los maestros republicanos en los comienzos de la Guerra Civil española. Estudio basado sobre la película La Lengua de las mariposas de José Luis Cuerda*. Literature. dumas-00827021. Dissertação.
https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00827021/document (consulta 01/09/22)

FERNÁNDEZ-SORIA, Juan Manuel (2014). *The presence of the British education model in Spain: Reception through the Institución Libre de Enseñanza.* History of Education, 43:1,50-71, DOI: 10.1080/0046760X.2013.844277
https://doi.org/10.1080/0046760X.2013.844277 (consulta 01/09/22)

GREGÓRIO, Isabella Borges (2018). *O neo-humanismo de Manuel Rivas na obra ¿Qué me quieres, amor?* Dissertação.
https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/21714 (consulta 01/09/22)

Ministério da Educação. Direção-Geral da Educação (2018). *Aprendizagens essenciais – Secundário, História A, 12.º ano de escolaridade*. Lisboa: Ministério da Educação.
http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/12_historia_a.pdf (consulta 01/09/22)

RIVAS, Manuel (1996). *¿Qué me quieres amor?* Madrid: Editorial Alfaguara.

RODRIGUES, Ana Luísa e GODINHO, Jacinto (2016). *Massacre de Badajoz*. Reportagem. Produção RTP.
https://ensina.rtp.pt/artigo/o-massacre-de-badajoz/ (consulta 01/09/22)

# EL *CAPITAL IMAGOLÓGICO* DEL ESPAÑOL EN PORTUGAL. UNA CONTRIBUICIÓN

Carlos Pazos-Justo, Universidade do Minho
Adriana da Costa

## Resumen

Partiendo de la noción de *capital imagológico* y de las respuestas de docentes y alumnos de ELE a un cuestionario, en este texto se pretende hacer una contribución a la imagen del Español como Lengua Extranjera en Portugal. Los datos obtenidos permiten plantear, fundamentalmente, dos hipótesis: (i) la percepción crecientemente positiva de los alumnos se configura como *activo pedagógico* en el ámbito del ELE y, a su vez, (ii) se constituye como un indicio fuerte de la alteración en curso acerca del español en el imaginario portugués.

## Nota biográfica

Carlos Pazos-Justo es doctor en Ciencias de la Cultura, profesor del Departamento de Estudos Românicos de la UMinho y miembro del Grupo Galabra-UMinho del Centro de Estudos Humanísticos de la misma universidad.

Adriana da Costa es licenciada en Traducción y ha concluido el Máster de Español Lengua Segunda y Lengua Extranjera de la UMinho en 2021.

Tomando como punto de partida la noción de *capital*, *capital simbólico* particularmente (Bourdieu, 1997), proponemos entender el *capital imagológico* de (en este caso) una lengua como el conjunto de propiedades reconocidas por una comunidad/cultura atribuyéndole un determinado valor, necesariamente vinculado, como hipótesis, a la percepción de la(s) comunidad(es) asociada(s) a la lengua en cuestión. De esta forma: el *capital imagológico* (en adelante CI) de la lengua A (español) en la comunidad B (Portugal) estaría de alguna forma condicionado por la imagen de la comunidad A (asociada a la lengua A, Estado español) en la comunidad B.

A continuación, recurriendo a este concepto, aquí breve y provisionalmente expuesto, realizaremos una aproximación al CI del Español como Lengua Extranjera (en adelante ELE) en Portugal, en línea con trabajos anteriores (Pazos-Justo, 2014; Pazos-Justo, 2015; Martins & Pazos-Justo, 2018; también, en parte, Pazos-Justo, 2016) y, fundamentalmente, a partir del análisis realizado en el trabajo de fin de máster *Impacto de la imagen en la enseñanza de ELE en universidades portuguesas* (Costa, 2021).

En este último trabajo, se elaboraron e implementaron 2 cuestionarios, entre mayo y junio de 2021, a los que respondieron (i) 7 docentes de ELE de 3 universidades portuguesas (UMinho, UPorto y UAlg) y (ii) 101 alumnos de las mismas instituciones (*vid*. Costa, 2021, pp. 6-7). Apuntamos desde ya que los datos que expondremos y analizaremos a continuación son, en el mejor de los casos, indicativos, careciendo de valor estadístico.

En relación con las respuestas de los docentes, destacamos las siguientes:

1. A la pregunta "En general, cómo caracterizaría la imagen previa de los alumnos sobre la lengua/culturas españolas", 5 docentes respondieron indicando que es 'positiva' o 'muy positiva'; 2 docentes indicaron 'ni positiva ni negativa'.

2. En relación a "¿Considera que la imagen previa que los alumnos portugueses tienen acerca del par lengua/cultura española influye en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE?", los docentes respondieron mayoritariamente (5/7) que la imagen previa que los alumnos tienen acerca del par lengua/cultura española influye 'mucho' en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE.

3. Todos los docentes consideraron que la imagen en cuestión no es un 'problema pedagógico'; además, 6 indicaron que la imagen del par lengua/cultura supone una 'ventaja pedagógica'.

4. Cuestionados acerca de "¿En qué aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje influye positivamente?", en relación con los parámetros 'Motivación', 'Desarrollo de la competencia cultural' y 'Resultados finales', destacamos que 5 docentes consideran que influye 'mucho' en la motivación.

5. Por último, las respuestas a "¿Su práctica docente habitual incluye estrategias pedagógicas concretas para tratar las imágenes previas de los alumnos?" fueron: 2 'mucho', 1 'muy poco', 1 'no sé', 3 'poco'.

Los resultados del cuestionario respondido por los alumnos, más extenso, son los siguientes:

1. A la pregunta "¿Antes de asistir a las clases de español, tu imagen de la lengua/ cultura española era?", las respuestas mayoritarias son 'positiva', en mayor medida, y 'muy positiva', como se puede apreciar en el gráfico 1.

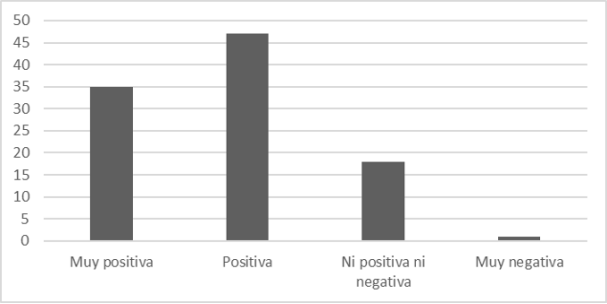


Gráfico 1. Imagen previa de la lengua/cultura española
Fuente: elaboración propia

2. Por otro lado, en lo que respecta a la percepción de los cambios después de estudiar ELE, como se puede apreciar en el gráfico 2, las percepciones son más diversas.

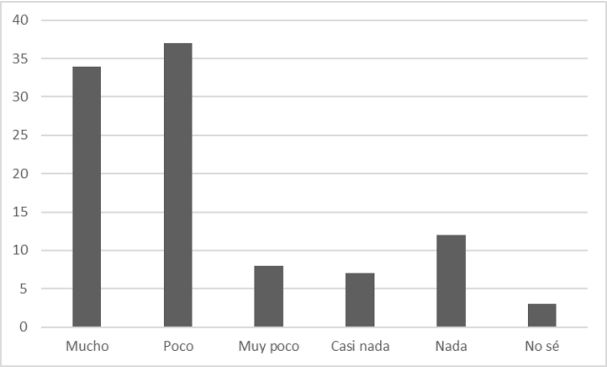


Gráfico 2. Imagen posterior de la lengua/cultura española
Fuente: elaboración propia

3. Las respuestas de los alumnos a "En general, consideras que la imagen de España en Portugal es" dibujan un imaginario abiertamente positivo hacia lo español (*vid*. Gráfico 3).

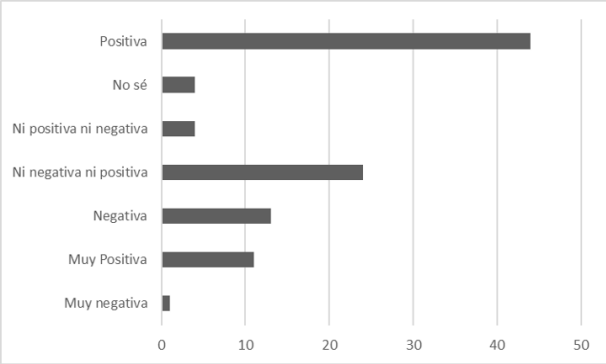


Gráfico 3. Imagen de España en Portugal
Fuente: elaboración propia

4. En relación con las motivaciones a la hora de estudiar español, las respuestas remiten a un marco motivacional complejo y diversificado; en todo caso, como se puede apreciar en los gráficos 4 y 5, los alumnos, en general, identifican la lengua y la cultura como un elemento altamente significativo en su elección. Por otro lado, la gran mayoría de los alumnos dicen que pretenden continuar en el futuro sus estudios de español (*vid*. Gráfico 6).

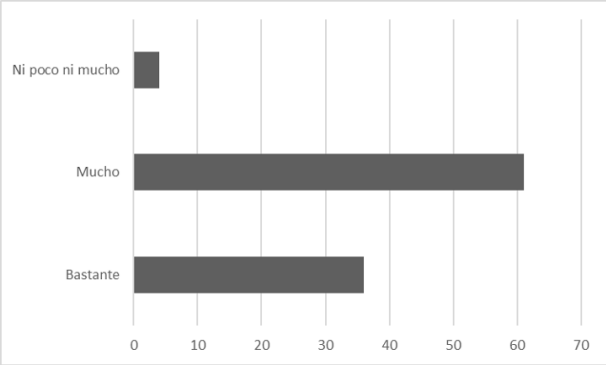


Gráfico 4. "¿Por qué razón estudias español?
Interés por la lengua"
Fuente: elaboración propia

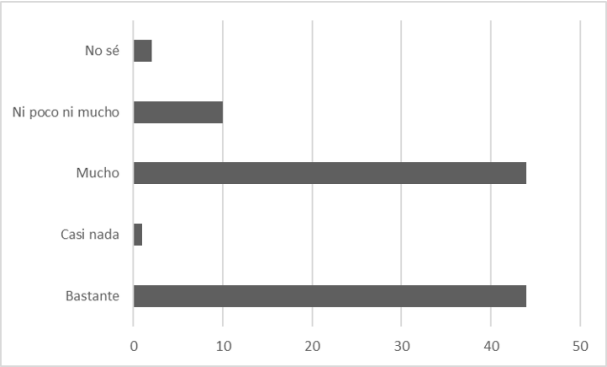


Gráfico 5. "¿Por qué razón estudias español? Interés por la cultura"
Fuente: elaboración propia

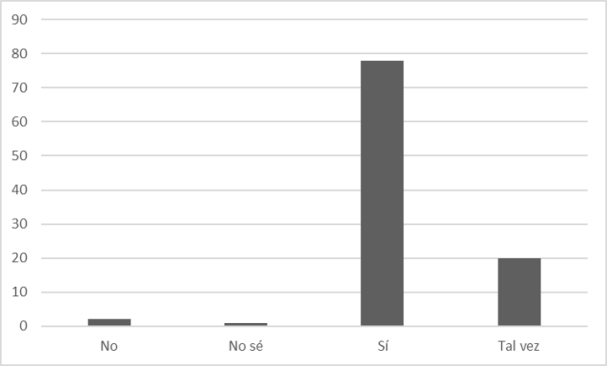


Gráfico 6. "¿Pretendes continuar estudiando español en el futuro?"
Fuente: elaboración propia

5. Sobre el grado de dificultad que entraña estudiar español las respuestas de los alumnos señalan un grado de dificultad reducido; para un número significativo del alumnado cuestionado, estudiar español es 'Fácil' (*vid*. Gráfico 7).

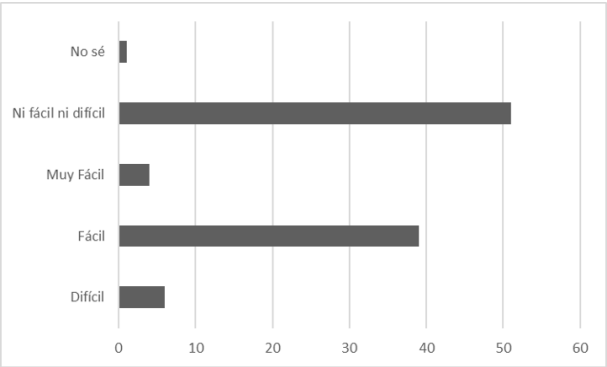


Gráfico 7. "Aprender la lengua española es:"
Fuente: elaboración propia

6. Por último, ante la pregunta "¿Consideras que los españoles son?" y las posibles respuestas 'Muy simpáticos', 'Simpáticos', 'Ni antipáticos ni simpáticos', 'Antipáticos', la percepción generalizada es las de 'Muy simpáticos'/'Simpáticos', es decir, una percepción nítidamente positiva (*vid*. Gráfico 8).

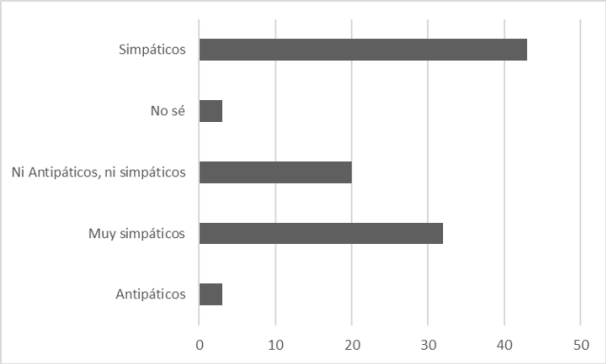


Gráfico 8. Percepción de los españoles
Fuente: elaboración propia

## Consideraciones finales

> [La] enseñanza y la divulgación de la lengua española en Portugal ha estado históricamente condicionada por factores de orden extralingüístico, que se podrían resumir en una representación muy concreta –por lo general negativa– sobre el español en la conciencia de los portugueses (Ponce de León, 2009, p. 121).

Si bien es cierto que, como se apunta en la cita, el imaginario luso de las últimas centurias se ha nutrido de un discurso claramente negativo para con el par Castilla/España (*cfr.*, por ejemplo, Sánchez, 1997; Pereira, 2018; Santos & Sousa, 2018) –que en otro lugar hemos denominado *imagotipo del enemigo* (Pazos-Justo, 2014)–, todos los indicios apuntan hacia una generalizada alteración de la imagen portuguesa sobre España y los/las españoles/las, especialmente notoria en las capas de la población más joven; de esta forma, gana progresivamente centralidad un discurso imagológico abiertamente positivo –*imagotipo neorromántico* proponíamos en Pazos-Justo, 2014. Los datos aquí presentados, a pesar de no ofrecer validez estadística, nos ayudan, consideramos, a entender la imagen del ELE (y, en última instancia, la imagen actual del Estado español) como tendencialmente positiva en el seno del imaginario luso.

Más en detalle, el análisis realizado nos permite proponer como hipótesis que el CI del ELE en Portugal se caracteriza por ser positivo o muy positivo. En función de las respuestas de los docentes, parece posible entender este CI como un *activo didáctico* ('ventaja pedagógica'), especialmente en lo que se refiere a la motivación del alumnado.

En relación con las percepciones declaradas de los alumnos, las respuestas, en su conjunto, remiten inequívocamente a un marco imagológico acentuadamente positivo en varias dimensiones, donde el par lengua/cultura es, sin lugar a dudas, percibido positivamente (aunque es cierto que las respuestas de un número no desdeñable de alumnos parecen apuntar hacia la persistencia de lo que antes llamamos *imagotipo del enemigo*; *cfr*. Gráfico 3). En esta dirección es destacable que una expresiva mayoría de los alumnos pretende seguir con sus estudios de ELE.

Por otro lado, de las respuestas de los docentes y alumnado se pueden extraer otras preguntas que aquí anotamos esquemáticamente: (i) ¿lo imagológico, a pesar de su interés didáctico, no forma parte, en general, de las prácticas docentes?; (ii) ¿la asociación del ELE con 'fácil' puede suponer un obstáculo didáctico?

Concluyendo: creemos que esta línea de investigación, que esperamos poder ampliar en el futuro próximo, nos permite avanzar con la siguiente hipótesis: el carácter tendencialmente positivo del CI del ELE en el Portugal actual se configura como un aliado de docentes y discentes cuyo impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje es el de *activo didáctico* en dimensiones tales como la elección de la Lengua Extranjera o, parece posible, la motivación del alumnado, lo cual se configura, cabe pensar, como un facilitador de la labor docente. Desde otro punto de vista, las percepciones del alumnado se configuran como un indicio fuerte acerca de la alteración en curso del marco imagológico luso sobre el Estado español y los/las españoles/as, i. e., el CI de estos parece transitar hacia una narrativa ciertamente más positiva, frente a lo que acontecía hace algunas décadas.

**Bibliografía**

Bourdieu, P. (1997). *Razões Práticas. Sobre a teoria da acção*. Oeiras: Celta Editora [1994].

Costa, A. (2021). Impacto de la imagen en la enseñanza de ELE en universidades portuguesas [Trabajo de Fin de Máster, Universidade do Minho]. http://hdl.handle.net/1822/76397

Martins, G. y Pazos-Justo, C. (2018). Imagen y ELE en Portugal. Contribución a partir del análisis de los Premios Pilar Moreno (2016). En VV.AA., *Investigación e Innovación en la Enseñanza de ELE. Avances y desafíos* (pp. 179-192). Famalicão: Edições Humus.

Pazos-Justo, C. (2014). Imagen de España y los españoles en Portugal: reflexiones para el ámbito ELE. En Eduardo Tobar (ed.). *El español como lengua extranjera en Portugal: retos de la enseñanza de lenguas cercanas*. Madrid: Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

_____ (3 de diciembre de 2015). *Imagología y E/LE en Portugal. Hipótesis para un análisis de los premios Pilar Moreno* [Discurso principal]. I Colóquio Internacional de Línguas Estrangeiras – de uma língua a outra, Bragança, Portugal.

_____ (2016). *A imagem da Galiza em Portugal. De João de Redondella a Os Galegos são nossos irmãos.* Santiago de Compostela: Através Editora.

Pereira, C. (2018). Anti-iberismo. En, *Dicionário dos ANTIS. A cultura portuguesa em negativo* (pp. 955-962), Vol. I. Imprensa Nacional-Casa da Moeda.

Ponce de León, R. (2009). La enseñanza del español en la universidad portuguesa. En Agustín Barrientos Clavero (coord.), *Actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)* (pp. 119-128), Vol. I. ASELE.

Sánchez Gómez, L.A. (1997). Españoles y portugueses: la visión del otro. *Anales del Museo Nacional de Antropología*, 4: 141-156. Madrid: Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación y Cultura.

Santos, S. y Sousa, R. (2018). Anticastelhanismo. En, *Dicionário dos ANTIS. A cultura portuguesa em negativo* (pp. 320-344), Vol. I. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.

# LA ENSEÑANZA DE LA COMUNICACIÓN NO VERBAL DEL ESPAÑOL EN LA ERA DIGITAL

Beatriz Méndez Guerrero, Universidad Autónoma de Madrid

**Resumen**

La comunicación no verbal forma parte de la comunicación y por ese motivo ha de ser tenida en cuenta en la enseñanza de lenguas. Actualmente, los signos no verbales cuentan con el respaldo institucional del *Marco Común Europeo de Referencia*, pero los nuevos tiempos exigen plantear propuestas más actuales, basadas en recursos digitales.

**Nota biográfica**

Beatriz Méndez Guerrero es profesora del Departamento de Filología Española de la Universidad Autónoma de Madrid. Sus líneas de investigación son la pragmática y la sociolingüística del español y su aplicación a la enseñanza de ELE. Cuenta con numerosos trabajos de investigación relacionados con la comunicación no verbal y la inclusión de las Tecnologías de Aprendizaje y Comunicación (TAC) en la enseñanza de lenguas extranjeras.

## Introducción

Los signos no verbales se han definido como emisiones de signos somáticos activos o pasivos de carácter no léxico que se producen en una cultura individualmente o en combinación con otros signos verbales (Poyatos, 2017: 14). Dentro de los signos de esta naturaleza se distinguen cuatro categorías: paralingüísticos, quinésicos, proxémicos y cronémicos. Cada uno de estos tipos engloba una porción distinta de la no verbalidad (fónica, corporal, espacial y temporal).

Los signos paralingüísticos se refieren a los aspectos fónicos de la comunicación como son las cualidades de la voz (tono, timbre, intensidad…), los modificadores fónicos (expresiones de la voz que indican rabia, enfado, alegría, aburrimiento, ironía, sorpresa…), los indicadores sonoros de reacciones fisiológicas y emocionales (risa, llanto, tos, suspiro, bostezo, carraspeo…), los elementos cuasi-léxicos (vocalizaciones y consonantizaciones convencionales sin apenas contenido léxico del tipo eeh, mmm, aah, puff, ups, ajá…) y las pausas y silencios (Cestero, 2021: 348).

Los signos quinésicos comprenden las posturas, movimientos y maneras corporales que comunican por sí mismas o que matizan las palabras. Entre estos signos se incluyen los gestos faciales y corporales, cualquier tipo de movimiento realizado con el cuerpo y la cara, las maneras o formas convencionales de realizar las acciones o movimientos y las posturas estáticas comunicativas, resultantes o no de la realización de ciertos movimientos (Cestero, 2017: 1066).

Los signos proxémicos y cronémicos se han entendido como sistemas secundarios dentro de la comunicación no verbal. El primero de los tipos se relaciona con la concepción, el uso y la distribución del espacio y con las distancias culturales que mantienen los seres humanos en la interacción. Y el segundo, con la concepción que tiene el ser humano del tiempo en la comunicación (por ejemplo, la idea de puntualidad) y con cómo se estructura y usa el tiempo socialmente y en la interacción (tiempo que se ocupa en realizar una acción comunicativa concreta, horarios para realizar acciones, etc.) (Cestero, 2014: 131).

## La enseñanza de la comunicación no verbal en el aula de ELE

Desde que la comunicación no verbal fue incluida en el *MCER*, no han dejado de surgir trabajos que han intentado encontrar un lugar para estos signos en la enseñanza de español. En estos años se han ideado técnicas y estrategias para su implantación en el aula y se han promovido metodologías, como la de Cestero (2017: 1111-1113), que han señalado las fases para su enseñanza.

En la primera fase planteada por la autora, se propone realizar una presentación explícita e implícita de los signos no verbales. Para hacerlo, de acuerdo con Poyatos (2017), podemos optar por el uso de la literatura, las representaciones reales de los signos por parte de informantes nativos, los vídeos, los materiales de los libros, los diccionarios o repertorios de signos y las simulaciones teatrales. También podrá usarse material real proveniente de fotografías, dibujos, anuncios publicitarios,

películas, series o programas televisivos de corte realista.

La segunda fase ha de estar destinada al aprendizaje de los signos, por lo que deberán realizarse actividades encaminadas a dicho aprendizaje en las que podrán utilizarse materiales similares a los de la fase anterior, como fotografías, vídeos, dibujos o cómics, pero en actividades más dirigidas o cerradas, realizadas en pequeñas agrupaciones o de manera individual para fijar el *input* recibido durante la fase anterior. También se pueden plantear ejercicios en los que aparezcan manipulaciones y recreaciones de juegos, como el juego de la oca, la ruleta, el *memory* o el tabú, para practicar determinados signos de forma aislada o en combinación con sus correspondientes signos verbales (Alegre, 2022: 113).

La tercera fase es la de refuerzo, por tanto, deberán plantearse aquí actividades que fortalezcan el aprendizaje de los signos no verbales. La mayor parte de estas tareas seguirán estando dirigidas por el profesor y tendrán una estructura semicerrada con la finalidad de que los aprendientes ejerciten el uso de estos signos en la interacción diádica o en grupos reducidos.

Por último, en la cuarta fase, la de adquisición, se propondrán nuevas actividades para conseguir la adquisición y completa asimilación de los signos no verbales. Aquí el profesor semidirigirá un grupo de tareas abiertas, destinadas a que los estudiantes utilicen, en conversaciones más o menos naturales y de forma espontánea, los signos aprendidos. Resultan especialmente útiles en esta fase técnicas didácticas como los diálogos conversacionales, los *role-plays* y las escenificaciones o representaciones.

Estas fases deberán acometerse, presentando los signos no verbales de forma independiente en algunos casos y de forma integrada junto a los signos fonéticos, léxicos, pragmáticos en otros; y procurando graduar los contenidos no verbales atendiendo a su funcionalidad, frecuencia de uso y dificultad (Cestero, 2017: 1112-1113).

El aprendizaje de estos signos exigirá, además, atender a los conocimientos previos del alumno, tal y como propone el aprendizaje significativo (Méndez, 2016, 2019, 2020, en prensa). Así pues, la adquisición de los signos no verbales deberá empezar a construirse sobre los conocimientos que el alumno domina de forma aceptable. A partir de ahí, deberán recordarse los conocimientos semiconocidos, aquellos que el aprendiente ha percibido alguna vez, pero sobre los que no tiene un control completo y, a continuación, se enseñarán los contenidos desconocidos hasta el momento de la instrucción. De esta forma, los contenidos conocidos se plantean como anclaje, sobre los que se asientan los semiconocidos y se proponen los nuevos. Solo así conseguiremos que los contenidos semiconocidos se consoliden y se conviertan en conocidos y que los nuevos que se acaban de presentar ocupen el lugar de los semiconocidos. Será sobre estos nuevos conocimientos semiconocidos sobre los que se podrán aprender otros contenidos nuevos en el futuro.

La correcta aplicación del aprendizaje significativo de los signos no verbales implica que el profesor de ELE tome en consideración las siguientes cuestiones

(Méndez, 2016: 74):

- El aprendizaje de la comunicación no verbal en una lengua extranjera implica un proceso constructivo interno en el que se relacionan estructuras de la propia lengua materna con las de la lengua meta. Es, en definitiva, un proceso de (re)construcción de saberes culturales.

- El aprendizaje parte de todos los conocimientos y experiencias no verbales previas del aprendiente, que irá reorganizando a medida que incorpore informaciones nuevas.

- El aprendizaje tiene un alto componente afectivo y emocional. De ahí que resulte muy importante atender el autoconocimiento, el establecimiento de motivos y metas personales, la disposición por aprender, las atribuciones sobre el éxito y el fracaso, las expectativas y representaciones mutuas, etc.

- El aprendizaje de la comunicación no verbal requiere contextualización y cooperación. Los aprendices deben trabajar con tareas auténticas y significativas culturalmente y deben hacerlo de forma colaborativa.

- El grado de aprendizaje de los signos no verbales depende del nivel de desarrollo cognitivo, emocional y social, de la naturaleza de las estructuras del conocimiento y se consigue a partir de los apoyos que conduzcan a la construcción de puentes cognitivos entre lo nuevo y lo familiar, y con materiales de aprendizajes potencialmente significativos.

Por último, deberá atenderse la competencia intercultural de los estudiantes. El Consejo de Europa (2002, 2021) parte de la base de que un individuo no dispone de una colección de competencias para comunicar de forma distinta y por separado las lenguas que domina, sino que cuenta con una única competencia plurilingüe y pluricultural que engloba el conjunto de los repertorios lingüísticos de que dispone. Así pues, “ni las lenguas se aprenden una detrás de la otra ni se almacenan de forma diferente, sino que lo que ya se sabe desde una lengua es el trampolín para saber más cosas de otra lengua y, así, sucesivamente, de modo que, a mayor conocimiento de lenguas, mayores posibilidades de aprendizaje de nuevas lenguas” (Vila, 2006: 5).

Así pues, el profesorado ha de potenciar acciones coordinadas entre las distintas lenguas que favorezcan la adquisición de los nuevos saberes y los alumnos deben desarrollar habilidades metalingüísticas que les ayuden a aprender lenguas nuevas, sirviéndose de las que ya conocen. Dichas habilidades consistirán, principalmente, en la transferencia de conocimientos y estrategias de una lengua a otra (Bialystock, 2001). La distancia interlingüística marcará la mayor o menor posibilidad de activar la competencia intercultural. Concretamente, según Bailini (2013: 2), las estrategias que permitirán detectar el potencial de la competencia plurilingüe y pluricultural serán: (1) el uso estratégico de las transferencias de los aspectos en común entre las lenguas, (2) el control de las interferencias que se puedan producir entre aspectos diferenciales de dichas lenguas y (3) la búsqueda –más o menos explícita– de analogías entre la lengua extranjera (LE) y otros idiomas aprendidos anteriormente.

Todos estos aspectos anteriormente mencionados podrán ser trabajados en el aula, como se verá en el siguiente apartado, sirviéndonos de las Tecnologías del Aprendizaje y la Comunicación (TAC).

**El aprendizaje de los signos no verbales a través de las TAC**

De acuerdo con Hernández (2008), el aprendizaje en la red fomenta el aprendizaje en contextos significativos. Los hipertextos, entendidos como textos digitales, potencian el uso auténtico, actualizado y contextualizado de la lengua, y permiten trabajar la competencia intercultural. La información que nos proporciona la red es extensa y heterogénea, pero puede integrarse fácilmente en entornos virtuales de aprendizaje eficaces, que desarrollen la autonomía didáctica (Méndez, 2020: 25). Este tipo de materiales se basa en la hipermedia, esto es, en la combinación de textos con dibujos, gráficos, audios, vídeos, etc.

En esta línea, las *WebQuest* son un buen recurso para integrar las TAC en la enseñanza de los signos verbales y no verbales de la lengua. Se sirven de la hipermedia y los hipertextos para trabajar contenidos en el aula con una finalidad comunicativa y promueven la integración de destrezas y el trabajo cooperativo, siempre enfocado a la culminación de una tarea final. No obstante, para que esta metodología resulte efectiva, el aprendiente debe tener experiencia en el manejo de recursos digitales y el profesor debe seleccionar adecuadamente los contenidos, atendiendo el nivel de conocimientos de los estudiantes y los intereses y necesidades que presentan.

Las *WebQuest* pueden definirse como espacios virtuales de aprendizaje controlado en los que el profesor pone a disposición de sus alumnos (o del público en general) una secuencia de actividades, a través de contenidos *web*, que conducen a una tarea final. Los materiales que se ofrecen a los estudiantes son auténticos y han de trabajarse, en la mayoría de los casos, en cooperación entre los distintos usuarios a través de actividades que fomentan el análisis, la reflexión y la autoevaluación.

Se trata, pues, de un planteamiento constructivista, estructurado en un espacio web cerrado y protegido, que permite trabajar distintos contenidos lingüísticos verbales y no verbales a través de actividades atractivas que fomenten la motivación del aprendiente, rentabilicen el tiempo, refuercen los procesos cognitivos superiores y trabajen las distintas destrezas lingüísticas de forma integrada.

Estos espacios virtuales de aprendizaje incluyen, además, distintas informaciones relativas a los objetivos de aprendizaje, el proceso, los recursos, la evaluación y los resultados esperados. De ese modo, el alumno dispone de toda la información desde el primer momento, lo que le permite ser consciente y partícipe de su propio proceso de aprendizaje[1].

[1] Para consultar ejemplos de *WebQuest* sobre comunicación no verbal en ELE, véanse los trabajos de Méndez (2016, 2019 y 2020).

## Conclusiones

En las páginas anteriores, se ha tratado de explicar la necesidad de incluir el tratamiento de la comunicación no verbal en el aula de ELE, atendiendo a su tipología y a las pautas metodológicas establecidas hasta el momento. También se ha reflexionado sobre el camino que ha de seguir la enseñanza-aprendizaje de estos signos en los próximos tiempos, que pasa por aprovechar el potencial que tienen los contenidos digitales en las aulas.

Partiendo de esta base, se ha propuesto el manejo de las *WebQuest* en las clases de español, pues favorecen todos los aspectos que se aconsejan para aprender una lengua: potencian el uso de la lengua, desarrollan la autonomía del estudiante y su participación activa y consciente durante el proceso adquisitivo, fomentan el trabajo cooperativo y la autoevaluación, permiten desarrollar procesos cognitivos de orden superior a partir de la integración de destrezas y resultan muy motivadores y enriquecedores desde el punto de vista intercultural.

Como se ha dicho, la clave para conseguir una *WebQuest* de calidad y efectiva está en partir de los conocimientos previos de los alumnos y de sus intereses y necesidades, presentar unos contenidos y actividades claras, plantear una tarea final realista que resulte motivadora a los estudiantes y fomentar el análisis contrastivo con otras lenguas y culturas conocidas por el aprendiente. En tu mano está lograrlo, ¿te animas?

## Bibliografía

Alegre, E. (2022). El aprendizaje significativo e intercomprensivo de la comunicación no verbal en ELE. Propuesta para la enseñanza de los gestos emblemáticos españoles a estudiantes brasileños. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

Bailini, S. (2013). “La competencia plurilingüe en aprendientes de lenguajes afines: ¿Un potencial o un límite?”, Revista Nebrija de Lingüística Aplicada, 13, 1-7.

Bialystok, E. (2001). Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition. Cambridge: Cambridge University Press.

Cestero, A.M. (2014). “Comunicación no verbal y comunicación eficaz”. ELUA 28: 125-150.

Cestero, A.M. (2017a). “La comunicación no verbal”. En: Cestero Mancera, A.M. y Penadés Martínez, I. (eds.), Manual del profesor de ELE. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, Servicio de Publicaciones, 1051-1122.

Cestero, A.M. (2021). “La comunicación no verbal”. En: Loureda, O. y Schrott, A. (eds.), Manual de lingüística del hablar. Berlín/Boston: De Gruyter, 345-370.

Consejo de Europa (2002). Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación. Madrid: Secretaría General Técnica del MEC, Anaya e Instituto Cervantes.

Consejo de Europa (2021). Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación. Volumen Complementario. Madrid: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Formación Profesional e Instituto Cervantes.

Hernández Mercedes, M. P. (2008). “Tareas significativas y recursos en internet. Webquest”, MarcoEle, 9, 1-25. https://marcoele.com/descargas/6/hernandez-tareas-webquest.pdf

Méndez, B. (2016). “El componente no verbal en el aula de ELE: Consideraciones para su aprendizaje significativo e intercultural a partir de WebQuest”. Revista Nebrija de Lingüística Aplicada 8: 1-14.

Méndez, B. (2019). “Las WebQuest como recurso para la enseñanza de la comunicación no verbal en el aula de ELE”. Tonos Digital 36(1).

Méndez, B. (2020). “Metodología para el uso de las WebQuest en la enseñanza de ELE”. RAEL 19(2): 24-47.

Méndez, B. (en prensa). “Los signos no verbales en la interacción y su tratamiento en la enseñanza de ELE en entornos virtuales”.

Poyatos, F. (2017). “La comunicación no verbal en la enseñanza integral del español como lengua extranjera”. E- eleando 1. Disponible en <www.e- eleando.es>

Vila, I. (2006). Adquisición de lenguas extranjeras y competencia multilingüe. Jornadas Pedagógicas del Programa de Lengua y Cultura Portuguesa. Mérida: Universidad de Extremadura, 1-9.

# Beneficios de *eTwinning* en el aula de ELE

María Rubio, profesora en el Agrupamento de Escolas de Alapraia en movilidad en el proyecto #EstudoEmCasa@

Este texto es una reflexión sobre algunos beneficios, según mi experiencia, de participar en proyectos de *eTwinning* en el aula de ELE. En primer lugar, voy a dar mi opinión sobre algunos aspectos que pienso que son importantes, y después os voy a presentar algunas situaciones y preguntas para que podamos reflexionar juntos.

**Trabajo colaborativo**

Teniendo en cuenta que la plataforma *eTwinning* es una plataforma colaborativa, pienso que debemos sacarle el máximo partido.

La misma plataforma *eTwinning* nos permite fácilmente el trabajo colaborativo entre centros, por ejemplo, a través del mural, foros, documentos editables, y da total libertad para incluir y trabajar con las herramientas que mejor nos convengan en un determinado momento.

**Planificación**

Como en cualquier proyecto, la planificación es fundamental y, claro, debemos tener presentes los documentos de referencia. Planificar nos ayuda a orientar el trabajo de los participantes del proyecto, aunque debemos tener en cuenta que surgen imprevistos o ideas nuevas durante la puesta en práctica del proyecto y no debemos tener miedo de alterar la planificación inicial para mejorarla de forma que se adapte mejor al contexto e intereses.

**Herramientas digitales**

La selección de herramientas digitales a usar también puede y debe ser una tarea colaborativa, de esta manera aprendemos todos y crecemos juntos.

Hoy en día hay herramientas digitales que permiten crear de forma colaborativa actividades diversas: presentaciones, vídeos, montajes, textos, imágenes, juegos, etc.

En el desarrollo de proyectos *eTwinning* también crecemos en el sentido tecnológico.

**Motivación**

La participación en un proyecto *eTwinning*, en principio, ya es un elemento motivador para los alumnos.

Desde mi experiencia, puedo afirmar que en cuanto les decimos a un grupo de alumnos que van a participar en un proyecto con centros de otros países, los alumnos se alegran y se muestran con deseos de empezar. Tienen ganas de conocer a adolescentes de otros países que están, igual que ellos, aprendiendo español. Es un buen momento para hacer una videoconferencia en aula o unos vídeos de presentación para que se conozcan. El hecho de empezar haciendo estas actividades creo que motiva mucho a nuestros alumnos.

Pienso que motivar a los alumnos a aprender la lengua y la cultura española es fundamental, un alumno motivado aprende más y mejor. Y transmitir a los alumnos la alegría de aprender es una de nuestras funciones como profesores.

**Interdisciplinariedad**

Quiero también destacar el potencial interdisciplinario que tiene la participación en este tipo de proyectos. Claro que un proyecto *eTwinning* no obligatoriamente ha de ser interdisciplinario pero, si pensamos bien, hay asignaturas que encajan perfectamente en proyectos de este tipo: Geografía, Ciudadanía, TIC, otras lenguas… y cuando involucramos a otros profesores de nuestro centro, el proyecto, sin duda, se enriquece y se hacen aprendizajes más significativos.

**Flexibilidad de *eTwinning***

*eTwinning* nos da flexibilidad y libertad en muchos sentidos.

En el modo de creación: podemos buscar proyectos ya creados que nos interesen, podemos crear un proyecto e invitar a otros

centros, o podemos lanzar una idea a varios centros y crear el proyecto en conjunto.

En la temporización: podemos participar en un proyecto de unos meses, de un año o de más tiempo.

En el número de centros participantes: tanto pueden participar solo dos centros como pueden participar muchos más. Los centros participantes pueden ser del mismo país o de otros países del mundo, no solo de Europa. Además, existiendo la asignatura Español Lengua Extranjera en muchos países, es fácil encontrar colaboración para un proyecto que queramos hacer.

En los temas: pueden ser muy variados, de todas las áreas y niveles de enseñanza.

**Situaciones y preguntas para reflexión**

Un alumno portugués y un alumno alemán entran en contacto. El portugués no sabe hablar alemán, el alemán no sabe hablar portugués. Ambos están aprendiendo Español e Inglés, ¿en qué lengua crees que hablarán? Puede ser, sí, que hablen inglés, ¿y si los guiamos para que hagan en conjunto un trabajo específico en español? ¿Crees que mejorarán su competencia comunicativa en español? Pienso que la interacción / mediación oral y escrita se trabaja por sí sola cuando participamos en cualquier proyecto *eTwinning,* ya que la riqueza en la comunicación en español con alumnos de otros centros es enorme. Mejora, sin duda, la capacidad comunicativa de los alumnos en la lengua del proyecto, ya que practican en un contexto real. Los alumnos toman conciencia de la utilidad de aprender español.

Ahora imagina estos mismos alumnos, que tienen la misma edad, ¿crees que hablarán también de cosas que tienen en común? ¿Crees que les estaremos dando alguna posibilidad de socializar o de desarrollar su capacidad intercultural?

En la misma situación, si se pide a estos alumnos que expliquen cómo funciona su instituto o su rutina en el contexto en el que viven, ¿crees que reflexionarán sobre su propio sistema educativo o funcionamiento escolar comparándolo con el del otro país?

Ahora otra situación: alumnos portugueses van a participar en un proyecto *eTwinning* con alumnos de Rumanía, Turquía y Estonia, ¿crees que los alumnos portugueses tendrán curiosidad en saber exactamente dónde están esos países y cómo se vive en ellos?

No sé tú, querido compañero y profesor de lenguas extranjeras, pero pensando en los alumnos, creo que merece la pena intentar participar en proyectos *eTwinning* y darles este tipo de experiencias.

**Última reflexión**

No estamos solos con nuestros alumnos. Otros profesores, como nosotros, están todos los días con sus alumnos cumpliendo las mismas funciones y con un objetivo común al nuestro.

Puede ser más fácil que nos unamos y compartamos experiencias que faciliten el día a día de todos.

Personalmente, la participación en proyectos *eTwinning* ha sido enriquecedora y ha facilitado mi trabajo durante algunos años.

Nuestro trabajo es mejor cuando se comparte, cuando se van haciendo alteraciones para mejorarlo y cuando no caminamos solos.

¡Merece la pena ser *eTwinner*!

# Radar

## *Noticiarios enlatados: del rescate a la literacía de las imágenes referentes a España en el cine informativo portugués*

Olivia Novoa Fernández, Tesis Doctoral, Doctorado en *Comunicação, Cultura e Artes*, Universidade do Algarve, Dic. 2019

**Nota biográfica**

Olivia Novoa Fernández (Ourense, 1979) es doctora en Comunicación, Cultura y Artes (2019) por la Universidad del Algarve, en donde imparte lengua y cultura española desde 2007. Posee un máster en Comunicación, Cultura y Artes en la especialidad de Ciencias de la Comunicación (2011) por la misma universidad y es licenciada en Filología Hispánica (2002) por la Universidad de Santiago de Compostela. Desde 2008 es miembro del Centro de Investigação em Artes e Comunicação (CIAC), en el que desarrolla su investigación sobre alfabetización mediática, cine y enseñanza de lenguas extrajeras, en concreto, sobre la filmografía de Luis Buñuel. Desde 2011 estudia la representación de las relaciones entre Portugal y España en los noticiarios cinematográficos de ambos países y en los últimos años ha participado en la traducción de textos turísticos y literarios dentro del proyecto Rota Literaria do Algarve. En el ámbito de la enseñanza del español como lengua extranjera, su proyecto más reciente es La Lengua Enmascarada, un blog creativo nacido en 2020.

**Resumen**

Con el desarrollo del cine en el siglo XX, los noticiarios cinematográficos tuvieron su apogeo hasta extinguirse gradualmente en función de sus contextos de producción, transformándose en archivos y dejando un legado de imágenes documentales del pasado que hoy constituyen fuentes para su investigación. Instrumentalizados por los organismos de propaganda de las dictaduras ibéricas, su papel primordial fue el de construir y proyectar una imagen fílmica creada a medida de los regímenes.

La tesis doctoral *Noticiarios enlatados: del rescate a la literacía de las imágenes referentes a España en el cine informativo portugués* analiza las series *Jornal Português* (1938-1951) e *Imagens de Portugal* (1953-1970), producidas por iniciativa de organismos estatales durante la dictadura, y *Jornal Cinematográfico Nacional* (1975-1977), realizada ya después del 25 de Abril, estableciendo una relación entre el caso portugués y el español. Desde una perspectiva comparativa y diacrónica, el rescate del título hace referencia al proceso de identificación y catalogación de un total de 145 noticias y reportajes relacionados con España que, en el momento de inicio de la investigación, en 2011, solo se podían visionar en el Arquivo Nacional de Imagens em Movimento (ANIM). En la actualidad, la serie *Jornal Português* está disponible en DVD y la serie *Imagens de Portugal* se encuentra en línea en la Cinemateca Digital.

Además de ofrecer un catálogo pormenorizado de las imágenes, este trabajo compara la producción de noticiarios en ambos países durante ese período, confrontando estas series con el *Noticiario Español* (1938-1941) y el NO-DO (1943-1981). Entre otras cuestiones, cabe señalar que la proyección de estos noticiarios portugueses no era obligatoria y no existió una entidad que tuviese el monopolio de la producción, como fue el caso de NO-DO en España. Por otro lado, el análisis de las imágenes seleccionadas establece relaciones entre los diferentes contextos y la forma como los noticiarios representaron los acontecimientos mediante una serie de paradigmas y códigos propios. También se observan las dimensiones pedagógicas relacionadas con su carácter informativo y su función persuasiva. Así, se concluye que estos noticiarios conformaron un lenguaje propio entre la información y la propaganda cinematográficas que, mediante la repetición, fue generando una serie de códigos propios y representaciones simbólicas de los temas y valores de las dictaduras.

En la representación de las relaciones entre los regímenes salazarista y franquista destacó una consigna propagandística que recorre este corpus de noticias: la amistad, fraternidad y solidaridad peninsular. El último capítulo de esta tesis presenta un análisis de su presencia y significado siguiendo la evolución del contexto político e histórico: la legitimación del régimen franquista, el apoyo durante la Segunda Guerra Mundial, la proclamación del Bloque Peninsular o Ibérico, la incómoda amistad durante la posguerra, la solidaridad ante la cuestión colonial portuguesa o el fin del adoctrinamiento con la llegada de la democracia. Presente en noticias de acontecimientos clave para los regímenes como el primer encuentro entre Franco y Salazar en Sevilla en 1942, la visita de Franco en 1949, la visita de Craveiro Lopes a Madrid en 1953 o la de Américo Tomás en 1961, la consigna se asocia a los principales protagonistas de las relaciones políticas y diplomáticas, como Nicolás Franco, Salazar, Franco, Jordana, Carmona, Craveiro Lopes y Américo Tomás. En las imágenes, los personajes de la élite suelen aparecer relacionándose, participando en ceremonias de reconocimiento mutuo y de aclamación popular por parte de ciudadanos portugueses o españoles. Por otro lado, también se aprovecharon todo tipo de noticias y asuntos que eran interpretados como significativos para la amistad luso-española: encuentros deportivos, inauguraciones de exposiciones, ceremonias conmemorativas, participaciones en fiestas, visitas de las organizaciones del régimen o visitas de ministros y de miembros del ejército. Como puede observarse en una noticia dedicada a la visita de Adolfo Suárez en 1976, la llegada de la democracia y la apertura hacia otros países supuso el fin del de la proclamada consigna y del adoctrinamiento propagandístico peninsular.

**Palabras claves**
Noticiarios cinematográficos; franquismo; salazarismo; literacía de los medios; memoria audiovisual; propaganda.

Disponible en http://hdl.handle.net/10400.1/13631

# Ligações úteis

**BIBLIOTECA DIGITAL DE LA ACCIÓN EDUCATIVA EXTERIOR**

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

**TESES E DISSERTAÇÕES – LA/ELE**

Teses e dissertações nas diferentes áreas da linguística aplicada, sobretudo na didática do Espanhol como Língua Estrangeira (ELE).

**PLATAFORMA DE CONTEÚDOS DA RTVE**

# Ficha técnica

**Conceção e edição:**

Direção da APPELE

**Coordenação:**

Hugo Rocha

**Colaboraram neste número:**

Antonio Sáez Delgado, Hugo Rocha, Carlos Pazos-Justo, Adriana da Costa, Beatriz Méndez Guerrero, María Rubio, Olivia Novoa Fernández

**Fotos capa, págs. 6 e 13**

Hugo Rocha

**ISSN 2795-5125**

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

APPELE
ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA
DE PROFESSORES DE ESPANHOL
LÍNGUA ESTRANGEIRA

Avenida da Liberdade n.º 244, 5.º
1250-149 Lisboa
Página eletrónica: https://appele.pt
Correio eletrónico: direcao.appele@gmail.com