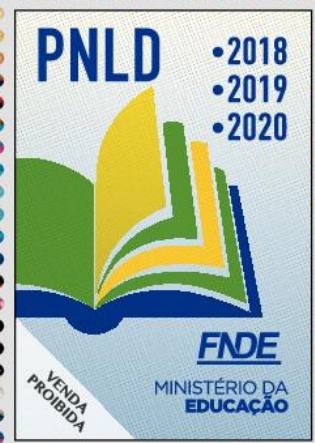




Luciana Maria Almeida de Freitas
Elzimar Goettenauer de Marins Costa

Sentidos

en lengua española

**MANUAL DO
PROFESSOR**

Componente curricular:
Língua Estrangeira Moderna
ESPANHOL

3

Ensino Médio

Richmond



Educador,

Este livro que você está recebendo integra o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Trata-se de um conteúdo que passou por uma criteriosa avaliação do Ministério da Educação, para disponibilizar às escolas públicas brasileiras um material de qualidade. Junto ao livro, você recebeu também um CD de áudio, que é parte integrante da obra.

É importante lembrar que, a partir do PNLD 2018, o livro de língua estrangeira é reutilizável, ou seja, deve ser recolhido ao final do ano letivo para a utilização no ano seguinte até a conclusão do ciclo, no final de 2020.

Assim, recomenda-se que seja abordada em sala de aula a importância da conservação do livro para a utilização durante todo o ciclo. No caso deste manual, no caso de mudança do professor, é importante que o material permaneça na escola.

Por fim, caso você identifique alguma inconsistência neste material, ela pode ser comunicada ao FNDE por meio do telefone 0800-616161 ou no contato constante em www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico.

Bom trabalho!

FNDE

Fundo Nacional
de Desenvolvimento
da Educação

Sentidos

en lengua española

Componente curricular:

Língua Estrangeira Moderna - ESPANHOL

MANUAL DO PROFESSOR

3

Ensino Médio

Luciana Maria Almeida de Freitas

Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, na qual leciona disciplinas de Prática de Ensino de Espanhol e de Português. Licenciada em Letras, com habilitação em Português e Espanhol, pela UniverCidade. Bacharela e licenciada em História pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Mestra em Letras (área de concentração: Linguística) pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro e doutora em Letras Neolatinas (área de concentração: Estudos Linguísticos Neolatinos, opção Língua Espanhola) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Lecionou durante treze anos em escolas públicas e privadas da Educação Básica, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, e em universidades privadas. Tem pesquisado e desenvolvido projetos diversos que envolvem a Educação Linguística em Língua Espanhola.

Elzimar Goettenauer de Marins Costa

Professora da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, na qual leciona disciplinas de Língua Espanhola e Estudos Temáticos de Linguística do Espanhol. Licenciada em Letras, com habilitação em Português e Espanhol, pela Universidade Federal Fluminense e graduada em Serviço Social pela mesma universidade. Mestra em Letras (área de concentração: Literatura Brasileira) pela Universidade Federal Fluminense e doutora em Letras Neolatinas, Língua Espanhola e Literaturas Hispânicas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Lecionou Espanhol e Português durante vinte anos em escolas públicas e privadas da Educação Básica. Tem pesquisado e desenvolvido projetos relacionados à leitura, letramento crítico, formação de professores e ensino/aprendizagem de Espanhol.

1ª edição

São Paulo, 2016

Richmond

Direção editorial de Idiomas: Sandra Possas
Edição executiva de espanhol: Roberta Amendola
Gerência de design e produção gráfica: Christiane Borin
Coordenação de arte: Raquel Buim
Edição de texto: Ludmila De Nardi
Assistência editorial: Fernanda Andrade do Nascimento Alves, Natália Kessuani Bego Maurício, Angela Cristina Costa Neves
Leitura crítica: Dayala Paiva de Medeiros Vargens, Renato Pazos Vazquez
Preparação de texto: Camilla Bazzoni de Medeiros
Revisão linguística: Cristiano Silva de Barros
Revisão: Silas Luiz Silva, Adriana Oliveira, Ana Paula Felipe, Angela Cristina Costa Neves, Carol Gama, Cecília Floresta, Elza Gasparotto, Jenifer Brito, Jenifer Ianof de la Fuente, Simone Keiko Shimabukuro, Vanessa K. B. Maurício
Áudio: Maximal Serviços Audiovisuais Ltda.
Projeto gráfico: Amanda Miyuki
Edição de arte: Carol Duran
Editoração eletrônica: Globaltec Editora e Tangente Design
Capa: Gustavo Moraes
Imagem da capa: ivanastar/Istock
Pesquisa iconográfica: Adriana Neves, Bianca de Melo, Sara Alencar
Coordenação de bureau: Américo Jesus
Tratamento de imagens: Denise Feitoza Maciel, Marina M. Buzzinaro, Rubens M. Rodrigues
Pré-impressão: Alexandre Petreca, Everton L. de Oliveira, Fabio N. Precendo, Hélio P. de Souza Filho, Marcio H. Kamoto, Vitória Sousa
Coordenação de produção industrial: Viviane Pavani
Impressão e acabamento:

Endereço para contato com as autoras da coleção:
sentidos@richmond.com.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Freitas, Luciana Maria Almeida de
Sentidos en lengua española / Luciana Maria Almeida de Freitas, Elzimar Goettenauer de Marins Costa. – 1. ed. – São Paulo : Richmond, 2016.

“Língua estrangeira moderna : espanhol.”
Obra em 3 v.
Bibliografia.

1. Espanhol (Ensino médio) I. Costa, Elzimar Goettenauer de Marins. II. Título.

16-01926

CDD-460.7

Índices para catálogo sistemático:

1. Espanhol : Ensino médio 460.7

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Todos os direitos reservados.

RICHMOND EDUCAÇÃO LTDA.

Rua Padre Adelino, 758 - sala 3 - Quarta Parada
São Paulo - SP - Brasil - CEP 03303-904
Vendas e Atendimento: Tel. (0__ 11) 2602-5510
www.richmond.com.br
2016

Impresso no Brasil

1 3 5 7 9 10 8 6 4 2

Olá!

Esta é uma coleção didática de Espanhol para o Ensino Médio. Nosso objetivo é que, com o uso deste material, seu/sua professor/professora tenha mais um elemento para promover a educação linguística em Língua Espanhola. Você poderia nos perguntar: o que é educação linguística? É uma proposta educativa com o intuito de aproximá-lo/a de diversas práticas sociais públicas mediadas pela língua. Tal aproximação se dá por meio de atividades de compreensão e de produção de textos escritos e orais e, ainda, da reflexão sobre a linguagem, necessária para a realização dessas atividades. Assim, entendemos que é possível ampliar sua percepção sobre o mundo e sobre você mesmo/a, aspecto essencial para promover a construção de sua cidadania.

Consideramos que todas as práticas de linguagem partem de um “eu”, se dirigem a um “você” e são produzidas em um “aqui” e em um “agora”, ou seja, são situadas em um lugar e em um momento. Quando reproduzimos essas práticas em nossa coleção, recorrendo a textos diversos, orais e escritos, procuramos retomar elementos contextuais nas questões propostas com o propósito de ajudar você a refletir de maneira mais fundamentada sobre os textos.

Procuramos também abordar temas diversos, que sejam relevantes para sua educação, para sua atuação no mundo e, ao mesmo tempo, interessantes para você. Além disso, tanto os temas quanto os textos e as questões visam a estabelecer relações com outros componentes curriculares, especialmente aqueles da área de Ciências Humanas e Sociais, como História, Geografia e Sociologia. Com a Língua Portuguesa e com as outras línguas que você porventura estude em sua escola, a relação é muito mais intensa, porque toda a reflexão sobre a linguagem em Espanhol contribui para seu conhecimento em outras línguas.

Convidamos você a conhecer um pouco mais de Espanhol!

Um abraço,

As autoras

Dedicamos esta colección a nuestros alumnos, de quienes siempre aprendemos; a nuestros compañeros de trabajo, con quienes compartimos proyectos, sueños, risas y, algunas veces, miedos y angustias; a los estudiantes brasileños, a quienes nos gustaría despertar el gusto por la Lengua Española...

Como se organiza este livro

Cada volume desta coleção possui quatro unidades, todas acompanhadas do apêndice *El estilo del género*. Além disso, ao final dos livros há outros apêndices: *Entreculturas*, *Hay más*, *Síntesis léxico-gramatical* e *Cuestiones del Enem comentadas*.

Neste volume, as unidades se organizam da seguinte forma:

Páginas de abertura

Apresentam o título, os gêneros, o tema, os objetivos gerais e imagens, especialmente reprodução de pinturas, esculturas, desenhos e fotografias, relacionadas com o tema da unidade. Assim, você pode ter seu primeiro contato com o trabalho a ser desenvolvido.



En Foco

Contém questões cujo objetivo é instigar uma primeira reflexão sobre o tema e sobre os gêneros discursivos trabalhados na unidade. Nesta seção, você também será estimulado a recuperar o que já conhece sobre o conteúdo explorado.

Lee

Apresenta uma atividade de compreensão leitora. A seção se inicia com *Ya lo sabes*, cujo propósito é recuperar seu conhecimento prévio e estimular a elaboração de hipóteses sobre o tema e sobre o gênero do texto que você lerá na subseção *Lee para saber más*. As questões de leitura encontram-se em *Comprendiendo el texto*. Em seguida, a subseção *Entretextos* propõe um diálogo entre o texto de *Lee para saber más* e outros, de gêneros diversos. *Reflexiona* promove uma reflexão sobre o que foi lido e, sempre que possível, estabelece conexões com seu contexto. A seção *Lee* termina com *Comprendiendo el género*, na qual há outro texto com o objetivo de abordar as características do gênero trabalhado.

Escucha

Organiza-se de forma semelhante à seção *Lee*, mas sua proposta é de compreensão auditiva. Inicia-se com *Entrando en materia*, cujo objetivo é ativar seus conhecimentos prévios e possibilitar a construção de hipóteses sobre o texto oral que será explorado. Em *Oídos bien puestos*, você ouvirá a gravação e realizará a atividade de compreensão. Em *Más allá de lo dicho*, propõe-se a reflexão sobre o texto e busca-se estabelecer as relações entre ele e seu contexto. Na subseção *Comprendiendo el género*, desenvolve-se um trabalho sobre o gênero discursivo abordado.

Escribe / Habla

Apresentam atividades de expressão escrita e oral, respectivamente, e contêm as mesmas subseções: em *Arranque*, é feita a introdução do gênero discursivo focalizado nas propostas; em *Puesta en marcha*, são explicitados os

itens relacionados às condições de produção do texto – o tema, o objetivo, os interlocutores, a forma, o meio de circulação e a autoria; em **Cajón de herramientas**, são discutidos alguns recursos que devem ser observados na versão inicial do texto; finalmente, em **Hacia atrás**, você é orientado a revisar seu texto e apresentar a versão final.

Autoevaluación

Apresenta uma proposta de autoavaliação da aprendizagem. Compõe-se de questões relativas à compreensão e à produção dos gêneros que são os eixos da unidade, bem como da reflexão sobre seu tema e sobre o engajamento nas atividades desenvolvidas.

Apêndices

El estilo del género

Localiza-se imediatamente após cada unidade e apresenta outras questões sobre vocabulário e gramática, sempre relacionadas aos gêneros discursivos trabalhados nas atividades de produção e de compreensão.

Entreculturas

Promove sua aproximação a diferentes manifestações estéticas, especialmente literárias, do mundo hispânico e propõe uma reflexão sobre as imagens apresentadas nas aberturas das unidades.

Hay más

Apresenta atividades e textos complementares relacionados ao que foi trabalhado nas unidades.

Síntesis léxico-gramatical

Resume, para rápida consulta, alguns elementos de vocabulário e de gramática relativos ao estilo dos gêneros trabalhados ao longo das unidades.

Cuestiones del Enem comentadas

Traz questões das provas de 2011 a 2015 do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) com comentários sobre o comando das questões e sobre as opções de resposta.

Ícones



Sinaliza as questões que estimulam a reflexão sobre o tema da unidade no contexto brasileiro e também sobre alguns aspectos linguísticos relacionados ao Espanhol e ao Português.



Indica as questões que você pode responder apenas oralmente.



Identifica a faixa do CD em que se encontra a gravação do texto oral.



Indica a continuação do texto na página seguinte.

Quadro



SIGUE LA PISTA

Este quadro apresenta informações complementares para contextualizar alguns textos e ampliar os sentidos de algumas palavras e expressões.

Sumario

1 ¡A reír, que todavía es gratis! 8

Géneros discursivos: historieta y monólogo de humor.

Tema: función crítica del humor.

En foco 10

Lee (historieta) 11

Ya lo sabes (prelectura) 11

Lee para saber más 12

► Tema: humor y crítica social 12

Comprendiendo el texto (lectura) 12

Entretexos (relación con otros textos) 13

Reflexiona (post-lectura) 16

Comprendiendo el género

(análisis del género discursivo) 16

► Tema: humor y papeles sociales 16

Escucha (monólogo de humor) 20

Entrando en materia (preaudición) 20

Oídos bien puestos (audición) 21

► Tema: humor y cotidianidad 21

Más allá de lo dicho (post-audición) 21

Comprendiendo el género

(análisis del género discursivo) 22

► Proyecto – ¡A reír, que todavía es gratis! 23

Escribe (historieta) 24

Arranque (presentación de la situación) 24

Puesta en marcha (presentación de la situación

y planificación) 25

► Tema: un hecho actual o una situación cotidiana 25

Cajón de herramientas (módulos y producción inicial) 26

Hacia atrás (revisión y producción final) 29

Habla (monólogo de humor) 29

Arranque (presentación de la situación) 29

Puesta en marcha (presentación de la situación

y planificación) 30

► Tema: un hecho actual, una situación cotidiana, un personaje conocido o un objeto 30

Cajón de herramientas (módulos y producción inicial) 30

Hacia atrás (revisión y producción final) 31

Autoevaluación 31

El estilo del género 32

► Expresiones idiomáticas 32

► Coloquialismos 32

► Formas y usos de pronombres complemento 34

2 Los mundos del trabajo 36

Géneros discursivos: entrevista periodística escrita y oral, carta de presentación y videocurrículum.

Tema: los mundos del trabajo.

En foco 38

Lee (entrevista periodística escrita) 40

Ya lo sabes (prelectura) 40

Lee para saber más 41

► Tema: niños en trabajo doméstico 41

Comprendiendo el texto (lectura) 43

Entretexos (relación con otros textos) 44

Reflexiona (post-lectura) 47

Comprendiendo el género

(análisis del género discursivo) 48

► Tema: empleo vulnerable 48

Escucha (entrevista periodística oral) 52

Entrando en materia (preaudición) 52

Oídos bien puestos (audición) 52

► Tema: equidad de género en el trabajo 52

Más allá de lo dicho (post-audición) 53

Comprendiendo el género

(análisis del género discursivo) 53

Escribe (carta de presentación) 54

Arranque (presentación de la situación) 54

Puesta en marcha (presentación de la situación

y producción inicial) 56

► Tema: la formación y la experiencia laboral 56

Cajón de herramientas (módulos) 57

Hacia atrás (revisión y producción final) 58

Habla (videocurrículum) 59

Arranque (presentación de la situación) 59

Puesta en marcha (presentación de la situación

y planificación) 60

► Tema: la formación y la experiencia laboral 60

Cajón de herramientas (módulos) 60

Hacia atrás (revisión y producción final) 61

Autoevaluación 61

El estilo del género 62

► Recursos de coherencia textual 62

► Uso de partículas discursivas 64

► Formas y usos de verbos en Condicional Simple 64

Géneros discursivos: texto de divulgación científica, informe oral y folleto educativo.

Tema: niñez, salud y educación.

En foco 68

Lee (texto de divulgación científica) 69

Ya lo sabes (prelectura) 69

Lee para saber más 70

▸ Tema: educación de los niños 70

Comprendiendo el texto (lectura) 72

Entretexos (relación con otros textos) 74

Reflexiona (post-lectura) 78

Comprendiendo el género

(análisis del género discursivo) 78

▸ Tema: lactancia y salud 78

Escucha (informe oral) 84

Entrando en materia (preaudición) 84

Oídos bien puestos (audición) 85

▸ Tema: violencia obstétrica 85

Más allá de lo dicho (post-audición) 86

Comprendiendo el género

(análisis del género discursivo) 87

▸ Proyecto – Salud y respeto desde el principio 88

Escribe (folleto educativo) 89

Arranque (presentación de la situación) 89

Puesta en marcha (presentación de la situación

y producción inicial) 90

▸ Tema: salud y educación de los niños y sus efectos en la adolescencia y en la vida adulta 90

Cajón de herramientas (módulos) 91

Hacia atrás (revisión y producción final) 92

Habla (informe oral) 92

Arranque (presentación de la situación) 92

Puesta en marcha (presentación de la situación

y producción inicial) 92

▸ Tema: salud y educación de los niños y sus efectos en la adolescencia y en la vida adulta 92

Cajón de herramientas (módulos) 93

Hacia atrás (revisión y producción final) 93

Autoevaluación 93

El estilo del género 94

▸ Recursos de coherencia y cohesión textual 94

▸ Usos del artículo neutro “lo” 97

▸ Formas y usos de pronombres complemento 97

Géneros discursivos: artículo periodístico de opinión, ponencia, carta del lector, presentación de póster.

Tema: historia y cultura afrobrasileñas y de los pueblos originarios.

En foco 100

Lee (artículo periodístico de opinión) 101

Ya lo sabes (prelectura) 101

Lee para saber más 101

▸ Tema: día nacional de Zumbi y conciencia negra en Brasil 101

Comprendiendo el texto (lectura) 102

Entretexos (relación con otros textos) 105

Reflexiona (post-lectura) 107

Comprendiendo el género

(análisis del género discursivo) 107

▸ Tema: causa indígena en Brasil 107

Escucha (ponencia) 111

Entrando en materia (preaudición) 111

Oídos bien puestos (audición) 112

▸ Tema: causa indígena en Brasil y en Hispanoamérica 112

Más allá de lo dicho (post-audición) 112

Comprendiendo el género

(análisis del género discursivo) 112

Escribe (carta del lector) 113

Arranque (presentación de la situación) 113

Puesta en marcha (presentación de la situación

y producción inicial) 116

▸ Tema: uno de los textos del apartado Lee 116

Cajón de herramientas (módulos) 116

Hacia atrás (revisión y producción final) 117

▸ Proyecto – Nuestra América, nuestra África 117

Habla (presentación de póster) 118

Arranque (presentación de la situación) 118

Puesta en marcha (presentación de la situación

y producción inicial) 119

▸ Tema: un aspecto de la historia y la cultura afrobrasileñas o de los pueblos originarios 119

Cajón de herramientas (módulos) 119

Hacia atrás (revisión y producción final) 121

Autoevaluación 121

El estilo del género 122

▸ Formas y usos de verbos en Subjuntivo 122

Entreculturas 128

Hay más 146

Síntesis léxico-gramatical 168

Cuestiones del Enem comentadas 178

Referencias 190

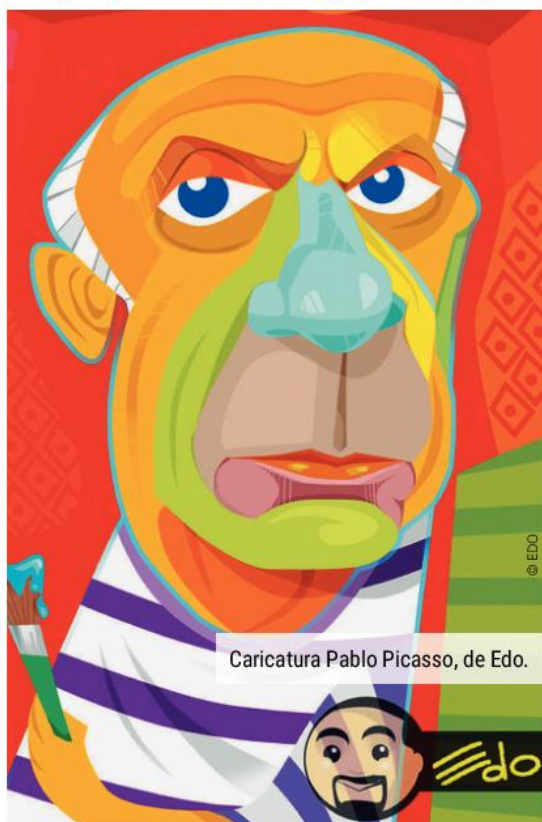
Guion del CD 192

1

¡A reír, que todavía es gratis!



Caricatura Tarsila do Amaral, de Fernando Carvall.



Caricatura Pablo Picasso, de Edo.



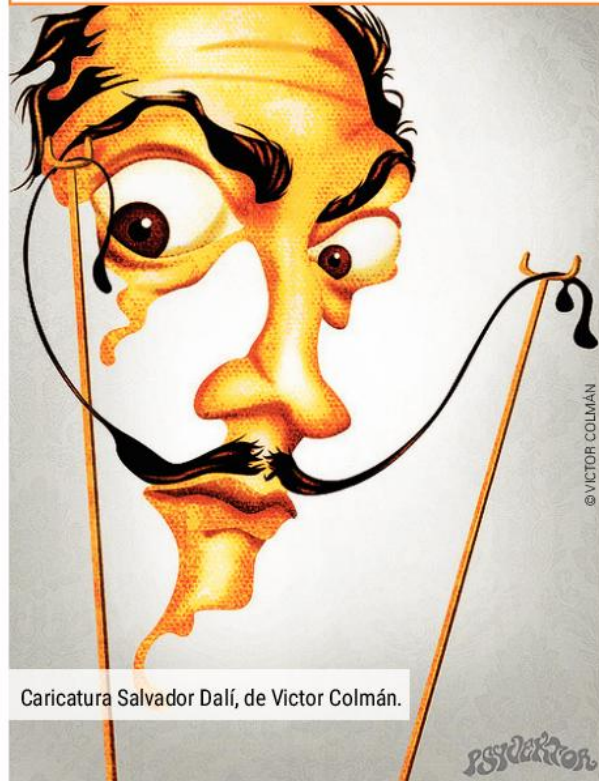
Caricatura Frida Kahlo, de Ulisses Araujo.

GÉNEROS DISCURSIVOS: historieta y monólogo de humor.

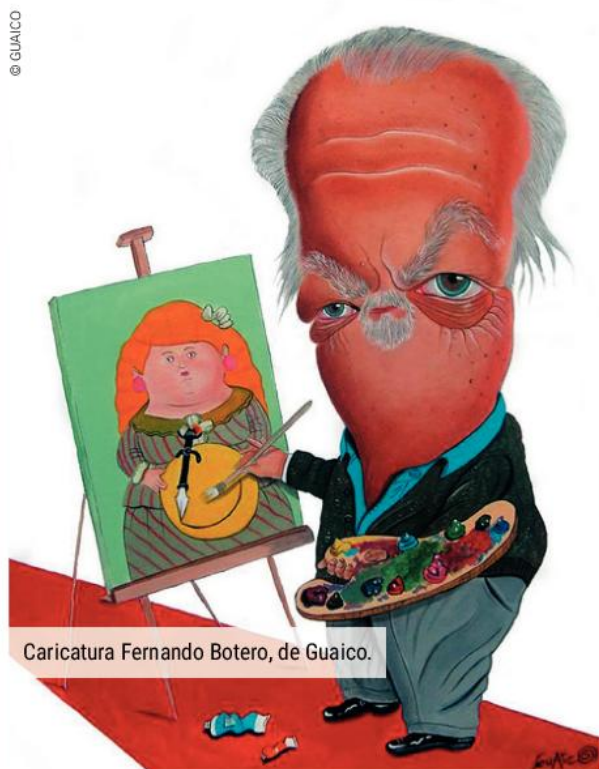
TEMA: función crítica del humor.

Los objetivos principales de esta unidad son:

- acercarte a los géneros historieta y monólogo de humor;
- fomentar la discusión y reflexión sobre la función del humor;
- acercarte a una visión integrada entre Lenguaje, Literatura, Arte y Sociología.



Caricatura Salvador Dalí, de Victor Colmán.



Caricatura Fernando Botero, de Guaico.

EN FOCO

Haz las cuestiones de respuesta escrita en el cuaderno.

Las cuestiones 1 y 2 tienen respuestas personales.
Objetivo: activar los conocimientos previos sobre el tema de la unidad.

1 ¿Te gusta reír? ¿Qué te hace reír?

2 Se suele decir que reír es el mejor remedio. ¿Estás de acuerdo con este dicho popular? ¿Por qué?

3 Respuesta personal. Profesor/Profesora, la historieta completa se encuentra en el apéndice El estilo del género.
Objetivos: inferir informaciones implícitas en el texto y activar los conocimientos previos sobre el tema de la unidad.

3 En la siguiente historieta de Max Aguirre, dibujante argentino, se borró la última palabra que dice el personaje. Léela con atención y elige, entre las palabras a continuación, la más adecuada para sustituir el símbolo y completar la historieta. Justifica tu elección.



- a Fruta. b Guayabo. c Manzana. d Repollo. x

4 Al chiste a continuación le falta la última frase. Léelo y elige el enunciado que lo completa de modo que resulte gracioso.

Objetivos: inferir informaciones implícitas en el texto y activar los conocimientos previos sobre el tema de la unidad.

¿MUERDE?

Estaba un tipo con un perro a su lado, cuando pasa alguien y le pregunta:

—Oiga, ¿su perro muerde?

—No, señor.

Entonces se anima a pasar, pero el perro lo muerde.

—¡Mire cómo me dejó! ¿No me dijo que no mordía?

—◆.

MÓNICA OLDRINE

Disponible en <<http://chistes.yavendras.com/animales.php>>. Fecha de consulta: 4 en. 2016.

- a ¡Pues no había mordido antes! c Es que este no es mi perro. x
b Creo que está nervioso. d Lo siento muchísimo.

5 Elige, entre los elementos siguientes, el que nos hace reír en el chiste de la cuestión 4.

- a El desconocimiento sobre hechos anteriores. b El doble sentido de las palabras "perro" y "muerde".
c La falta de confianza entre los personajes. d La posibilidad de doble interpretación de lo dicho. x

Objetivos: inferir informaciones implícitas en el texto y activar los conocimientos previos sobre el tema de la unidad.

- 6 En tu opinión, ¿los géneros humorísticos (chistes, viñetas, historietas) pueden conllevar una crítica social? Justifica tu respuesta. Respuesta personal. Respuesta posible: sí, porque el humor suele ser un medio interesante para hacer críticas sociales, incluso cuando traen elementos que, a primera vista, parezcan prejuiciosos. Objetivo: activar los conocimientos previos sobre el tema de la unidad y sobre los géneros humorísticos.

LEE

Haz las cuestiones de respuesta escrita en el cuaderno.

» Ya lo sabes

Prelectura

- 1 ¿Te gustan las historietas? ¿Sueles leerlas? ¿Cuál(es) te gusta(n) más?

Respuesta personal. Objetivo: activar los conocimientos previos sobre el género historieta.

SIGUE LA PISTA

Las historietas gráficas o cómics han sido uno de los entretenimientos más sencillos y apreciados del siglo XX. Al principio tenían carácter cómico —de donde recibieron su nombre— y solo pretendían entretener a los niños con historias y dibujos sencillos; pero pronto empezaron a descubrirse las grandes posibilidades que encerraba este medio de comunicación, que integra la narración, el diálogo, la pintura y el cine, por lo que fueron ampliando sus temas y mejorando sus imágenes para captar al público adulto.

Disponible en <www.juntadeandalucia.es/averroes/albolut/CLNI1b12T4.pdf>. Fecha de consulta: 19 en. 2016.

- 2 Lee la siguiente historieta y enseguida responde a las preguntas.



2a Respuesta personal. Respuesta posible: Mônica siempre pega a los amigos cuando la irritan; a Cascão no le gusta ducharse; Cebolinha suele irritar a Mônica y no consigue decir la letra "r"; a Magali le gusta comer mucho. Objetivo: activar los conocimientos previos sobre la historieta.

a Cada uno de los personajes de esa historieta tiene una característica. Si los conoces, cuenta cuáles son.

b ¿Cómo se produce el efecto de humor en la historieta que acabas de leer?

Respuesta esperada: mientras Mônica, Cascão y Cebolinha tienen una sola cesta de picnic, Magali tiene muchas, lo que quiere decir que come demasiado; esa es una de las características del personaje. Objetivo: inferir informaciones implícitas en el texto.

SIGUE LA PISTA

Los personajes Mônica y Cebolinha existen desde el inicio de la década del 60. Forman parte de *Turma da Mônica*, una historieta brasileña publicada a partir de 1970 y muy popular hasta hoy. Está traducida a catorce lenguas, entre ellas el español. Su autor es Mauricio de Sousa. En las versiones de *Turma da Mônica* en países hispanohablantes, su título es *Mônica y su pandilla* o *Mônica y sus amigos*. Los nombres de los personajes principales son Mônica, Cascarón, Cebollita y Magáli.

Fuente de la información: <turmadamonica.uol.com.br/>. Fecha de consulta: 22 en. 2016.

- 3 En la historieta que vas a leer, del humorista gráfico Quino, de Argentina, aparece la palabra "corrupción". Discute con tus compañeros sobre quiénes creen que serán los personajes. Respuesta personal. Objetivo: formular hipótesis.

»» Lee para saber más

1 Lee el texto a continuación. Te planteamos dos objetivos de lectura:

- identificar los elementos de humor en la historieta;
- reconocer las características de la historieta: cómo se presentan las informaciones y qué recursos se usan.

Profesor/Profesora, se espera que los estudiantes pongan atención no solo al texto verbal, sino también a las imágenes, pues se trata de un género verbo-visual, en el que lo no verbal es muy importante para la comprensión. La historieta representa una situación de denuncia que no se desarrolla según

lo esperado, pues por la conversación, los gestos y las expresiones faciales de los personajes, es posible inferir que, para uno de ellos (el denunciante), la corrupción es algo grave y, para el otro (el interlocutor), es algo que se puede arreglar. Los dos parecen tener puntos de vista diferentes sobre el tema y en cada viñeta uno se sorprende con lo que dice el otro. Los textos humorísticos son una lectura muy interesante y rica, especialmente para el público adolescente, pero algunos elementos pueden requerir cuidado. En esta historieta de Quino aparece, por ejemplo, "al cuerno", que no es una expresión malsonante, pues significa "a paseo", o sea, es una manifestación de enfado (disponible en <<http://dle.rae.es/?id=BakkB8M>>, fecha de consulta: 14 abr. 2016). Sin embargo, te sugerimos que aproveches la ocasión para problematizar el uso de estas manifestaciones groseras, que algunas veces son frecuentes entre los jóvenes.



© JOAQUÍN SALVADOR LAVADO (QUINO) / CUANTA BONDAD / EDICIONES DE LA FLOR, 1999

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1996.

»» Comprendiendo el texto

Lectura

1 Ten en cuenta el contexto de la historieta e identifica dónde están los personajes.

Objetivo: inferir informaciones implícitas en el texto.

- a Agencia de empleos.
- b Asociación de vecinos.
- c Centro de salud.
- d Oficina de reclamos. x

2 ¿Queda claro cuál es el caso de corrupción? ¿Por qué?

Respuesta esperada: no, no queda claro; el denunciante no logra explicar el caso porque, siempre que lo intenta, el responsable le dice algo que no coincide con sus propósitos o para hacerle desistir de la denuncia. **Objetivo:** comprender globalmente el texto.

3 En el cuadro 2, un personaje llama al otro de amigo. ¿Crees que son amigos? ¿Por qué el interlocutor tiene ese comportamiento?

Respuesta personal. Respuesta posible: no, no son amigos; el comportamiento afable del interlocutor es un modo de acercarse al denunciante e indicar que comprende sus supuestas intenciones. **Objetivo:** hacer inferencias.

4 En los cuadros 6, 8 y 12, ¿qué tono de voz usa el personaje? Justifica tu elección.

a Amigable.

c Rabioso. **x**

b Irónico.

d Sereno.

Respuesta esperada: los gestos, la expresión facial del personaje y los signos de exclamación demuestran que el personaje está enojado, hablando en voz alta. **Objetivo:** comprender detalladamente el texto.

5 ¿En qué cuadro se echa la culpa al personaje por querer actuar correctamente?

Respuesta esperada: en el cuadro 10. **Objetivo:** identificar información específica (comprensión detallada).

6 ¿Cuál de las siguientes palabras tiene el sentido semejante al de "cochino" en el texto (cuadro 12)?

Objetivo: inferir el sentido de una palabra en el texto.

a Agradable.

c Complicado.

b Asqueroso. **x**

d Repentino.

7 En el cuadro 13, uno de los personajes se va. En tu opinión, ¿cómo se siente él? Si hablara en voz alta, ¿qué diría? Justifica tu respuesta.

Respuesta personal. Respuesta posible: se siente enojado, tiene rabia por no haber logrado su intento. Si hablara en voz alta, probablemente diría insultos. Por la postura del cuerpo y la cara que pone, se nota que está nervioso. Además, los símbolos que figuran en el globo, en formato de grito, representan malas palabras en el género historieta. **Objetivos:** comprender detalladamente el texto e identificar elementos composicionales del género.

8 Hay un verbo en la historieta que se usa con el sentido equivalente al de la expresión "dar um jeitinho" del portugués. ¿Cuál es?

Respuesta esperada: el verbo "arreglar". Profesor/Profesora, en este momento, puede ser interesante aprovechar para discutir esta noción y sus aspectos negativos. **Objetivo:** inferir el sentido de expresiones en el texto.

9 ¿Tienen los dos personajes la misma actitud hacia casos de corrupción? Justifica tu respuesta.

Respuesta esperada: no, el denunciante toma en serio la corrupción y afirma que no es corrupto ni corruptor; el responsable parece ver la corrupción como algo común y que siempre se puede arreglar. **Objetivo:** reflexionar críticamente sobre el contenido temático de la historieta (literacidad crítica).

10 Fíjate en los cuatro últimos cuadros y cuenta con tus palabras cómo termina la historieta.

Respuesta personal. Respuesta posible: el denunciante se va enojado, pues no consigue hablar del caso de corrupción, y el funcionario parece desilusionado, sin darse cuenta de que su actitud con el denunciante ha sido inadecuada. **Objetivo:** comprender globalmente el texto.

»» Entretexos

Profesor/Profesora, el cuestionario completo se encuentra en el apéndice Hay más. **Objetivos:** comprender globalmente el texto y practicar recursos de coherencia y cohesión.

1 Vas a leer una parte de un cuestionario que Liniers, historietista argentino, respondió para el blog 30 preguntas con señores/as del cómic en 2009. Las respuestas, en forma de viñetas, están desordenadas. Identifica la que se corresponde con cada pregunta a continuación.

a Nombre y edad. **III**

b ¿Por qué hacés cómics? ¿Cuál es la satisfacción que te traen? **VII**

c ¿Qué otra cosa pensás que podrías hacer si no hicieras cómics? ¿Creés en la idea de la vocación ("Nací para hacer esto")? **V**

d ¿Creés que existen los genios? Si es así, ¿de dónde viene su capacidad especial? **I**

e ¿Qué es para vos el arte? **X**

f ¿Quién te inspira? ¿Por qué? **VI**

g ¿Cómo es tu proceso creativo? ¿Cuánto tiempo le dedicás al desarrollo de una idea? **VIII**

h ¿Cuál es el autor de historietas de la Argentina que más te gusta, en este momento? **IV**

i ¿Dibujar es un placer o un esfuerzo? **XI**

j ¿Te genera problemas familiares pasar mucho tiempo dibujando? (Mujer, novia o amigos: "Estás siempre ahí sentado, hagamos algo".) **II**

k ¿Es necesario el entrenamiento técnico para ser un dibujante de cómics? Me refiero a si hay que estudiar (dibujo, diseño, composición, técnicas narrativas, etc.). **XII**

l ¿Hubo algún momento en que pensaras "Largo todo, no hago más historieta"? **IX**



IMÁGENES: © LINIERSKIOSKMAN

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

Disponible en <www.kioskerman.com.ar/liniers_contesta.htm>. Fecha de consulta: 8 en. 2016.

2c Respuesta esperada: a veces sí, a veces no, puede tardar muchas horas para hacer un dibujo, además le parece horrible dibujar apurado. Objetivos: identificar y relacionar informaciones específicas (comprensión detallada).

2 Ten en cuenta las respuestas de Liniers y contesta las siguientes preguntas.

- ¿Se ve él como un genio? ¿Por qué? Respuesta esperada: no, porque para él los genios hacen cosas que parecen muy difíciles y que requieren muchos conocimientos, tales como construir un puente muy largo, inventar vacunas, etc. Objetivo: inferir informaciones implícitas.
- ¿Tiene un historietista favorito? Justifica tu respuesta. Respuesta esperada: no tiene uno, sino muchos, pues dice nombres de varios historietistas que le gustan. Objetivo: identificar información específica (comprensión detallada).
- ¿Crea sus historietas con facilidad? ¿Por qué?
- ¿Por qué habrá elegido responder al cuestionario como si fuera una historieta?

Respuesta esperada: porque, según él, las historietas son la voz que encontró para decir lo que piensa, así se entiende que habla por medio de sus personajes. Objetivo: inferir informaciones implícitas.

- 3 ¿Crees que el humor tiene una fórmula? Lee el siguiente texto, publicado en una revista de curiosidades científicas, y descúbrelo. Luego, responde a las preguntas a continuación. **Respuesta personal. Objetivo: formular hipótesis.**

www.muyinteresante.es/salud/articulo/aqui-esta-la-formula-del-humor

MUY INTERESANTE

Menú Ciencia Salud Tecno Curiosidades Historia

Inicio / Salud / Aquí está la fórmula del humor

Aquí está la fórmula del humor

Elena Sanz



El científico británico Alastair Clarke ha desarrollado una ecuación para identificar el nivel de la respuesta de los seres humanos al humor.

Los humanos estamos expuestos continuamente a “las amenazas del error y la decepción”, lo que puede reducir nuestras posibilidades de sobrevivir y tener éxito. Para compensarlo, sostiene el investigador, contamos con el humor, que nos recompensa al reconocer desinformación que ha estado a punto de engañarnos a nosotros. Su fórmula es $h = m \times s$, y establece que el placer que obtenemos (h) de este modo se calcula **multiplicando el grado de desinformación percibido (m) por la posibilidad que existía de que el individuo tomase esa información en serio (s)**. Por lo tanto, el humor existe para animarnos a rechazar la información y los argumentos poco sólidos que pueden afectarnos negativamente. Cada vez que nos reímos, significa que lo hemos conseguido.

“No digo que cada vez que encontramos algo divertido utilicemos una ecuación algebraica”, puntualiza Clarke. “Pero esta descripción esquemática refleja bien nuestra reacción instantánea ante desinformación potencialmente peligrosa”.

Disponible en <www.muyinteresante.es/salud/articulo/aqui-esta-la-formula-del-humor>. Fecha de consulta: 8 en. 2016.

Respuesta esperada: reconocer que una información o situación falsa casi nos ha engañado, pero hemos sido capaces de darnos cuenta de la burla. **Objetivo:** identificar información específica (comprensión detallada).

a ¿Cuál es la condición para que logremos reírnos de algo?

b Según el texto, ¿cuál es la función del humor?

c Explica qué has comprendido de la siguiente afirmación: “Los humanos estamos expuestos continuamente a ‘las amenazas del error y la decepción’”.

Respuesta personal. Respuesta posible: en muchas situaciones cotidianas, nos podemos engañar y no reconocer una información falsa o ver frustradas nuestras expectativas, por ejemplo. **Objetivo:** reflexionar críticamente sobre el texto.

- 4 Actualmente, se difunden noticias falsas como forma de hacer humor y a veces la gente las toma en serio. Lee los titulares a continuación e intenta identificar cuál se refiere a un hecho que no ocurrió. Justifica tu elección.

a

Barbas
con brillitos,
la tendencia para
esta Navidad

Disponible en <www.milenio.com/tendencias/barbas_brillos-tendencias_instagram-diamantina_0_634136801.html>.
Fecha de consulta: 5 en. 2016.

b

Policía estadounidense
“detiene” a un burro

Disponible en <www.publimetro.cl/nota/mundo/policia-estadounidense-detiene-a-un-burro/oEpold!mVKtaoAdZMTAalTQMIXMIw/>.
Fecha de consulta: 5 en. 2016.

c

Crean en Japón
sociedad protectora
de mascotas virtuales

Disponible en <www.librumface.com/index.php/1042-crean-sociedad-protectora-de-mascotas-virtuales>.
Fecha de consulta: 5 en. 2016.

d

Ladrones roban un coche
con un niño dentro...
y lo dejan en su escuela

Disponible en
<www.excelsior.com.mx/global/2015/11/22/1058962>.
Fecha de consulta: 5 en. 2016.

DISEÑOS: MÓNICA OLDRINE

4 Respuesta personal. Profesor/Profesora, el titular de una noticia falsa es "Crean en Japón sociedad protectora de mascotas virtuales". Sin embargo, los demás se consideran insólitos (*fait divers*), así que los estudiantes pueden elegir por cualquiera de las opciones. Lo más importante es que presenten argumentos coherentes para su elección. Si te parece apropiado, discute con el grupo sobre la importancia de buscar fuentes de informaciones fiables y, en el caso de Internet, cerciorarse si no se trata de sitio web que divulga noticias falsas para hacer humor, como es el caso del que usamos en esta cuestión. **Objetivo:** inferir sentidos en los textos.

»» Reflexiona

Post-lectura

1 Las historietas son solo un medio de entretenimiento. ¿Estás de acuerdo con esa afirmación? Justifica tu respuesta.

Respuesta personal. Respuestas posibles: sí, las historietas tienen como propósito solamente hacernos reír; no, las historietas son también un medio para motivar la reflexión y tratar distintos temas. **Objetivo:** reflexionar sobre la función social del género historieta (o cómic).

2 En tu opinión, ¿la historieta de Quino presentada en el apartado Lee para saber más satiriza una situación social? ¿Por qué?

Respuesta personal. Respuesta posible: sí, porque alude a hechos actuales, que tienen que ver con un determinado contexto sociohistórico. **Objetivo:** reflexionar críticamente sobre el contenido temático del texto.

3 ¿Crees que el humor puede animarnos a reflexionar sobre cuestiones sociales, como opiniones, situaciones y personas? Justifica tu respuesta.

Respuesta personal. **Objetivos:** reflexionar críticamente sobre la función social del género discursivo.

4 En la historieta de Quino se presenta una situación que no termina bien. ¿Cómo se solucionaría el caso sin la necesidad de una pelea o de insultos?

Respuesta personal. Respuesta posible: el denunciante podría, en lugar de pelearse, irse y buscar la prensa, las redes sociales o los superiores de la empresa. Profesor/Profesora, esta puede ser una oportunidad más, si te parece necesario, para discutir el trato personal entre los estudiantes y entre ellos y los demás (profesores, otros trabajadores de la escuela, parientes). **Objetivo:** reflexionar críticamente sobre el tema del texto (literacidad crítica).

»» Comprendiendo el género

Prelectura

1 Ten en cuenta tus conocimientos previos sobre historietas (o cómics) y elige cuál de las siguientes definiciones les corresponde.

Profesor/Profesora, si crees que es oportuno, diles a los estudiantes que la definición a se refiere a revista, la b a película y la c a fotonovela. **Objetivo:** formular hipótesis.

- a Publicación periódica con textos e imágenes sobre varias materias, o sobre una especialmente.
- b Cinta de celuloide que contiene una serie de imágenes fotográficas que se proyectan en la pantalla del cinematógrafo o en otra superficie adecuada.
- c Relato, normalmente de carácter amoroso, formado por una sucesión de fotografías de los personajes, acompañadas de trozos de diálogo que permiten seguir el argumento.
- d Serie de dibujos que constituye un relato cómico, fantástico, de aventuras, etc., con o sin texto verbal, y que puede ser una simple tira en la prensa, una o varias páginas, o un libro. **x**

Fragmentos de entradas de diccionario. *Diccionario de la lengua española*. Disponible en <www.rae.es/>. Fecha de consulta: 22 en. 2016.

2 ¿Te parece difícil contar un hecho solo con dibujos? Ordena la siguiente historieta de Quino y enseña a tus compañeros cuál ha sido el principal criterio que has usado para poner los cuadros en secuencia.

Respuesta personal. Profesor/Profesora, la historieta ordenada se encuentra al final de la guía didáctica, *Conversa entre profesores*. **Objetivo:** identificar el contenido temático de la historieta.

a
3



b
1



c
4



d
2

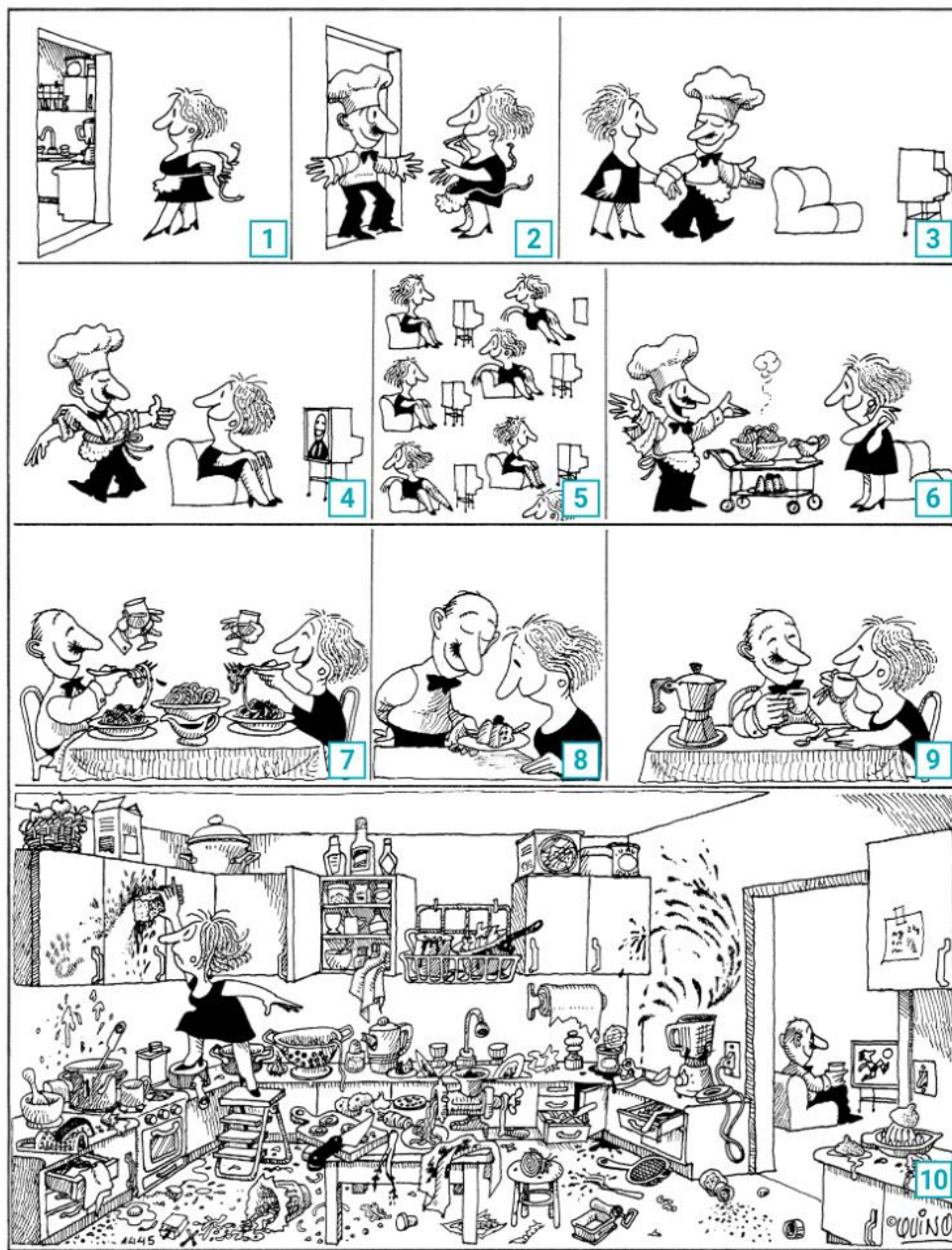


© JOAQUÍN SALVADOR LAVADO (QUINO)
TODA MAFALDA - EDICIONES DE LA
FLOR, 1993

3 Vas a leer otra historieta de Quino que no tiene texto verbal. Te proponemos dos objetivos de lectura:

Profesor/Profesora, se espera que los estudiantes reconozcan la situación que se representa en la historieta: el hombre prepara la comida, mientras la mujer mira la tele; al final, la cocina está hecha un caos y la mujer tiene que ordenarla, mientras el hombre ve un partido de fútbol.

- contar la situación representada por los dibujos;
- reconocer las características de la historieta: cómo se presentan las informaciones y qué recursos se usan.



© JOAQUÍN SALVADOR LAVADO (QUINO); CUANTA BONDAD! - EDICIONES DE LA FLOR, 1999

4 Pon atención a las viñetas de la historieta y responde a las preguntas a continuación.

a ¿Qué está haciendo la mujer en la viñeta 1? ¿Por qué?

Respuesta esperada: se está poniendo el delantal porque va a preparar la comida. **Objetivo:** comprender detalladamente el lenguaje no verbal.

b ¿Qué crees que el hombre le dice a la mujer en la viñeta 4?

Respuesta personal. Respuestas posibles: le dice: "No te preocupes, cariño, mira la tele mientras yo preparo la comida"; "Está tranquila, cariño, hoy me toca preparar la comida". **Objetivo:** relacionar lenguaje verbal y no verbal.

c ¿Te parece que el hombre preparó la comida rápidamente? Justifica tu respuesta.

Respuesta personal. Respuestas posibles: mucho tiempo hasta que el hombre volviera con la comida. **Objetivo:** comprender detalladamente el lenguaje no verbal.

d Opina: ¿son falsas o verdaderas las siguientes afirmaciones? Justifica tu respuesta.

I La mujer disfruta de la comida.

Es verdadera, porque los gestos y la expresión facial de la mujer en las viñetas 6 a 9 demuestran que le gusta la comida.

II El hombre no cocina con frecuencia.

Es verdadera, porque la mujer parece sorprenderse con la situación y porque la cocina al final está hecha un desastre.

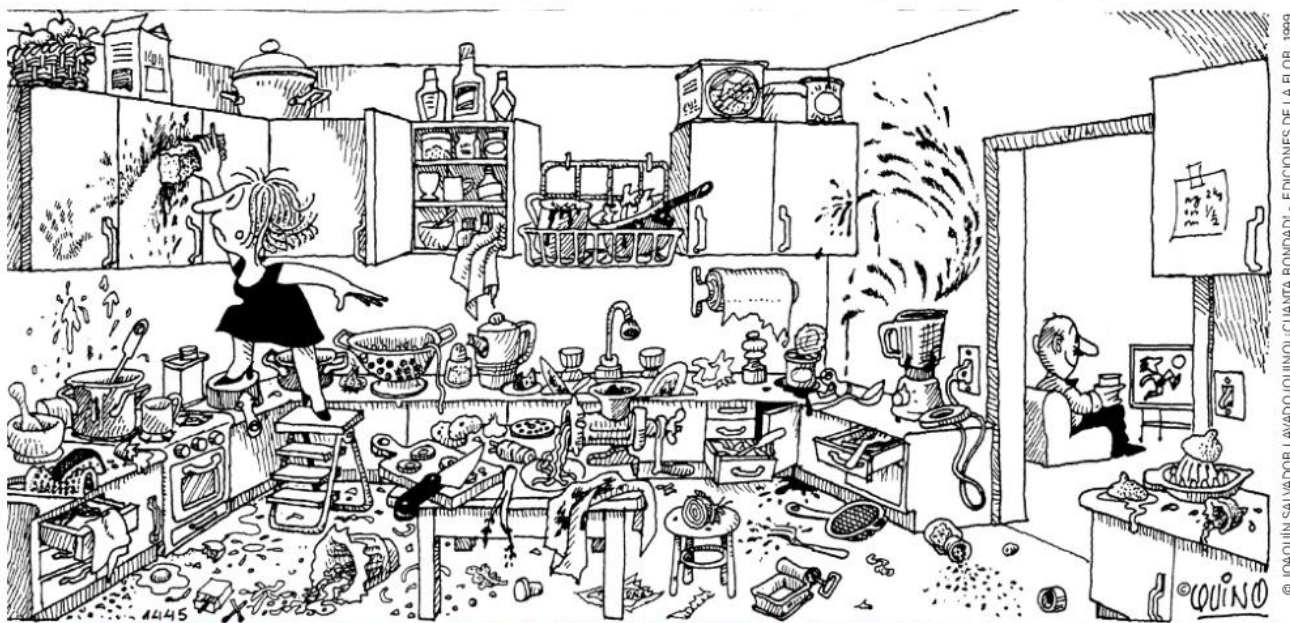
III El hombre y la mujer comparten los quehaceres domésticos.

Es falsa, los quehaceres domésticos parecen ser de responsabilidad de la mujer, ya que es ella quien tiene que arreglar sola la cocina.

IV A la mujer no le importa arreglar la cocina después de la comida.

Es falsa, porque la cara que pone es de quien está fastidiada. **Objetivo:** identificar informaciones implícitas en el texto.

5 Observa la última viñeta de la historieta, reproducida a continuación, y contesta las preguntas.



© JOAQUÍN SALVADOR LAVADO (QUINO) | CUANTA BONDAD! - EDICIONES DE LA FLOR, 1999

5a Respuesta esperada: el hombre ve la tele (un partido de fútbol) mientras la mujer arregla la cocina.

Objetivo: comprender detalladamente el lenguaje no verbal.

a ¿Qué está haciendo el hombre y qué está haciendo la mujer?

5b Respuesta personal. Respuestas posibles: "Ya me imaginaba que el día/la noche no terminaría bien"; "Cuando la limosna es grande, hasta

b ¿Qué crees que está pensando la mujer? el santo desconfía"; "Me salió cara la comida/cena"; "La próxima vez, me voy sola a un restaurante". Objetivo: relacionar lenguaje verbal y no verbal.

c ¿Qué relación hay entre el tema de la historieta y los estereotipos sobre el papel social de la mujer y del hombre? Respuesta esperada: la historieta reproduce el estereotipo de que la mujer es la responsable de ordenar la casa, mientras que el hombre llega a su hogar para descansar. Objetivo: reflexionar críticamente sobre el texto (literacidad crítica).

6 Lee la siguiente explicación, de un historietista que fue uno de los mayores expertos en el tema, sobre el uso de la imagen para expresar sentidos y enseguida responde a las preguntas.

La comprensión de la imagen requiere una experiencia común.
El historietista necesita conocer la experiencia vital del lector. Se ha de establecer una influencia recíproca, pues el dibujante evoca imágenes que están almacenadas en las cabezas de ambos.

MÓNICA OLDRINE

Fragmento de ensayo. EISNER, W. *El cómic y el arte secuencial*. Barcelona: Norma, 1998. p. 15.

a ¿Crees que Quino ha logrado evocar imágenes que están almacenadas en la cabeza del lector? Justifica tu respuesta. Respuesta personal. Objetivo: reflexionar sobre el contenido temático de la historieta.

b ¿Qué elementos te han permitido identificar la situación representada en la historieta e incluso imaginarte qué hubieran dicho o pensado los personajes? Respuesta personal. Respuesta posible: los personajes tienen características que forman parte del sentido común: el hombre que no suele cocinar y, cuando lo

hace, desordena la cocina y la mujer que es la responsable de todos los quehaceres domésticos; los gestos y expresiones que se identifican en los dibujos como propios de la gente cuando se pone contenta, enojada, desilusionada, etc. Objetivo: reflexionar sobre el tema y la composición de la historieta.

7 En muchos géneros del humor gráfico suele haber dibujos y palabras. En esos casos, la imagen sin el texto escrito resultaría incomprensible. Identifica el fragmento correspondiente a cada globo de las siguientes viñetas. Objetivo: relacionar texto verbal y no verbal.

a ¡Sí, sí!... Me he quedado sin gasolina en el kilómetro 23... ¡Que venga alguien a auxiliarme! IV

b Tendré que andar tres kilómetros para llegar al próximo pueblo y poder telefonar... II

c ¡Vaya, se ha parado! ¡¡Ya me lo temía!! I

d ¡Uf! ¡Por fin he llegado! III



SIGUE LA PISTA

La revista *TBO* se publicó en España de 1917 a 1998. Por su importancia, hasta hoy se usa la palabra “tebeo” como sinónimo de historieta en ese país.

Fuente de la información: BALLESTEROS, A.; DUÉE, C. *Cuatro lecciones sobre el cómic*. UCLM: Madrid, 2000.

Respuesta esperada: como hay muchos libros en la mesita y están al punto de desplomarse, Fellini cree que Enriqueta necesita conocimientos de arquitectura para apilarlos. Profesor/Profesora, la historieta completa se encuentra en el apartado Escribe de esta unidad y también en

- 8 Dibujo y texto escrito se apoyan el uno al otro. En la siguiente historieta de Liniers, se borró la última palabra que Fellini le dice a Enriqueta. Léela con atención y elige, entre las palabras a continuación, la más adecuada para completar el globo. Justifica tu elección.

el apéndice El estilo del género. Objetivos: hacer inferencia y comprender globalmente el texto.



a Arquitectura. x

b Geografía.

c Historia.

d Medicina.

- 9 Para comprender una historia, en general, el lector debe inferir lo que está implícito, a partir de sus conocimientos previos. ¿Qué conocimientos son necesarios para producir el efecto de humor en la siguiente historieta?

Respuesta esperada: es necesario saber quién es Papá Noel, que los niños suelen enviarle cartitas todos los años para decirle los regalos que quieren ganar en las fiestas de Navidad y que, al dirigirse a él como *Dear Santa Claus*, Gaturro espera no ser reconocido al escribir en inglés, porque se porta mal y Papá Noel no les deja regalos a los niños que no se portan bien. **Objetivo:** reconocer uno de los elementos de la construcción composicional del género.



GATURRO, NIK © 2012 NIK / DIST. BY UNIVERSAL UCLICK

Post-lectura

- 10 Vuelve a leer la historieta de Quino reproducida en la cuestión 3 y comenta con tus compañeros qué está implícito acerca de los roles que suelen desempeñar hombres y mujeres en el hogar. ¿Crees que esos roles se mantienen en los días actuales? ¿Por qué?
- Respuesta personal. Respuesta posible: está implícita la idea de que no existe una división igualitaria del trabajo doméstico, pues las mujeres suelen ser las responsables de los quehaceres. Actualmente, no hay sentido en el mantenimiento de esos roles, puesto que la mujer está presente en el mercado laboral así como el hombre y, entonces, las tareas domésticas deben compartirse entre los dos. **Objetivos:** identificar informaciones implícitas y reflexionar críticamente sobre el texto (literacidad crítica).

ESCUCHA

Haz las cuestiones de respuesta escrita en el cuaderno.

» Entrando en materia

Preaudición

- 1 ¿Ya has escuchado un monólogo de humor? En caso positivo, cuenta cuál era el tema y si te ha gustado.
- Respuesta personal. **Objetivo:** activar los conocimientos previos acerca del género monólogo de humor.

SIGUE LA PISTA

En Brasil, se conoce el monólogo de humor por la expresión del inglés *stand-up comedy*.

- 2 Elige, entre las opciones siguientes, las cuatro que se relacionan con monólogos humorísticos.

- a Hechos cotidianos. x
- b Hechos extraordinarios.
- c Lenguaje formal.
- d Lenguaje informal. x

- e Personajes de actualidad. x
- f Personajes históricos.
- g Textos largos. x
- h Textos cortos.

Objetivos: activar los conocimientos previos sobre el género discursivo y formular hipótesis.

- 3** En el monólogo que vas a escuchar, del comediante español Luis Piedrahita, se habla de las colchonetas hinchables. Ten en cuenta ese tema y responde a las preguntas a continuación.
- a** ¿Ya has inflado una colchoneta? En caso positivo, ¿te ha resultado difícil? ¿Por qué?
- b** ¿Qué puede ser gracioso en la acción de inflar una colchoneta?
- c** En el monólogo se dice que las colchonetas hinchables pueden ser el fin de la humanidad. ¿Cuál es tu hipótesis para esa afirmación?

Respuestas personales. Objetivos: activar los conocimientos previos sobre el tema del monólogo y formular hipótesis.

»» Oídos bien puestos

Audición

- 1** Escucha la grabación y verifica si tu hipótesis de la cuestión anterior se confirma.

Título: Juguetes de playa.

Medio: El Club de la Comedia, en La Sexta.

Respuesta personal. Objetivo: comprobar hipótesis.

Fragmento de monólogo de humor. Disponible en <www.youtube.com/watch?v=yCe31u1nbc4&feature=youtu.be>. Fecha de consulta: 22 en. 2015. (1:06-3:11).

- 2** Vuelve a escuchar la grabación y contesta las preguntas siguientes:

a ¿Qué frase puede ser terrible ante una colchoneta hinchable? ¿Por qué?

b ¿Qué quiere decir "la colchoneta ni se inmuta"?

c ¿Qué pasa según la colchoneta va cogiendo forma?

Respuesta esperada: quien la infla va perdiendo color, es decir, va perdiendo fuerzas. Objetivo: identificar informaciones explícitas (comprensión selectiva).

- 3** Elige la opción que es un ejemplo de exageración en la situación que se representa en el monólogo.

Objetivo: identificar un elemento del estilo del género monólogo de humor.

a "Eso jamás acaba bien".

c "Y la colchoneta ni se inmuta".

b "[...] tú vas perdiendo color".

d "Hay gente que ha llegado a explotar". **x**

- 4** Identifica las formas de colchonetas hinchables que se mencionan en el monólogo.

Objetivo: identificar informaciones específicas (comprensión detallada).

a Ballena. **x**

e Estrella.

b Cocodrilo. **x**

f Huevo frito. **x**

c Corazón.

g Mano. **x**

d Cuerpo humano.

h Teléfono móvil. **x**

- 5** ¿Por qué la frase "no os vayáis muy al hondo, que no hay cobertura" resulta graciosa?

Respuesta esperada: porque tiene doble sentido, puede referirse a que es difícil llegar al hondo si es necesario recoger a los niños y también al hecho de que el teléfono móvil pierde la conexión. Objetivo: hacer inferencias.

- 6** ¿Cuál es el inconveniente del borde cortante que tienen las colchonetas alrededor?

Respuesta esperada: el inconveniente es que uno abraza la colchoneta y se sierra los brazos. Objetivo: identificar información explícita (comprensión selectiva).

»» Más allá de lo dicho

Post-audición

- 1** ¿Cómo se justifica, en el monólogo, la opinión de que las colchonetas pueden ser el fin de la humanidad?

Respuesta esperada: por medio de la exageración de una situación, la de inflar la colchoneta; uno puede "morirse" al hinchar la colchoneta con aire. Objetivo: identificar información implícita.

- 2** ¿Qué elementos del monólogo te han hecho reír? ¿Por qué?

Respuesta personal. Objetivo: comprender globalmente el texto.

»» Comprendiendo el género

1a Respuesta personal. Respuestas posibles: sí, ciertamente piensan en lo que van a decir a la hora de la presentación, pero improvisan; no, hacen un texto y lo memorizan, como los actores en una obra de teatro. **Objetivos:** activar los conocimientos previos y formular hipótesis.

1b Respuesta esperada: la manera como habla el humorista, su tono de voz, la forma graciosa como representa el modo de inflar la colchoneta, etc. **Objetivo:** identificar elementos de la composición del monólogo de humor.

1 Reflexiona sobre las siguientes cuestiones y coméntalas con tus compañeros.

- a ¿Crees que los humoristas improvisan sus monólogos? ¿Por qué?
- b ¿Qué recursos humorísticos has observado en el monólogo "Juguetes de playa"?
- c ¿Cómo definirías un monólogo de humor? Respuesta personal. Respuestas posibles: es una comedia con un solo actor; es la escenificación de una historia graciosa con un solo actor, que puede representar un personaje o muchos. **Objetivos:** activar los conocimientos previos acerca del género discursivo y formular hipótesis.

2 Escucha otro monólogo de Luis Piedrahita y resume en pocas palabras de qué trata.

Título: Una maleta no se llena de ropa: se llena de "por si acaso".
Medio: El Club de la Comedia, en La Sexta.

Fragmento de monólogo de humor. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=f6hyK_AIO9c>. Fecha de consulta: 30 jun. 2017. (0-1:13; 3:54-4:23; 4:33-4:58; 9:40-10:39).

Respuesta personal. Respuesta posible: el monólogo habla de las maletas, que cuando vamos a viajar las llenamos de "por si acaso", pues no siempre tenemos criterios justificables para decidir sobre las prendas de vestir y los objetos que vamos a necesitar, pensamos en posibilidades (puede que llueva, que haga frío, etc.). **Objetivo:** comprender globalmente el texto.

3 Es frecuente en géneros humorísticos, sobre todo en los monólogos, la presencia de estereotipos. ¿Por qué?

Respuesta esperada: porque los estereotipos son exageraciones que, muchas veces, pueden provocar la risa. Profesor/ Profesora, creemos que es importante tratar de la cuestión de los estereotipos para desarrollar la reflexión crítica entre los estudiantes. El humor puede ser un medio interesante para hacerlo, pues llama la atención de los estudiantes y suele contener exageraciones, explicitando elementos que no siempre se observan fácilmente en textos de otra naturaleza. **Objetivo:** activar los conocimientos previos sobre el género discursivo.

4 Los monólogos suelen tener tres partes: introducción, desarrollo y conclusión. Lee las características de esas partes y enseguida haz la correspondencia con los fragmentos del monólogo que acabas de escuchar. Objetivo: identificar las características de la construcción composicional del género.

I Introducción:
presentación
del tema del
monólogo.

D Desarrollo:
secuencias que
ilustran y/o
expanden la idea
principal.

C Conclusión:
un cierre
normalmente
breve.

MÓNICA OLDRINE

- a "El día más duro en la vida de una maleta es cuando hay que facturarla". **D**
- b "[...] una maleta no se llena de ropa, una maleta se llena de 'por si acaso'". **D**
- c "La vida... la vida es un viaje en el que ni siquiera sabemos qué meter en la maleta". **I**
- d "Entonces, cuando llegue el día del último viaje, y esté a partir la aeronave, que nunca ha de tornar, me encontraréis a bordo, ligero de equipaje, sin cortaúñas, listo para facturar". **C**

5 Lee el siguiente comentario sobre la estructura de los monólogos humorísticos y comenta si has observado estas características en "Una maleta no se llena de ropa: se llena de 'por si acaso'". Justifica tu respuesta. Respuesta personal. Respuesta posible: sí, en el monólogo el tema principal es la maleta y hay secuencias equivalentes de contenido: con qué llenamos la maleta, cuál es el peor día de la maleta, etc. **Objetivo:** identificar las características de la construcción composicional y del contenido temático del género.

La transición de un asunto a otro es muy rápida, circunstancia obligada dada la brevedad del formato. Es convención del género la agilidad en el cambio de tema, en la fluidez en el cambio de asuntos. El discurso en su conjunto está integrado por la yuxtaposición de secuencias equivalentes de contenido; son como los eslabones de una cadena, que se suceden y se van ensartando. Cada secuencia estructural puede tener un tema, un tópico, y la sucesión de todos ellos es lo que constituye el monólogo.

MÓNICA OLDRINE

Fragmento de artículo. CASTELLÓN ALCALÁ, H. Los monólogos: algunas notas para su análisis. In: *Actas completas del VIII Congreso de Lingüística General*. Madrid, 2008. Disponible en <www.llf.iam.es/clg8/actas/pdf/paperCLG23.pdf>. Fecha de consulta: 22 en. 2016.



6 Escucha una vez más la grabación y ordena los siguientes asuntos según la secuencia en que aparecen en el monólogo “Una maleta no se llena de ropa: se llena de ‘por si acaso’”.

Respuesta esperada: b, d, c, a. Objetivo: identificar informaciones específicas (comprensión detallada).

- a ¿Y si en realidad fuéramos nosotros los acompañantes de la maleta?
- b Cuánto espacio necesita un ser humano en una maleta.
- c El día más duro en la vida de una maleta.
- d Una maleta se llena de por si acaso.

7 En los monólogos de humor se suelen usar diferentes recursos lingüísticos y estilísticos. Relaciona los siguientes recursos con los fragmentos a continuación.

Objetivo: identificar características del estilo del género discursivo.

a	Discurso referido: inclusión de la voz de otro enunciador, como en un diálogo. IV
b	Estilo coloquial: reproducción del modo de hablar más informal. I
c	Hipérbole: exageración en las características o en la descripción de algo. II
d	Metáfora: uso de un término en lugar de otro por una relación de analogía. VI
e	Personificación: representación de un ser inanimado en forma de persona. III
f	Símil: comparación entre dos términos que tienen alguna característica en común. V
I	“Oye, pero vas a dormir solo una noche, ¿no?”.
II	“Voy, y voy a llevarme también una espada toledana, y cepos, cepos para osos, y órganos para trasplante”.
III	“El día más duro en la vida de una maleta es cuando hay que facturarla. Porque la maleta se lo huele”.
IV	“La maleta ve esa cinta negra que se las traga y termina como diciendo: ‘Ah, no... ¡No, por favor! ¡No me factures!’”.
V	“Las maletas son nuestras compañeras en este viaje que es la vida [...]”.
VI	“Entonces, cuando llegue el día del último viaje, y esté a partir la aeronave, que nunca ha de tornar [...]”.

DISEÑOS: MÓNICA OLDRINE

PROYECTO

¡A reír, que todavía es gratis!

Haz las cuestiones de respuesta escrita en el cuaderno.



1 En esta unidad, has visto que el humor, además de hacernos reír, también puede fomentar el pensamiento crítico sobre situaciones cotidianas e incluso despertar nuestra atención para el uso creativo del lenguaje verbal y no verbal. Se pueden explotar tanto las imágenes como las palabras para provocar la risa y también la reflexión. Ahora que ya sabes todo eso, ¿te gustaría hacer historietas y monólogos humorísticos? ¿Por qué? Respuesta personal. Objetivo: activar los conocimientos previos acerca del tema del proyecto.

- 2 ¿Te has dado cuenta de que el humor se hace con hechos, objetos y personajes que nos parecen familiares? Una situación del día a día se convierte en una escena humorística, un juego de palabras acerca de un objeto resulta en un comentario gracioso, una frase original sobre una situación común causa risa. ¿Crees que hay hechos de la actualidad o situaciones cotidianas que puedan servir de contenido para una historieta o un monólogo de humor? ¿Cuál(es) te imaginas?

Respuesta personal. Objetivo: activar los conocimientos previos acerca del tema del proyecto.

- 3 La propuesta es preparar, individualmente, historietas y monólogos de humor para presentar en la escuela durante un festival. Como la planificación del evento es un trabajo colectivo, para empezar a organizarlo, entre todos terminen de completar el cuadro a continuación en el cuaderno.

Géneros	Historieta y monólogo de humor.
Objetivo	Fomentar la reflexión crítica a partir del humor.
Tema del festival	El humor nuestro de cada día.
Público objetivo	La comunidad escolar y, si posible, la vecindad.
Fecha de difusión	
Medios y soportes de difusión	Exposición de las historietas en tabloneros en los pasillos de la escuela; presentación de los monólogos en un auditorio, en un escenario en el patio de la escuela o en el salón de clase.
Recursos materiales	

Respuesta personal. Profesor/ Profesora, sería interesante que los estudiantes se sintieran estimulados a participar del proyecto. La propuesta parte de una situación ideal, es decir, se espera que haya posibilidad de llevar a cabo el festival con la participación de los grupos que estudian Español y que el evento involucre a la comunidad escolar y, si posible, a la vecindad, lo que convertiría el proyecto en una oportunidad para difundir la lengua española. La fecha debe definirse con antelación para que el tiempo resulte suficiente para preparar lo necesario. Sin embargo, si no hay condiciones para hacerlo de ese modo, debido a la falta de espacio y/o de tiempo, sugerimos las siguientes alternativas: organizar

un libro artesanal o electrónico con todas las historietas; hacer la presentación de los monólogos en el salón de clase; si hay recursos, pedirles a los estudiantes que graben los monólogos y los compartan entre todos del grupo. Objetivo: empezar la planificación del proyecto.



ESCRIBE

Haz las cuestiones de respuesta escrita en el cuaderno.

» Arranque

Respuesta esperada: para comprender la historieta, debemos fijarnos en las imágenes tomando como referencia el texto escrito; reconocemos la expresión facial de la niña como señal de satisfacción y las mariposas como algo agradable; así podemos inferir que es placentero abrir un buen libro. Objetivos: activar los conocimientos previos sobre la construcción composicional e identificar el contenido temático de la historieta.

En este apartado, vamos a preparar las historietas para el festival de humor.

- 1 Has visto algunas historietas en esta unidad. Ahora observa el ejemplo a continuación y analízalo. Ten en cuenta las siguientes características:
- a la relación entre dibujo y texto escrito.
 - b el uso de imágenes que forman parte del conocimiento previo del lector.
 - c el papel de la inferencia para la comprensión de la historieta.



- 2 Lo que se narra en una historieta tiene como base un argumento y debe seguir una secuencia lógica. Los cuadros a continuación están desordenados. ¿Cuál sería el orden correcto? ¿Cuál es el argumento de la historieta?



Respuesta esperada: el argumento es la crítica sobre el hecho de que gran parte de los productos que se venden actualmente proviene de China, donde el sistema de producción que se adopta abarata los precios de las mercancías. Profesor/Profesora, la historieta en el orden original se encuentra al final de la guía didáctica, *Conversa entre profesores*. Objetivo: identificar uno de los elementos composicionales del género historieta.

Profesor/Profesora, en esta unidad el género discursivo escrito que van a producir los estudiantes es el mismo que se ha trabajado en las actividades de lectura de esta unidad. Por ello, el apartado **Puesta en marcha** no es el momento de producir la primera versión del texto, sino de su planificación. Aunque ya conozcan el género, es posible que los estudiantes encuentren alguna dificultad a la hora de pensar en lo que deben hacer, sobre todo con relación a los dibujos. En este momento, es importante verificar cuál(es) de los pasos que se presentan a continuación requiere(n) más atención y si es necesario complementar el apartado **Cajón de herramientas**. Objetivo: planificar la producción textual.

»» Puesta en marcha

- 1 La tarea es, individualmente, hacer una historieta sobre un hecho de la actualidad o una situación del día a día. Observa el cuadro siguiente y empieza a planificar tu historieta. La primera versión la vas a hacer mientras contestas las cuestiones del apartado **Cajón de herramientas**.

Sobre la producción que se propone:

- » ¿Cuál es el género discursivo? Historieta.
- » ¿Cuál es el tema? Un hecho actual o una situación cotidiana.
- » ¿Cuál es el objetivo? Estimular la reflexión crítica a partir del humor.
- » ¿A quién se dirige? A la comunidad escolar y, si posible, a la vecindad.
- » ¿Cómo y dónde se difundirá? Una historieta para exponer en un tablón de la escuela, durante el festival **El humor nuestro de cada día**.
- » ¿Quiénes participan? Todos los estudiantes, individualmente.

»» Cajón de herramientas

1a Respuesta esperada: la historieta cuenta sobre un juego entre un niño y su papá (argumento). Lo gracioso es que el niño hace algo común entre los pequeños (esconder objetos en las manos y pedirle a alguien que adivine en qué mano está), pero al final es el papá quien parece ser ingenuo por creer en la existencia de un demonio verde. Objetivos: comprender globalmente el texto y hacer inferencias.

1 Es probable que hayas tenido algunas dudas a la hora de planificar la historieta. Para aclararlas, recuerda lo que has estudiado, lee los pasos a continuación y sigue planificando la primera versión de tu historieta.

a La historieta, como el nombre lo indica, es una historia corta. Así que el primer paso es decidir el argumento (qué quieres contar) y cuál será el elemento principal para producir el humor. Observa la siguiente historieta, de Quino, y responde: ¿qué se cuenta? ¿Qué es lo gracioso?



b Acuérdate de que las historietas se cuentan sobre todo con imágenes. Los escritos son importantes, pero los dibujos son un elemento fundamental en la narración. Se atrapa la atención del lector con imágenes expresivas. Observa la historieta de Tute, humorista gráfico argentino. ¿Crees que los dibujos también cuentan algo? ¿Por qué? Respuesta personal. Objetivo: reflexionar sobre la construcción composicional de la historieta.



¿Ya has decidido qué forma van a tener las imágenes de tu historieta? ¿Crees que las voy a encontrar atractivas?



- c Lo que dicen o piensan los personajes, generalmente, se escribe en los globos (o bocadillos), pero los escritos no deben ser largos. El dibujo del personaje debe expresar una acción, para que no sean necesarias muchas palabras. Mira el ejemplo siguiente, del historietista argentino Nik. ¿Te parece que las imágenes y los textos escritos se complementan? ¿Por qué?



- d Es importante controlar el tiempo de la narración, por eso debes decidir previamente el número de viñetas para no alargar la historia ni acortarla demasiado. Dos o tres viñetas pueden ser suficientes, pero a veces son necesarias más de diez. Compara estas dos historietas que ya has visto en esta unidad. ¿Crees que es adecuado el tiempo de la narración? ¿Por qué?



¿Cuántos cuadritos va a tener tu historieta? ¿Serán suficientes para lo que me quieres contar?



2 A continuación te facilitamos algunos recursos para la producción de la historieta. Obsérvalos y evalúa si te van a ser útiles. *Respuesta personal. Objetivo: evaluar la importancia de los elementos gráficos para la producción de la historieta.*

a Los tipos de globos ilustran diferentes maneras de expresarse. Estos son los principales, pero hay otros.



MÓNICA OLDRINE

b Lo que siente o piensa el personaje se debe expresar por medio de imágenes. Observa cómo se puede leer la misma frase de diferentes formas a partir de los dibujos.



FROM COMICS AND SEQUENTIAL ART BY WILL EISNER.
COPYRIGHT © 1985 BY WILL EISNER. COPYRIGHT
© 2008 BY WILL EISNER STUDIOS, INC. USED BY PERMISSION
OF W. W. NORTON & COMPANY, INC.

Fragmento de ensayo. EISNER, W. *El cómic y el arte secuencial*. Barcelona: Norma, 1998. p. 112.

c Fundamentos de dibujo:

3 Respuesta personal. Profesor/Profesora, se espera que los estudiantes intercambien y comenten las historietas. Se recomienda el intercambio de las producciones, pues, a partir de lo estudiado en la unidad, ellos tienen algunos criterios para analizarlas. Es importante motivar la lectura crítica con base en dichos criterios y crear entre todos los del grupo un espíritu de colaboración. Si crees que al final los estudiantes aún tienen alguna dificultad, pídeles que vuelvan a los pasos y recursos citados en este apartado y se detengan en las explicaciones. **Objetivo:** hacer la primera versión de las historietas.

Para aquellos que no tengan especial destreza a la hora de dibujar, les ofrecemos los trazos maestros del dibujo. Partiendo de cuatro figuras básicas se puede representar cualquier cosa, desde un coche o un edificio hasta personas o animales. El truco consiste en saber dónde colocar las figuras y a qué tamaño. Como ejemplo te mostramos cómo realizar una figura humana.



Combinando una esfera y un cono obtienes el óvalo de la cabeza.

Representa las articulaciones con esferas.

Piernas, brazos y dedos, mediante cilindros.

Las manos son más complicadas, pero también se pueden representar combinando formas básicas.



© EL PAÍS DE LOS ESTUDIANTES

Fragmento de instrucciones. EL PAÍS DE LOS ESTUDIANTES. *Consejos periodísticos*: tira cómica/viñeta. p. 5. Disponible en <https://treseso.files.wordpress.com/2009/01/pf_tiracomica.pdf>. Fecha de consulta: 6 en. 2016.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1996.

»» Hacia atrás

- 1 ¿Qué han opinado el profesor/la profesora y tus compañeros? Ten en cuenta los comentarios y revisa tu historieta. Observa, en especial, si: *Profesor/Profesora, se espera que los estudiantes observen si su historieta atiende a los requisitos o necesita modificaciones. Objetivo: revisar la producción inicial de la historieta.*
 - representa un hecho actual o una situación cotidiana;
 - tiene un buen argumento;
 - tiene un elemento principal para producir humor;
 - son atractivos los dibujos;
 - se expresa por medio de las imágenes lo que piensan y sienten los personajes;
 - se apoyan mutuamente los dibujos y los textos escritos;
 - tienen extensión adecuada los diálogos;
 - se controla bien el tiempo de la narración.
- 2 Evalúa si en tu historieta hay estereotipos o prejuicios. Si los hay, es fundamental modificar el argumento o hacer adaptaciones para evitarlos. *Objetivo: revisar la producción inicial de la historieta.*
- 3 Cambia lo necesario y haz la versión final de la historieta para exponerla en el festival de humor. *Profesor/Profesora, se espera que los estudiantes reescriban su producción inicial considerando los comentarios, las herramientas del apartado anterior y su propia revisión de la versión inicial. Objetivo: hacer la producción final de la historieta.*

HABLA

Haz las cuestiones de respuesta escrita en el cuaderno.

»» Arranque

En este apartado, vamos a preparar los monólogos para el festival de humor.

- 1 ¿Te parece difícil preparar un monólogo de humor? ¿Por qué?
Respuesta personal. Objetivo: activar los conocimientos previos acerca del género de la producción oral.
- 2 Recuerda lo que has estudiado en esta unidad y apunta las características de un monólogo de humor que te parecen más importantes. *Respuesta personal. Objetivo: activar los conocimientos previos sobre el género discursivo.*
- 3 ¿Crees que te salen bien los chistes? Lee los siguientes en voz alta, representando los personajes. Busca el tono de voz adecuado, haz gestos y expresiones faciales coherentes con lo que dices. ¡A ver si resulta gracioso! *Respuesta personal. Objetivo: practicar la escenificación de textos humorísticos.*

a Hiperconsumismo

—¡El año próximo será de gran consumismo!
—Pero ¡si la crisis nos está matando a todos!
—Por eso. El año que viene todos seguirán
“con su mismo” sueldo, “con su mismo” coche, “con su mismo” traje...

b Cuánto me quieres del 1 al 10

—Cariño, ¿tú cuánto me quieres del 1 al 10?
—Yo del 1 al 10 te quiero mucho, pero del 11 al 30 me voy de viaje con mis amigos.

c Cortador de árboles

—Buenas, estoy buscando trabajo como cortador de árboles.
—¿Alguna experiencia?
—Sí, claro, llevo los últimos 30 años cortando árboles en el Sahara.
—¡Pero si ahí no hay árboles!
—Para que vea, ¿soy o no soy bueno?

Chistes sin autoría identificada de amplia circulación en Internet.

Profesor/Profesora, en esta unidad, el género discursivo oral que van a producir los estudiantes es el mismo que se ha trabajado en el apartado Escucha. Por ello, el apartado Puesta en marcha no es el momento de producir la primera versión del texto, sino de su planificación. Aunque ya conozcan el género, si es la primera vez que los estudiantes hacen este tipo de actividad, puede ser que tengan dudas y no sepan cómo empezar. Se espera que los ejemplos presentados en la unidad los ayuden a tener ideas. En este momento, es importante verificar cuál(es) de las orientaciones que se presentan en el apartado Cajón de herramientas requiere(n) más atención y si es necesario complementarlas. **Objetivo:** planificar la producción oral.

»» Puesta en marcha

- 1 La tarea es, individualmente, hacer un monólogo de humor sobre un hecho de la actualidad, una situación del día a día, un personaje conocido o un objeto. Observa el cuadro siguiente y empieza a planificar tu monólogo. La primera versión la vas a hacer mientras contestas las cuestiones del apartado Cajón de herramientas.

Sobre la producción que se propone:

- › ¿Cuál es el género discursivo? Monólogo de humor.
- › ¿Cuál es el tema? Un hecho actual, una situación cotidiana, un personaje conocido o un objeto.
- › ¿Cuál es el objetivo? Estimular la reflexión crítica a partir del humor.
- › ¿A quién se dirige? A la comunidad escolar y, si posible, a la vecindad.
- › ¿Cómo y dónde se difundirá? Un monólogo para representar durante el festival **El humor nuestro de cada día**.
- › ¿Quiénes participan? Todos los estudiantes, individualmente.

»» Cajón de herramientas

- 1 ¿Te ha parecido difícil planificar tu monólogo? A continuación te presentamos algunos pasos para producir un monólogo humorístico. Léelos y verifica si has empezado bien.
 - a Busca el argumento. Recuerda que debe ser una idea compartida, es decir, debes enfocar algo que todos conozcan. Los monólogos de Luis Piedrahita que has escuchado tratan de cosas sencillas: juguetes de playa y maletas. Haz un listado de situaciones cómicas, o de personajes que quieras imitar, o de objetos que puedas describir de una forma entretenida.
Respuesta personal. Objetivo: revisar la planificación inicial.
 - b Revisa el listado y elige el argumento. Enseguida, escribe todo lo que se te ocurra sobre el tema, aunque no te parezca gracioso en un primer momento. Si todavía tienes duda, vuelve a escuchar el monólogo "Una maleta no se llena de ropa: se llena de 'por si acaso'". ¿Qué dice el humorista sobre las maletas? ¿De qué se llenan? ¿Cuál es el peor día para una maleta? ¿Por qué? Y tú, ¿qué puedes decir sobre la temática que has elegido? ¿Es posible relacionarla con lugares, momentos o curiosidades que tengan algo de cómico?
Respuesta personal. Objetivo: planificar el monólogo.
 - c Dale forma a tu monólogo. Piensa en comparaciones exageradas, juegos de palabras, comentarios graciosos, expresiones idiomáticas. Lee algunos fragmentos de los monólogos que has escuchado. ¿Por qué nos hacen reír? *Respuesta personal. Objetivo: reflexionar sobre elementos de la composición y del estilo del género discursivo.*

"Y según la colchoneta va cogiendo forma, tú vas perdiendo color".

"Que abrazas la colchoneta y te sierra los brazos".

"[...] una maleta no se llena de ropa, una maleta se llena de 'por si acaso'".

"La maleta ve esa cinta negra que se las traga y termina como diciendo: 'Ah, no... ¡No, por favor! ¡No me factures!'".

MÓNICA OLDRINE

Fragmentos de monólogos de humor. Disponible en <www.youtube.com/watch?v=yCe31u1nbc4&feature=youtu.be> y <https://www.youtube.com/watch?v=f6hyK_AI09c>. Fechas de consulta: 22 en. 2016, 30 jun. 2017.

- d Organiza las ideas y escribe un texto para una puesta en escena de dos o tres minutos.
Respuesta personal. Objetivo: preparar el texto del monólogo.
- 2 A continuación te facilitamos algunos consejos para preparar la escenificación del monólogo. Obsérvalos y evalúa si te van a ser útiles. *Respuesta personal. Objetivo: preparar la escenificación del monólogo.*

- a Lee el texto en voz alta y verifica si te suena gracioso.
- b Elige los momentos adecuados para poner pausas.
- c Busca movimientos, gestos y expresiones faciales para caracterizar al personaje que vas a representar.
- d Ajusta el tono de voz a cada frase para darle armonía y ritmo al texto.
- e Ensaya la representación muchas veces. Si es posible, filmate.

- 3 Cuando esté lista la primera versión del texto del monólogo y te sientas preparado, preséntasela a tu profesor/profesora y a algunos compañeros y observa si les causa risa. Pídeles su opinión acerca del texto y de la escenificación. Respuesta personal. Profesor/Profesora, se espera que los estudiantes presenten y comenten la primera versión de los monólogos antes del festival. Se recomienda que los estudiantes presenten sus monólogos y comenten los de sus compañeros. Se espera que a partir de lo estudiado en la unidad y de las orientaciones del apartado Cajón de herramientas, tengan criterios para analizar tanto el texto como la escenificación. Es importante motivar la opinión crítica con base en dichos criterios y crear entre todos del grupo un espíritu de colaboración. Si crees que al final los estudiantes aún tienen alguna dificultad, pídeles que vuelvan a leer las orientaciones y consejos. Si es posible, muéstrales otros monólogos de Luis Piedrahita y/o de otros humoristas. Objetivo: analizar críticamente los monólogos.

»» Hacia atrás

- 1 Ten en cuenta los comentarios de tu profesor/profesora y de los compañeros y verifica si es necesario hacer una segunda versión del monólogo. Observa, en especial, si:

- el público se va a identificar con la temática;
- las situaciones o los personajes tienen algo de chistoso;
- las comparaciones son exageradas;
- el lenguaje es coloquial;
- los juegos de palabras son creativos;
- la expresión corporal es coherente con el texto;
- los movimientos complementan adecuadamente lo que se dice.

Profesor/Profesora, se espera que los estudiantes observen si el monólogo atiende a los requisitos o si son necesarias modificaciones. Objetivo: revisar la producción inicial del monólogo.

- 2 Evalúa si en tu monólogo de humor hay estereotipos o prejuicios. Si los hay, es fundamental hacer adaptaciones en el texto para evitarlos. Objetivo: revisar la producción inicial del monólogo de humor.

- 3 Cambia lo necesario y haz la versión final del monólogo para presentarlo en el festival de humor. Profesor/Profesora, se espera que los estudiantes hagan los cambios necesarios, considerando las opiniones, las herramientas del apartado anterior y su propia revisión de la versión inicial. Objetivo: preparar la versión final del monólogo.

AUTOEVALUACIÓN

Haz las cuestiones de respuesta escrita en el cuaderno.

- 1 ¿Qué te ha gustado y qué no te ha gustado en esta unidad?
- 2 ¿Qué te ha parecido más fácil y más difícil?
- 3 ¿Qué has aprendido sobre historietas? ¿Y sobre monólogos de humor?
- 4 ¿Qué historieta te ha gustado más? ¿Por qué?
- 5 Evalúa tu desempeño con relación a los siguientes ítems.

1 = bueno 2 = regular 3 = insuficiente

- a Hacer inferencias.
- b Identificar el argumento y ordenar los cuadros de una historieta.
- c Reconocer los elementos de humor de una historieta.
- d Reconocer los elementos de humor de un monólogo.
- e Identificar las principales características de una historieta.
- f Identificar las principales características de un monólogo de humor.

- 1 En los monólogos de humor es común el uso de expresiones idiomáticas y de coloquialismos. Lee los siguientes fragmentos de monólogos y relaciona las expresiones idiomáticas y los coloquialismos destacados con sus sentidos.

Profesor/Profesora, los fragmentos que usamos como ejemplos son de monólogos producidos en España, por eso las expresiones idiomáticas y los coloquialismos son típicos de algunas zonas de ese país y es posible que no se usen en otras regiones del mundo hispánico. **Objetivo:** inferir el sentido de palabras en el texto.



SIGUE LA PISTA

Una expresión idiomática es una secuencia de palabras que tiene sentido figurado; por ello, no es posible interpretarla por el sentido literal de cada uno de los términos que la compone, sino por lo que significa en bloque. Ese sentido atribuido a la expresión idiomática es cultural y, por lo tanto, puede variar según las regiones en que se habla una lengua. Coloquialismos son palabras o secuencias de palabras que se usan en situaciones informales.

I

Un obrero con una señal de *stop* en la mano es capaz de coger a todos los políticos, jueces y banqueros del país y tenerlos parados en la carretera hasta que se le duerma el brazo. Y todo con el poder de su señal de tráfico. Como el Capitán América con su escudo.

Lo que más me sorprende es que todos **le hacemos caso**. Nadie se cuestiona quién ha puesto a ese tío ahí o porqué hay que hacer caso al primero que agarra una señal.

HACHE, E. Gente con poder. In: V.V. A.A. *El club de la comedia: qué mal repartido está el mundo... y el universo ni te cuento*. Madrid: Aguilar, 2011.

II

Otra cosa que nos dijeron es que habría robots que harían el trabajo por nosotros, no habría ni que ir a la oficina. Tengo en mi casa el más avanzado del mundo y lo más complejo que puede hacer es salmorejo. Muy rico, pero no para todos los días. Además, no veo yo que un robot sirva de mucho en el trabajo porque cuando tu jefe te diga: "A ver, Martínez ¿qué ha preparado para la reunión de hoy?". ¿Tú qué le vas a decir? "¿Salmorejo?" Ahí el futuro lo tienes claro: **te pone de patitas en la calle**. Claro, que eso sí sería futurista porque en el futuro no íbamos a trabajar ninguno...

CONDE, P. El futuro no es lo que nos habían contado. In: V.V. A.A. *El club de la comedia: qué mal repartido está el mundo... y el universo ni te cuento*. Madrid: Aguilar, 2011.

III

Lo primero que les enseñan en el curso es a repetir mucho las cosas. Por eso, cuando eres bebé hablan contigo como un disco rayado:

—¿Cómo estás? ¿Cómo estás? ¿Cómo estás?

Seguro que, si el bebé pudiera hablar, les diría:

—**Hasta el gorro, hasta el gorro, hasta el gorro...**

GARCÍA, N. Las madres. In: V.V. A.A. *El club de la comedia: ventajas de ser incompetente, y otros monólogos*. Madrid: Aguilar, 2002.

IV

Hay cosas de la televisión que ni los que trabajamos en ella sabemos responder. Por ejemplo, ¿por qué en los programas de televisión cuando entra una llamada de teléfono el presentador habla siempre mirando hacia arriba? "¿Desde dónde llama?". "De Fuenlabrada". "Ah, qué arriba está eso...". Se hace por costumbre, como volver de publicidad con aplausos. Que la gente en casa debe de pensar: "Dos horas viendo este **bodrio** y justo han hecho lo bueno durante los anuncios".

HACHE, E. A la televisión no hay quien la entienda. In: V.V. A.A. *El club de la comedia: qué mal repartido está el mundo... y el universo ni te cuento*. Madrid: Aguilar, 2011.

V

Los optimistas somos muy importantes para la sociedad. Se han montado imperios económicos alrededor de los optimistas. Por ejemplo: las hipotecas a 35 años. Eso es un producto para optimistas: "¡Tengo una idea! ¡Me voy a meter en una hipoteca a 35 años..." con 40 **tacos** que tengo!".

HACHE, E. Los optimistas. In: V.V. A.A. *El club de la comedia: qué mal repartido está el mundo... y el universo ni te cuento*. Madrid: Aguilar, 2011.

VI

Entonces te manda al especialista. Lo curioso es que para unas partes del cuerpo hay especialidad y para otras, no. Hay un especialista para oído, “nombre en clave: otorrinolaringólogo”, pero no hay un tío para el codo, “nombre en clave: codólogo”. O sea que el de los huesos, “nombre en código: traumatólogo”, tiene trabajo para aburrir pero luego hay otro que dice: “no, yo solo el oído”, y a tocarse los mondorrios. Tú eres un listo. Agarra otro **cacho** del cuerpo, que tu compañero está desbordado. Las cejas, por lo menos.

ORDAZ, I. La secta médica. In: V.V. A.A. *El club de la comedia: qué mal repartido está el mundo... y el universo ni te cuento*. Madrid: Aguilar, 2011.

- a Despedirle; echarle fuera de un lugar. II
- b Estar harto. III
- c Cosa mal hecha. IV
- d Años de edad. V
- e Prestar atención, obedecer. I
- f Pedazo o trozo de algo. VI

2 Elige la opción que sintetiza el argumento de la siguiente historieta de Nik, dibujante argentino.

Objetivo: comprender globalmente el texto.



- a Los dueños y las mascotas tienen obligaciones.
- b Las mascotas no necesitan atención de sus dueños.
- c Las mascotas hacen todo lo que se les piden sus dueños.
- d Los dueños son los que están pendientes de las mascotas. X

3 Lee con atención los siguientes enunciados de la historieta y responde a las preguntas.

Objetivo: identificar recurso de cohesión.

Saca**lo** a pasear.
Dale de comer.
Sacale el pelo sobrante.

Bañalo.
Servile agua.
Dale una vueltila en auto.

CAROLDURAN

- a ¿A qué se refieren "le" y "lo" en los enunciados? Respuesta esperada: se refieren a Gaturro (la mascota).
- b Tanto "le" como "lo" designan:
- I con quien se habla.
 - II de quien se habla. x
- c ¿Cuál sería la otra forma de escribir los enunciados, manteniendo sentidos semejantes? ¿Por qué no se usa esa forma en la historieta? Respuesta esperada: sería usar "a Gaturro" en lugar de "le" y "lo", por ejemplo: "saca/sacá a pasear a Gaturro", "da de comer a Gaturro", "baña/bañá a Gaturro". No se escribe de esa forma porque quedaría repetitivo y el texto no sonaría bien.

4 Muchos verbos en español necesitan complementos, cuya función es, como lo indica el nombre, completar el sentido de dichos verbos. Hay diferentes tipos de complementos, pero los únicos que se pueden reemplazar por pronombres son los objetos directo (OD) e indirecto (OI). Observa las historietas que ya has leído en esta unidad y enseguida identifica los referentes en los casos destacados.

Objetivo: reconocer los pronombres complemento, sus referentes y su función sintáctica.



© MAX AGUIRRE

- I Me – OI. A mí.
- II Lo – OD. Que los hijitos vienen en los repollos.
- III La – OD. Una manzana.



33 LINIERS

- I Lo – OD. Este libro.

- 5 Otro género humorístico es el cuento cómico. Lee el texto a continuación y sustituye los símbolos por los pronombres "le" (2 veces) y "lo" (4 veces): **Objetivos:** distinguir objeto directo y objeto indirecto y emplear los pronombres complemento adecuados.

Una historia sorprendente

Meiram

MÓNICA OLDRINE

En una urbanización de Florida, los Smith y los Anderson ocupaban chalets adosados contiguos.

Ambos adoraban a sus mascotas; los Smith tenían un pequeño conejito al que (A) ♦ habían construido una pequeña casita y los Anderson, un gran perro dogo.

Un buen día, apareció el perro dogo de los Anderson y puso delante de su dueña su presa como regalo: el conejito de los Smith, lleno de tierra y muerto. La señora Anderson, consternada, pensando en el disgusto de los Smith e intentando evitar las malas consecuencias de la travesura de su perro, decidió disimular e intentar tapar el asunto. Manos a la obra, cogió al pequeño conejito, (B) ♦ lavó, (C) ♦ secó con el secador de pelo y al caer la noche, todo esponjoso y reluciente, (D) ♦ depositó en la casita que sus dueños tenían para él.

Al día siguiente, la señora Anderson se cruzó con la señora Smith, totalmente desencajada y ensimismada. Al recibir el saludo de su vecina, la señora Smith, como despertando de un sueño, (E) ♦ increpó: ¿Usted cree en los fenómenos paranormales, Sra. Anderson?

Asombrada por semejante pregunta, la Sra. Anderson interrogó a su vez a su vecina sobre el sentido de su inquietud, recibiendo la sorprendente respuesta:

"¡iiiiPues imagínese, vecina, que nuestro querido conejito se nos murió hace dos días, (F) ♦ enterramos... y esta mañana apareció, muerto pero limpio, reluciente y esponjoso, dentro de su casita!!!!!"

Disponible en <www.losmejores cuentos.com/cuentos/humor1771.php>. Fecha de consulta: 7 en. 2016.

2

Los mundos del trabajo



Los trabajadores (1942), de Oswaldo Guayasamín. Óleo sobre lienzo, 170 cm x 170 cm. Fundación Guayasamín, Quito, Ecuador.

GÉNEROS DISCURSIVOS: entrevista periodística escrita y oral, carta de presentación y videocurrículum.

TEMA: los mundos del trabajo.

Los objetivos principales de esta unidad son:

- acercarte a los géneros entrevista periodística escrita y oral, carta de presentación y videocurrículum;
- fomentar tu reflexión sobre los mundos del trabajo;
- promover tu acercamiento a una visión integrada entre Lenguaje, Historia, Filosofía, Sociología y Geografía.



TARSLA DO AMARAL EMPREENDIMENTOS - ACERVO DOS PALÁCIOS DO GOVERNO DE SÃO PAULO, SP

Operários (1933), de Tarsila do Amaral. Óleo sobre lienzo, 150 cm x 205 cm.
Acervo dos Palácios do Governo de São Paulo. São Paulo, Brasil.



MALBA, BUENOS AIRES/PRENSA MALBA/CORBIS/ISTOCK

Manifestación (1934), de Antonio Berni. Templa sobre lienzo, 182 cm x 304 cm.
Museo de Arte Latinoamericano de Buenos Aires (Malba). Buenos Aires, Argentina.

EN FOCO

Las cuestiones 1 y 2 tienen respuestas personales.
Objetivos: activar los conocimientos previos y reflexionar sobre el tema de la unidad.

Haz las cuestiones de respuesta escrita en el cuaderno.

1 ¿Qué es “trabajo” para ti?

2 Observa las imágenes siguientes y reflexiona: ¿representan actividades de trabajo? ¿Por qué? Comparte tus conclusiones con tus compañeros.



MONKEYBUSINESS/ISTOCK



KUPICOO/ISTOCK



RENATO SOARES/PULSAR IMAGENS



ALFFOTO/ISTOCK



NELSON ALMEIDA/AFIPGETTY IMAGES



EDUARDO GOMES/FOLHAPRESS



AJ_WATT/ISTOCK



MONKEYBUSINESS/ISTOCK



LUCIANA WHITAKER/PULSAR IMAGENS



HOLGER METTE/ISTOCK



DELFIN MARTINS/PULSAR IMAGENS



DELFIN MARTINS/PULSAR IMAGENS

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

Respuesta personal. Respuesta posible: si es necesaria una agencia de la ONU que tiene como objetivos promover los derechos laborales y fomentar oportunidades de trabajo decente, es porque no siempre las personas tienen trabajo y, cuando lo tienen, no siempre es decente. Objetivos: reflexionar sobre el tema de la unidad y hacer inferencias a partir del texto.

- 3 La Organización Internacional del Trabajo (OIT) es una agencia especializada de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) para el tema del trabajo. Lee un fragmento de la presentación institucional de la OIT y reflexiona: ¿por qué es necesaria una agencia con estas funciones?



Fragmento de presentación institucional. Disponible en <www.ilo.org/global/about-the-ilo/lang-es/index.htm>. Fecha de consulta: 12 en. 2016.

- 4 Una de las resoluciones de la OIT es la Clasificación Internacional de la Situación en el Empleo. El documento clasifica los empleos en las categorías del cuadro a continuación. Vuelve a la cuestión 2 e intenta relacionar las imágenes que consideres actividades de trabajo con la clasificación de la OIT. Justifica tu respuesta.

Respuesta personal. Objetivos: reflexionar sobre el tema de la unidad y hacer inferencias a partir del texto verbal y no verbal.

- 1 Empleados.
- 2 Empleadores.
- 3 Trabajadores por cuenta propia.
- 4 Miembros de cooperativas de productores.
- 5 Trabajadores familiares auxiliares.
- 6 Trabajadores que no pueden clasificarse según la situación en el empleo.

Fragmento de clasificación. Disponible en <www.ilo.org/public/spanish/bureau/stat/class/icse.htm>. Fecha de consulta: 12 en. 2016.

- 5 Y tú, ¿trabajas? ¿En qué? ¿Conoces a alguien de tu edad que trabaja?

Respuesta personal. Objetivos: activar los conocimientos previos y relacionar el tema de la unidad con su propio contexto.

- 6 Lee el siguiente fragmento de la Constitución Federal brasileña y luego contesta: ¿lo conocías? ¿Crees que se respeta lo que determina la Constitución sobre el trabajo juvenil? Si trabajas, ¿tu trabajo sigue lo que se determina en la ley?

Respuesta personal. Objetivos: activar los conocimientos previos y relacionar el tema de la unidad con su propio contexto.

Art. 7.º São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social:

[...]

XXXIII – proibição de trabalho noturno, perigoso ou insalubre a menores de dezoito e de qualquer trabalho a menores de dezesseis anos, salvo na condição de aprendiz, a partir de quatorze anos.

Fragmento de Constitución. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponible en <www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Fecha de consulta: 12 en. 2016.

- 7 ¿En qué te gustaría trabajar? ¿Por qué?

Respuesta personal. Objetivos: activar los conocimientos previos y relacionar el tema de la unidad con su propio contexto.

LEE

Haz las cuestiones de respuesta escrita en el cuaderno.

Ya lo sabes

Las cuestiones 1 a 3 tienen respuestas personales. Objetivo: activar los conocimientos previos acerca del género entrevista periodística escrita.

Prelectura

- 1 ¿Dónde crees que podemos leer una entrevista escrita? Elige la(s) opción(es) adecuada(s).



EGAL/ISTOCK



MINEMERO/ISTOCK



ADRIANA NEVES



DIANE LABOMBARBE/ISTOCK



REPRODUCCIÓN

Disponible en <www.elcastellano.org/ns/edicion/2008/marzo/sgutierrez.html>. Fecha de consulta: 1 mar. 2016.

- 2 ¿Ya has leído una entrevista? En caso afirmativo, ¿quién era el entrevistado? ¿Cuál era el tema?
- 3 ¿Qué te llama más la atención en una entrevista: el entrevistado o el tema? ¿Por qué?
- 4 Échale un vistazo a la entrevista que viene a continuación. ¿Qué puedes identificar sobre su tema, el entrevistado y el soporte de publicación? *Respuesta personal. Objetivo: formular hipótesis sobre el texto.*

»» Lee para saber más

Profesor/Profesora, este texto es una entrevista de una serie intitulada "Preguntas y respuestas", disponible en el sitio web de la OIT, en la sección Redacción de la OIT, donde hay noticias, reportajes y artículos de carácter periodístico. Por medio de la lectura, es posible identificar algunas características de las entrevistas periodísticas escritas, que serán ampliadas en **Comprendiendo el género**, y promover la reflexión sobre el trabajo infantil y juvenil. Observa que las preguntas de la entrevista no están en el texto, porque son objeto de la cuestión siguiente.

- 1 Lee el texto a continuación. Te proponemos dos objetivos de lectura:
 - reflexionar sobre el trabajo infantil y juvenil;
 - identificar algunas características de la entrevista periodística escrita: cómo se presentan las informaciones y qué recursos se usan para tratar del tema en cuestión.

The screenshot shows the official website of the International Labour Organization (ILO). The header includes the ILO logo and the text 'Organización Internacional del Trabajo'. Below the header is a navigation bar with tabs for 'Atajos', 'Países', 'Temas', and 'Sectores'. A search bar is also present. The main content area displays a breadcrumb trail: 'OIT inicio > Acerca de la OIT > Redacción de la OIT > Sus historias > Preguntas y respuestas sobre la realidad oculta de los niños ...'. The article title is 'Preguntas y respuestas sobre la realidad oculta de los niños en trabajo doméstico'. The text of the article discusses the ILO Convention N.º 189 and Recommendation N.º 201 regarding decent work for domestic workers, highlighting the need to protect and improve their living and working conditions. It mentions that many children work as domestic helpers, performing tasks like cleaning, ironing, and cooking, instead of attending school. The article references a conversation with ILO experts Martin Oelz and José Ramírez about the current situation of child domestic workers and the positive impacts of the new Convention and Recommendation on their lives. To the right of the text is a photograph of a young girl, likely a domestic worker, wearing a colorful patterned dress and a red flower in her hair, sitting on the floor and looking down. The photo is credited to 'CHAKRABORTY W/OIT'.

Artículo | 8 de agosto de 2011

I

El término “trabajo doméstico infantil” se refiere a las tareas realizadas por niños (es decir, personas menores de 18 años) en el hogar de terceras personas o de un empleador. Debido a su naturaleza oculta, es imposible obtener cifras confiables que muestren la extensión del trabajo doméstico infantil. Sin embargo, los datos más recientes del Programa de información estadística y seguimiento en materia de trabajo infantil de la OIT (SIMPOC) muestran que, a nivel mundial, al menos 15,5 millones de niños (entre 5 y 17 años) realizaban trabajo doméstico en 2008. Esta cifra representa casi 5 por ciento del total de los niños de este grupo de edad económicamente activos. Poco más de la mitad corresponden al grupo de edad 15-17 años, mientras que el resto, es decir 7,4 millones, tienen entre 5 y 14 años. El número de niñas en trabajo doméstico es mucho mayor que el de niños. Asia, África y América Latina son las regiones más afectadas por este problema.

II

Este fenómeno con frecuencia permanece oculto y es difícil de abordar debido a sus vínculos con los modelos sociales y culturales vigentes. En muchos países, el trabajo doméstico infantil no solo es aceptado a nivel social y cultural, sino que es percibido de manera positiva como un tipo de trabajo no estigmatizado y preferido a otras formas de empleo, en particular para las niñas. La perpetuación de los papeles y responsabilidades tradicionalmente adjudicadas a las mujeres, dentro y fuera del hogar, así como la percepción de que el servicio doméstico forma parte del “aprendizaje” para la edad adulta y el matrimonio, también contribuyen a la persistencia del trabajo doméstico como una forma de trabajo infantil. El trabajo infantil tiene lugar cuando los niños tienen menos de la edad mínima para trabajar (en general 15 años) y cuando, sin respetar su edad, el trabajo que realizan es peligroso. En otras palabras, cuando es probable que la naturaleza del trabajo o las circunstancias en que este se realiza perjudiquen la salud, seguridad o moralidad del niño.

III

Existen muchas causas del trabajo doméstico infantil, pero en términos generales podemos diferenciar entre los factores de “inducción y los de atracción”. Entre los primeros, se encuentran la pobreza y su feminización; la exclusión social; la falta de educación, la discriminación étnica y de género; la violencia de la cual son víctimas los niños en sus hogares; los desplazamientos; la migración desde las zonas rurales a las urbanas, y la pérdida de los padres a causa de conflictos y/o enfermedades. Entre las segundas se pueden incluir el incremento de las desigualdades económicas; la servidumbre por deudas; la percepción de que el empleador simplemente forma parte de la familia ampliada y por lo tanto ofrece un ambiente protegido al niño; la creciente necesidad de las mujeres de tener un “sustituto” en el hogar que permite a un número cada vez mayor de mujeres ingresar al mercado laboral, y la ilusión de que el servicio doméstico ofrece a los niños trabajadores una oportunidad de instrucción.

IV

Los peligros vinculados al trabajo doméstico infantil son materia de grave preocupación. La OIT ha identificado varios peligros a los cuales están particularmente expuestos los trabajadores domésticos y por los cuales el trabajo doméstico es considerado una de las peores formas de trabajo infantil. Algunos de los riesgos más comunes que los niños enfrentan en el trabajo doméstico incluyen: jornadas laborales largas y agotadoras; el uso de químicos tóxicos; el transporte de cargas pesadas; la manipulación de objetos peligrosos, como cuchillos, hachas



u ollas calientes; alimentación y alojamiento insuficientes o inadecuados; el trato humillante o degradante, incluyendo violencia física o verbal y abuso sexual. Los riesgos aumentan cuando el niño vive en el domicilio del empleador. Estos peligros deben ser evaluados dentro del contexto de la privación de los derechos fundamentales del niño, como, por ejemplo, el acceso a la educación y a la atención médica, el derecho a descansar, a tener tiempo libre, a jugar y a realizar otras actividades recreativas, así como el derecho a recibir cuidados y a tener contacto regular con sus padres y amigos. Estos factores pueden tener un impacto físico, psicológico y moral irreversible en el desarrollo, salud y bienestar del niño.

V

El nuevo Convenio (N.º 189) complementa las disposiciones de otros dos Convenios fundamentales de la OIT sobre trabajo infantil: el Convenio N.º 138 sobre la edad mínima y el Convenio N.º 182 sobre las peores formas de trabajo infantil. El nuevo Convenio (N.º 189) establece de manera explícita que los Estados miembros de la OIT deben fijar una edad mínima para el trabajo doméstico en correspondencia con las disposiciones de los Convenios 138 y 182, y no inferior a la edad mínima establecida por las leyes y reglamentos nacionales para los trabajadores en general. La nueva Recomendación (N.º 201) refuerza esta disposición al hacer un llamado por la identificación, prohibición y eliminación del trabajo peligroso infantil, y por la implementación de mecanismos para vigilar la situación de los niños en trabajo doméstico.

Los niños atrapados en trabajo doméstico infantil desde muy temprana edad por lo general no tienen acceso a la educación, o el mismo es insuficiente. Del mismo modo, los niños trabajadores domésticos por encima de la edad mínima de trabajar tienen menores oportunidades de continuar estudiando. El nuevo Convenio, por lo tanto, invita a los Estados miembros a tomar medidas para garantizar que el trabajo que realizan los trabajadores domésticos menores de 18 años y mayores de la edad mínima de trabajar no obstaculice la educación obligatoria ni interfiera con sus posibilidades de continuar los estudios o formación profesional.

Etiquetas: trabajo infantil, trabajo decente, trabajadores domésticos, condiciones de trabajo, convenios de la OIT, recomendaciones de la OIT

Disponible en <www.ilo.org/global/about-the-ilo/newsroom/features/WCMS_160517/lang-es/index.htm>. Fecha de consulta: 12 en. 2016.

»» Comprendiendo el texto

Lectura

- 1 ¿Te has dado cuenta de que el texto no trae las preguntas de la entrevista? Pues las preguntas están a continuación, desordenadas, y las tienes que relacionar cada una con el número romano correspondiente en el texto.

Objetivos: comprender globalmente el texto y practicar la coherencia textual.

- a ¿Cómo define el "trabajo doméstico infantil" y aproximadamente cuántos niños en el mundo forman parte de esta categoría? **I**
- b ¿Cuáles son algunos de los peligros que enfrentan los niños que realizan trabajo doméstico? **IV**
- c ¿Cuáles son las causas de este fenómeno? **III**
- d ¿De qué manera el nuevo Convenio y Recomendación sobre trabajo decente para trabajadores domésticos contribuyen a luchar contra el trabajo doméstico infantil? **V**
- e ¿Por qué el trabajo doméstico infantil es un problema "oculto" y por qué es tan difícil enfrentarlo? **II**

Respuesta esperada: son menores de 18 años que trabajan en casas de terceros, que pueden o no ser sus empleadores, en actividades domésticas diversas (limpiar, lavar, planchar, cocinar, cuidar a niños, entre otros). **Objetivo:** identificar informaciones explícitas en el texto (comprensión selectiva).

- 2 ¿Cómo el texto define "niños en trabajo doméstico"?

- 3 ¿Cuál es la "realidad oculta" que se menciona en el título del texto?

Respuesta esperada: es el trabajo doméstico infantil, que asume un papel "oculto" porque en muchos lugares lo aceptan e incluso lo estimulan. **Objetivo:** comprender globalmente el texto.

positivos, que representarían algunos “beneficios” del trabajo infantil doméstico, tanto para los propios niños como para sus empleadores. **Objetivo:** identificar informaciones específicas en el texto (comprensión detallada).

4 En la respuesta a la tercera pregunta, los entrevistados mencionan factores de inducción y de atracción del trabajo doméstico infantil. A partir de los ejemplos que se dan, define cada uno de los factores.

5 En la respuesta a la primera pregunta de la entrevista, se afirma que no hay datos fiables para cuantificar la extensión del trabajo doméstico infantil y se sostiene esta afirmación a partir de un argumento basado en: **Objetivo:** identificar los argumentos de una parte del texto.

a datos y cifras. x

c causas y consecuencias.

b comparaciones.

d opiniones de especialistas.

6 A lo largo de la entrevista, se mencionan diversas consecuencias negativas, de ámbitos diversos, del trabajo doméstico infantil. Identifica una consecuencia para cada uno de los siguientes ámbitos.

Objetivo: identificar informaciones explícitas en el texto (comprensión selectiva).

a Salud. Jornadas laborales largas y agotadoras; el uso de químicos tóxicos; el transporte de cargas pesadas; la manipulación de objetos peligrosos.

b Educación. No tener acceso a la educación.

c Ocio. No tener el derecho a descansar; a tener tiempo libre; a jugar y a realizar otras actividades recreativas.

d Relaciones sociales. No tener contacto regular con sus padres y amigos.

7 ¿Para cuál de estos ámbitos el texto menciona más consecuencias? ¿Por qué?

Respuesta esperada: salud, porque las consecuencias a la salud son las más fáciles de observarse. **Objetivos:** identificar informaciones específicas (comprensión selectiva) e inferir informaciones implícitas en el texto.

8 ¿Qué relación se establece en la entrevista entre el trabajo doméstico infantil y la situación de la mujer?

Respuesta esperada: el trabajo doméstico infantil afecta más a las niñas, porque se considera que las actividades del hogar son atribuciones de las mujeres y se cree que el trabajo doméstico durante la infancia las puede “preparar” para la vida adulta y para el matrimonio. **Objetivo:** identificar informaciones específicas en el texto (comprensión detallada).

9 En la última respuesta de la entrevista, hay dos fragmentos destacados. ¿Qué relación hay entre ellos y la conclusión del texto?

Respuesta esperada: lo destacado es la mención al nuevo Convenio y a la nueva Recomendación de la OIT, que sirven de fundamento para la invitación que se hace al final: que los Estados miembros adopten los nuevos documentos y garanticen la educación de los niños trabajadores, los que tengan la edad mínima para trabajar. Profesor/Profesora, si te parece necesario, infórmalos a los estudiantes que lo destacado forma parte del texto original y constituye, en realidad, enlaces que los lectores pueden consultar. **Objetivos:** identificar y relacionar informaciones específicas en el texto (comprensión detallada).

»» Entretextos

1 Lee las siguientes entradas de diccionarios. Una se publicó en 1611 y otra, en 2014. Relaciona cada una con su fuente y justifica tu respuesta a partir de lo que se ha discutido hasta ahora sobre “trabajo”.

a
II

trabajo. m. 1. Acción y efecto de trabajar. || 2. Ocupación retribuida. || 3. **Obra**, cosa producida por un agente. || 4. **Obra**, cosa producida por el entendimiento. || 5. Operación de la máquina, pieza, herramienta o utensilio que se emplea para algún fin. 6. Esfuerzo humano aplicado a la producción de riqueza. Se usa en contraposición de *capital*. || 7. fig. Dificultad, impedimento o perjuicio. || 8. fig. Penalidad, molestia, tormento o suceso infeliz.

b
I

TRABAJO, Latín labor, el cuidado y diligencia que ponemos en obrar alguna cosa, especialmente las que son manuales, que por ello llamamos trabajadores a los que las ejercitan; a cualquier cosa que trae consigo dificultad o necesidad y aflicción de cuerpo o alma llamamos trabajo, de aquí he dicho.

Respuesta esperada: la elección de la fuente se debe a aspectos del contenido de las definiciones de “trabajo”. Por ejemplo, la más antigua relaciona la palabra con las actividades físicas y definiciones negativas (“dificultad”, “aflicción”), mientras que la más reciente no menciona el trabajo físico y, aunque presenta aspectos negativos (“dificultad”, “impedimento”), estos aparecen en dos acepciones entre las ocho existentes. Otra cuestión se debe a la organización de las entradas, pues la del diccionario más reciente presenta definiciones enumeradas, por ejemplo. Profesor/Profesora, la entrada del diccionario de Covarrubias está adaptada, porque hicimos la actualización ortográfica del

I COVARRUBIAS, S. de. *Tesoro de la lengua castellana o española*. Madrid: Luis Sánchez, 1611.

II REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Diccionario de la lengua española*. 23. ed. Madrid: Espasa-Calpe, 2014. texto, que es del siglo XVII. La entrada del *Diccionario de la lengua española* es un fragmento, porque excluimos la parte de las formas complejas y dejamos solamente las acepciones simples. **Objetivos:** comprender globalmente los textos e identificar relaciones de interdiscursividad.

- 2 Estas imágenes presentan diferentes relaciones de trabajo. Obsérvalas y relacionalas con las definiciones de formas de trabajo a continuación. **Objetivos:** relacionar textos de diferentes géneros discursivos, verbales y no verbales, e identificar relaciones de interdiscursividad.

a Inglaterra, entre 1310 y 1320. I



Miniatura de hombres cogiendo trigo con hoces, en la página de agosto de un calendario. Atribuida a Queen Mary Master. La Biblioteca Británica, Londres.

b Hispanoamérica, aproximadamente 1590. III



Ilustración del libro *Narratio regionum indicarum per hispanos quosdam devastatarum* (Bartolomé de las Casas, 1598), de Jean Théodore de Bry. Grabado. Biblioteca Nacional de Francia, París.

c Brasil, 1823. IV



Aldeia dos índios coroados (1823), de Carl Friederich von Martius y Johann Baptist von Spix. Litografía, 48 cm x 67 cm. Museu Castro Maya, Río de Janeiro.

d Brasil, 1834. II



Negociante de tabaco (1834), de Jean-Baptiste Debret. Litografía sobre papel, 32 cm x 23 cm. Museu Castro Maya, Río de Janeiro.

e España, 1882. V



La tejedora (1882), de Joan Planella i Rodríguez. Óleo sobre lienzo, 182 cm x 142 cm. Colección privada, Barcelona.

I **servidumbre** f. Trabajo propio del siervo. || Condición de siervo. [...] HIST. La institución de la servidumbre consistía en la adscripción de los colonos, llamados *siervos de la gleba*, a la tierra que estaban obligados a cultivar. Su propiedad se transmitía conjuntamente con el predio. [...] Entregaban al señor parte de la cosecha, y prestaban algunos servicios. (V. feudalismo.)

Fragmento de entrada de diccionario. *Diccionario enciclopédico ilustrado Vox*. Barcelona: Biblograf, 1996. p. 1312.

III **mita** En la América colonial, repartimiento forzado de la población india para realizar los diversos servicios personales del comercio, agricultura y minería, especialmente el trabajo en las minas del Perú. 2. En el imperio inca, servicio personal que realizaban los súbditos del inca en los servicios públicos o en las tierras del inca para satisfacer los impuestos.

Fragmento de entrada de diccionario. *El pequeño Larousse ilustrado 2006*: diccionario enciclopédico. México D.F.: Larousse, 2005. p. 681.

V **trabajo asalariado**: obreros libres, vendedores de su propia fuerza de trabajo y, por tanto, de su trabajo. Obreros libres en el doble sentido de que no figuran directamente entre los medios de producción, como los esclavos, los siervos, etc., ni cuentan tampoco con medios de producción de su propiedad como el labrador que trabaja su propia tierra, etc.; libres y desheredados.

Fragmento de libro. MARX, K.; ENGELS, F. *Obras escogidas*. Moscú: Progreso, 1974. Tomo II, p. 102.

II **ESCLAVITUD** s.f. Estado de la persona sometida por otra a un régimen que la priva de libertad y la fuerza a realizar determinadas funciones económicas, a veces a cambio de alojamiento y sustento mínimos.

Fragmento de entrada de diccionario. *El pequeño Larousse ilustrado 2006*: diccionario enciclopédico. México D.F.: Larousse, 2005. p. 404.

IV **trabajo comunitario**: los individuos no se comportan como trabajadores sino como propietarios —y miembros de una entidad comunitaria, que al mismo tiempo trabajan. El objetivo de este trabajo no es *la creación de valor*, aun cuando es posible que se ejecute plustrabajo para intercambiarlo por productos ajenos, i.e.a por plusproductos, sino que su objetivo es el mantenimiento del propietario individual y de su familia así como de la entidad comunitaria global.

Fragmento de libro. MARX, K. *Formaciones económicas precapitalistas*. México D.F.: Siglo XXI, 2009. p. 68.

DESENOS: PRISCILA WU

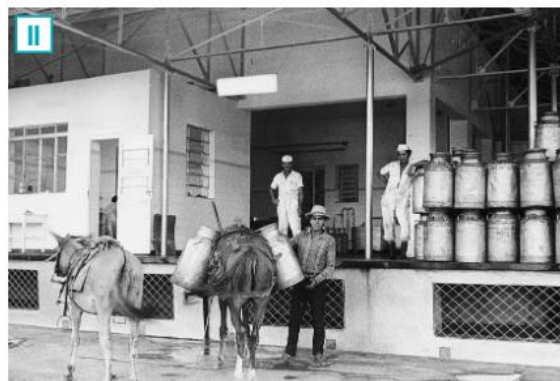
Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

3 Observa las siguientes imágenes y contesta las preguntas a continuación.

Objetivos: comprender globalmente las imágenes y hacer inferencias a partir de ellas.



RAYMOND KLEBOE/PICTURE POSTAGE/GETTY IMAGES



ARQUIVO/AGÊNCIA ESTADO/AE

3a Respuesta esperada: I telefonista; II lechero (repartir leche); III lavandera; IV aguadero (repartir agua); V farolero (encender los faroles de las calles); VI trapero (recorrer, comprar y vender trapos y otros objetos usados).



FOLHAPRESS



J. LAURENT



ARCHIVO GENERAL DE LA NACIÓN (AGN)



BIBLIOTECA PUBLICA DE CORTES (NAVARRA)

a ¿Qué actividades profesionales desarrollaban estas personas?

b ¿Existe actualmente alguna(s) de estas profesiones?

c ¿Por qué crees que han desaparecido algunas profesiones?

Respuesta personal. Respuesta posible: porque han ocurrido muchos cambios tecnológicos y sociales en las últimas décadas, entonces algunas profesiones que eran necesarias antiguamente no lo son más, como el farolero, o han cambiado mucho, como la telefonista.

3b Respuesta esperada: sí, todavía hay telefonistas, lavanderas y traperos. En algunos sitios puede también haber otras.

4 Lee el fragmento siguiente, de un libro del filósofo alemán Karl Marx, cuya primera edición se publicó en 1859, reflexiona sobre el concepto de "trabajo" que presenta y compáralo con lo que has leído hasta ahora sobre el asunto.

En primer lugar, el trabajo es un proceso entre hombres y naturaleza, un proceso en el que, mediante su acción, el hombre regula y controla su intercambio de materias con la naturaleza. Se enfrenta a la materia de la naturaleza como un poder natural. Pone en movimiento las fuerzas naturales pertenecientes a su corporeidad, brazos y piernas, manos y cabeza, para apropiarse de los materiales de la naturaleza en una forma útil para su vida. Al actuar mediante este movimiento sobre la naturaleza exterior a él y cambiarla, transforma al mismo tiempo su propia naturaleza. Desarrolla las potencias que dormitan en él y somete el juego de sus fuerzas a su propio dominio.

Fragmento de libro. MARX, K. *El capital: crítica de la economía política*. Madrid: Akal, 2000. Libro I, Tomo I, p. 241.

» Reflexiona

Post-lectura

4 Respuesta esperada: el texto trata del trabajo como una relación entre el hombre y la naturaleza. Sin embargo, no incluye en su definición aspectos de actividades de trabajo que no son de intervención en la naturaleza, como el trabajo doméstico, el de la telefonista o el de un obrero en una fábrica de automóviles. Objetivos: comprender globalmente el texto e identificar relaciones de interdiscursividad.

1 Considerando lo que has leído en el texto "Preguntas y respuestas sobre la realidad oculta de los niños en trabajo doméstico", de la OIT, ¿te parece que existe esta situación en Brasil y es también una "realidad oculta"? Justifica tu respuesta. Respuesta personal. Objetivos: reflexionar críticamente sobre el tema del texto y relacionarlo con el contexto brasileño.

2 En la cuestión 2 de Entretextos, hay diferentes relaciones de trabajo que han predominado en determinadas épocas y lugares. A partir de esa observación, ¿crees que también han cambiado la forma de explotación humana y la desigualdad? Justifica tu respuesta. Respuesta personal. Objetivo: reflexionar críticamente sobre el tema de los textos.

Comprendiendo el género

Prelectura

- 1 Vas a leer una entrevista sobre el “empleo vulnerable” en la cuestión 3. Observa el título del texto e infiere cuál(es) de las siguientes imágenes retrataría(n) el “empleo vulnerable”.

Respuesta personal. Objetivo: activar los conocimientos previos acerca del tema del texto.



- 2 Échale un vistazo a la entrevista de la cuestión siguiente y observa si hay semejanzas y diferencias con relación a la anterior, “Preguntas y respuestas sobre la realidad oculta de los niños en trabajo doméstico”. del entrevistado que en la anterior no aparecía antes de cada respuesta y en esta aparece. Objetivos: activar los conocimientos previos acerca del género discursivo y comparar textos del mismo género.

- 3 Lee el texto a continuación. Te proponemos dos objetivos de lectura:

- reflexionar sobre algunos problemas que afectan actualmente los mundos del trabajo;
- identificar las características de la entrevista periodística escrita: cómo se presentan las informaciones y qué recursos se usan para tratar del tema en cuestión.

www.ilo.org/global/about-the-ilo/newsroom/features/WCMS_120473/lang-es/index.htm

Organización Internacional del Trabajo

Promover el empleo, proteger a las personas

La OIT es una agencia especializada de las Naciones Unidas

English | français

Atajos Países Temas Sectores

Buscar en ilo.org

Página principal Acerca de la OIT Noticias Eventos y reuniones Publicaciones Investigación Normas del trabajo Estadísticas y bases de datos Contáctenos

OIT inicio > Acerca de la OIT > Redacción de la OIT > Sus historias > Aumento del empleo vulnerable y la pobreza: Entrevista con el ...

Aumento del empleo vulnerable y la pobreza: Entrevista con el jefe de la unidad de las tendencias mundiales del empleo de la OIT

La crisis económica ha tenido un impacto considerable tanto en el nivel del empleo como en su calidad en todo el mundo. El informe anual de la OIT sobre “Tendencias Mundiales del Empleo 2010” dice que el porcentaje de trabajadores en empleo vulnerable en el mundo podría haber aumentado en más de 100 millones durante 2009 y, por lo tanto, también la pobreza. OIT EnLínea habló con Lawrence Jeffrey Johnson, quien estuvo a cargo de la publicación del informe.

Profesor/Profesora, es muy probable que los estudiantes ya conozcan el género en portugués, entonces el texto y la actividad les permiten profundizar sus conocimientos y reflexionar sobre el género en español, sus marcas lingüísticas, su público objetivo y sus características de estilo.



OIT EnLínea: ¿Cómo define 'empleo vulnerable'?

Lawrence Jeff Johnson: Definimos como trabajadores en empleo vulnerable a la suma de los trabajadores con empleo independiente y los trabajadores familiares no remunerados. Es menos probable que estas personas tengan acuerdos formales de trabajo. Por lo tanto, es más probable que carezcan de condiciones de trabajo decente, seguridad social apropiada y una 'voz' a través de sindicatos y otras organizaciones similares. Con frecuencia, el empleo vulnerable está caracterizado por ingresos inadecuados, baja productividad y condiciones de trabajo difíciles, que socavan los derechos fundamentales de los trabajadores.



LUCHINOIT

OIT EnLínea: ¿Por qué es tan importante analizar el empleo vulnerable como una categoría aparte?

Lawrence Jeff Johnson: Si bien el seguimiento del desempleo constituye un buen punto de partida para evaluar la salud de los mercados laborales en las economías desarrolladas, en las economías en desarrollo es de particular importancia considerar el déficit de trabajo decente entre los trabajadores. Antes del inicio de la crisis económica actual, había grandes carencias que se reflejaban en altas tasas de empleo vulnerable y trabajadores pobres en la mayoría del mundo en desarrollo.

OIT EnLínea: ¿De qué manera la crisis económica y social mundial ha afectado a los trabajadores vulnerables?

Lawrence Jeff Johnson: Antes de la crisis económica, el porcentaje de trabajadores en empleo vulnerable presentaba una tendencia descendente en todas las regiones, disminuyendo en cerca de 4 puntos porcentuales entre 1998 y 2008 a nivel mundial. En la actualidad, el número total de trabajadores vulnerables se calcula entre 1480 millones y 1590 millones, cerca de la mitad de la fuerza de trabajo global. El número de trabajadores en empleo vulnerable podría haber aumentado en entre 41,6 y 109,5 millones de 2008 a 2009.

OIT EnLínea: ¿Existen diferencias entre los países industrializados y los países en desarrollo en términos del impacto de la crisis sobre los mercados laborales?

Lawrence Jeff Johnson: El impacto varía de un país a otro, dependiendo de la estructura económica nacional, del nivel de integración a los mercados mundiales, y de las instituciones del mercado laboral y de la protección social, entre otros factores. En las economías desarrolladas con fuertes medidas de protección social, los trabajadores que pierden sus empleos pueden pasar al desempleo, lo cual, en general, produce una disminución del empleo total. Por otra parte, en muchas economías en desarrollo, los trabajadores que pierden sus empleos no tienen acceso a esquemas de protección social. Estos trabajadores, en vez de convertirse en desempleados, con frecuencia aceptan diversas formas de empleo, trabajando por cuenta propia o colaborando con las empresas familiares. Esto, en cambio, genera un aumento del número de trabajadores en empleo vulnerable.

OIT EnLínea: ¿De qué manera el aumento del empleo vulnerable está relacionado con la pobreza?

Lawrence Jeff Johnson: Si se considera el impacto de la crisis económica sobre el empleo vulnerable y la productividad laboral, es probable que el número de trabajadores que con sus familias viven en pobreza también haya aumentado. Cálculos del porcentaje de trabajadores en pobreza extrema sugieren que, en el peor de los escenarios, hasta 7 por ciento más de trabajadores estaban en riesgo de caer en la pobreza entre 2008 y 2009. Esto se traduciría en 215 millones de trabajadores, lo cual representaría un incremento alarmante y un retroceso de muchos años en la reducción del déficit de trabajo decente. Si ubicamos el umbral de la pobreza en 2 dólares estadounidenses al día, se estima que entre 2008 y 2009 más de 5,9 por ciento de trabajadores (185 millones) estaban en peligro de caer en la pobreza.

Etiquetas: empleo, pobreza

- 4 Hay entrevistas periodísticas con naturaleza y objetivo diversos. Elige la opción que mejor describe la que acabas de leer. **Objetivos:** comprender globalmente el texto e identificar su función social.

a **Entrevista noticiosa o de información:** en este tipo de entrevista el reportero va en busca de obtener información noticiosa, algún dato específico, algún documento, alguna guía para que él pueda “hilar fino” en su trabajo. Este tipo de entrevista suelen darla las fuentes que cubre el reportero cotidianamente. Lo importante es la noticia más que quien da la información.

b **Entrevista de opinión:** este tipo de entrevista se hace por lo general sobre temas de interés permanente, busca difundir lo más actualizado que existe sobre asuntos que siempre llaman la atención del lector, problemas nacionales o mundiales que pueden o no estar en el tapete de la actualidad inmediata. El periodista entrevistará entonces a personas versadas en la materia objeto de nuestro interés, a especialistas en determinados temas. Las entrevistas de opinión no siguen la estructura de la noticia. En estas se realiza la personalidad de nuestro entrevistado y sus opiniones respecto del asunto en cuestión.

c **Entrevista de personalidad o semblanza:** se realiza para captar las costumbres, la personalidad, el carácter, la manera de pensar, las anécdotas de un personaje en especial.

Fragmentos de artículo. ENGELKE, A. La entrevista. *Temas de Comunicación*, n. 2, 1992. p. 168-169. Disponible en <<http://revistasenlinea.saber.ucab.edu.ve/temas/index.php/temas/article/view/48/43>>. Fecha de consulta: 15 en. 2016.

- 5 Relaciona cada entrevista que has leído en esta unidad con su clasificación. **Objetivo:** identificar una de las características composicionales del género entrevista periodística escrita.

a “Preguntas y respuestas sobre la realidad oculta de los niños en trabajo doméstico”. II

b “Aumento del empleo vulnerable y la pobreza”. I

I Individual (un entrevistador y un entrevistado).

II Colectiva (un entrevistador y más de un entrevistado).

III Rueda de prensa (más de un entrevistador y uno o más entrevistados).

- 6 En las dos entrevistas hay imágenes. ¿Qué retratan? Relaciónalas con el tipo de entrevista que has indicado para cada una en la cuestión anterior.

- 7 La entrevista “Aumento del empleo vulnerable y la pobreza” tiene un párrafo inicial y cinco preguntas y respuestas. Relaciona cada parte con su objetivo específico. **Objetivos:** identificar características temáticas y composicionales del género entrevista periodística escrita y comprender globalmente el texto.

a Párrafo inicial. III

b Primera pregunta/respuesta. VI

c Segunda pregunta/respuesta. V

d Tercera pregunta/respuesta. I

e Cuarta pregunta/respuesta. IV

f Quinta pregunta/respuesta. II

6 Respuesta esperada: en la primera entrevista, la imagen es de una niña en una casa; en la segunda, es de un hombre. En la primera, se entrevistan a dos personas, entonces la imagen se refiere al tema de que se trata, el trabajo infantil; en la segunda, un hombre es el entrevistado, entonces la imagen probablemente es suya. **Objetivos:** reflexionar sobre las características composicionales del género y relacionar el texto no verbal con el tipo de entrevista periodística escrita.

I Relacionar el tema con lo que ocurre en el momento de la entrevista.

II Abordar la causa principal del tema.

III Presentar el objetivo de la entrevista y al entrevistado.

IV Demostrar cómo el tema afecta lugares distintos.

V Indicar la importancia del tema.

VI Definir el concepto que se aborda.

- 8 ¿Cuál es el objetivo general de esa entrevista?**
 Respuesta esperada: presentar el informe anual de la OIT sobre "Tendencias Mundiales del Empleo 2010". **Objetivos:** identificar características temáticas del género entrevista periodística escrita y comprender globalmente el texto.
- 9 Ahora vuelve a la entrevista "Preguntas y respuestas sobre la realidad oculta de los niños en trabajo doméstico" e identifica el objetivo específico de cada una de sus partes y también su objetivo general. Sigue el ejemplo de las cuestiones 7 y 8.** **Objetivos:** identificar características temáticas y composicionales del género entrevista periodística escrita y comprender globalmente el texto.
- a Párrafo inicial. Presentar el objetivo de la entrevista y a los entrevistados.
 - b Primera pregunta/respuesta. Definir el concepto que se aborda y presentar datos cuantitativos.
 - c Segunda pregunta/respuesta. Analizar las dificultades que el tema presenta.
 - d Tercera pregunta/respuesta. Abordar las causas del tema.
 - e Cuarta pregunta/respuesta. Demostrar cómo el tema afecta a los que sufren con el problema.
 - f Quinta pregunta/respuesta. Analizar lo que se propone para ayudar a solucionar el problema.
 - g Objetivo general. Presentar el Convenio N.º 189 de la OIT y la Recomendación N.º 201 sobre trabajo decente para los trabajadores domésticos.
- 10 Elige la principal función de la entrevista "Aumento del empleo vulnerable y la pobreza".**
Objetivo: identificar uno de los elementos composicionales del género.
- a Informar un hecho. ☒
 - b Llevar al interlocutor a practicar actos o actitudes.
 - c Contar una secuencia de hechos y sus personajes.
 - d Convencer al interlocutor de la importancia del hecho que informa.
- 11 Ahora determina la función secundaria de esa entrevista.**
Objetivo: identificar uno de los elementos composicionales del género.
- a Informar un hecho.
 - b Llevar al interlocutor a practicar actos o actitudes.
 - c Contar una secuencia de hechos y sus personajes.
 - d Convencer al interlocutor de la importancia del hecho que informa. ☒
- 12 Observa los verbos destacados en los siguientes fragmentos de la entrevista y relaciónalos con el valor que expresan.**
Objetivo: reflexionar sobre uno de los recursos de estilo del género discursivo.
- | | |
|---|---------------------------------|
| <p>I Hechos hipotéticos.</p> <ul style="list-style-type: none"> a "El informe anual de la OIT sobre 'Tendencias Mundiales del Empleo 2010' dice que el porcentaje de trabajadores en empleo vulnerable en el mundo podría haber aumentado en más de 100 millones durante 2009 y, por lo tanto, también la pobreza" (párrafo inicial). ☐ b "Es menos probable que estas personas tengan acuerdos formales de trabajo. Por lo tanto, es más probable que carezcan de condiciones de trabajo decente, seguridad social apropiada y una 'voz' a través de sindicatos y otras organizaciones similares" (primera pregunta/respuesta). ☐ c "El número de trabajadores en empleo vulnerable podría haber aumentado en entre 41,6 y 109,5 millones de 2008 a 2009" (tercera pregunta/respuesta). ☐ d "Esto se traduciría en 215 millones de trabajadores, lo cual representaría un incremento alarmante y un retroceso de muchos años en la reducción del déficit de trabajo decente" (quinta pregunta/respuesta). ☐ | <p>II Posibilidades.</p> |
|---|---------------------------------|
- 13 ¿El texto parece ser la transcripción de una entrevista oral? ¿Por qué?**
 Post-lectura Respuesta esperada: no, porque no hay elementos de la lengua oral, como las repeticiones y las reformulaciones. **Objetivo:** identificar uno de los recursos de estilo del género entrevista escrita.
- 14 Ahora que ya has leído y analizado la entrevista "Aumento del empleo vulnerable y la pobreza", vuelve a la cuestión 1 de este apartado y reflexiona: ¿coincide(n) la(s) imagen(es) que has indicado con lo que el texto define como "empleo vulnerable"? ¿Qué otras actividades de trabajo conoces en tu ciudad o región que están de acuerdo con la definición de la entrevista?**
 Respuesta personal. **Objetivos:** comprobar hipótesis y reflexionar críticamente sobre el texto.
- 15 En los textos verbales y no verbales que has analizado en esta unidad, ¿predomina una visión positiva o negativa del trabajo? ¿Estás de acuerdo con esta visión?**
 Respuesta personal. **Objetivo:** reflexionar críticamente sobre el tema de los textos de distintos géneros discursivos.

ESCUCHA

Haz las cuestiones de respuesta escrita en el cuaderno.

» Entrando en materia

Las cuestiones 1 y 2 tienen respuestas personales. Objetivo: activar los conocimientos previos acerca del tema y del género entrevista periodística oral.

Preaudición

1 ¿Te suena la expresión “equidad de género”? ¿Qué esperarías de una entrevista con este tema? ¿Quién sería el entrevistado?

2 ¿Te parece que hay diferencias entre una entrevista oral y una escrita? ¿Por qué?

» Oídos bien puestos

Audición

1 Escucha la entrevista sobre equidad de género, de Excélsior TV, México. Te proponemos los siguientes objetivos:

- comprender el asunto de que se trata y relacionarlo con los textos que has leído en la unidad;
- identificar las características de la entrevista periodística oral: cómo se trata del tema y qué recursos se usan.

Título: Equidad de género en México.

Medio: Excélsior TV.

Fecha: 20/9/2013.

Profesor/Profesora, los estudiantes van a oír la grabación de un programa periodístico de la televisión mexicana sobre economía, intitulado *Información bursátil*. La entrevistada, Arlene Muñoz, explora la desigualdad entre hombres y mujeres en el trabajo y el prejuicio contra la mujer.

Disponible en <www.youtube.com/watch?v=6AaqW2wib_8>.

Fecha de consulta: 15 en. 2016. (0-5:33).

2 Según la entrevista, ¿hay equidad de género en el trabajo en México? ¿Por qué?

Respuesta esperada: no, principalmente porque la mujer gana menos que el hombre. Objetivo: comprender globalmente el texto.

3 En la entrevista se cita algún avance en la cuestión de la mujer en el trabajo. ¿Cuál?

Respuesta esperada: un aumento de la presencia de la mujer en el trabajo formal. Objetivo: comprender globalmente el texto.

4 ¿Qué menciona la entrevistada como necesario para que mejore la situación de la mujer en el trabajo?

Respuesta esperada: que los horarios sean flexibles y que haya más participación de la mujer en la economía formal. Objetivo: identificar informaciones explícitas en el texto (comprensión selectiva).

5 Relaciona cada porcentaje del gráfico con el dato correspondiente.

Objetivo: identificar informaciones explícitas en el texto (comprensión selectiva).

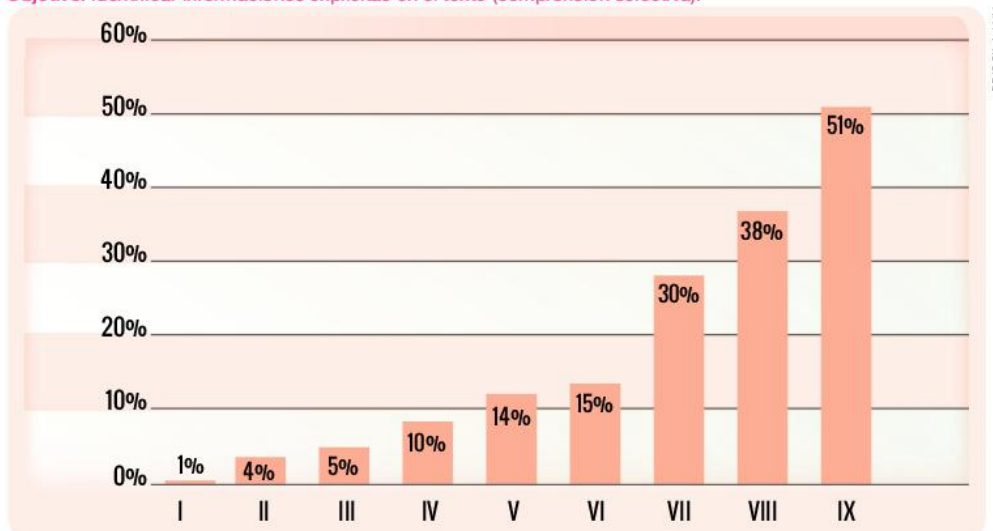


Gráfico: Situación de las mujeres mexicanas en actividad laboral, según la entrevista “Equidad de género en México”.

- a Presencia de las mujeres en la población mexicana. IX
- b Cuánto cobra menos la mujer que el hombre en cargos directivos. IV
- c Presencia de las mujeres en la población económicamente activa. VIII
- d Cuánto cobra menos la mujer que el hombre en el sector industrial. VII
- e Cuánto cobra menos la mujer que el hombre en el sector público y privado. V
- f Aumento de la presencia de las mujeres en la actividad laboral en los años 80. VI
- g Aumento de la presencia de las mujeres en la actividad laboral entre 1995 y 2005. II
- h Cuánto cobra menos la mujer que el hombre en el sector de servicios y en la educación. III
- i Aumento de la presencia de las mujeres en la actividad laboral entre 2005 y la fecha de la entrevista. I

» Más allá de lo dicho

Post-audición

Respuesta esperada: según la tabla, el porcentaje de mujeres en el mercado laboral en Brasil (42,7%) es mayor que en México (38%). En los dos países las mujeres reciben menos que los hombres. En México la mujer cobra un 14% menos que el hombre y, en Brasil, un 25,3% menos. **Objetivos:** identificar relaciones de interdiscursividad y relacionar el texto con el contexto brasileño.

- 1 A partir de lo que has oído en la entrevista “Equidad de género en México”, observa la tabla del Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) y compara la situación de la mujer en el mercado laboral mexicano y en el brasileño.

Tabela 5 – Pessoal ocupado assalariado, salários e outras remunerações e salário médio mensal, segundo o sexo e o nível de escolaridade – Brasil – 2012

Sexo e nível de escolaridade	Pessoal ocupado assalariado		Salários e outras remunerações (R\$ 1000)		Salário médio mensal	
	Absoluto	Relativo (%)	Absoluto	Relativo (%)	Em reais (R\$)	Em salários mínimos
Total	46 242 713	100,0	1 183 628 489	100,0	1 943,16	3,1
Sexo						
Homens	26 501 756	57,3	741 751 234	62,7	2 126,67	3,4
Mulheres	19 740 957	42,7	441 877 254	37,3	1 697,30	2,7
Nível de escolaridade						
Sem nível superior	38 037 534	82,3	697 745 111	58,9	1 398,74	2,2
Com nível superior	8 205 179	17,7	485 883 378	41,1	4 405,55	7,1

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Cadastro Central de Empresas 2012.

Fragmento de publicación. IBGE. *Estatísticas do Cadastro Central de Empresas 2012*. Rio de Janeiro: IBGE, 2014. p. 30. Disponible en <ftp://ftp.ibge.gov.br/Economia_Cadastro_de_Empresas/2012/cepre2012.pdf>. Fecha de consulta: 15 en. 2016.

- 2 ¿Qué se podría hacer para cambiar esta situación de la mujer en el mercado laboral?

Respuesta personal. **Objetivo:** reflexionar críticamente sobre la situación que presenta el texto (literacidad crítica).

» Comprendiendo el género

- 1 Elige la clasificación de la entrevista que acabas de escuchar.

- a Noticiosa o de información. X
- b De opinión.
- c De personalidad o semblanza.

Profesor/Profesora, si te parece necesario, recuérdales a los estudiantes que en la cuestión 4 de Comprendiendo el género, del apartado Lee, hay una explicación sobre estos objetivos de entrevistas periodísticas. **Objetivos:** comprender globalmente el texto e identificar su función social.

- 2 En las entrevistas escritas, suele haber un párrafo inicial, en el que se presentan su objetivo y al entrevistado, seguido de las preguntas y respuestas. En la entrevista que has escuchado, ¿se dice algo antes de las preguntas? En caso afirmativo, ¿qué se dice?
- Respuesta esperada: sí, la organización es la misma, pues se hace una introducción en la que se contextualiza el tema y se presenta a la entrevistada. **Objetivo:** identificar características temáticas y composicionales del género entrevista periodística oral.
- 3 Indica los elementos presentes en la entrevista con relación al tema que aborda.
- Objetivo:** identificar características temáticas y composicionales del género entrevista periodística oral.
- Indica su importancia.
 - Define los conceptos.
 - Muestra datos cuantitativos. x
 - Aborda las causas principales. x
 - Cita que afecta lugares distintos. x
 - Analiza las dificultades que presenta.
 - Explicita posibles consecuencias futuras. x
 - Hace propuestas para ayudar a solucionarlo.
 - Menciona una nueva medida gubernamental. x
 - Presenta el objetivo de la entrevista y al entrevistado. x
- 4 En las entrevistas escritas que has leído en esta unidad, en el apartado Lee, las preguntas se relacionan unas con las otras y parecen seguir una planificación previa. En la entrevista “Equidad de género en México”, ¿el periodista sigue un guion previamente preparado? Justifica tu respuesta.
- Respuesta esperada: parece haber un guion, o sea, es una entrevista estructurada, pero el periodista tiene que escaparse en algunos momentos para interactuar verbalmente con la entrevistada. **Objetivo:** identificar características composicionales del género entrevista periodística oral.

ESCRIBE

Haz las cuestiones de respuesta escrita en el cuaderno.

»» Arranque

Las cuestiones 1 y 2 tienen respuestas personales. **Objetivos:** activar los conocimientos previos e identificar las principales características de las cartas de presentación.

- ¿Sabes qué es una carta de presentación y cuándo debemos usarla? ¿Ya has visto alguna?
- Lee el siguiente texto y, enseguida, reflexiona: ¿qué debe haber en una carta de presentación?

¿Qué es una carta de presentación?

La carta de presentación es uno de los documentos que se utilizan en el proceso de búsqueda de empleo. Es un escrito en el que se señala nuestra disposición a trabajar en una empresa. La carta de presentación acompaña al *currículum vitae* y pretende atraer la atención del responsable de selección de personal de manera que nos tenga en consideración como candidato a cubrir un puesto de trabajo.

Fragmento de texto informativo. Disponible en <http://platea.pntic.mec.es/jmedina/html/carta_p.html>. Fecha de consulta: 15 en. 2016.

- ¿Crees que es útil aprender a escribir una carta de presentación en español? ¿Por qué?

Respuesta personal. Profesor/Profesora, tal vez sea interesante subrayar que, cuando una empresa anuncia una oferta de empleo que requiere conocimientos de español, puede ser necesario enviar el currículum y la carta de presentación en esta lengua. **Objetivos:** activar los conocimientos previos e identificar las principales características de las cartas de presentación.

4 Ahora lee detenidamente la siguiente carta de presentación. Luego observa las partes de este tipo de carta e identifícalas en el texto.

Profesor/Profesora, la adaptación que hicimos fue solamente la corrección de dos erratas. **Objetivo:** identificar las principales características de las cartas de presentación.

REPRODUCCIÓN

Alfredo Rico Gómez
C/ Ronda, 23 – 2.º D
03540 Ibi (Alicante)

II MARESNIDOS, S.A.
C/ San Cristóbal, 22
03003 Alicante

Alicante, 2 de junio de 2014.

IV Estimados Sres.:

V En relación con la oferta publicada en el diario *Información* del pasado 1 de junio, tengo el gusto de remitirles mi *curriculum vitae* con el objetivo de participar en el proceso de selección.

VI Como puede apreciar en el mismo, soy Licenciado en Biología en la especialidad de Biotecnología, y he realizado además un curso de especialista en análisis clínicos.

VII Por estas razones, desearía que tengan en cuenta mi candidatura en la selección que Vds. convocan.

VIII Sin otro particular, les saluda atentamente,

Fdo.: Alfredo Rico Gómez

Adaptado de <www.gipe.ua.es/es/como-redactar-una-carta-de-presentacion>. Fecha de consulta: 15 en. 2016.

- a** Candidatura al empleo. **VII**
- b** Ciudad y fecha. **III**
- c** Datos del destinatario. **II**
- d** Datos del remitente. **I**
- e** Formación. **VI**
- f** Introducción y presentación. **V**
- g** Firma: nombre y apellidos. **IX**
- h** Saludo inicial. **IV**
- i** Saludo de despedida. **VIII**

5 Lee la carta a continuación, compárala con la anterior e identifica las diferencias entre las dos.

Roberto Fernández Peláez
c/ Santo 2, 3.º A
33000 Gijón
Tel.: 985 22 22 22

A la Att. del Sr. D. Eduardo de Silva Montes
Director del Departamento de Producción
ENORME, S.A.
San Jorge, 123
33255 Madrid

Oviedo, 28 de octubre de 2002.

Estimado Sr.:

Recientemente, he visto la publicación de las estadísticas del volumen de ventas de ENORME, S.A. en su página web y, debido a la formación que poseo, este hecho ha despertado mi interés por la empresa.

Durante tres años he sido formado como estadístico. Entre los muchos proyectos que realicé en el transcurso de mi formación, se destacan: la elaboración de un “Plan de gestión de stocks” y un proyecto de “Análisis de la provisión del volumen de demanda de una empresa de servicios”. Además, en las prácticas realizadas en la empresa Calzados Internacionales S.A., desarrollé un estudio estadístico de los productos no conformes de sistema de producción.

Igualmente me gustaría destacar entre otras competencias personales mi capacidad de análisis, de organización y de negociación.

Si su compañía tiene la necesidad de un profesional cualificado para el Departamento de Producción, mi formación y experiencia les pueden resultar interesantes.

De todo ello me gustaría hablar con usted y espero que me conceda una entrevista en la que podríamos analizar mi contribución a las necesidades que Vds. tengan. La próxima semana le llamaré para concertar dicha entrevista a su mejor conveniencia.

Le saluda atentamente,

Fdo.: Roberto Fernández Peláez

Adjunto: *curriculum vitae*

Adaptado de <https://empleo.uniovi.es/c/document_library/get_file?uuid=66263522-50c2-4485-b476-4edc6f116880&groupId=1097335>.

Fecha de consulta: 15 en. 2016.

5 Respuesta esperada: en esta carta la persona no contesta a un anuncio, sino que se presenta espontáneamente a la empresa. Además, se profundiza más en los datos de formación e incluye los de experiencia profesional. Profesor/Profesora, observa que las dos cartas las entresacamos de materiales de orientación de universidades, o sea, suponemos que no circularon en el mundo social como efectivas cartas

6 ¿Qué función tiene una carta de presentación?

Respuesta esperada: en este tipo de carta se da a conocer al candidato que busca un empleo, pero fundamentalmente se busca convencer al interlocutor de su calidad. Objetivo: identificar la función social de las cartas de presentación.

de presentación. Sin embargo, subrayamos que acceder a textos de este género es una tarea muy difícil, pues son documentos privados. La adaptación que hicimos fue solamente la corrección de dos erratas. Objetivo: identificar las principales características de las cartas de presentación.

» Puesta en marcha

- 1 Tu tarea es, individualmente, hacer una carta de presentación a una ONG que tenga relaciones con el mundo hispánico o con hispanohablantes para ofrecer tu trabajo en las vacaciones de enero. No te olvides de subrayar que vas a concluir el *Ensino Médio* y que puedes interactuar en español, por eso vas a escribir tu carta en esta lengua. Observa el cuadro siguiente y haz la primera versión de tu carta.

Sobre la producción que se propone:

- › **¿Cuál es el género discursivo?** Carta de presentación.
- › **¿Cuál es el tema?** La formación y la experiencia laboral.
- › **¿Cuál es el objetivo?** Presentarse a un trabajo temporal.
- › **¿A quién se dirige?** A una ONG.
- › **¿Cómo y dónde se difundirá?** Los estudiantes intercambiarán las cartas.
- › **¿Quiénes participan?** Todos los estudiantes, individualmente.

Profesor/Profesora, esta es la primera versión de la carta, para que puedas observar las dificultades que tienen los estudiantes e identificar cuál(es) de las cuestiones que se presentan a continuación requiere(n) más atención. **Objetivo:** preparar una producción inicial de la carta de presentación.

»» Cajón de herramientas

- 1** Es probable que hayas tenido dudas al hacer la carta. Las cuestiones siguientes te ayudarán a solucionarlas y a reformular el texto.

1a Respuesta personal. **Objetivo:** planificar los contenidos de la carta de presentación.

1b Respuesta personal. **Objetivo:** analizar uno de los elementos de la construcción composicional de la carta de presentación.

- a** Una carta de presentación para conseguir un empleo requiere una reflexión previa sobre qué se va a escribir. El texto debe ser corto y contener todas las informaciones que puedan interesar al empleador. ¿Habías hecho una planificación previa de tu carta? En caso negativo, haz ahora un listado de las informaciones que debe contener. Intercambia el tuyo con el de un compañero de clase, para que uno analice el del otro y puedan, juntos, incluir elementos importantes en las cartas de presentación.
- b** En tu versión inicial, ¿has incluido todas las partes de una carta formal? Compárala con los dos ejemplos de las cuestiones 4 y 5 del apartado **Arranque**. ¿Le falta algo a la tuya?
- c** ¿Cuántos párrafos hay en tu carta? ¿Qué has dicho en cada uno? Observa el siguiente esquema y verifica si tu texto posee los contenidos que se esperan de una carta. Si le falta algo, reformula los puntos necesarios.

Respuesta personal. **Objetivo:** analizar los elementos temáticos y composicionales de la carta de presentación.

Nombre y apellidos
Dirección y teléfono

Nombre de la empresa
Persona de contacto
Dirección
Referencia

Localidad y fecha.

Estimado/a Sr/a:

En este primer párrafo me presento y expongo el porqué de ponerme en contacto con ellos. Si es de respuesta a un anuncio o por iniciativa propia.

En el segundo párrafo se destacarán los aspectos más relevantes de mi *currículum vitae*, ya sea de formación o de experiencia, que hacen que me ajuste al puesto.

En el tercer párrafo debo dejar claro cuál es el objetivo de la carta: una entrevista, dejar mis datos para un futuro proceso de selección...

La parte final será la despedida de cortesía.

Firma
Nombre y apellidos

REPRODUCCIÓN

- 2** Observa las palabras y expresiones subrayadas en estos fragmentos de las cartas que están en el apartado **Arranque** y relacionalas con su valor.

Objetivo: identificar el valor de las partículas discursivas en el género carta de presentación.

a En relación con la oferta publicada en el diario *Información* del pasado 1 de junio [...]. **V**

b [...] y he realizado además un curso de especialista en análisis clínicos. **IV**

c Por estas razones, desearía que tengan en cuenta mi candidatura en la selección que Vds. convocan. **I**

d Igualmente me gustaría destacar [...]. **III**

e De todo ello me gustaría hablar con usted [...]. **II**

- I** Concluir un razonamiento.
- II** Hacer una síntesis de lo dicho.
- III** Presentar un aspecto semejante.
- IV** Agregar otra información a lo que se ha dicho antes.
- V** Introducir un asunto.

4 Respuesta esperada: porque es un texto en el que el autor desea presentarse de forma positiva y con gran seriedad. Los elementos son: la elección del vocabulario ("[...] remitirles mi *curriculum vitae* [...]"); "Entre los muchos proyectos que realicé en el transcurso de mi formación [...]"; el uso de expresiones de áreas específicas ("[...] soy Licenciado en Biología en la especialidad de Biotecnología, y he realizado además un curso de especialista en análisis clínicos"; "[...] desarrollé un estudio estadístico de los productos no conformes de sistema de producción"); la presencia de frases más elaboradas ("De todo ello me gustaría hablar con usted y espero que me conceda una entrevista en la que podríamos analizar mi contribución a las necesidades que Vds. tengan"). Respuesta personal. Objetivo: reflexionar sobre características del estilo de una carta de presentación.

- 3** Analiza tu versión inicial de la carta de presentación y verifica si has utilizado adecuadamente las partículas discursivas como las de la cuestión 2.

Respuesta personal. Objetivo: reflexionar sobre las partículas discursivas en el género carta de presentación.

- 4** Las cartas de presentación suelen emplear un lenguaje formal. ¿Por qué? ¿Qué elementos indican formalidad en los dos ejemplos del apartado **Arranque**? Observa si tu primera versión tiene alguna inadecuación.

- 5** ¿Tu carta demuestra que eres el mejor candidato para trabajar en la ONG? Intercambia nuevamente tu texto con un compañero de clase y, juntos, evalúen si la función de la carta se cumple, o sea, la de convencer al interlocutor de que eres el candidato idóneo para el puesto.

Respuesta personal. Objetivo: evaluar la función social de las cartas de presentación.

»» Hacia atrás

- 1** Revisa nuevamente tu versión inicial de la carta de presentación. Observa, especialmente, si:

- el contenido está adecuado y demuestra que eres el mejor candidato para trabajar en la ONG;
- las partes de la carta de presentación están todas incluidas;
- las partículas discursivas están de acuerdo con el conjunto del texto;
- la formalidad está adecuada.

Profesor/Profesora, se espera que los estudiantes observen si la situación de comunicación está bien representada (a quién se destina el texto, su finalidad, el género), si los contenidos están elaborados adecuadamente, si el texto está bien planificado y bien realizado. Objetivo: revisar la producción inicial del texto.

- 2** Ahora es el momento de reescribir tu carta. Profesor/Profesora, se espera que los estudiantes reescriban su producción inicial considerando los comentarios y actividades que has preparado, las herramientas del apartado **Cajón de herramientas** y su propia revisión del texto inicial. Objetivo: hacer la producción final del texto.

»» Arranque

1 ¿Ya has visto un videocurrículum? En caso afirmativo, ¿cómo era? Si nunca has visto uno, ¿cómo crees que sería? *Respuesta personal. Objetivo: activar los conocimientos previos sobre el género videocurrículum.*

2 Escucha la grabación de un videocurrículum producido por un portal de empleos y ordena las capturas de pantalla siguientes. *Objetivo: identificar las principales características de un videocurrículum.*

Título: Videocurrículum de presentación.

Fecha: 20/11/2012.

Disponible en <www.youtube.com/watch?v=Sn-Za-l--e0>.
Fecha de consulta: 15 en. 2016. (0-0:36).

a
3



b
2



IMÁGENES: LINK MY JOB

c
5



d
1



e
4



3 Respuesta esperada: presenta datos personales; estudios; actividades laborales; lenguas; características personales; objetivo del videocurrículum. **Objetivo:** identificar las principales características del videocurrículum.

- 3 Ahora escucha la grabación de otro videocurrículum e indica el objetivo de cada una de sus partes.

Título: Andrea Lomba: Administración y Dirección de Empresas – Videocurrículum.

Fecha: 1/11/2013.

Fragmento de videocurrículum. Disponible en <www.youtube.com/watch?v=RJSQKIBstA4>.

Fecha de consulta: 15 en. 2016. (0-1:26; 1:38-2:15). VEMO. TV.

Respuesta esperada: el primero es más corto y menciona fundamentalmente la formación universitaria, el conocimiento de lenguas y de informática, además de la colaboración con una ONG. El segundo es más largo y ofrece detalles como cursos, actividades laborales y la experiencia como estudiante fuera de su país. **Objetivo:** reflexionar sobre el género videocurrículum a partir de sus elementos de relativa estabilidad.

- 4 ¿Qué diferencias has observado entre las dos grabaciones?

- 5 A partir de las dos grabaciones, ¿cuál es la función de un videocurrículum?

Respuesta esperada: en el videocurrículum se da a conocer el candidato que busca un empleo, pero fundamentalmente se intenta convencer al interlocutor de su calidad. **Objetivo:** identificar la función social del videocurrículum.

»» Puesta en marcha

Profesor/Profesora, sabemos que no siempre es posible tener acceso a recursos que permitan hacer un video, pero, si hay un teléfono móvil que dispone de recursos, se puede hacer la grabación. Si no es posible grabarlo, se puede hacer una presentación en clase. **Objetivo:** preparar una versión inicial del videocurrículum.

- 1 Tu tarea es hacer un videocurrículum para la misma ONG de la actividad del apartado **Escribe**. Observa el cuadro a continuación para hacer la primera versión del videocurrículum.

Sobre la producción que se propone:

- › ¿Cuál es el género discursivo? Videocurrículum.
- › ¿Cuál es el tema? La formación y la experiencia laboral.
- › ¿Cuál es el objetivo? Presentarse a un trabajo temporal.
- › ¿A quién se dirige? A una ONG.
- › ¿Cómo y dónde se difundirá? Presentación en clase de la grabación (si posible).
- › ¿Quiénes participan? Todos los estudiantes prepararán su texto y lo presentarán individualmente.

- 2 La primera versión se presentará a un compañero de clase, que debe observar y apuntar los aspectos positivos y negativos de tu videocurrículum. **Objetivo:** preparar una versión inicial del videocurrículum.

»» Cajón de herramientas

- 1 Tras considerar los comentarios de tu compañero de clase, realiza las cuestiones a continuación para reformular y mejorar tu videocurrículum.

a

Un videocurrículum debe ser corto. Es necesario, por lo tanto, pensar en lo que vas a decir. A partir de los temas que se abordan en las grabaciones de **Arranque**, analiza si tu versión inicial tiene todos los elementos importantes que debes incluir en tu videocurrículum. Reformula todo lo que es necesario.

Respuesta personal. **Objetivo:** planificar los contenidos del videocurrículum.

b

Si ya sabes qué elementos debes abordar, es necesario preparar un guion con tus datos. ¿Lo habías hecho para la primera versión? Recuerda: debes presentarte, pero principalmente convencer al interlocutor de que eres un excelente candidato para trabajar en la ONG.

Respuesta personal. **Objetivo:** planificar los contenidos del videocurrículum.

1c Respuesta esperada: la carta es escrita y el videocurrículum es oral. En la carta suele haber menos datos de la formación y de la experiencia del candidato, pues siempre un currículum escrito la acompaña. El videocurrículum, aunque no tenga todos los datos del currículum escrito, se alarga más que la carta en las informaciones. Los dos suelen ser textos formales. **Objetivos:** planificar los contenidos del videocurrículum y reflexionar sobre sus distinciones con relación a la carta de presentación.

c

La carta de presentación y el videocurrículum tienen puntos comunes como, por ejemplo, la función, que es la de presentar una candidatura a un puesto de trabajo. Lo que has escrito en tu carta puede ayudarte ahora, pero no es todo lo que tienes que decir. ¿Qué te parece distinto en el contenido y en la forma de la carta y del videocurrículum?

d

El lenguaje del videocurrículum requiere formalidad. Analiza tu versión inicial y observa si has elegido el vocabulario y las construcciones adecuadas, bien como, si necesario, el uso de expresiones especializadas. Haz los cambios necesarios en tu versión inicial.

Respuesta personal. **Objetivo:** reflexionar sobre el lenguaje adecuado de un videocurrículum.

e

Ahora, ¡a ensayar! Observa tu guion, verifica problemas, pronunciación y tu desempeño en la presentación. Pídele a un compañero que haga sus últimos comentarios sobre tu videocurrículum.

Objetivo: practicar la presentación del videocurrículum.

» Hacia atrás

Profesor/Profesora, se espera que los estudiantes observen si la situación de comunicación está bien representada (a quién se destina el texto, su finalidad, el género), si los contenidos están elaborados adecuadamente, si el texto está bien planificado y bien realizado. Lo ideal sería que un compañero viera el video de otro, si es posible hacerlo.

Objetivo: revisar la producción inicial del texto.

- 1 Ahora es el momento de la revisión final de tu videocurrículum. Observa, en especial, si:
 - el guion está bien estructurado;
 - el contenido está adecuado y demuestra que eres el mejor candidato para trabajar en la ONG;
 - el vocabulario y las construcciones utilizados tienen el nivel de formalidad adecuado y están correctos.
- 2 Prepara y, si posible, graba tu videocurrículum para la presentación a toda la clase. **Objetivo:** hacer la versión final del videocurrículum.

AUTOEVALUACIÓN

Haz las cuestiones de respuesta escrita en el cuaderno.

- 1 Con un compañero, analiza los puntos positivos y negativos que han encontrado en esta unidad.
- 2 Identifica, entre las opciones siguientes, qué has conseguido aprender.
 - a Comprender una entrevista escrita.
 - b Comprender una entrevista oral.
 - c Escribir una carta de presentación.
 - d Preparar un videocurrículum.
- 3 ¿Has podido ampliar tus conocimientos sobre el tema de la unidad?
- 4 ¿Qué ha faltado para que tu aprendizaje fuera mejor?

- 1 A continuación hay una entrevista sobre el trabajo infantil publicada en el apartado periodístico del sitio web de la Organización Internacional del Trabajo (OIT). Relaciona cada pregunta con su respuesta y sustituye los símbolos por los verbos entre paréntesis conjugados en el tiempo y persona adecuados.

Erradicación del trabajo infantil: costos y beneficios

Un nuevo estudio de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) titulado "Invertir en todos los niños. Estudio económico de los costos y beneficios de erradicar el trabajo infantil", asegura que los beneficios de la eliminación del trabajo infantil son muy superiores a los costos que sería necesario asumir para lograr ese objetivo. El autor del informe, Peter Dorman, habla sobre el tema en esta serie de preguntas y respuestas.

Artículo | 6 de febrero de 2004

a P: ¿Cuáles son los costos y beneficios de erradicar el trabajo infantil? III	I R: Hay dos beneficios fundamentales, el de una mejor educación y el de una mejor salud, que ^{pueden} (poder) traducirse en resultados económicos. Una educación incompleta o inadecuada provoca una reducción de la productividad a futuro, <u>pero</u> un sistema de educación universal para los niños hasta la edad de 14 años ^{podría} (poder) beneficiarlos con 11 por ciento más de ingresos por cada año que han pasado en la escuela, según nuestras estimaciones. Y, <u>por ejemplo</u>, también calculamos los beneficios que ^{generaría} (generar) la eliminación de las peores formas de trabajo infantil, y sus efectos negativos sobre la salud y la productividad.
b P: ¿Cuántos trabajadores infantiles hay en el mundo? ¿Es posible calcular cuántos niños ^{se beneficiarían} (beneficiarse) por la erradicación del trabajo infantil? VI	^{Dividimos} II R: ^{es} (Dividir) los costos en categorías que son relevantes para el objetivo del estudio. Una de gran importancia ^{es} (ser) el costo de aumentar la cantidad y la calidad de la educación para brindar cobertura a todos los niños del mundo, porque implica construir nuevas escuelas, contratar y capacitar profesores, y entregar materiales escolares. Las inversiones requeridas en el sector educación ^{representan} (representar) las dos terceras partes de los costos estimados en el estudio, <u>aunque</u> la proporción ^{varía} (variar) de acuerdo a la región. En Asia serían relativamente más bajos, <u>mientras que</u> los países con economías en transición tienen una infraestructura ya existente, y por lo tanto no ^{tendrían} (tener) tantos gastos de construcción.



c P: ¿Cuáles ^{son} (ser) los costos más elevados? II	III R: Según el estudio el reemplazo del trabajo infantil por educación universal para el 2020 ^{implicaría} (implicar) costos por unos 760 mil millones de dólares, <u>mientras que</u> los beneficios ^{serían} (ser) casi siete veces superiores, de aproximadamente 5,1 billones de dólares, principalmente en los países en desarrollo y con economías en transición, donde están la mayoría de los trabajadores infantiles. <u>Aunque</u> en principio ^{puede} (poder) parecer un compromiso de enormes dimensiones, los costos planteados por el estudio palidecen frente a otros gastos que pesan sobre las economías de los países en desarrollo. El costo promedio anual de la erradicación del trabajo infantil es equivalente a 20 por ciento del gasto militar, o a 9,5 por ciento del servicio de la deuda externa.
d P: En muchos casos los niños trabajadores ^{proporcionan} (proporcionar) un ingreso que es vital para sus familias, ¿qué pasa cuando ^{dejan} (dejar) de trabajar? IV	IV R: Otro de los costos considerados en el estudio es el que ^{recae} (recaer) sobre las familias cuyos niños dejan de proveer un ingreso. Para hacer un cálculo ^{debimos} (deber) considerar el costo de lanzar en cada país programas de transferencia de ingresos para compensar a estas familias cuando sus hijos ^{empiezan} (empezar) a ir a la escuela en vez de trabajar. <u>Por otro lado</u> también incluimos en los costos la inversión necesaria para terminar con las peores formas del trabajo infantil y para responder a los requerimientos de personas con necesidades especiales.
e P: ¿Y cómo calcularon la cifra de los beneficios? I	V R: El estudio ^{calculó} (calcular) los costos y beneficios de poner en práctica un programa ideal, estandarizado, a nivel mundial. <u>Pero</u> para erradicar el trabajo infantil en el mundo real es necesario considerar programas que ^{tengan} (tener) en cuenta la realidad específica de los países, como los que ^{lleva} (llevar) a cabo la OIT. Es un esfuerzo grande, <u>pero</u> creemos que es posible realizarlo. Uno de los objetivos de este estudio ^{fue} (ser) plantear preguntas: ¿cuáles son los costos para los hogares cuando los niños ^{son} (dejar) de trabajar? ¿Cuáles ^{dejan} (ser) los beneficios a largo plazo? ¿Cuál es el costo que ^{deberán} (deber) asumir los gobiernos para ofrecer más educación y financiar los programas de transferencia de ingresos? Y hemos producido respuestas para estas preguntas. Principalmente, se ha puesto en evidencia que hay una justificación económica para la campaña contra la erradicación del trabajo infantil.
f P: ¿Y cómo ^{podría} (poder) lograrse un avance hacia la erradicación del trabajo infantil? V	VI R: La OIT estima que hay 246 millones de niños trabajadores en el mundo. De ese total 179 millones, <u>es decir</u> uno de cada ocho niños a nivel mundial, ^{están} (estar) expuestos a las peores formas del trabajo infantil, lo que ^{pone} (poner) en riesgo su integridad física, mental y moral. Es imposible calcular con precisión el número de niños que se ^{beneficiarían} (beneficiar) durante la próxima década y posteriormente con la erradicación del trabajo infantil, <u>pero</u> con certeza ^{sería} (ser) de cientos de millones.

- 2 Relaciona las palabras y expresiones subrayadas en el texto con su valor. Las reproducimos a continuación, pero es fundamental que las observes en el texto. **Objetivo:** identificar el valor de las partículas discursivas en el texto.

- a Por ejemplo. I c Mientras que. II e Pero. IV
b Aunque. IV d Por otro lado. V f Es decir. III
I Para ilustrar o ejemplificar. IV Para expresar cierto obstáculo al cumplimiento de algo.
II Para contraponer dos acciones simultáneas. V Para pasar a un nuevo aspecto del tema.
III Para introducir una explicación.

- 3 Construye la tabla siguiente en el cuaderno y complétala con formas verbales en Condicional Simple, a partir de verbos que aparecen en el texto. **Objetivo:** practicar la conjugación verbal del Condicional Simple.

	Generar	Ser	Poder			
yo	generaría		podría		sería	
tú		serías		generarías		podrías
vos				generarías	serías	podrías
usted			podría	generaría	sería	
él/ella		sería		generaría		podría
nosotros/nosotras	generaríamos				seríamos	podríamos
vosotros/vosotras	generaríais				seríais	podríais
ustedes		serían		generarían		podrían
ellos/ellas			podrían	generarían	serían	



- 4 ¿Qué semejanzas hay en las formas verbales que has completado en la cuestión 3?

Respuesta esperada: las terminaciones de todas las personas verbales son iguales. **Objetivo:** reflexionar sobre la conjugación verbal.

- 5 A partir de lo que has observado, construye la tabla siguiente en el cuaderno y complétala con las partes que faltan en los verbos. **Objetivo:** practicar la conjugación verbal.

	Verbos	Condicional Simple – Irregulares		Verbos	Condicional Simple – Irregulares
yo	decir	dir ♦ ía	nosotros/nosotras	tener	tendr ♦ íamos
tú	haber	habr ♦ ías	vosotros/vosotras	venir	vendr ♦ íais
vos	saber	sabr ♦ ían	ustedes	hacer	har ♦ ías
usted	poner	pondr ♦ ían	ellos/ellas	querer	querr ♦ ía
él/ella	salir	saldr ♦ ía			



- 6 ¿Has conjugado algún verbo en Condicional Simple en el texto? ¿En qué situación?

Respuesta esperada: sí, cuando se mencionan hechos y situaciones hipotéticos. **Objetivo:** reflexionar sobre el uso del Condicional Simple.

- 7 En las dos cartas de presentación a continuación sustituye los símbolos por las expresiones del recuadro.

a la vista (de) así como (2 veces) bien como
Con referencia a desde entonces

Profesor/Profesora, el primer texto está adaptado porque en la carta se repetía la partícula “así como”; por eso incluimos como opción “bien como”. Además, corregimos el nombre del remitente y cambiamos la fecha de carta, que era incoherente con su contenido. **Objetivo:** practicar el uso de partículas discursivas en el texto.

a

Dpto. RR.HH.
HATSON, S.A.
Avda. Almería, 52, 1.º
03003 Alicante

Ignacio Llorens Esplá
C/ Blasco Ibáñez, 3, 2.º B
03001 Alicante

Alicante, 30 de mayo de 2015.

Muy Sres. míos:

Con referencia a

(A) ♦ su anuncio publicado en el *Información* el pasado 25 de mayo del presente año, adjunto remito mi *curriculum vitae*, (B) ♦ la fotografía solicitada.

Dada mi formación en el área contable, (C) ♦ la experiencia adquirida, considero que podría encajar en el puesto ofrecido. Quedo a su disposición para ampliar cuanta información estimen necesaria.

A la espera de sus noticias, se despide atentamente,

Firma

Ignacio Llorens Esplá

Adaptado de <www.gipe.ua.es/es/como-redactar-una-carta-de-presentacion>. Fecha de consulta: 19 feb. 2016.

b

Dpto. RR.HH.
HATSON, S.A.
Avda. Almería, 52, 1.º
03003 Alicante

Ignacio Llorens Esplá
C/ Blasco Ibáñez, 3, 2.º B
03001 Alicante

Alicante, 11 de enero de 2015.

Estimados Sres.:

El pasado año finalicé mis estudios en Administración y Dirección de Empresas en la Universidad de Alicante; (A) ♦ desde entonces vengo desempeñando labores contables en una importante empresa de exportación ubicada en Alicante.

Dada la profesionalidad de su empresa, cuya línea me resulta muy interesante, les ruego que consideren, (B) ♦ a la vista del *curriculum vitae* que les adjunto, la posibilidad de una colaboración profesional.

Les agradecería mantuviésemos una entrevista con objeto de ampliar los datos que aparecen en el *curriculum vitae*, (C) ♦ así como todo aquello que consideren de su interés.

A la espera de sus noticias, se despide atentamente,

Firma

Ignacio Llorens Esplá

Disponible en <www.gipe.ua.es/es/como-redactar-una-carta-de-presentacion>. Fecha de consulta: 19 feb. 2016.

3

Salud y respeto desde el principio

COLECCIÓN DEL ARTISTA DORIAN FLÓREZ

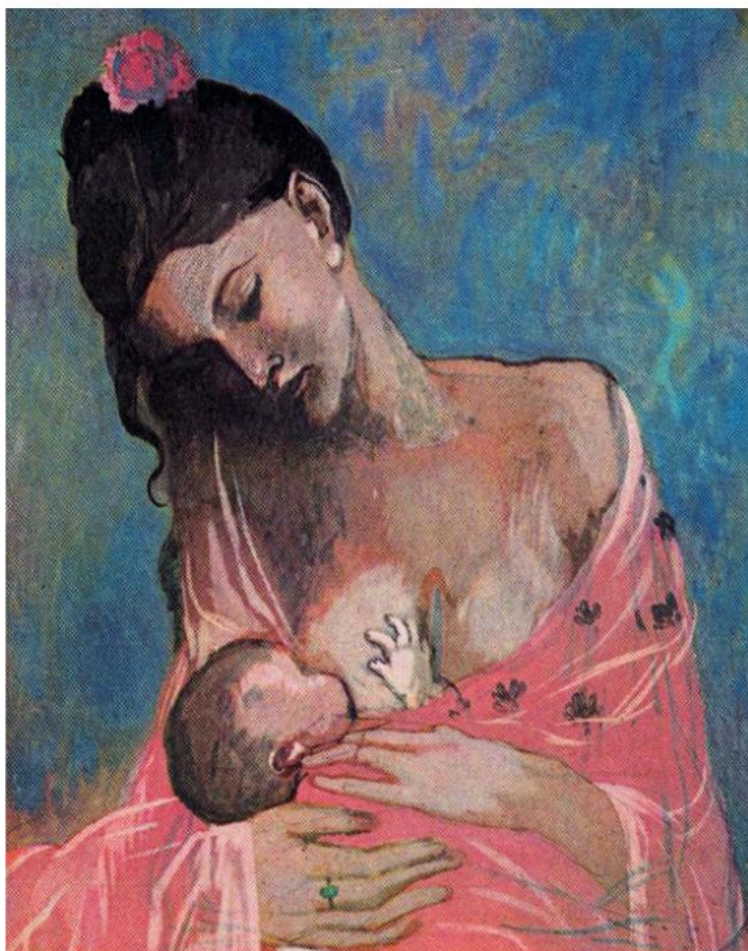


Paternidad 30 (2009), de Dorian Flórez. Óleo sobre lienzo, en claroscuro, 70 cm x 100 cm. Colección del artista Dorian Flórez.

COLECCIÓN DEL ARTISTA RAMÓN CONDE/ESPAÑA. GALICIA



Paternidad (1980), de Ramón Conde. Fibra de vidrio, 50 cm x 45 cm x 48 cm. Colección privada.



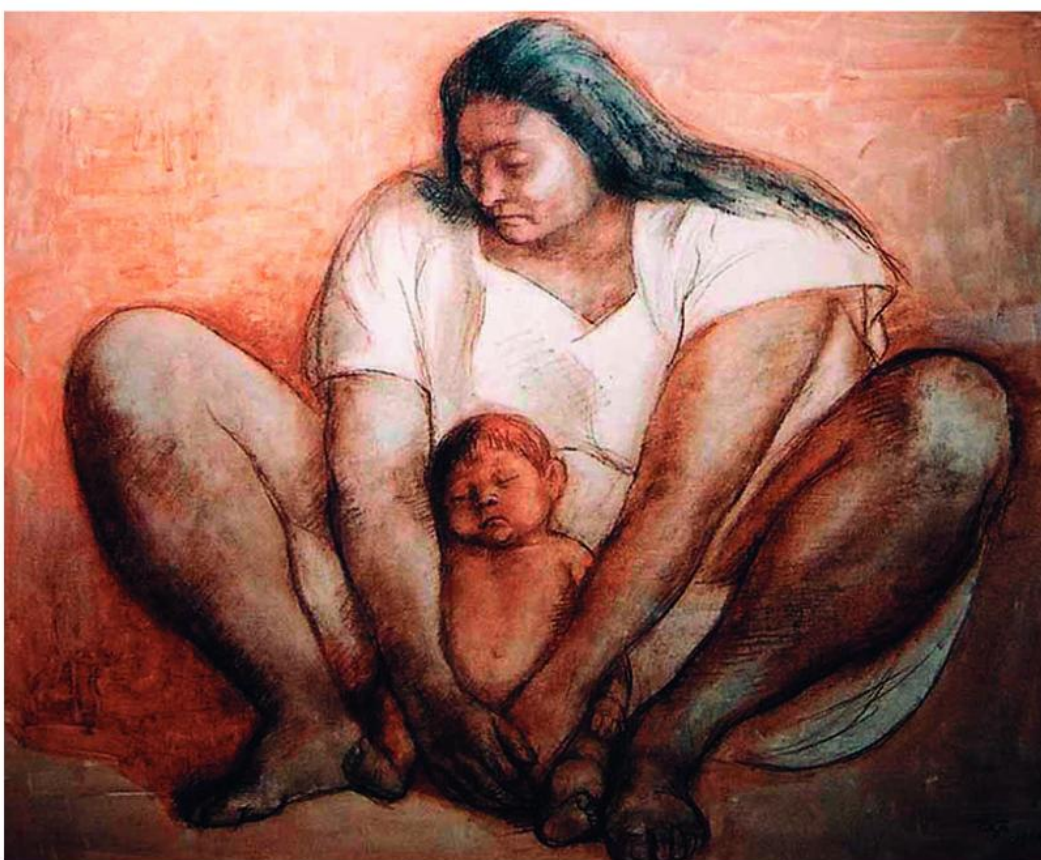
GÉNEROS DISCURSIVOS: texto de divulgación científica, informe oral y folleto educativo.

TEMAS: niñez, salud y educación.

Los objetivos principales de esta unidad son:

- acercarte a los géneros texto de divulgación científica, informe oral y folleto educativo;
- fomentar tu reflexión sobre la salud y la educación en la niñez;
- promover tu acercamiento a una visión integrada entre Lenguaje y Biología.

Maternidad (1905), de Pablo Picasso. Óleo sobre lienzo, 40,64 cm x 54,61 cm. Colección privada.



Maternidad (1969), de Francisco Zúñiga. Pintura al pastel y acuarela, 49,5 cm x 59,5 cm. Colección privada.

EN FOCO

Profesor/Profesora, el término “colecho” es un neologismo que todavía no se encuentra en diccionarios de lengua española.

Sin embargo, se usa frecuentemente, incluso en referencias bibliográficas académicas, para indicar la práctica de un niño dormir con los padres. **Objetivos:** activar los conocimientos previos y reflexionar sobre el tema de la unidad a partir de imágenes.

Haz las cuestiones de respuesta escrita en el cuaderno.

1 Observa estas imágenes y luego elige la leyenda del recuadro más adecuada a cada una.

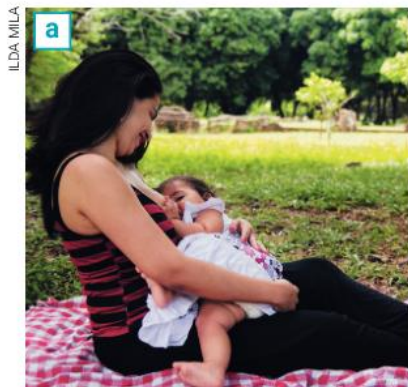
alimentación sana

lactancia materna

parto natural

práctica del colecho

uso de portabebés



Lactancia materna.



Práctica del colecho.



Uso de portabebés.



Alimentación sana.



Lactancia materna.



Alimentación sana.



Parto natural.



Uso de portabebés.



Práctica del colecho.

2 ¿Qué tienen de semejante y de diferente las imágenes a las que has atribuido la misma leyenda? ¿Qué podrías concluir sobre tales semejanzas y diferencias? **Respuesta esperada:** son, en general, dos imágenes para cada leyenda. Las imágenes parecen mostrar mujeres y niños de grupos sociales distintos, que reproducen prácticas similares. Profesor/Profesora, hoy día hay intentos de valorar prácticas dichas “tradicionales” de crianza y de salud; tal vez sea interesante que los estudiantes tengan esa información en este momento. **Objetivos:** activar los conocimientos previos y reflexionar críticamente sobre el tema de la unidad.

4 Respuesta esperada: los datos de la OMS indican que el buen desarrollo del niño en la primera infancia es fundamental para la salud individual y para el éxito de las sociedades. Las imágenes retratan situaciones que favorecen la salud y el bienestar de los niños. Profesor/Profesora, el texto completo se encuentra en el apéndice Hay más. Objetivos: activar los conocimientos previos y reflexionar sobre el tema de la unidad.

3 ¿Alguna imagen de la cuestión 1 te parece distinta a tu realidad? ¿Por qué?

Respuesta personal. Objetivos: activar los conocimientos previos y reflexionar críticamente sobre el tema de la unidad.

4 La Organización Mundial de la Salud (OMS) indica diez datos acerca del desarrollo en la primera infancia como determinante social de la salud. Observa dos de ellos y, luego, discute con un compañero: ¿qué relación hay entre estos datos y las imágenes que acabas de ver?

Diez datos acerca del desarrollo en la primera infancia como determinante social de la salud

Dato 1

El desarrollo cerebral y biológico durante los primeros años de vida depende de la calidad de la estimulación que el lactante recibe de su entorno: familia, comunidad y sociedad. El desarrollo en la primera infancia, a su vez, es un determinante de la salud, el bienestar y la capacidad de aprendizaje durante toda la vida. La conjunción de estos datos señala al desarrollo en la primera infancia como un determinante social de la salud.

Dato 7

El desarrollo en la primera infancia constituye la base del desarrollo humano y debe ser un aspecto clave para determinar el grado de éxito de las sociedades. La medición a nivel mundial de la situación del desarrollo en la primera infancia, basada en métodos comparables, permitirá que las sociedades puedan determinar su grado de éxito.

Fragmentos de texto informativo. ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD. *Diez datos acerca del desarrollo en la primera infancia como determinante social de la salud*. Disponible en <www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/child/development/10facts/es/>. Fecha de consulta: 16 nov. 2015.

5 Respuesta personal. Profesor/Profesora, como explicamos en la guía didáctica, *Conversa entre profesores*, según los últimos datos del ¿Sabes si tuviste la oportunidad de disfrutar de las situaciones representadas en las imágenes de la cuestión 1? Si no lo sabes, pregúntaselo a las personas que te criaron o que te conocieron en la primera infancia.

Y tú, ¿tienes hijos o piensas tenerlos? Si la respuesta es afirmativa, ¿has intentado o intentarás hacer estas prácticas?

Fondo de Población de Naciones Unidas (UNFPA), cerca del 19,3% de los niños nacidos vivos en 2010 en Brasil son hijos de madres con menos de 19 años y, en el mismo año, el 12% de los adolescentes de 15 a 19 años tenía por lo menos un hijo (fuente de la información: <www.unfpa.org.br/Arquivos/Gravidez%20Adolescente%20no%20Brasil.pdf>, fecha de consulta: 7 oct. 2015). El tema de esta unidad puede contribuir para un combate al prejuicio en contra de los estudiantes que ya son madres y padres, y también para una concienciación sobre la necesidad de la prevención del embarazo no planeado. Objetivos: activar los conocimientos previos y reflexionar sobre el tema de la unidad y sobre su propia realidad.

LEE

Haz las cuestiones de respuesta escrita en el cuaderno.

» Ya lo sabes

Las cuestiones 1 y 2 tienen respuestas personales. Objetivo: activar los conocimientos previos acerca de los géneros de la esfera científica.

Prelectura

1 ¿Alguna vez has leído un libro científico? En caso afirmativo, ¿de qué trataba?

2 Y en cuanto a textos de divulgación científica, o sea, que difunden al público en general los resultados de una o más investigaciones científicas, ¿ya has leído alguno? En caso afirmativo, ¿por qué lo has leído?

3 ¿Dónde crees que podemos leer textos de divulgación de investigaciones científicas?

- a En diarios. b En revistas. c En libros. d En sitios de Internet.

4 El texto que vas a leer, "Hacia una puericultura ética", forma parte de un libro intitulado *Bésame mucho*. Lee el significado de "puericultura" y reflexiona: ¿qué relación puede haber entre el título del libro y el del texto?

Respuesta personal. Objetivo: formular hipótesis.

puericultura

(Del lat. *puer*, niño, y *-cultura*).

1. f. Ciencia que se ocupa del sano desarrollo del niño.

3 Respuesta personal. Profesor/Profesora, si te parece necesario, explícales a los estudiantes que en todos los cuatro soportes (diarios, revistas, libros e sitios de Internet) es posible encontrar textos de divulgación científica. Objetivo: formular hipótesis.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Diccionario de la lengua española*. 21. ed. Madrid: Espasa, 1992. p. 1689.

»» Lee para saber más

Profesor/Profesora, este texto es un apartado completo de un libro escrito por un pediatra español que busca llevar al público en general aportaciones científicas y reflexiones sobre el tema de la educación de los niños, especialmente en la primera infancia. Al leerlo, es posible identificar algunas características de los textos de divulgación científica, como la presencia de citas y de referencias, bien como explicaciones dirigidas al público no especializado sobre los procedimientos y los resultados de investigaciones científicas.

1 Lee el texto a continuación. Te proponemos dos objetivos de lectura:

- reflexionar sobre la educación de los niños; Además, los estudiantes podrán reflexionar sobre la educación de los niños de manera ética y respetuosa, que es fundamental para una vida adulta saludable.
- identificar algunas características del texto de divulgación científica: cómo se presentan las informaciones y qué recursos se usan para informar al lector sobre el tema tratado.

Hacia una puericultura ética

¡Dichoso el hombre sobre el cual han llovido como celestial rocío los besos de sus padres!

Armando Palacio Valdés. *Testamento literario*.

Un viejo chiste que corre entre los estudiantes de pediatría dice: “¿En qué se parecen y en qué se diferencian un pediatra y un veterinario?”. Tanto uno como otro tienen pacientes que no hablan y que no les consultan voluntariamente, sino que son traídos por un adulto. En ambos casos, el cliente (el que toma la decisión de venir a la consulta y paga los gastos) es distinto del paciente. Pero mientras el veterinario atiende a su paciente teniendo siempre como principal objetivo el satisfacer al cliente, el pediatra tiene que buscar lo mejor para su paciente, aunque no sea lo que el cliente (los padres) desea. Al menos en teoría.

Nuestra sociedad no trata a los niños con el mismo respeto que a los adultos. Cuando hablamos de un adulto, las consideraciones éticas son siempre primordiales y tienen prioridad sobre la eficacia o la utilidad.

Compare los siguientes párrafos:

OPCIÓN A: Al castigar a una mujer, ¿cuál es la diferencia entre una fuerza “razonable” o “no razonable”? Esta espinosa pregunta quedó sin respuesta en enero cuando el Tribunal Supremo de Ontario respaldó un artículo del Código Penal que data de 1892 y que permite a los maridos y a los empresarios pegar a las mujeres con propósitos disciplinarios. Los tres jueces no quisieron declarar ilegal ninguna manera particular de golpear. En vez de ello, indicaron que los maridos no deberían golpear a las ancianas ni a las menores de veinte años, ni usar objetos como cinturones o reglas al aplicar el castigo corporal, y que deberían evitar golpear o abofetear a la mujer en la cabeza.

OPCIÓN B: Al castigar a un niño, ¿cuál es la diferencia entre una fuerza “razonable” o “no razonable”? Esta espinosa pregunta quedó sin respuesta en enero cuando el Tribunal Supremo de Ontario respaldó un artículo del Código Penal que data de 1892 y que permite a los padres y a los profesores pegar a los niños con propósitos disciplinarios. Los tres jueces no quisieron declarar ilegal ninguna manera particular de golpear. En vez de ello, indicaron que los cuidadores no deberían golpear a los adolescentes ni a los menores de dos años, ni usar objetos como cinturones o reglas al aplicar el castigo corporal, y que deberían evitar golpear o abofetear al niño en la cabeza.

Uno de los textos anteriores es falso; el otro apareció publicado el año 2002 en la revista de la Asociación Médica de Canadá³. ¿Adivina cuál?

7 En el mismo artículo se explican los argumentos de los que van en contra del castigo físico:

8 Parece haber una asociación lineal entre la frecuencia de los golpes y bofetadas recibidos durante la infancia y la prevalencia a lo largo de toda la vida de ansiedad, abuso o dependencia del alcohol y otros problemas.

9 Y una experta añade:

10 [...] estamos buscando pruebas sólidas en las que basar cualquier opinión o declaración. Pero no existe el tipo de pruebas que nos gustaría tener sobre este asunto, porque no se presta a hacer estudios aleatorios.

11 Un estudio aleatorio es aquel en que se distribuye a los sujetos al azar en dos grupos, a los que se recomiendan dos tratamientos distintos. En cambio, en un estudio de observación, cada sujeto hace lo que quiere. Por ejemplo, quiere usted saber si hacer gimnasia es bueno para el dolor de espalda. Para hacer un estudio de observación, puede recorrer los gimnasios de su ciudad para entrevistar a cien personas que hagan mucha gimnasia, y luego buscar por la calle, o a la salida del cine, a otras cien personas que no hagan gimnasia casi nunca. Supongamos que los deportistas tienen menos dolor de espalda. ¿Será porque la gimnasia es buena para la espalda, o será porque la gente a la que le duele la espalda se guarda muy mucho de pisar un gimnasio? Para responder a esta pregunta, necesita un estudio aleatorio. Contacte con doscientos jóvenes de veinte años, convenza a cien de ellos de que hagan gimnasia cada día y a los otros cien de que no hagan nada (este es el "grupo control") y espere cinco, diez o veinte años para ver a quiénes les duele más la espalda. Es fácil comprender que los estudios aleatorios resultan mucho más fiables, pero también son caros y difíciles de hacer.

12 Así pues, lo que dice la experta canadiense es que sospechamos que es malo pegar a los niños porque se vuelven alcohólicos y tienen problemas mentales cuando se les pega mucho; no estamos seguros porque nadie ha distribuido al azar a doscientos niños en dos grupos para pegarles regularmente a los de un grupo y a los otros no y ver qué les ocurre después. A falta de estudios aleatorios, podría tratarse de una simple asociación no causal, o incluso podría haber una causalidad inversa (es decir, aquellos niños que de mayores van a ser alcohólicos y a tener problemas mentales ya se portan mal de pequeños, y por eso sus padres se ven "obligados" a pegarles). Así que a lo mejor, después de todo, resulta que pegar a los niños no es tan malo, y de momento no pensamos hacer una declaración oficial en contra del castigo físico (por cierto, ¿por qué será que pegar a un adulto se llama "violencia doméstica" pero pegar a un niño se llama "castigo físico"?).

13 Pegar a los niños por lo visto solo es malo si eso les produce alcoholismo y problemas mentales; en cambio, pegar a un adulto es siempre malo, intrínsecamente malo. Es un crimen, un atentado contra los derechos humanos, tanto si produce alcoholismo como si no. Incluso si pegar a los adultos protegiese contra el alcoholismo, seguiría siendo malo, ¿verdad?

14 No permitiríamos a los empresarios pegar a los obreros, aunque eso aumentase la productividad. Ni aceptaríamos la práctica legal de la tortura, aunque eso disminuyese la delincuencia. Ni implantaríamos en todos los restaurantes el menú único obligatorio controlado por nutricionistas, aunque eso bajase el colesterol. Ni dejarían los bomberos de atender el teléfono por la noche para que la gente deje de llamar por tonterías.



15

No, no todo vale en el trato con los adultos. Hay cosas que se hacen o se dejan de hacer por principio, independientemente de que “funcionen” o “no funcionen”.

16

En este libro defendemos que también en el trato con los niños existen principios. Que con ciertos métodos nuestros hijos tal vez comerían “mejor”, o dormirían más, o nos obedecerían sin rechistar, o se estarían más callados... pero no podemos usarlos. Y no necesariamente porque tales métodos sean inútiles o contraproducentes, ni porque produzcan “traumas psicológicos”. Algunos métodos que criticaremos en este libro son eficaces, y puede que algunos incluso sean inocuos. Pero hay cosas que, sencillamente, no se hacen.

³ GRAY, C. Pediatricians taking new look at corporal-punishment issue. CMAJ 2002, 19; 166:793.

GONZÁLEZ, C. Hacia una puericultura ética. In: *Bésame mucho: cómo criar a tus hijos con amor*. Madrid: Temas de Hoy, 2003. p. 28-31.

»» Comprendiendo el texto

Lectura

- 1 Tras la lectura del texto, ¿te parece correcta tu respuesta a la cuestión 4 de *Ya lo sabes* sobre la relación entre los títulos del apartado (“Hacia una puericultura ética”) y del libro (*Bésame mucho*)? ¿Por qué?

Respuesta personal. Objetivos: comprender globalmente el texto y comprobar hipótesis.

- 2 En el apartado *Ya lo sabes*, has visto qué significa la palabra “puericultura”. ¿Qué puedes inferir sobre el sentido de “hacia” en el título “Hacia una puericultura ética”?

Respuesta esperada: “hacia” indica “en dirección a”, en ese caso, “en dirección a una puericultura ética”. Objetivo: inferir el sentido de una palabra en el texto.

- 3 Relaciona cada palabra o expresión con su sentido en el texto.

Objetivo: inferir el sentido de palabras y expresiones en el texto.

- | | |
|-------------------------------------|--|
| a Al azar (11.º y 12.º párrafos). V | d Experta (9.º y 12.º párrafos). IV |
| b Chiste (1.º párrafo). II | e Pegar (4.º, 5.º, 12.º, 13.º, 14.º párrafos). I |
| c Espalda (11.º párrafo). III | |

I Dar de golpes a algo o a alguien.

II Dicho, ocurrencia o cuento breve que se dice para hacer reír.

III Parte posterior del cuerpo humano, opuesta al pecho, que va desde los hombros hasta la cintura.

IV Persona especialista en un área determinada y con autoridad o capacidad suficiente para resolver asuntos relacionados con ella.

V Sin orden ni planeación.

Fragmentos de entradas de diccionario. EL COLEGIO DE MÉXICO. *Diccionario del español de México (DEM)*. Disponible en <<http://dem.colmex.mx/>>. Fecha de consulta: 17 nov. 2015.

- 4 Bajo el título del texto, hay un epígrafe: “¡Dichoso el hombre sobre el cual han llovido como celestial rocío los besos de sus padres!”. ¿Cómo lo entiendes y cuál es su función en el texto?

Respuesta esperada: la cita anticipa algo sobre el tema del texto, el estímulo al trato de los niños con amor y respeto. Objetivos: identificar informaciones implícitas en el texto (inferencia) y comprender el sentido de un recurso de intertextualidad.

Resposta esperada: si “en teoría” los pediatras deben siempre buscar lo mejor para sus pacientes, los niños, el texto insinúa que eso no siempre es lo que ocurre en la práctica. **Objetivo:** identificar informaciones implícitas en el texto (inferencia).

- 5** El 1.º párrafo del texto termina de la siguiente forma: “[...] el pediatra tiene que buscar lo mejor para su paciente, aunque no sea lo que el cliente (los padres) desea. Al menos en teoría”. Si esa es la teoría, ¿cuál sería la práctica?
- 6** En el 4.º y en el 5.º párrafos del texto, hay dos opciones, A y B. En el párrafo siguiente, se dice: “Uno de los textos anteriores es falso; el otro apareció publicado el año 2002 en la revista de la Asociación Médica de Canadá. ¿Adivina cuál?”. ¿Cuál sería el texto verdadero? Justifica tu respuesta.
- 7** Hay algunas frases, palabras y expresiones del texto que están entrecomilladas. Relaciona cada una con el motivo del uso de las comillas. **Objetivos:** identificar recursos del estilo del género y analizar el papel de recursos gráficos en la construcción de sentidos del texto y en relaciones de intertextualidad.

a	“¿En qué se parecen y en qué se diferencian un pediatra y un veterinario?” (1.º párrafo). IV	f	“castigo físico” (12.º párrafo). II
b	“razonable” / “no razonable” (4.º y 5.º párrafos). III	g	“funcionen” / “no funcionen” (15.º párrafo). II
c	“grupo control” (11.º párrafo). I	h	“mejor” (16.º párrafo). II
d	“obligados” (12.º párrafo). III	i	“traumas psicológicos” (16.º párrafo). II
e	“violencia doméstica” (12.º párrafo). II		

- I** Explicitar que se está hablando o explicando la palabra o expresión que está entre comillas.
- II** Indicar que lo dicho alude a otros discursos que no son propios, o sea, transferir la responsabilidad del empleo de una palabra o expresión a otros.
- III** Señalar que la palabra o expresión entrecomillada no corresponde exactamente a lo que se refiere.
- IV** Hacer una cita directa, o sea, indicar que lo entrecomillado lo dijo otra persona (discurso directo).

Objetivos: comprender globalmente e identificar un elemento de la construcción composicional del texto.

- 8** Identifica la opción que expresa el propósito del texto.
- a** Caracterizar hechos, ambientes o actividades.
- b** Contar una secuencia de hechos y sus personajes.
- c** Defender una opinión y convencer al interlocutor. **X**
- 9** Según el texto, ¿hay cómo comprobar, por medio de investigaciones científicas más fiables, que pegar a los niños es algo malo? Explícalo. **Resposta esperada:** el texto B, se publicó en 2002 porque sería totalmente inadmisibile que una asociación médica mencionara con tanta naturalidad la violencia contra la mujer y contra los obreros; sin embargo, aún se ve con naturalidad la violencia contra los niños, como se constata en el fragmento B y es lo que busca criticar el texto “Hacia una puericultura ética”. **Objetivos:** identificar informaciones específicas (comprensión detallada) e implícitas en el texto (inferencia) y reflexionar sobre un recurso de intertextualidad.
- 10** En lo que respecta a la violencia física contra los niños, el texto está: **Resposta esperada:** no, porque no se puede hacer un estudio aleatorio, que es el más fiable en investigaciones del área de salud, pues nadie va a dividir a doscientos niños en dos grupos: uno que sufre de violencia física y otro que no la sufre, para ver qué les ocurrirá después de algunos años. **Objetivo:** identificar informaciones explícitas en el texto (comprensión selectiva).
- a** a favor. **b** en contra. **X**
- 11** ¿En qué fragmento está la tesis del texto, o sea, la idea fundamental que se defiende? **Objetivos:** comprender detalladamente e identificar un elemento de la construcción composicional del texto.
- a** “Nuestra sociedad no trata a los niños con el mismo respeto que a los adultos. Cuando hablamos de un adulto, las consideraciones éticas son siempre primordiales y tienen prioridad sobre la eficacia o la utilidad” (2.º párrafo). **X**
- b** “Es fácil comprender que los estudios aleatorios resultan mucho más fiables, pero también son caros y difíciles de hacer” (11.º párrafo).
- c** “Así que a lo mejor, después de todo, resulta que pegar a los niños no es tan malo, y de momento no pensamos hacer una declaración oficial en contra del castigo físico [...]” (12.º párrafo).
- d** “Pegar a los niños por lo visto solo es malo si eso les produce alcoholismo y problemas mentales” (13.º párrafo).

12 ¿Qué argumentos se utilizan para defender la tesis del texto? Identifica las afirmaciones verdaderas y las falsas. **Objetivos:** comprender detalladamente e identificar un elemento de la construcción composicional del texto.

- a Los golpes y bofetadas en la infancia producen problemas mentales y alcoholismo. **F**
- b La violencia contra los adultos se ve como mala, pero la violencia contra los niños se ve como “normal”. **V**
- c El hecho de pegar a los niños no es tan malo porque no está comprobado que genera problemas en la vida adulta. **F**
- d La agresión física a un niño es un crimen y un atentado contra los derechos humanos, de la misma forma que sería pegarle a un adulto o practicar la tortura. **V**
- e La violencia contra los niños solo se ve como algo malo si genera efectos negativos en el futuro, mientras que la violencia contra el adulto siempre se ve como algo malo. **V**
- f La ausencia de consecuencias comprobadas en la vida adulta no hace que el hecho de pegarle a un niño deje de ser un error como sería usar otros “métodos” antiéticos para lograr otros objetivos. **V**

» Entretexos

1 Observa las siguientes imágenes y haz lo que se te pide a continuación.



a Describe las imágenes. **Respuesta esperada:** son diferentes familias, con parejas heterosexuales, homosexuales, mujeres y hombres solos, todas ellas con hijos, incluso adoptivos. **Objetivo:** comprender globalmente los textos no verbales.

b Todas esas personas pueden educar con respecto a los niños. ¿Por qué? Justifica tu respuesta.

Respuesta personal. Profesor/Profesora, si te parece conveniente, se puede hacer un debate en clase sobre el respeto a los distintos tipos de familia. **Objetivo:** reflexionar críticamente sobre los textos (literacidad crítica).

2 Lee el siguiente fragmento de un artículo publicado en una revista científica y luego contesta las preguntas.

CRIANZA, SOCIALIZACIÓN Y DERECHOS HUMANOS: REFLEXIONES EN UNA SOCIEDAD POST-INDUSTRIAL

Ester Massó Guijarro
Universidad de Granada

Lo mismo puede decirse de la violencia verbal, los insultos y las descalificaciones hacia los menores por parte de sus propios progenitores, insisto, los responsables de su bienestar, su correcta socialización, su sentimiento de ser amados, etc. El artículo 18 de la Constitución española garantiza el derecho a la *propia imagen* (se tenga la edad que se tenga) (Jové 2009: 20), mientras que el artículo primero de la Declaración Universal de los Derechos Humanos reza que “Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros” (ibid.). Asumimos aquí las limitaciones epocales y culturales de los derechos humanos en tanto que discurso público y paradigmático; sin embargo, si los citamos al hilo de la crítica de la violencia verbal contra los niños aceptada como normal es porque ella contraviene directamente este primer derecho, y ello en sociedades que se precian de suscribir y garantizar el cumplimiento de aquella Declaración (de hecho, sus sociedades de origen, ya que los derechos humanos nacieron en occidente).

Fragmento de artículo. MASSÓ GUIJARRO, E. Crianza, socialización y derechos humanos: reflexiones en una sociedad post-industrial. *Nómaditas*: revista crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas, España, n. 25, 2010. Disponible en <www.redalyc.org/articulo.oa?id=18112179018>. Fecha de consulta: 17 nov. 2015.

a ¿Qué relación puede haber entre el fragmento del texto de Massó Guijarro y la “puericultura ética”, propuesta por Carlos González en el apartado del libro *Bésame mucho*?

Respuesta esperada: el fragmento subraya que la violencia verbal hacia los niños, algo que hacen muchas veces los propios padres, es una violación de los derechos humanos, aunque en la sociedad la acepten como normal. Así, pues, en una “puericultura ética”, basada en la defensa del amor y del respeto, una agresión verbal no es aceptable.

b ¿Qué sentido tiene la palabra “crianza” en el título del texto?

Respuesta esperada: educar y criar a un niño.

Objetivo: inferir el sentido de una palabra en el texto.

Objetivos: relacionar textos de diferentes géneros e identificar relaciones de interdiscursividad.

3 Relaciona la siguiente imagen con el fragmento del texto de Massó Guijarro presentado en la cuestión 2.

Respuesta esperada: el texto menciona la agresión verbal hacia los niños y, en la imagen, un niño asustado tapa el rostro con las manos, que tienen insultos grabados; o sea, es un niño que sufre agresiones verbales. Objetivos: relacionar textos de diferentes géneros e identificar relaciones de interdiscursividad.

JOEL SORRELL/ISTOCK



4 ¿Qué situación se representa en la siguiente imagen? ¿Qué piensas de esa actitud?

Respuesta esperada: se representa a un hombre que agrede verbalmente a una mujer. Es una actitud que merece reproche, porque es una forma de violencia. Objetivos: comprender globalmente y reflexionar críticamente sobre el texto (literacidad crítica).



ARTEM_FURMAN/ISTOCK

Respuesta esperada: las víctimas son un niño y una mujer. Lo que hay en común es el hecho de que la violencia verbal afecta a los grupos que son considerados físicamente más débiles: un niño, con relación a los adultos, y una mujer, con relación a un hombre. **Objetivos:** relacionar

5 En las dos imágenes de las cuestiones 3 y 4, ¿qué hay en común entre las dos víctimas? Explícalo.

textos del mismo género, identificar relaciones de interdiscursividad y reflexionar críticamente sobre los textos (literacidad crítica).

6 El historiador británico Keith Thomas, en su libro *O homem e o mundo natural*, aborda las concepciones de lo humano del siglo XVI al XVIII. Lee el siguiente fragmento y discute con un compañero de clase: ¿todavía hay prejuicio hacia los niños y los adolescentes, tal como, según el autor, existía en la Época Moderna?

Respuesta personal. **Objetivo:** reflexionar críticamente sobre el tema del texto.

Ao traçar uma sólida linha divisória entre o homem e os animais, o principal propósito dos pensadores do início do período moderno era justificar a caça, a domesticação, o hábito de comer carne, a vivissecção (que se tornara prática científica corrente, em fins do século XVII) e o extermínio sistemático de animais nocivos ou predadores. Mas essa insistência tão grande em distinguir o humano do animal também teve consequências importantes para as relações entre os homens. Com efeito, se a essência da humanidade era definida como consistindo em alguma qualidade específica, seguia-se então que qualquer homem que não demonstrasse tal qualidade seria sub-humano ou semianimal. “Em todo mundo natural mentalmente elaborado”, escreve um antropólogo moderno, “o contraste entre homem e não homem fornece uma analogia para o contraste entre o membro da sociedade humana e o estranho a ela”. É frequente, diz outro, que tribos se reservem o título arrogante de “homem”, referindo-se a outros povos como “macacos”.

[...]

Havia outros animais mais perto de casa. “O que é um bebê”, perguntava um autor jacobiano*, “senão uma besta rude na forma de homem? E o que é um jovem senão (por assim dizer) um burrico selvagem sem modos e sem freios?”. As crianças pequenas não tinham o controle de suas ações e a linguagem da infância “não era nem um pouco melhor que os sons produzidos pelos bichos mais sagazes quando se comunicam uns com os outros”. Os jovens, ainda incapazes de controlar suas paixões, eram apenas um pouco melhores. Comportavam-se “como asnos selvagens e novinhos bravios”, dizia George Fox; como potros, na opinião de Gerrard Winstanley.

* Termo que será usado para designar o tempo do rei Jaime I (que governou entre 1603 e 1625). Para o reinado precedente, o de Isabel I (entre 1558 e 1603), usaremos o termo elisabetano, hoje mais usual em português do que a forma vernáculo isabelino. (N. T. e RJR)

Fragmento de libro. KEITH, T. *O homem e o mundo natural*: mudanças de atitudes em relação às plantas e os animais (1500-1800). São Paulo: Companhia das Letras, 2000. p. 48-51.

7 El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef) creó los “10 pasos para la lactancia materna eficaz”. Lee el paso 10 y dos fragmentos de una entrada intitulada “Alimentación de la madre y composición de la leche materna”, publicado en una red social. Luego contesta las preguntas sobre los textos.

10 Fomentar el establecimiento de grupos de apoyo a la lactancia materna y procurar que las madres se pongan en contacto con ellos a su salida del hospital o clínica.

Fragmento de texto informativo. UNICEF. *10 pasos para la lactancia materna eficaz*. Disponible en <www.unicef.org/spanish/nutrition/23964_breastfeeding.html>. Fecha de consulta: 17 nov. 2015.

Alimentación de la madre y composición de la leche materna



GRUPO VIRTUAL DE AMAMENTAÇÃO

REPRODUCCIÓN

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.



Grupo Virtual de Amamentação

29 de septiembre de 2015

¿A quién le interesaría que la madre lactante se sintiera culpable por no tener una alimentación perfectamente balanceada e, incluso, pensara en destetarle a su hijo por esto? ¿Qué madre que da la teta en libre demanda, cuida de la casa, de otros hijos, trabaja fuera de casa, entre otras actividades, consigue todos los días tener una alimentación “ejemplar”?

No hay evidencias científicas de que una mala alimentación de la madre perjudica la composición de su leche, que siempre es la mejor comida para el nene, mucho mejor que cualquier leche de fórmula que se dice completa, superior o semejante a la leche materna.

Disponibile en <www.facebook.com/gvamamentacao/photos/a.1018249568227407.1073741846.166584723393900/1022060347846329/?type=3&theater>. Fecha de consulta: 17 nov. 2015.

REPRODUCCIÓN

Alimentación de la madre y composición de la leche materna

TABLA I. Composición del calostro y de la leche madura (Lawrence RA)

Componente	Calostro/100 ml	Leche madura/100 ml
Energía (Kcal)	58	70-75
Agua %	87,2	88
Lactosa g	5,3	7,3
Nitrógeno total mg	360	171
NNP mg	47	42
Proteínas totales g	2,3	0,9
Caseína mg	140	187
Alfa lactoalbúmina mg	218	161
Lactoferrina mg	330	167
IgA mg	364	142
Grasas totales g	2,9	4,2
Ácido linoleico (% del total)	6,8	7,2
Ácido linolénico		1,00
C20 y 22 poliinsaturados	10,2	2,9
Colesterol mg	27	16
Vitamina A mcg	89	47
Betacaroteno mcg	112	23
Vitamina D mcg	-	0,004
Vitamina E mcg	1280	315
Vitamina K mcg	0,23	0,21
Tiamina mcg	15	16
Vitamina B6 mcg	12	28
Vitamina B12 mcg	200	26
Ácido ascórbico mcg	4,4	4,0
Calcio mg	23	28
Magnesio mg	3,4	3,0
Sodio mg	48	15

REPRODUCCIÓN



7b Respuesta esperada: probablemente dicen que la madre lactante debe alimentarse muy bien para producir leche buena. La entrada está en contra de esos enunciados, pues dice que la madre se siente culpable y que es muy difícil, con un nene, mantener una alimentación perfecta.

Potasio mg	74	58	Además, informa que la leche materna tiene siempre la mejor composición para el nene. Objetivos: relacionar textos de diferentes géneros e identificar relaciones de interdiscursividad y de intertextualidad.
Cloro mg	91	40	
Fósforo mg	14	15	
Cobre mcg	46	35	
Yodo mcg	12	7	
Hierro mcg	45	40	
Zinc mcg	540	166	

REPRODUCCIÓN

Disponible en <www.facebook.com/gvamamentacao/photos/a.1018249568227407.1073741846.166584723393900/1018250764893954/?type=3&theater>. Respuesta esperada: el paso 10 de Unicef menciona la importancia de los grupos de apoyo a la lactancia materna, Fecha de consulta: 16 nov. 2015. que las mujeres deberían buscarlos tan pronto como naciera su nene; la entrada de la red social es de uno de esos grupos y le muestra a la madre que su leche es lo mejor para el nene. **Objetivos:** relacionar textos de diferentes géneros e identificar relaciones de interdiscursividad.

a ¿Qué conexión hay entre el paso 10 de Unicef y la entrada de la red social?

b En la primera parte de la entrada hay pistas de que se trata de una respuesta a otros enunciados. ¿Qué dirán esos enunciados? ¿La entrada está de acuerdo con ellos o no? ¿Por qué?

c Considerando el hecho de que es una respuesta a otros enunciados, ¿qué función cumple la tabla en el segundo fragmento de la entrada? Respuesta esperada: es una lista de componentes de la leche materna para mostrar lo buena que es, o sea, sirve para comprobar la tesis del texto. Profesor/Profesora, si consideras importante, subraya que los dos textos dialogan con el discurso científico del área de salud, especialmente la entrada, pues presenta la tabla con datos numéricos como recurso argumentativo para aumentar la autoridad y la legitimidad del enunciado. **Objetivos:** relacionar textos de diferentes géneros e identificar relaciones de intertextualidad.

» Reflexiona

Post-lectura

1 Reflexiona sobre una pregunta del texto “Hacia una puericultura ética”, del apartado **Lee para saber más**: “¿por qué será que pegar a un adulto se llama ‘violencia doméstica’ pero pegar a un niño se llama ‘castigo físico’?”.

Respuesta personal. Respuesta posible: porque todavía se considera que pegar a un niño es una forma de educarlo. **Objetivos:** reflexionar críticamente sobre el tema de los textos (literacidad crítica) y discutir relaciones de intertextualidad.

2 ¿Crees que es posible existir una “puericultura ética”? Justifica tu respuesta.

Respuesta personal. **Objetivo:** reflexionar críticamente sobre el tema de los textos.

3 El texto “Hacia una puericultura ética” es un apartado de un libro de divulgación científica. En **Entre-textos** has leído un fragmento de un artículo científico (“Crianza, socialización y derechos humanos: reflexiones en una sociedad post-industrial”) y una tabla, reproducida en una entrada de red social, que se publicó originalmente en un libro de Medicina. ¿Has observado alguna diferencia entre el texto de divulgación científica y los científicos? En caso afirmativo, ¿cuál(es)?

Respuesta personal. Respuesta posible: sí, el texto de divulgación, aunque presente datos científicos, lo hace de forma más comprensible para un no especialista; no pasa lo mismo con los textos científicos, que tienen datos menos conocidos, como, por ejemplo, algunos componentes de la leche materna especificados en la tabla. **Objetivo:** comparar elementos de distintos géneros discursivos.

» Comprendiendo el género

Prelectura

1 El texto que vas a leer es un capítulo de un libro intitulado *Un regalo para toda la vida*. Con base en esta información, contesta las siguientes preguntas.

Objetivo: activar los conocimientos previos acerca del tema y del género texto de divulgación científica.

a ¿De qué puede tratar un libro con ese título? Respuesta personal.

b Échale un vistazo al texto para verificar si te has acercado al tema que aborda. Respuesta personal.

c ¿Te parece que es un texto de divulgación científica? ¿Por qué? Respuesta personal. Respuesta posible: sí, porque trata de un tema del ámbito de la Medicina (lactancia) y tiene, incluso, referencias bibliográficas.

Lectura

2 Lee el texto a continuación. Te proponemos dos objetivos de lectura:

- reflexionar sobre la importancia de la lactancia materna para la salud humana;
- identificar las características del texto de divulgación científica: cómo se presentan las informaciones y qué recursos se usan para informar al lector sobre el tema tratado.

Profesor/Profesora, el texto y la actividad hacen que los estudiantes profundicen su reflexión sobre el texto de divulgación científica y conozcan su función, sus marcas lingüísticas, su público objetivo y sus características de estilo. El texto es un capítulo completo de un libro de divulgación científica.

capítulo diecinueve | Lactancia y salud

1 Como comenté en la introducción, hace tiempo que me dejaron de interesar las *ventajas* de la lactancia materna. Muchos se empeñan en cantar las excelencias de la lactancia, pensando que así las madres darán más el pecho. Pero lo cierto es que las madres han dado el pecho durante millones de años sin saber que eso tenía ninguna ventaja; y que justo en el siglo en que se han descubierto tales ventajas y justo en los países en que se descubrieron, la lactancia materna ha estado a punto de desaparecer del mapa.

2 Muchos expertos critican, además, que se hable de *ventajas de la lactancia materna*, lo que parece implicar que la lactancia artificial es la normal y la lactancia materna es un extra. En realidad, lo normal es la lactancia materna, y cualquier otra forma de alimentación debe compararse con ella. Sería más correcto, por tanto, hablar de *riesgos de la lactancia artificial*, lo mismo que hablamos de *peligros del tabaco*.

3 Pero, aunque el efecto de la lactancia sobre la salud no es el motivo por el que las madres dan el pecho (y menos aún el motivo por el que los niños lo toman), sí que es importante que usted conozca algo sobre esas ventajas. Porque, con demasiada frecuencia, se recomienda a la madre destetar por el motivo más peregrino, por peligros remotos o imaginarios. Como si la lactancia artificial fuera plenamente segura, mientras que la lactancia materna está siempre en un tris de perjudicar al bebé. Pues no, la lactancia artificial está lejos de ser segura, y antes de recomendar el destete habría que pensárselo dos veces.

Lactancia y salud infantil

4 Según los cálculos de Ball y Wright, entre 1000 niños que no tomen el pecho y otros 1000 que tomen lactancia materna exclusiva durante tres meses, la diferencia sería de 60 episodios de enfermedad respiratoria, 580 de otitis media y 1053 de gastroenteritis durante el primer año, que generarían 2033 visitas al médico, 212 días de hospitalización, 609 recetas y 51 radiografías, por un precio total (en 1999) de 330 000 dólares. Solo con tres meses de lactancia, solo en tres enfermedades y solo en costos médicos directos (sin tener en cuenta los días de trabajo que pierden los padres... ni el sufrimiento, que no se paga con dinero).

5 Unicef calcula que un millón y medio de niños mueren cada año en el mundo por falta de lactancia materna. Estábamos acostumbrados a pensar que todas esas muertes se producen en el Tercer Mundo; pero que en los países desarrollados, gracias a la higiene y la atención médica, la lactancia artificial puede producir algunas diarreas sin importancia, pero ciertamente no afecta a la mortalidad. Había excepciones, claro, como en el caso de los prematuros. Lucas y Cole, en 1990, atribuían a la lactancia artificial 100 muertes anuales por enterocolitis necrosante entre los prematuros británicos.

6 Sin embargo, una reciente revisión de Chen y Rogan encontró que la lactancia materna también se asocia con una mortalidad significativamente menor en Estados Unidos. Compararon a 1204 lactantes fallecidos en 1988 con un grupo control de 7740 niños. Para intentar evitar la confusión por causalidad inversa (es decir, que el niño no tomó el pecho porque estaba enfermo), excluyeron las muertes durante el primer mes y las debidas a malformaciones congénitas y a tumores malignos. Encontraron una relación dosis-respuesta: cuanto mayor la duración de la lactancia, menor la mortalidad. Calculan que, si la relación es causal, la promoción de la lactancia podría evitar cada año unas 720 muertes de niños de entre uno y doce meses de edad en Estados Unidos.

Y es que la lactancia materna no solo previene enfermedades banales. La lactancia artificial también se asocia con un mayor riesgo de meningitis por *Haemophilus*, de leucemia y de muerte súbita.

También se han observado efectos a largo plazo sobre la salud del niño: durante años, los niños que tomaron el pecho siguen teniendo menos enfermedades respiratorias, menos obesidad y un cociente intelectual más alto. La lactancia materna prolongada protege contra la diabetes tipo I (insulinodependiente), probablemente al retrasar la introducción de la leche de vaca y derivados (como la leche del biberón).

La reciente revisión de la OPS (León-Cava), que puede leerse completa en Internet, ofrece información detallada sobre los efectos de la lactancia en la salud del niño y de la madre.

Ball TH, Wright AL. Health care costs of formula-feeding in the first year of life. *Pediatrics* 1999; 103:870-6 <http://pediatrics.aappublications.org/cgi/content/full/103/4/S1/870>

Lucas A, Cole TJ. Breast milk and neonatal necrotising enterocolitis. *Lancet* 1990; 336:1519-23

McGuire W, Anthony MY. Donor human milk versus formula for preventing necrotising enterocolitis in preterm infants: systematic review. *Arch Dis Child Fetal Neo-natal Ed* 2003; 88:F11-4 <http://fn.bmjjournals.com/cgi/content/full/88/1/F11>

Chen A, Rogan WJ. Breastfeeding and the risk of postneonatal death in the United States. *Pediatrics* 2004; 113:e435-9 <http://pediatrics.aappublications.org/cgi/content/full/113/5/e435>

Silfverdal SA, Bodin L, Olcen P. Protective effect of breastfeeding: an ecologic study of *Haemophilus influenzae* meningitis and breastfeeding in a Swedish population. *Int J Epidemiol.* 1999; 28:152-6 <http://ije.oxfordjournals.org/cgi/content/abstract/28/1/152>

Bener A, Denic S, Galadari S. Longer breast-feeding and protection against childhood leukaemia and lymphomas. *Eur J Cancer* 2001; 37:234-8

Shu XO, Linet MS, Steinbuch M, Wen WQ, Buckley JD, Neglia JP et al. Breastfeeding and risk of childhood acute leukemia. *J Natl Cancer Inst* 1999; 91:1765-72 <http://jncicancerspectrum.oupjournals.org/cgi/content/full/jnci;91/20/1765>

Alm B, Wennergren G, Norvenius SG, Skjaerven R, Lagercrantz H, Helweg-Larsen K, Irgens LM. Breastfeeding and the sudden infant death syndrome in Scandinavia, 1992-95. *Arch Dis Child* 2002; 86:400-2 <http://adc.bmjjournals.com/cgi/content/full/86/6/400>

Wilson AC, Forsyth JS, Greene SA, Irvine L, Hau C, Howie PW. Relation of infant diet to childhood health: seven year follow up of cohort of children in Dundee infant feeding study. *Br Med J* 1998; 316:21-5

von Kries R, Koletzko B, Sauerwald T, von Mutius E, Barnert D, Grunert V, von Voss H. Breastfeeding and obesity: cross sectional study. *Br Med J* 1999; 319:147-50 <http://bmj.bmjjournals.com/cgi/content/full/319/7203/147>

Angelsen NK, Vik T, Jacobsen G, Bakkevig LS. Breastfeeding and cognitive development at age 1 and 5 years. *Arch Dis Child* 2001; 85:183-8 <http://adc.bmjjournals.com/cgi/content/full/85/3/183>

Ziegler AG, Schmid S, Huber D, Hummel M, Bonifacio E. Early infant feeding and risk of developing type 1 diabetes-associated autoantibodies. *JAMA* 2003; 290:1721-8

León-Cava N, Lutter C, Ross J, Martin L. Cuantificación de los beneficios de la lactancia materna: reseña de la evidencia. Washington, Organización Panamericana de la Salud, 2002

www.paho.org/Spanish/HPP/HPN/Benefits_of_BF.htm

www.ibfan-alc.org/nuestro_trabajo/apoyo_lm.htm

Lactancia y salud materna

La madre que lacta tiene que oír con frecuencia comentarios del tipo: “Te estás desgastando” o “estás perdiendo la salud”. En tiempos no muy lejanos, se usaron similares argumentos para afirmar que las mujeres no deben trabajar, hacer deporte o estudiar (¡se les iba a sobrecargar el cerebro!).

Sin embargo, la lactancia también es beneficiosa para la salud de la madre. En páginas anteriores ya hemos señalado que dar el pecho disminuye el riesgo de fracturas por osteoporosis (pág. 393) y las pérdidas de hierro (pág. 392), y que no provoca caída del cabello (pág. 514). Pero, probablemente, la mayor ventaja de la lactancia es la prevención del cáncer de mama y de ovario.

Tras reanalizar los datos de 47 estudios en 30 países, con más de 50 000 casos de cáncer de mama y más de 90 000 controles, se ha llegado a la conclusión de que, solo en los países desarrollados, se podrían evitar cada año 50 000 casos de cáncer por cada doce meses de aumento en la duración me-



dia de la lactancia. Obsérvese que lo que solemos considerar prevención del cáncer de mama, a base de mamografías periódicas, en realidad no es más que diagnóstico precoz. El cáncer ya lo tiene, y falta ver si se cura. En cambio, la lactancia permite la auténtica prevención, evitar la aparición del cáncer.

Collaborative Group on Hormonal Factors in Breast Cancer. Breast cancer and breastfeeding: collaborative reanalysis of individual data from 47 epidemiological studies in 30 countries, including 50302 women with breast cancer and 96973 women without the disease. *Lancet* 2002; 360:187-95

Tung KH, Goodman MT, Wu AH, McDuffie K, Wilkens LR, Kolonel LN, Nomura AM, Terada KY, Carney ME, Sobin LH. Reproductive factors and epithelial ovarian cancer risk by histologic type: a multiethnic case-control study. *Am J Epidemiol* 2003; 158:629-38

Rosenblatt KA, Thomas DB. Lactation and the risk of epithelial ovarian cancer. The WHO Collaborative Study of Neoplasia and Steroid Contraceptives. *Int J Epidemiol* 1993; 22:192-7

Labbok MH. Effects of breastfeeding on the mother. *Pediatr Clin North Am* 2001; 48:143-58

Lcón-Cava N, Lutter C, Ross J, Martin L. Cuantificación de los beneficios de la lactancia materna: reseña de la evidencia. Washington, Organización Panamericana de la Salud, 2002

www.ibfan-alc.org/nuestro_trabajo/apoyo_lm.htm

GONZÁLEZ, C. Lactancia y salud. In: *Un regalo para toda la vida: guía de la lactancia materna*. Madrid: Temas de Hoy, 2006. p. 299-302.

3 ¿Cuáles de las siguientes características presenta el texto que acabas de leer?

Objetivo: identificar una de las características composicionales del género.

- a Bibliografía extensa. **x**
- b Profundidad sobre el tema. **x**
- c Informaciones superficiales sobre el tema.
- d Rigor en la exposición de los hechos. **x**
- e Explicaciones sin fuentes de información.

Profesor/Profesora, aquí comprendemos, conforme el texto de Rojo (2008) indicado en la guía didáctica, *Conversa entre profesores*, que la divulgación científica es de incumbencia de los científicos o de un periodista especializado, lo que sería distinto de un texto producido por un periodista no especializado.

Objetivo: identificar una de las características composicionales del género.

4 Con eso, se puede concluir que lo escribió un:

- a especialista. **x**
- b no especialista.

5 ¿Cuáles de las siguientes características también presenta el texto?

Objetivo: identificar una de las características composicionales y estilísticas del género.

- a Lenguaje accesible. **x**
- b Lenguaje muy especializado.
- c Uso de gráficos, diagramas y otros recursos semejantes.
- d Interacción directa con el lector, incluso con el uso eventual de "tú" o "usted". **x**

6 Con esto, se puede concluir que se destina a un público:

Objetivo: identificar una de las características composicionales del género.

- a especializado.
- b no especializado. **x**

7 La argumentación es la secuencia tipológica prioritaria en "Lactancia y salud" y en muchos textos de divulgación científica. A partir de lo que has leído y analizado, identifica las afirmaciones verdaderas y las falsas sobre el texto.

Objetivo: identificar una de las características de la construcción composicional del género.

- a Refuerza lo que se defiende con ejemplos de la experiencia profesional del autor. **F**
- b Indica las limitaciones y los problemas de lo que se defiende. **F**
- c Subraya solamente los aspectos que refuerzan lo que se alega. **V**
- d Cita a otros autores para intentar reforzar lo que se quiere demostrar. **V**
- e Busca comprobar lo que defiende con datos, especialmente los numéricos. **V**
- f Fundamenta débilmente los elementos que deberían comprobar lo que se afirma. **F**

8 El capítulo que has leído tiene tres apartados. Relaciona cada uno con su función en el texto.

Objetivo: identificar elementos de la construcción composicional del texto.

- | | |
|----|--|
| a | Primer apartado. II |
| b | Segundo apartado ("Lactancia y salud infantil"). I |
| c | Tercer apartado ("Lactancia y salud materna"). I |
| I | Argumentar a favor de la tesis, o sea, probar lo que se defiende para convencer al interlocutor. |
| II | Exponer la tesis del capítulo, la idea fundamental que se defiende. |

PRISCILA WU

9 Indica en qué párrafo(s) del texto están los siguientes argumentos. Objetivo: identificar uno de los elementos composicionales del texto.

- Tomar el pecho beneficia a los niños a lo largo de muchos años, tanto física como intelectualmente. 8.º párrafo.
- La lactancia materna previene enfermedades graves como la meningitis, la leucemia y la muerte súbita. 7.º párrafo.
- La lactancia materna también beneficia a la madre, en especial por la prevención del cáncer de mama y de ovario. 11.º y 12.º párrafos.
- Más de un millón de niños mueren al año en todo el mundo, incluso en los países desarrollados, porque no toman la leche materna. 5.º y 6.º párrafos.
- Los niños que no toman leche materna sufren más con diversas enfermedades, como problemas respiratorios, otitis y gastroenteritis, por lo tanto necesitan ir más al médico y al hospital. 4.º párrafo.

10 La palabra "lactancia" se repite 31 veces en el texto. Ten en cuenta ese dato y contesta las siguientes preguntas. 10a Respuesta esperada: como el texto aborda el tema de la lactancia, la repetición se da para enfatizarlo e intensificarlo. Profesor/Profesora, si te parece necesario, puedes subrayar que la repetición no siempre es adecuada, pues depende del género discursivo y de la función que tiene el texto. Objetivo: identificar uno de los elementos cohesivos del texto.

- ¿Qué función cumple la recurrencia de este término?
 - Sí. x
 - No. Objetivo: identificar recursos del estilo del género texto de divulgación científica.
- ¿Te parece que esa sería una característica de los textos de divulgación científica?
 - Por qué?
 - Porque en los conceptos científicos no es adecuado emplear términos sinónimos. x
 - Porque esa parece ser una característica específica del texto "Lactancia y salud", no de los textos de divulgación científica.

11 En los siguientes fragmentos del texto, hay palabras o expresiones destacadas. Obsérvalas y realiza lo que se te pide a continuación. Objetivo: identificar el valor de los recursos de cohesión secuencial del texto y su presencia en el género texto de divulgación científica.

- "Muchos se empeñan en cantar las excelencias de la lactancia, pensando que así las madres darán más el pecho. **Pero** lo cierto es que las madres han dado el pecho durante millones de años sin saber que eso tenía ninguna ventaja [...]" (1.º párrafo).
- "Pero, **aunque** el efecto de la lactancia sobre la salud no es el motivo por el que las madres dan el pecho [...]" (3.º párrafo).
- "**Porque**, con demasiada frecuencia, se recomienda a la madre destetar por el motivo más peregrino, por peligros remotos o imaginarios" (3.º párrafo).
- "Como si la lactancia artificial fuera plenamente segura, **mientras que** la lactancia materna está siempre en un tris de perjudicar al bebé" (3.º párrafo).
- "Estábamos acostumbrados a pensar que todas esas muertes se producen en el Tercer Mundo; **pero** que en los países desarrollados [...]" (5.º párrafo).
- "**Sin embargo**, una reciente revisión de Chen y Rogan encontró que [...]" (6.º párrafo).
- "**Sin embargo**, la lactancia también es beneficiosa para la salud de la madre" (11.º párrafo).
- "**Pero**, probablemente, la mayor ventaja de la lactancia es la prevención del cáncer de mama y de ovario" (11.º párrafo).

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

- a Relaciona cada palabra o expresión destacada con los valores del cuadro.

Para mostrar la causa o razón de lo que se dice. III
Para contraponer una idea a lo que se acaba de decir. I/IV/V/VI/VII/VIII
Para indicar una dificultad a la realización de una acción, sin impedirla. II

CAROL DURAN

11b Respuesta esperada: el más repetido ha sido "para contraponer una idea a lo que se acaba de decir". En la argumentación, que puede ser una de las características de los textos de divulgación científica, se busca comprobar una posición o una teoría y presentar una contraposición de ideas marcada por medio de conectivos adversativos.

- b ¿Cuál de los valores has elegido para la mayor cantidad de fragmentos? Explica esa repetición, considerando el propósito del texto, que es la divulgación científica, y su secuencia tipológica argumentativa.

12 Observa los siguientes fragmentos del texto e identifica el valor que tiene la palabra destacada.

Objetivo: identificar el valor de "lo" (artículo neutro) en el texto.

- a "Pero **lo** cierto [...]" (1.º párrafo).
b "En realidad, **lo** normal [...]" (2.º párrafo).
c "[...] **lo** mismo que hablamos [...]" (2.º párrafo).
I Intensificar el adjetivo que lo sucede.
II Generalizar la idea del adjetivo que lo sucede. X

13 En los textos que has leído hasta ahora, también hay enunciados en que "lo" reemplaza una palabra, expresión, frase o toda una idea. ¿A qué elemento cada uno reemplaza en las siguientes frases del texto "Lactancia y salud"? Objetivo: identificar los referentes de "lo" (pronombre complemento) en el texto.

Ejemplo: "[...] los niños **lo** toman [...]" (3.º párrafo). El pecho.

- a "[...] pensárselo dos veces" (3.º párrafo). Recomendar el destete.
b "El cáncer ya **lo** tiene [...]" (12.º párrafo). El cáncer.

14 En el capítulo "Lactancia y salud", se usa una significativa variedad de tiempos verbales. Observa los ejemplos siguientes y relaciona cada uno con su valor.

Profesor/Profesora, en muchas otras variedades del español se usa el Pretérito Indefinido de Indicativo para los valores II y III, pero aquí el análisis se centra en el texto escrito por un español de Zaragoza. Si te parece conveniente, explicáselo a los estudiantes. Objetivos: identificar y reflexionar sobre recursos del estilo del género discursivo.

- a Pretérito Indefinido de Indicativo: "comenté" (1.º párrafo) / "encontró" (6.º párrafo). II
b Presente de Indicativo: "empeñan" (1.º párrafo) / "parece" (2.º párrafo). IV
c Pretérito Perfecto Compuesto de Indicativo: "han dado" (1.º párrafo) / "han observado" (8.º párrafo). III
d Pretérito Imperfecto de Indicativo: "estábamos" (5.º párrafo) / "estaba" (6.º párrafo). I

- I Para mencionar una acción habitual en el pasado, como lo que se pensaba antes sobre el tema.
II Para hablar de una acción acabada, en un tiempo también acabada, como estudios anteriores sobre el tema.
III Para referir un hecho pasado que se ve como relacionado con el presente o cuyos efectos aún se sienten, como algo que ocurrió en el actual siglo.
IV Para expresar algo que está en curso, que es habitual o intemporal, como lo que dicen o recomiendan los expertos y las instituciones sobre la lactancia.

PRISCILA WU

Respuesta esperada: el cartel del Ministério da Saúde hace exactamente lo que critica González, o sea, habla de ventajas de la lactancia, como si dar el pecho no fuera lo "normal".

Post-lectura

Objetivos: relacionar textos de diferentes géneros y reflexionar críticamente sobre ellos (literacidad crítica).

- 15 Observa el afiche de la *Campanha Nacional de Amamentação*, divulgada por el Ministerio de la Salud de Brasil en 2014. Analízalo a partir de lo que dice Carlos González en el segundo párrafo del texto "Lactancia y salud".

Muchos expertos critican, además, que se hable de *ventajas de la lactancia materna*, lo que parece implicar que la lactancia artificial es la normal y la lactancia materna es un extra. En realidad, lo normal es la lactancia materna, y cualquier otra forma de alimentación debe compararse con ella. Sería más correcto, por tanto, hablar de *riesgos de la lactancia artificial*, lo mismo que hablamos de *peligros del tabaco*.

Fragmento de libro. GONZÁLEZ, C. *Un regalo para toda la vida: guía de la lactancia materna*. Madrid: Temas de Hoy, 2006.



"Campanha Nacional de Amamentação"

- 16 Reflexiona: en el texto "Lactancia y salud" solamente se cita a las madres y no a los padres. ¿Te parece adecuada la omisión de los padres en un texto sobre lactancia? ¿Por qué?
- Respuesta personal. Respuesta posible: no, pues los padres también deben participar de la crianza de los niños. No pueden lactar, pero pueden apoyar a la madre en la lactancia. Objetivo: reflexionar críticamente sobre los textos (literacidad crítica).
- 17 Los dos textos principales de esta unidad, "Hacia una puericultura ética" y "Lactancia y salud", ¿han logrado convencerte de sus tesis? ¿Por qué?
- Respuesta personal. Objetivo: reflexionar críticamente sobre los textos (literacidad crítica).

ESCUCHA

Haz las cuestiones de respuesta escrita en el cuaderno.

» Entrando en materia

Preaudición

- 1 ¿Te suena el término "violencia obstétrica"? ¿Qué sabes o qué te imaginas sobre eso?
- Respuesta personal. Objetivo: activar los conocimientos previos acerca del tema.

- 2 Vas a escuchar el capítulo cuarto del informe *Omisión e indiferencia: derechos reproductivos en México*. Tenlo en cuenta y contesta las siguientes preguntas.

Respuestas personales. Objetivo: formular hipótesis sobre el tema y el género del texto.

a ¿Qué se suele presentar en un informe?

b ¿Qué esperas escuchar en un informe con el título *Omisión e indiferencia: derechos reproductivos en México*?

» Oídos bien puestos

Audición

- 1 Escucha el capítulo cuarto del informe *Omisión e indiferencia: derechos reproductivos en México* sobre violencia obstétrica. Te proponemos los siguientes objetivos:

- comprender el asunto de que se trata y relacionarlo con los textos que has leído en la unidad;
- identificar las características del informe oral: cómo se presentan las informaciones y qué recursos se usan.

Profesor/Profesora, el capítulo del informe se presenta con el apoyo de una infografía como recurso visual. Sería interesante que evaluaras la posibilidad de poner el video en clase al final de la actividad, si hay medios para eso en la escuela.

Título: Violencia obstétrica.

Medio: Grupo de Información en Reproducción Elegida (GIRE), México.

Fecha: 08/04/2013.

Disponible en <www.youtube.com/watch?v=meM7z-AIUkY>.

Fecha de consulta: 17 nov. 2015. (0-2:13).

- 2 ¿Qué es la violencia obstétrica? ¿Estaba correcta tu respuesta a la cuestión 1 del apartado **Entrando en materia**? Respuesta esperada: es la violencia física y psicológica que afecta a la mujer durante el embarazo, el parto y el puerperio.

Respuesta personal. Objetivos: comprender globalmente el texto y comprobar hipótesis.

Objetivos: comprender detalladamente el texto y relacionar el texto verbal oral con el verbal escrito y con el no verbal.

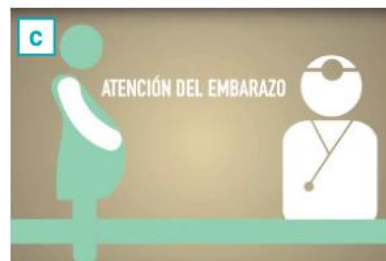
- 3 Numera las siguientes capturas de pantalla del video "Violencia obstétrica" de acuerdo con lo que escuchas en la grabación. Tres imágenes ya tienen los números.



12



3



Ejemplo: 1



17



11



5



13



2



Ejemplo: 16

IMÁGENES: GRUPO DE INFORMACIÓN EN REPRODUCCIÓN ELEGIDA, A.C.



15



4



14



10



6



9



7



Ejemplo: 8

- 4 ¿Qué relación hay entre la violencia obstétrica y la salud de los niños, tema de los textos de esta unidad?

Respuesta esperada: es una violencia que afecta a las mujeres y también a sus hijos, considerando que ocurre en el momento del embarazo, del parto y del puerperio, o sea, en el proceso de nacimiento de los niños. Así, pues, la violencia obstétrica es también violencia contra los niños. **Objetivos:** inferir informaciones implícitas en el texto y relacionarlo con otros textos de la unidad (interdiscursividad).

» Más allá de lo dicho

Post-audición

- 1 A partir de lo que has escuchado sobre la violencia obstétrica en el capítulo cuarto del informe *Omisión e indiferencia: derechos reproductivos en México*, ¿estás de acuerdo con el siguiente afiche? Justifica tu respuesta.

Respuesta personal. **Objetivos:** analizar críticamente el texto (literacidad crítica) y relacionarlo con un texto de otro género discursivo (interdiscursividad).

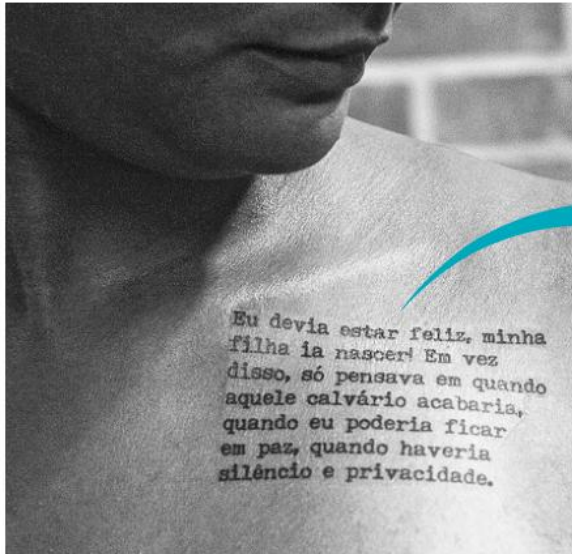


TORSTEN MANGNER

Campaña "La Violencia Obstétrica es también violencia de género"



2 Analiza la siguiente imagen y reflexiona: ¿crees que en Brasil también hay violencia obstétrica?



CARLA RAITER

Respuesta personal. Profesor/Profesora, según la autora del proyecto, en su sitio web (disponible en <<http://carlaraiteir.com/1em4>>, fecha de consulta: 17 nov. 2015), "1:4 é um projeto fotográfico que busca materializar as marcas invisíveis deixadas por esse tipo de violência e traz à luz uma reflexão sobre a condição do nascimento no Brasil e as intervenções desnecessárias que ocorrem no momento do parto".
Objetivos: reflexionar críticamente sobre el tema (literacidad crítica) y relacionar los textos con la situación brasileña.

Eu devia estar feliz, minha filha ia nascer! Em vez disso, só pensava em quando aquele calvário acabaria, quando eu poderia ficar em paz, quando haveria silêncio e privacidade.

1:4 – Retratos da violência obstétrica

» Comprendiendo el género

- 1 ¿Cuál es el objetivo principal del informe oral? **Objetivo:** identificar uno de los elementos de la construcción composicional del género informe oral.
 - a Caracterizar un hecho. **x**
 - b Defender una opinión y convencer al interlocutor.
 - c Contar una secuencia de hechos y la historia de sus personajes.
- 2 Y el objetivo secundario del informe, ¿cuál es? **Objetivo:** identificar uno de los elementos de la construcción composicional del género informe oral.
 - a Caracterizar un hecho.
 - b Defender una opinión e intentar convencer al interlocutor. **x**
 - c Contar una secuencia de hechos y la historia de sus personajes.
- 3 Respecto a los siguientes elementos, ¿se asemeja el informe oral al texto de divulgación científica? Justifica tu respuesta. **Objetivos:** reflexionar sobre los elementos composicionales y estilísticos del género discursivo y compararlo a otro.

Respuesta esperada: sí, porque ambos lo hacen con profundidad, aunque utilicen recursos distintos, uno verbal y el otro audiovisual.

 - a Forma de tratamiento del tema.
 - b Presentación de los datos. Respuesta esperada: sí, ambos lo hacen con rigor y detalles cuantitativos y/o cualitativos.
 - c Público al que se destina. Respuesta esperada: sí, pues ambos se destinan al público no especializado.
- 4 ¿Te parece que la función social del informe oral es semejante a la del texto de divulgación científica? ¿Por qué?

Respuesta esperada: sí, la función social es semejante: presentar al público no especializado algún hecho científico, en el caso de la divulgación científica, o algún hecho social, como es el caso del informe sobre violencia obstétrica. Profesor/Profesora, si te parece necesario, explícales a los estudiantes que el género informe se usa en distintas áreas, incluso en el ámbito científico. **Objetivos:** identificar la función social de los géneros discursivos.
- 5 Ordena lo que dice la grabación sobre la violencia obstétrica. Si es necesario, escúchala otra vez. **Objetivo:** identificar recursos composicionales y temáticos del género discursivo informe oral.
 - a Qué es. 1
 - b Ejemplo. 4
 - c Datos numéricos. 5
 - d Dos modalidades. 2
 - e La situación en México. 3

PROYECTO

Salud y respeto desde el principio

Haz las cuestiones de respuesta escrita en el cuaderno.

Las cuestiones 1 y 2 tienen respuestas personales. Objetivo: reflexionar críticamente sobre el tema de la unidad.

1 En esta unidad, se han mencionado determinados temas fundamentales para la salud física y psicológica de todos en la primera infancia y que tienen consecuencias por toda la vida: la cercanía entre los hijos y los padres, la alimentación sana, el trato no violento y con respeto, la lactancia materna, el parto natural. ¿Crees que en tu escuela se conoce la importancia de esas actitudes? ¿Por qué?

2 ¿Qué podrías hacer para estimular el debate sobre esos temas?

3 Lee una vez más un fragmento del documento de la Organización Mundial de la Salud (OMS). Luego, reflexiona: ¿los cuidados con la salud y con la educación de los niños tienen efectos en la adolescencia y en la vida adulta? ¿Por qué? Respuesta personal. Objetivo: reflexionar críticamente sobre el tema del proyecto.

Diez datos acerca del desarrollo en la primera infancia como determinante social de la salud

Dato 7

El desarrollo en la primera infancia constituye la base del desarrollo humano y debe ser un aspecto clave para determinar el grado de éxito de las sociedades.

Fragmento de texto informativo. ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD. *Diez datos acerca del desarrollo en la primera infancia como determinante social de la salud*. Disponible en <www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/child/development/10facts/es/>. Fecha de consulta: 16 nov. 2015.

4 La propuesta es preparar, en equipos, un folleto educativo y un informe oral sobre una cuestión de salud y de educación de los niños, como las mencionadas en esta unidad (la cercanía con los padres, la alimentación sana, el trato no violento y con respeto, la lactancia materna, el parto natural) y sus consecuencias en la adolescencia y en la vida adulta. Se puede divulgar tanto el folleto como el informe oral en la escuela o, entonces, si tienen acceso a Internet, una posibilidad sería publicar los materiales en un blog. Para iniciar la organización del proyecto, cada equipo debe construir este cuadro en el cuaderno y completarlo.

4e Respuesta personal. Respuestas posibles: el folleto educativo, divulgado en tableros de la escuela, y el informe oral, divulgado durante algún evento y/o en un blog.

4f Respuesta personal. Respuestas posibles: folios, imágenes; computadora con webcam o celulares/tabletas.

Géneros	Folleto educativo e informe oral.
a Objetivo	
b Tema del equipo	
c Público objetivo	
d Fecha de difusión	
e Medios y soportes de difusión	
f Recursos materiales	

4 Profesor/Profesora, sería interesante que los estudiantes se sintieran estimulados a participar del proyecto. La educación de los niños es algo que nos afecta a todos en sociedad. La mayor parte de los actuales estudiantes un día serán padres y madres y muchos, casi un 20%, lo son durante la adolescencia. Así, pues, las cuestiones relativas a la maternidad y a la paternidad pueden estar mucho más cerca de los estudiantes de lo que sería lo ideal. Sobre el público objetivo del proyecto, pueden ser los estudiantes de la escuela o, si posible, la comunidad de la región donde está el centro educativo. La fecha de divulgación debe definirse para que no haya problemas de tiempo para la preparación de los materiales. Sería recomendable que cada equipo pudiera elegir el tema que más le interesara entre los posibles.



Ahora vamos a preparar el folleto y el informe.

» Arranque

En este apartado, vamos a preparar los folletos educativos.

Las cuestiones 1 y 2 tienen respuestas personales. **Objetivos:** activar los conocimientos previos e identificar las principales características de los folletos.

1 Seguro que ya han visto un folleto educativo en portugués. ¿Y en español? En caso afirmativo, ¿les ha interesado el folleto? ¿Por qué?

2 ¿De qué trataba el último folleto educativo que han visto? ¿Cómo era? Intenten describírselo a los compañeros de clase.

3 Ahora observen el folleto educativo a continuación y analicen los siguientes elementos:

- el uso de imágenes.
- el empleo de letras de distinto color y tamaño.
- la organización de la información a lo largo del material.
- las informaciones que se dan.
- la forma que se usa para dar las informaciones.

Respuesta esperada: la imagen se localiza en la portada del folleto y, como el tema es embarazo adolescente, muestra a una pareja joven, con la mujer embarazada; las letras son de tipos, colores y tamaños distintos para subrayar elementos fundamentales del texto (títulos, subtítulos, datos de relieve); la información que ofrece el material está organizada en apartados con títulos seguidos de explicaciones en ítems y termina con los datos de contacto; el texto es corto y objetivo, claramente dirigido a los adolescentes, no a especialistas en el tema.

Programa de Apoyo a la Retención Escolar de Embarazadas, Madres y Padres (PARE)

Si estás embarazada, eres madre o padre y tienes dificultades para continuar con tus estudios, ya sea por problemas personales o con el establecimiento, te invitamos a participar del Programa de Apoyo a la Retención Escolar.

- Este programa te permitirá contar con el acompañamiento y orientación de un equipo de profesionales que te apoyará en los ámbitos educativos y psicosociales. Junto con otros jóvenes que se encuentran en la misma situación para que puedas compatibilizar tu rol de padre o madre con el de estudiantes.
- Se desarrolla durante TODO EL AÑO escolar, pregunta si el programa se desarrolla en tu establecimiento.
- Para saber más sobre este programa, acércate a **JUNAEB** de tu región o llama directamente al: **600 6600400**



PARE POR REGIÓN

- XV Arica y Parinacota
- I Tarapacá
- II Antofagasta
- V Valparaíso
- RM Región Metropolitana
- VI Libertador Bernardo O'Higgins
- VII Maule
- VIII Bio Bio
- IX Araucanía
- XII Magallanes y la Antártica Chilena

Chile Crece Contigo

- Recuerda inscribirte en tu consultorio más cercano y actualizar esta información si cambias de domicilio.
- Si tienes la sospecha de estar embarazada, solicita una hora de atención con la matrona en tu centro de salud. Con ello no solo podrás recibir la información y orientación que necesitas, sino también activar a través de este **primer control el ingreso a Chile Crece Contigo** y a todas las prestaciones que te corresponden.
- Es importante que asistas a tu **primer control de embarazo antes del 3.º mes** y que mantengas controles periódicos hasta el nacimiento de tu hijo/a.
- Papá:** como padre y adolescente es importante que te acerques al **centro de salud** solo o con pareja, para **acompañarte, apoyarte y/o resolver tus dudas en este proceso**. Además podrás conocer el proceso de gestación y aspectos del control de salud de tu pareja y/o futuro hijo/a.
- En la **Guía de la Gestación y el Nacimiento** encontrarás todo lo que necesitas saber respecto al embarazo, **desarrollo de tu guagua, cuidados necesarios** y muchos otros temas.
- En el **CD de Estimulación Prenatal** encontrarás **música especial para estimular el desarrollo** de tu guagua desde el inicio.

¡La Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) te apoya para que sigas estudiando!

¿Cómo?

JUNJI dispone de una red de jardines infantiles a lo largo de todo el país donde puedes llevar a tu hijo/a mientras tú sigues estudiando. ¡Entre ellos existen algunos especiales! **68 salas cunas al interior de liceos o muy cerca de ellos** para que se te haga más fácil amamantarlo o ir a verlo cuando quieras.

En los jardines de la Red **JUNJI** tú tienes acceso preferencial, porque consideramos que es muy importante que tu hija o hijo se desarrolle integralmente y que tú continúes tus estudios.

Si quieres más información ingresa a: www.junji.gob.cl

Es prioridad de la educación chilena, el resguardo de la trayectoria educativa de todos los niños, niñas y jóvenes. Por ello, la Ley N.º 20.370/2009 General de Educación, Art. 11, señala: “El embarazo y la maternidad en ningún caso constituirán impedimento para ingresar y permanecer en los establecimientos de educación de cualquier nivel, debiendo estos últimos otorgar las facilidades escolares y administrativas que permitan el cumplimiento de ambos objetivos”.

Espacios amigables en tu Centro de Salud

Acércate al consultorio más cercano, donde podrás solicitar atención en los Espacios Amigables existentes en tu comuna o en el mismo centro de salud sobre:

- Diversidad Sexual.
- El cuidado de tu cuerpo.
- Tu alimentación.
- Tu sexualidad.
- Anticoncepción y preservativos, para prevenir un segundo embarazo.
- Tus proyectos.
- Participación juvenil.
- Cómo te sientes.

En estos espacios encontrarás una matrona, asistente social y/o psicólogo(a) que te apoyarán y guiarán para que puedas resolver tus inquietudes y recibas atención de salud.

Recuerda:

Tienes derecho a un crecimiento y desarrollo saludable, que significa tener familia, amigos, alimentación equilibrada, vestuario y vivienda. Acceso a estudios o trabajo sin riesgos, a ser diferente, a vivir tu sexualidad de manera responsable e informada.

El programa **Buen vivir de la sexualidad y la reproducción del SERNAM**, contribuye a que las embarazadas y madres adolescentes reconozcan y potencien sus recursos, habilidades y alternativas de apoyo de la red social, a fin de promover cambios en su vida que la beneficien tanto a ella como a su hijo/a, promoviendo la reinserción escolar, la prevención de un segundo embarazo en la adolescencia y la construcción de un proyecto de vida.

Para más información: (2) 25496100

La Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) te apoya para que sigas estudiando!

¿Cómo?

JUNJI dispone de una red de jardines infantiles a lo largo de todo el país donde puedes llevar a tu hijo/a mientras tú sigues estudiando. ¡Entre ellos existen algunos especiales! 68 salas cunas al interior de liceos o muy cerca de ellos para que se te haga más fácil amamantarlo o ir a verlo cuando quieras.

En los jardines de la Red JUNJI tú tienes acceso preferencial, porque consideramos que es muy importante que tu hija o hijo se desarrolle integralmente y que tú continúes tus estudios.

Si quieres más información ingresa a: www.junji.gob.cl

Es prioridad de la educación chilena, el resguardo de la trayectoria educativa de todos los niños, niñas y jóvenes. Por ello, la Ley N.º 20.370/2009 General de Educación, Art. 11, señala: “El embarazo y la maternidad en ningún caso constituirán impedimento para ingresar y permanecer en los establecimientos de educación de cualquier nivel, debiendo estos últimos otorgar las facilidades escolares y administrativas que permitan el cumplimiento de ambos objetivos”.

Control de Salud Integral

¿En qué consiste?

El Ministerio de Salud ha priorizado esta prestación que consiste en un control de salud que se realiza una vez al año a jóvenes entre los 10 y 19 años.

Se trata de una evaluación integral de tu estado de salud. Para ello te preguntarán algunos antecedentes, te realizarán un control de talla y peso, te examinarán la presión arterial, columna y dientes, y te harán un examen visual cuando corresponda.

Espacios amigables en tu Centro de Salud

Acércate al consultorio más cercano, donde podrás solicitar atención en los Espacios Amigables existentes en tu comuna o en el mismo centro de salud sobre:

- Diversidad sexual.
- El cuidado de tu cuerpo.
- Tu alimentación.
- Tu sexualidad.
- Anticoncepción y preservativos, para prevenir un segundo embarazo.
- Tus proyectos.
- Participación juvenil.
- Cómo te sientes.

En estos espacios encontrarás una matrona, asistente social y/o psicólogo(a) que te apoyarán y guiarán para que puedas resolver tus inquietudes y recibas atención de salud.

Recuerda:

Tienes derecho a un crecimiento y desarrollo saludable, que significa tener familia, amigos, alimentación equilibrada, vestuario y vivienda. Acceso a estudios o trabajo sin riesgos, a ser diferente, a vivir tu sexualidad de manera responsable e informada.

El Programa Buen vivir de la sexualidad y la reproducción del SERNAM, contribuye a que las embarazadas y madres adolescentes reconozcan y potencien sus recursos, habilidades y alternativas de apoyo de la red social, a fin de promover cambios en su vida que la beneficien tanto a ella como a su hijo/a, promoviendo la reinserción escolar, la prevención de un segundo embarazo en la adolescencia y la construcción de un proyecto de vida.

Para más información: (2) 25496100

Control de Salud Integral

¿En qué consiste?

El **Ministerio de Salud** ha priorizado esta prestación que consiste en un **control de salud** que se realiza una vez al año a jóvenes entre los 10 y 19 años.

Se trata de una evaluación integral de tu estado de salud. Para ello te preguntarán algunos antecedentes, te realizarán un control de talla y peso, te examinarán la presión arterial, columna y dientes, y te harán un examen visual cuando corresponda.

¿Para qué se hace?

El propósito de este control es identificar precozmente situaciones, tales como, riesgo de un nuevo embarazo, sobrepeso u obesidad, presión arterial elevada, consumo de tabaco, alcohol y otras necesidades que tú consideres importante para tu salud.

¿Dónde se realiza?

Puedes realizarlo en el consultorio más cercano o en tu liceo o escuela.

Disponible en <www.crececontigo.gob.cl/wp-content/uploads/2015/09/triptico-embarazo-adolescente.pdf>. Fecha de consulta: 17 nov. 2015.

4 En los apéndices El estilo del género y Hay más, pueden encontrar otros folletos educativos relacionados con los temas de esta unidad. Si necesitan más ejemplos, busquen algunos y obsérvenlos.

Profesor/Profesora, se espera que los estudiantes observen las características visuales y lingüísticas de los folletos educativos. Si te parece importante, menciona los afiches que prepararon en la unidad 3 del volumen 1, pues presentan puntos comunes con el género folleto. **Objetivo:** identificar las principales características de los folletos educativos.

» Puesta en marcha

Profesor/Profesora, esta es la primera versión del folleto, para que verifiques las dificultades que tienen los estudiantes e identifiques cuál(es) de los pasos que se presentan a continuación requiere(n) más atención. Es importante que negocies con los equipos sobre el tema de que cada uno va a tratar, acorde con los intereses de los estudiantes. **Objetivo:** preparar la producción inicial del folleto educativo.

1 La tarea es, en equipos, hacer un folleto educativo sobre una de las cuestiones de salud y educación de los niños, como las mencionadas en esta unidad, y sus efectos en la adolescencia y en la vida adulta. Observen el cuadro siguiente y hagan la primera versión de su texto.

Sobre la producción que se propone:

- › **¿Cuál es el género discursivo?** Folleto educativo.
- › **¿Cuál es el tema?** Salud y educación de los niños y sus efectos en la adolescencia y en la vida adulta.
- › **¿Cuál es el objetivo?** Presentar a la escuela aspectos importantes para la salud y la educación de los niños.
- › **¿A quién se dirige?** A los propios estudiantes de la escuela y, si posible, a la comunidad.
- › **¿Cómo y dónde se difundirá?** Un texto para que después lo cuelguen en un tablón de la escuela o lo publiquen en un blog.
- › **¿Quiénes participan?** Todos los estudiantes, organizados en equipos que prepararán folletos distintos sobre uno de los temas propuestos.

»» Cajón de herramientas

1 Es probable que hayan tenido dudas al hacer el folleto. Las cuestiones siguientes los ayudarán a solucionarlas y a reformularlo, si es necesario.

a Para hacer un buen folleto educativo es fundamental investigar el tema de que van a tratar. Aunque en la unidad se presentan aspectos importantes en los textos de los apartados **Lee** y **Escucha**, una investigación es necesaria. Busquen informaciones en libros, como los del área de Biología y de Salud, y en Internet, si tienen cómo acceder a la red, especialmente en sitios web de los organismos oficiales de salud y de educación, como Organización Mundial de la Salud (OMS), Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), ministerios de la salud y de la educación, entre otros. ¿Habían buscado informaciones para hacer la primera versión del folleto? En caso afirmativo, verifiquen si han investigado en fuentes fiables y si los datos son de relieve. En caso negativo, búsquenlas ahora.

Respuesta personal. Objetivos: investigar y planificar los contenidos del folleto educativo.

b Al hacer la investigación, una excelente opción es, en primer lugar, subrayar los puntos principales de los textos que elijan y, luego, preparar esquemas (como aprendieron en la unidad **2** del volumen **1**) y resúmenes (como aprendieron en la unidad **4** del mismo volumen) de las informaciones importantes sobre el tema de su folleto. ¿Habían hecho esquemas y resúmenes? Si la respuesta es negativa, háganlos ahora. En caso afirmativo, revísenlos.

Respuesta personal. Objetivos: investigar y planificar los contenidos del folleto educativo.

c Enseguida, es necesario elegir los apartados de su folleto. Debe iniciar con una portada, que tiene el título y, de preferencia, una imagen, y terminar con los datos del equipo que lo ha formulado. Los demás apartados son opciones a partir de lo que consideren puntos de relieve para la divulgación del tema al público no especializado. ¿Su elección en la primera versión les parece interesante o la van a rehacer? ¿Por qué?

Respuesta personal. Objetivo: planificar la forma de presentación de los contenidos del folleto educativo.

d El contenido de los apartados centrales del folleto puede formularse en ítems, en texto corrido o con las dos formas, como han visto en el ejemplo de **Arranque**. Analicen si su opción en la versión inicial ha sido la adecuada para la comprensión del público a quien se dirige el folleto.

Respuesta personal. Objetivo: planificar la forma de presentación de los contenidos del folleto educativo.

e En el folleto presente en **Arranque**, la opción fue dirigirse directamente al interlocutor por medio del uso de “tú”, como en el título: “Si vas a ser mamá o papá, o ya lo eres, esta información es para ti...”. ¿Les parece que esa es la mejor alternativa, considerando el público a quien se dirige el folleto que están elaborando? ¿O sería más interesante el uso de formas impersonales? ¿Por qué? ¿Y cuál ha sido su elección en la versión inicial? ¿La van a mantener o no?

Respuesta personal. Objetivo: planificar el lenguaje del folleto educativo.

f Observen el lenguaje que se emplea en el folleto educativo del apartado **Arranque** y compárenlo a su versión inicial. En lo que respecta a los elementos de formalidad/informalidad, ¿les parece que su versión inicial está adecuada? En caso negativo, ¿cómo pueden mejorarla?

Respuesta personal. Objetivos: reflexionar y planificar el lenguaje adecuado del folleto educativo.

»» Hacia atrás

- 1 Vuelvan a la primera versión del folleto y revísenla nuevamente. Observen, en especial, si:
 - el contenido está adecuado al tema y al público objetivo;
 - el título y la imagen de la portada están de acuerdo con la propuesta;
 - los apartados que han elegido para el interior del folleto son los más adecuados al desarrollo del tema y al público no especializado;
 - la organización del texto, en ítems o corrido, contribuye a la comprensión;
 - el vocabulario y las construcciones utilizadas tienen un nivel de formalidad adecuado.

Profesor/Profesora, se espera que los estudiantes observen si la situación de comunicación está bien representada (a quién se destina el texto, su finalidad, el género), si los contenidos están elaborados adecuadamente, si el texto está bien planificado y bien realizado. **Objetivo:** revisar la producción inicial del texto.
 - 2 Tras la revisión, ¡a reescribir el folleto!
- Profesor/Profesora, se espera que los estudiantes reescriban su producción inicial considerando los comentarios y actividades que has preparado, las herramientas del apartado anterior y su propia revisión del texto inicial. **Objetivo:** hacer la producción final del texto.

HABLA

Respuesta esperada: en el primer informe hay una narradora que dice un texto que parece haber sido elaborado previamente, sucinto y con datos cuantitativos. En el segundo informe los

Haz las cuestiones de respuesta escrita en el cuaderno.

»» Arranque

especialistas hablan, seguramente a partir de un guion, pero no parece la lectura de un texto previo, pues tiene marcas de oralidad y, aunque traen muchas informaciones, no aportan datos cuantitativos como en el informe sobre la violencia obstétrica. Profesor/Profesora, si te parece necesario, facilítes a los estudiantes la transcripción de las dos grabaciones, para que puedan analizar con más cuidado las diferencias y características. Sería interesante que observaran el uso de

Sigamos con el proyecto Salud y respeto desde el principio.

- 1 En esta unidad han analizado un informe oral sobre la violencia obstétrica. Ahora van a escuchar otro, con Gustavo H. Sager, creador del primer banco de leche argentino, Luján Enrique, pediatra, y Cecilia Catregal, de la Liga de la Leche de La Plata. Identifica los elementos de este informe que son distintos a los del anterior.

Título: La importancia de la lactancia materna.

Medio: Instituto de Obra Médico Asistencial, Argentina (IOMA).

Fragmento de informe oral. Disponible en <www.ioma.gba.gov.ar/lactancia/video-informe-lactancia.html>. Fecha de consulta: 17 nov. 2015. (0-1:59; 2:09-2:18; 2:25-3:08; 3:27-4:37).

en el asunto, el libro *Oralidad e escrita*, de Fávero, Aquino y Andrade (2009), indicado en la guía didáctica, *Conversa entre profesores*. **Objetivo:** identificar las principales características del informe.

- 2 ¿Cuál de los dos modelos de informe les parece mejor para el desarrollo del proyecto de su equipo? ¿Por qué?
- Respuesta personal. **Objetivo:** reflexionar sobre el género informe a partir de sus elementos de relativa estabilidad.

»» Puesta en marcha

Profesor/Profesora, sabemos que no siempre es posible tener acceso a recursos que permitan hacer un video, pero, si hay un teléfono móvil disponible con los dispositivos adecuados, se puede hacer la grabación. Si no es posible, se puede preparar una presentación en la escuela. Esta es la primera versión del informe, para que observes las mayores dificultades que tienen los estudiantes e identifiques cuál(es) de las cuestiones que se presentan a continuación requiere(n) más cuidado. **Objetivo:** preparar la versión inicial del informe oral.

- 1 Observen el cuadro a continuación para hacer la primera versión del informe.

Sobre la producción que se propone:

- » ¿Cuál es el género discursivo? Informe oral.
- » ¿Cuál es el tema? Salud y educación de los niños y sus efectos en la adolescencia y en la vida adulta.
- » ¿Cuál es el objetivo? Presentar a la escuela aspectos importantes para la salud y la educación de los niños.
- » ¿A quién se dirige? A los propios estudiantes de la escuela y, si posible, a la comunidad.
- » ¿Cómo y dónde se difundirá? Un texto oral, si posible, en video, para que después lo divulguen en la escuela o lo publiquen en un blog.
- » ¿Quiénes participan? Todos los estudiantes, organizados en equipos que prepararán informes distintos sobre uno de los temas propuestos, el mismo del folleto que han elaborado.

- 2** La primera versión se presentará en clase. Los compañeros deben observar y apuntar los aspectos positivos y negativos del informe, para que todos se ayuden en la preparación de la versión final, que se presentará a toda la escuela. **Objetivo:** preparar la versión inicial del informe oral.

1a Respuesta esperada: hay algunas diferencias. Por ejemplo, en el texto oral, aun cuando se trata de un género de más formalidad, como un informe, hay repeticiones de palabras y también de informaciones, que son necesarias para que el interlocutor comprenda el enunciado; en el texto escrito, el lector puede volver y releerlo cuantas veces sean necesarias, entonces la repetición se da de forma menos intensa. Otra diferencia es la elaboración de los enunciados, que en el texto escrito suele ser más compleja que en el texto oral. **Respuesta personal. Objetivo:** planificar los contenidos del informe oral.

»» Cajón de herramientas

- 1** Para que su equipo pueda hacer la versión final del informe, tras considerar los comentarios de los compañeros de clase, también es necesario realizar las cuestiones a continuación.

- a** Como ya han hecho la investigación sobre el tema del informe oral, que es el mismo del folleto, el primer paso es preparar el guion de lo que van a decir. Es importante que atiendan al hecho de que el folleto y el informe tienen el mismo tema, pero no pueden ser iguales, sobre todo porque uno es escrito y el otro es oral y, además, tienen propósitos diferentes. ¿Cuáles son las diferencias entre el folleto educativo y el informe oral? A partir de esta reflexión, piensen en el guion del informe.
- b** En los dos informes que han escuchado, ¿el lenguaje que se utiliza es impersonal o marcado por el uso de "yo", "nosotros", "tú/vos", "ustedes"? ¿Predominan verbos en presente o en pasado? ¿La versión inicial del informe que han elaborado está de acuerdo con estas características?
- c** Como ya han visto en la preparación del folleto, el lenguaje en un informe oral también requiere formalidad. Analicen la versión inicial del informe y observen si han elegido el vocabulario y las construcciones adecuadas, bien como el uso de expresiones del área. ¿Les parece adecuada en este aspecto la versión inicial? ¿Por qué?
- d** Ahora sería interesante que ensayaran la presentación tras las revisiones que han hecho. Observen el guion, identifiquen inadecuaciones, fíjense en la pronunciación y el desempeño durante la presentación del informe. Se puede hacer el ensayo con los otros equipos, para que los compañeros hagan sus últimos comentarios.

Respuesta personal. Objetivo: practicar la presentación del informe.

1b Respuesta esperada: en los dos informes, especialmente en el primero, hay un predominio del lenguaje impersonal y de los verbos en presente, para reforzar el efecto de verdad de lo que se dice, excepto cuando se mencionan hechos pasados. **Respuesta personal. Objetivo:** reflexionar sobre características del estilo del género.

»» Hacia atrás

- 1** Ahora es el momento de la revisión final del informe oral. Observen, especialmente, si:

- el contenido del informe está adecuado;
- el guion está bien estructurado;
- las informaciones que han elegido son de relieve y están claras para el público objetivo;
- el vocabulario y las construcciones utilizadas tienen un nivel de formalidad adecuado y están apropiados.

Profesor/Profesora, se espera que los estudiantes observen si la situación de comunicación está bien representada (a quién se destina el texto, su finalidad, el género), si los contenidos están elaborados adecuadamente, si el texto está bien planificado y bien realizado. **Objetivo:** revisar la producción inicial del texto.

- 2** Preparen y, si posible, graben el informe oral para la presentación en la escuela. ¡No se olviden de mostrarle al público el folleto que han preparado! **Respuesta personal. Objetivo:** hacer la versión final del informe oral.

AUTOEVALUACIÓN

Haz las cuestiones de respuesta escrita en el cuaderno.

- 1** Piensa sobre las siguientes preguntas y contéstalas.

- a** ¿Cómo ha sido tu participación en las tareas propuestas en esta unidad?
- b** ¿Crees que, después de hacer las actividades de esta unidad, puedes comprender mejor un texto de divulgación científica y un informe oral? ¿Por qué?
- c** ¿Puedes escribir un folleto educativo y preparar un informe oral adecuadamente? En caso negativo, ¿cuáles son las dificultades?
- d** ¿Qué te ha parecido más difícil en esta unidad? ¿Por qué?
- e** ¿Qué conocimientos nuevos sobre el tema y sobre la lengua española te ha aportado esta unidad?

El estilo del género

Haz las cuestiones de respuesta escrita en el cuaderno.

Objetivos: comprender globalmente el texto y practicar recursos de coherencia y de cohesión.

1 A continuación se presenta un folleto del Ministerio de Educación argentino sobre educación sexual. Léelo y elige el subtítulo correspondiente a cada una de sus partes.

a Queremos contarte que...

b alguna vez te preguntaste...

c Tu escuela puede ser un lugar para que puedas:

d ¿Qué tenés derecho a aprender en tu escuela secundaria?

■ **hablar** y ser **escuchado**;

■ tomar **decisiones** pensadas (A) ♦ respecto a tu **sexualidad**;

■ conocer tus **derechos sexuales** y **reproductivos**, y también tus **responsabilidades**;

■ **informarte** (B) ♦ el mejor modo de **cuidar** tu cuerpo.

Si estás embarazada o sos mamá o papá, tenés derecho a seguir estudiando y (C) ♦ recibir una beca estudiantil.

De vos también depende hacer realidad la ESI, (F) ♦ el aula y (G) ♦ tu escuela, a través de tu activa participación: exigí tu derecho a recibir información científica, precisa, confiable y actualizada.

Comuniquémonos:
Programa Nacional de Educación Sexual Integral
4129-1227 / 4129-7401
programaeducacionsexual@me.gov.ar

Ministerio de Educación
Presidencia de la Nación

INPS
Instituto Nacional de Políticas Socioeconómicas

Educación Sexual Integral
es tu **derecho**

chicas y chicos

Ministerio de Educación
Presidencia de la Nación

INPS
Instituto Nacional de Políticas Socioeconómicas

IMÁGENES: ESI/DNPS/ MINISTERIO DE EDUCACIÓN/PRESIDENCIA DE LA NACIÓN

Tu escuela puede ser un lugar para que puedas:

- **hablar** y ser **escuchado**;
- tomar **decisiones** pensadas (A) ♦ respecto a tu **sexualidad**;
- conocer tus **derechos sexuales** y **reproductivos**, y también tus **responsabilidades**;
- **informarte** (B) ♦ el mejor modo de **cuidar** tu cuerpo.

Si estás embarazada o sos mamá o papá, tenés derecho a seguir estudiando y (C) ♦ recibir una beca estudiantil.

Queremos contarte que...

- A partir de los 14 años, tenés derecho a que te atiendan en los centros de salud, aunque vayas solo o sola (Ley Nacional 25 673).
- Existe una línea gratuita (D) ♦ ^{para} informarte sobre enfermedades de transmisión sexual y VIH/sida: 0800-3333-444.
- También podés consultar sobre dudas relacionadas con tu salud sexual y reproductiva escribiendo (E) ♦ ^a saludsexual@msal.gov.ar

De vos también depende hacer realidad la ESI, (F) ♦ ^{en} el aula y (G) ♦ ^{en} tu escuela, a través de tu activa participación: exigí tu derecho a recibir información científica, precisa, confiable y actualizada.

Alguna vez te preguntaste...

¿Con quién puedo hablar de lo que me pasa?

¿Cómo hago para que me escuchen (H) ♦ juzgarme?

¿Está bien que me pase esto?

¿Será normal?

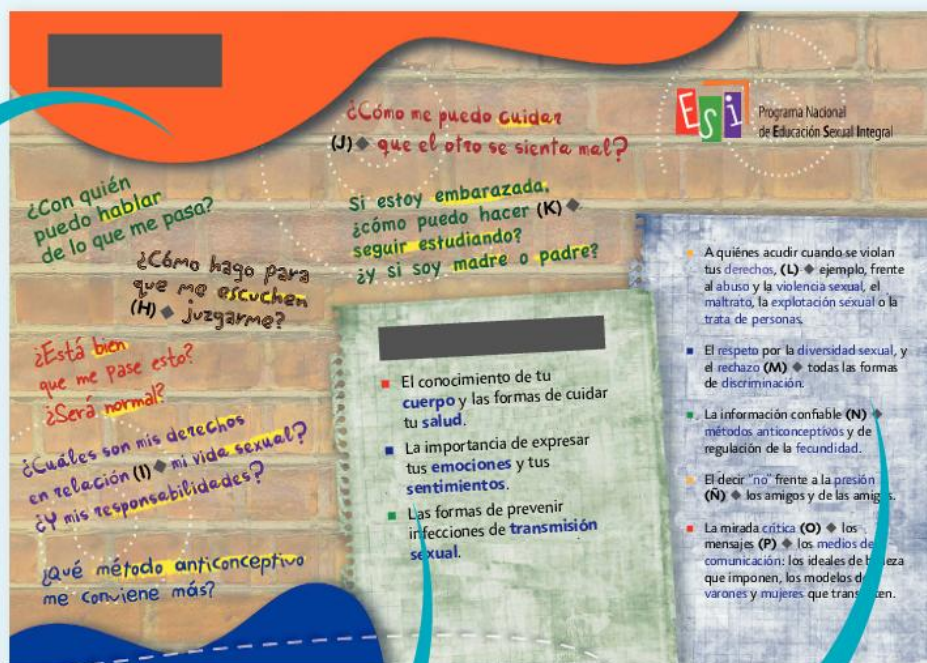
¿Cuáles son mis derechos en relación (I) ♦ mi vida sexual?

¿Y mis responsabilidades?

¿Qué método anticonceptivo me conviene más?

¿Cómo me puedo cuidar (I) ♦ que el otro se sienta mal?

Si estoy embarazada, ¿cómo puedo hacer (K) ♦ seguir estudiando? ¿Y si soy madre o padre?



¿Qué tenés derecho a aprender en tu escuela secundaria?

- El conocimiento de tu **cuerpo** y las formas de cuidar tu **salud**.
- La importancia de expresar tus **emociones** y tus **sentimientos**.
- Las formas de prevenir infecciones de **transmisión sexual**.

- A quiénes acudir cuando se violan tus **derechos**, (L) ♦ ejemplo, frente al **abuso** y la **violencia sexual**, el **maltrato**, la **explotación sexual** o la **trata de personas**.
- El **respeto** por la **diversidad sexual**, y el **rechazo** (M) ♦ todas las formas de **discriminación**.
- La información confiable (N) ♦ **métodos anticonceptivos** y de regulación de la **fecundidad**.
- El decir "no" frente a la **presión** (Ñ) ♦ los amigos y de las amigas.
- La mirada **crítica** (O) ♦ los mensajes (P) ♦ los **medios de comunicación**: los ideales de belleza que imponen, los modelos de **varones** y **mujeres** que transmiten.

2 ¿Te has dado cuenta de que hay algunas palabras que faltan en el folleto? Elige el conectivo adecuado para reemplazar cada símbolo.

Profesor/Profesora, en la guía didáctica, *Conversa entre profesores*, comentamos sobre los conectivos. **Objetivo:** practicar el empleo de elementos de cohesión (conectivos).

a (2 veces) con (2 veces) de (2 veces) en (2 veces) hacia (1 vez)
para (2 veces) por (2 veces) sin (2 veces) sobre (2 veces)

3 Ahora lee un capítulo de un libro de divulgación científica, de Rosa Jové, intitulado *Dormir sin lágrimas: dejarle llorar no es la solución*. Luego elige los conectivos adecuados para completarlo.

Objetivo: practicar el empleo de elementos de cohesión (conectivos).

Errores de diagnóstico y problemas aparentes

No hay una forma adecuada de cometer un error.
ANÓNIMO

A Laura, desde que nació, siempre había que mecerla para conciliar el sueño y algunas veces más durante la noche, cuando se despertaba.

Pero – Porque últimamente (ahora tiene 7 meses) no se conformaba con el acunamiento, **aunque – sino que** solo conciliaba el sueño en la cama con sus padres. Bueno, **mejor dicho – no obstante** “encima” de su madre, **para que – porque** lo que le gustaba era apoyar su cabecita sobre el pecho de mamá. De día se la veía irritable y con mal humor.

“Os toma el pelo. Debéis inculcarle unos hábitos. Dejadla llorar y dormiréis tranquilos”, les decían. Y eso hicieron.

Al principio fue duro **pero – puesto que** la niña movía con fuerza la cuna hasta chocar contra la pared **mientras – según** lloraba, **pero – sino que** ya les habían avisado de que sería capaz de todo con tal de llamar la atención. **Así que – Mientras que** los días siguientes ya le colocaron la cuna al lado de la pared **para que – no obstante** no se moviera tanto. Al cabo de una semana (y después de muchas horas de llantos, tanto de la niña como de sus padres) Laura ya no molestaba para dormir. La dejaban sola en su habitación y no protestaba hasta la hora del despertar.

Ahora, varios meses después, Laura lleva un drenaje en el oído producido por una otitis media aguda. El pediatra les ha dicho que hace mucho tiempo que la tenía, en vista de las exploraciones. Les ha explicado que, seguramente, apoyaba la oreja encima de su madre para calmar el dolor con el calor corporal y que el acunamiento y el latido del corazón la tranquilizaban. Esa otitis también era la responsable de su irritabilidad diurna. La poca fiebre que tuvo al principio (y que a lo mejor hubieran notado sus padres) quedó enmascarada por los sofocones que tenía llorando, y el calor del radiador (de la pared a la que la niña había acercado la cuna) le ayudó a calmar el dolor.¹

Esta historia es una de las muchas que cada día se leen en varios foros de Internet. Lo más frecuente es encontrar fallos basados en patologías médicas, **según – ya que** tarde o temprano suelen evidenciarse **aunque – porque** los pediatras las diagnostican. A continuación he copiado un par de mensajes en este sentido, tal cual se expusieron en la Red:

A mi sobrino [...], cuando tenía 18 meses comenzaron a aplicarle el método para dormir, y el bebé ha llegado a vomitar de tanto llorar... ahora, con 30 meses le han diagnosticado apneas de sueño.²

Y otra vez el “déjalo llorar sin miedo”... Mi hijo, de 23 meses acaba de ser diagnosticado de reflujo grado 3. No tuvo ningún síntoma visible hasta hace unos pocos meses, casualmente justo dejó de mamar. **Porque – Según** su gastroenterólogo, **así que – mientras** tomó teta estuvo protegido contra la acidez, **pero – porque** cuando ya no tuvo su caudal de leche materna fue cuando comenzaron los vómitos. El médico me preguntó cómo dormía de bebé, si se despertaba llorando muchas veces, y yo le comenté que sí (mínimo 6 veces hasta casi el año), a lo que me dijo que seguramente algunas de esas veces se despertaría con dolor de panza, qué suerte tuvo mi hijo (**mejor dicho – según** palabras del doctor y pensamiento mío) que tuvo siempre una teta disponible para calmar sus malestares... menos mal que no lo “dejé llorar sin miedo”, ¿no?³

Aunque – Sino estos casos parecen alarmantes (y lo son) no suelen ser los que más me preocupan, **para que – porque** como ya hemos dicho, acaban saliendo a la luz y, de alguna forma, se intenta restablecer en el bebé aquello de lo que se le privó. **Aunque – Pero**, ¿y los niños a los que se les ha dejado llorar porque se despertaban debido a terrores nocturnos muy precoces? ¿O porque aún tenían despertares fisiológicos? ¿O porque simplemente no dormían las horas que sus padres querían?... Esos, normalmente quedan en el anonimato.

Por ello es tan importante saber qué le pasa a un niño que no duerme antes de alarmarse y pensar que es un mal dormidor. Puede que sea por motivos fáciles de solucionar, de ahí este capítulo.

Mientras – No obstante, tanto si su hijo tiene un verdadero problema como si solo es una falsa interpretación de unos síntomas, los métodos de adiestramiento basados en “dejar llorar” nunca se deberían aplicar.





13

Básicamente, los errores de diagnóstico y los falsos problemas vienen derivados de cuatro factores:

Error en la interpretación.

Falta de información.

Falta de sincronía.

Hacer de lo normal un problema.

¹ Basado en la historia de una mamá que explicaba en un foro cómo se sintió cuando después de varias noches de dejar llorar a su hija para que aprendiera a dormirse, le diagnosticaron otitis.

² Mensaje extraído de la red Lacmat del 7 de noviembre de 2005.

³ Mensaje extraído de la red Lacmat del 18 de noviembre de 2005.

JOVÉ, R. Errores de diagnóstico y problemas aparentes. In: *Dormir sin lágrimas: dejarle llorar no es la solución*. Madrid: La esfera de los libros, 2006. p. 73-77.

4 Observa los siguientes fragmentos del texto y relacionalos con el valor que tiene la partícula "lo" en cada caso. **Objetivo:** identificar el valor de "lo" (artículo neutro) en el texto.

a "[...] lo que le gustaba [...]" (2.º párrafo). I

c "[...] a lo que me dijo [...]" (9.º párrafo). I

b "Lo más frecuente [...]" (7.º párrafo). II

d "[...] de lo que se le privó [...]" (10.º párrafo). I

I Referirse a una cantidad inespecífica, a un acontecimiento, o a algo dicho.

II Atribuir valor superlativo absoluto al adjetivo que viene después.

5 En el capítulo "Errores de diagnóstico y problemas aparentes", hay partículas que reemplazan palabras ya mencionadas en el texto, para evitar repeticiones. Observa los siguientes ejemplos. Luego indica a qué reemplaza cada una de las partículas destacadas en los siguientes fragmentos.

Ejemplos:

"[...] 'déjalo llorar sin miedo' [...]" (9.º párrafo): **al bebé**.

"A Laura, desde que nació, siempre había que mecerla [...]" (1.º párrafo): **a Laura**.

"[...] lo que le gustaba [...]" (2.º párrafo): **a Laura**.

"[...] no suelen ser los que [...]" (10.º párrafo): **los casos**.

"[...] les decían [...]" (3.º párrafo): **a los padres**.

"[...] ¿y los niños a los que se les ha dejado llorar [...]" (10.º párrafo): **a los niños/a los niños**.

a "Debéis inculcarle unos hábitos. Dejadla llorar y dormiréis tranquilos [...]" (3.º párrafo). **A Laura/A Laura**.

b "[...] ya les habían avisado [...]" (5.º párrafo). **A los padres**.

c "La dejaban sola [...]" (5.º párrafo). **A Laura**.

d "El pediatra les ha dicho [...]" (6.º párrafo). **A los padres**.

e "[...] hace mucho tiempo que la tenía [...]" (6.º párrafo). **La otitis media**.

f "Les ha explicado [...]" (6.º párrafo). **A los padres**.

g "[...] le ayudó a calmar el dolor [...]" (6.º párrafo). **A Laura**.

h "[...] comenzaron a aplicarle [...]" (8.º párrafo). **A mi sobrino**.

i "[...] le han diagnosticado apneas de sueño" (8.º párrafo). **A mi sobrino**.

j "[...] yo le comenté que sí [...]" (9.º párrafo). **Al médico**.

k "[...] que no lo 'dejé llorar sin miedo' [...]" (9.º párrafo). **Al hijo**.

l "[...] (y lo son) [...]" (10.º párrafo). **Alarmantes**.

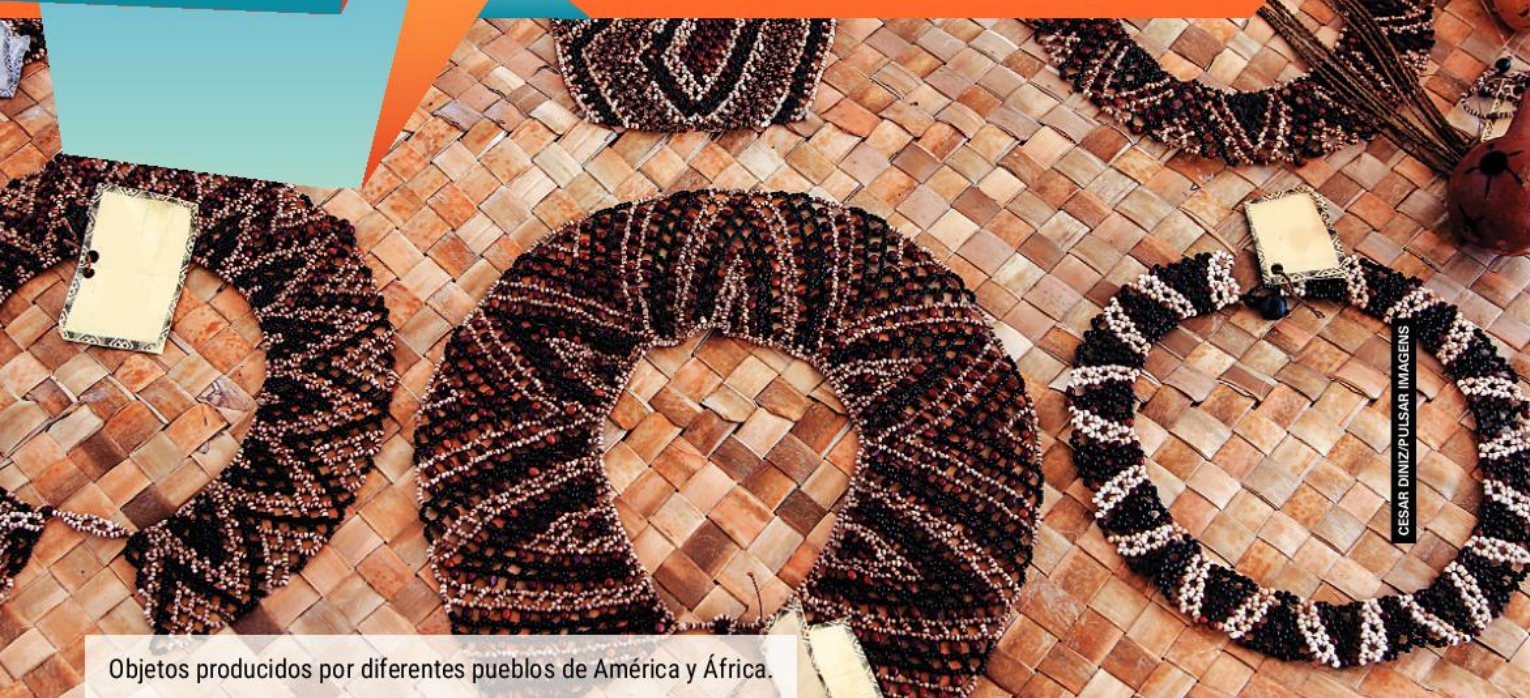
m "[...] se le privó [...]" (10.º párrafo). **Al bebé**.

n "[...] saber qué le pasa a un niño [...]" (11.º párrafo). **A un niño**.

Profesor/Profesora, sabemos que, para hablantes de portugués brasileño, determinados usos de los pronombres complemento del español pueden resultar difíciles. Si te parece necesario, al hacer esta cuestión, orienta a los estudiantes a consultar el apéndice Síntesis léxico-gramatical. **Objetivo:** identificar el referente de los pronombres complemento del texto.

4

Nuestra América, nuestra África





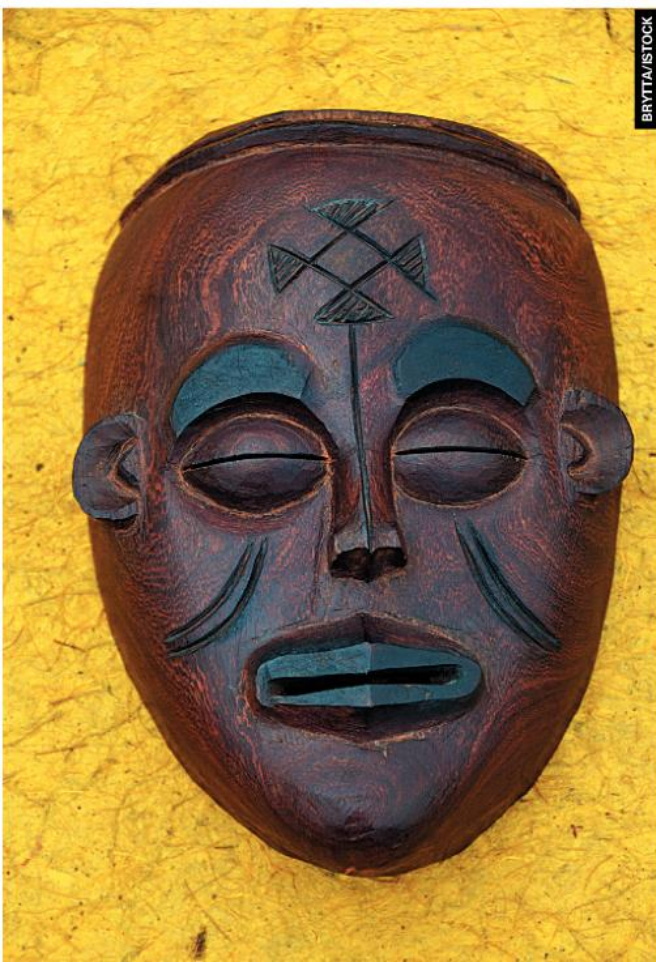
MANNY MORELL/ISTOCK

GÉNEROS DISCURSIVOS: artículo periodístico de opinión, ponencia, carta del lector y presentación de póster.

TEMA: historia y cultura afrobrasileñas y de los pueblos originarios.

Los objetivos principales de esta unidad son:

- acercarte a los géneros artículo periodístico de opinión, ponencia, carta del lector y presentación de póster;
- fomentar tu reflexión sobre la historia y la cultura afrobrasileñas y de los pueblos originarios;
- promover tu acercamiento a una visión integrada entre Lenguaje, Historia, Literatura, Arte y Sociología.



BRYTTA/ISTOCK



ALESSANDRO070/ISTOCK

EN FOCO

Respuesta personal. Respuesta posible: porque los llamados "indígenas" ya estaban en el continente antes de la llegada de los europeos, o sea, eran "originarios" de América, aunque se sepa que vinieron de Asia, mientras que "indígena" o "indio" sería la designación europea para esos pueblos. **Objetivos:** activar los conocimientos previos y reflexionar sobre el tema de la unidad.

Haz las cuestiones de respuesta escrita en el cuaderno.

- 1 Observa el tema de esta unidad. ¿Te das cuenta de que se usa la designación "pueblos originarios" y no "indígenas"? ¿Por qué crees que se ha elegido la primera denominación?
- 2 ¿Te parece importante que en la escuela se trate de la historia y la cultura afrobrasileñas y de los pueblos originarios? ¿Por qué? **Respuesta personal. Objetivos:** activar los conocimientos previos y reflexionar sobre el tema de la unidad.
- 3 En 2008 se firmó, en Brasil, la Ley n.º 11.645. Léela y, enseguida, reflexiona sobre la necesidad y la importancia de esta obligatoriedad. **Respuesta personal. Objetivo:** reflexionar sobre el tema de la unidad.

Art. 1.º O art. 26-A da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1.º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2.º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras."

Art. 2.º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Disponível em <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>. Fecha de consulta: 21 en. 2016.

- 4 Observa el siguiente gráfico sobre los porcentuales de la población que vive en Brasil, según datos de 2010 del Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Analízalo y relaciónalo con la Ley n.º 11.645/2008.

Respuesta esperada: los que se consideran negros, mestizos e indígenas son en número mayor de los que se consideran blancos. Sin embargo, es necesaria una ley que garantice la presencia de su historia y de su cultura en la escuela, pues se discrimina a esa parte de la población. Profesor/Profesora, sugerimos que evalúes la necesidad de informarles a los estudiantes que la declaración de "color o raza" en el Censo la hace el propio ciudadano. **Objetivos:** activar los conocimientos previos y reflexionar sobre el tema de la unidad a partir de un gráfico.

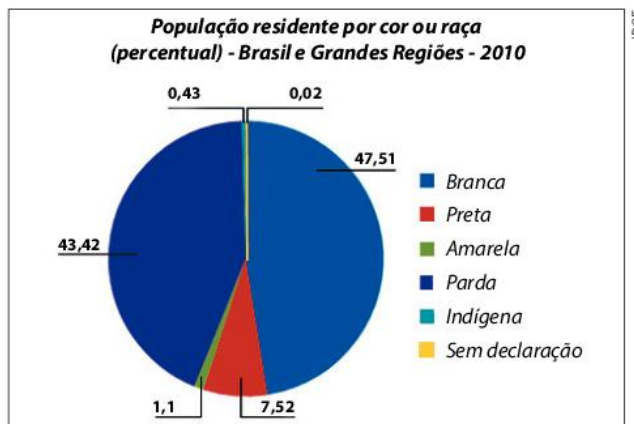


Gráfico: Población brasileña por color o raza (porcentual). Disponible en <http://teen.ibge.gov.br/images/teen/calendario/cotas_sociais.gif>. Fecha de consulta: 21 en. 2016.

- 5 Estás en el tercer curso del *Ensino Médio*, o sea, a punto de concluir la *Educação Básica*. ¿Qué aspectos de la historia y de la cultura afrobrasileñas y de los pueblos originarios conoces y qué te gustaría conocer mejor? **Respuesta personal. Objetivos:** activar los conocimientos previos y relacionar el tema de la unidad con el contexto del estudiante.

» Ya lo sabes

Prelectura

Respuesta personal. Objetivo: activar los conocimientos previos acerca de los géneros de la esfera periodística.

1 En diarios hay textos de distintos géneros. Identifica, entre los siguientes, los que conoces.

- | | | |
|-------------------------|----------------|------------------|
| a Avisos clasificados. | d Editoriales. | g Reportajes. |
| b Artículos de opinión. | e Entrevistas. | h Reseñas. |
| c Crónicas. | f Noticias. | i Tiras cómicas. |

2 El texto del siguiente apartado es periodístico. ¿Cuál te parece que es su género? ¿Por qué?

Respuesta personal. Objetivos: activar los conocimientos previos y formular hipótesis acerca del texto.

3 El título del texto que vas a leer a continuación es "Día Nacional de Zumbi: despertando la conciencia Negra en Brasil". ¿De qué crees que trata? ¿Conoces al personaje que se cita en el título? ¿Qué sabes de él?

Respuesta personal. Objetivos: activar los conocimientos previos y formular hipótesis acerca del tema del texto.

4 ¿En tu ciudad o estado es festivo el 20 de noviembre? ¿Sabes qué se conmemora ese día?

Respuesta personal. Objetivo: activar los conocimientos previos acerca del tema del texto.

» Lee para saber más

Profesor/Profesora, el artículo periodístico de opinión está publicado en un apartado intitulado "Opinión". Aquí se empieza a abordar las características del género discursivo, pero con foco en la lectura y en la discusión del tema, que trata de un importante aspecto de la historia y de la resistencia negra en Brasil. Es importante subrayar que hemos dividido el texto en dos partes, una en esta cuestión y otra en la cuestión 5 del apartado Comprendiendo el texto.

1 Lee el texto a continuación, publicado en el sitio web de una cadena de televisión venezolana. El autor es brasileño, escritor y militante del movimiento negro. Te proponemos dos objetivos de lectura:

- reflexionar sobre la historia y la cultura afrobrasileñas;
- identificar las características del artículo periodístico de opinión: cómo se presentan las informaciones y qué recursos se usan para tratar del tema en cuestión.

www.telesur.net/opinion/Dia-Nacional-de-Zumbi-Despertando-la-conciencia-Negra-en-Brasil-20151125-0037.html

Español RSS APPS

Iniciar Sesión Buscar

telesur

NOTICIAS VIDEOS MULTIMEDIA OPINIÓN BLOGS SOY REPORTERO PROGRAMAS CIUDADANO Suscríbete al Boletín

Opinión > Artículos

Día Nacional de Zumbi: despertando la conciencia Negra en Brasil

Por: **Davi Nunes***

Publicado 25 noviembre 2015

1 El 20 de noviembre se celebra la vida del líder de la resistencia afrobrasileña al tiempo que se reafirma la posición de Brasil como el primer lugar donde los Negros consiguieron la libertad en las Américas.

VIVA SALVADOR

Una estatua del líder de la resistencia afrobrasileña.
Foto: Vivasalvador.com.br

El 20 de noviembre es el Día Nacional de Zumbi y de la Conciencia Negra en Brasil. La celebración es el resultado de más de 40 años de lucha del renovado movimiento Negro Brasileño.

El día de fiesta fue establecido oficialmente por la Ley n.º 12.519, el 10 de noviembre de 2011 y sancionado por la presidenta Dilma Rousseff. Esto confirmó la historia de los negros en Brasil, mientras conmemora la vida de uno de sus líderes militares más brillantes, Zumbi dos Palmares, que murió el 20 de noviembre de 1695.

Zumbi: Legendaria Historia de Resistencia del Brasil Negro

Zumbi dos Palmares era el líder del asentamiento independiente, Quilombo de Palmares —ubicado entre los estados de Alagoas y Pernambuco, en el noreste de Brasil, que fue fundado por los primeros africanos en Brasil como una forma de resistencia a los colonizadores y esclavistas europeos.

Por tanto, el Quilombo de Palmares se puede considerar uno de los primeros lugares, en las Américas, donde los negros, que fueron traídos como esclavos al Nuevo Mundo, encontraron la libertad. Aquí lucharon valientemente contra la esclavitud durante casi cien años, mientras los portugueses intentaban colonizar Brasil.

El Quilombo surgió a finales del siglo XVI y alcanzó su punto máximo en la segunda mitad del siglo XVII. Durante este tiempo, la resistencia al orden de esclavos solo fue posible debido a la experta capacidad de organización, militar y arquitectónica: el Quilombo estaba rodeado por una alta valla hecha de arcilla y palmeras. Tenía tres accesos protegidos por al menos doscientos guerreros, que poseían armas y municiones, y logró derrotar en varias ocasiones a las expediciones de los gobiernos coloniales, que buscaban destruir la República de Palmares y la libertad que encarnaba.

Zumbi, nacido en el Quilombo en 1655, fue secuestrado cuando era niño por soldados y regalado a un sacerdote, el Padre Antonio Melo. Fue bautizado con el nombre de Francisco y le enseñaron portugués y latín. En el año 1670, con solo quince años de edad, se resistió a los colonos blancos con los que vivía, huyendo de la parroquia para regresar a su hogar original en el Quilombo.

Después de la muerte del poderoso líder Ganga Zumba, Zumbi se convirtió en el líder absoluto y estrategia militar en la lucha contra la esclavitud. Se decía que él poseía un gran poder espiritual y que los ancestros africanos de los brasileños lo protegieron.

Zumbi desafió varias expediciones militares de colonos europeos, en última instancia llevando al Rey de Portugal a escribir una carta a Zumbi, instándole a que se rindiera y viviera bajo las leyes portuguesas. Pero Zumbi no era un asimilacionista. Rehusándose a aceptar la vida bajo el yugo de la Corona portuguesa, y buscando plena libertad para su pueblo hasta el final, Zumbi murió en combate el 20 de noviembre de 1695, después de resistir y luchar contra las expediciones militares.

Primera parte de artículo periodístico de opinión. Disponible en <www.telesurtv.net/opinion/Dia-Nacional-de-Zumbi-Despertando-la-conciencia-Negra-en-Brasil-20151125-0037.html>. Fecha de consulta: 5 feb. 2016.

» Comprendiendo el texto

Lectura

1 Haz un resumen del texto.

Respuesta personal. Respuesta posible: el 20 de noviembre, en Brasil, es el Día Nacional de Zumbi y de la Conciencia Negra, de acuerdo con la Ley n.º 12.519/2011. Zumbi fue líder del Quilombo de Palmares, lugar de resistencia negra. Palmares duró cien años y era muy bien protegido de ataques. Zumbi nació en el quilombo, pero fue secuestrado y esclavizado. Adolescente, se escapó y volvió a Palmares, donde se convirtió en su líder. Después de resistir a los portugueses, murió en combate. Objetivo: comprender globalmente el texto.

2 En el texto hay una foto. ¿Qué retrata? ¿Cuál es su papel en el artículo?

Respuesta esperada: la foto retrata una estatua de Zumbi dos Palmares. Su papel es el de ilustrar el tema del texto, que trata del personaje histórico y de su importancia para la resistencia negra en Brasil. Objetivos: comprender globalmente el texto y relacionar el lenguaje verbal con el no verbal.

3 ¿Por qué el 20 de noviembre es el Día Nacional de Zumbi y de la Conciencia Negra?

Respuesta esperada: porque el 20 de noviembre de 1695 murió Zumbi, en combate contra la Corona portuguesa. Objetivo: identificar informaciones explícitas (comprensión selectiva).

- 4 Según el texto, Palmares fue “uno de los primeros lugares, en las Américas, donde los negros [...] encontraron la libertad” (5.º párrafo). Explicalo.

Respuesta esperada: según el texto, Palmares era un asentamiento donde los negros eran libres, aunque la esclavitud seguía existiendo en el Brasil Colonia. Objetivo: identificar informaciones específicas (comprensión detallada).

- 5 Ahora lee la segunda parte del mismo artículo.

www.telesur.net/opinion/Dia-Nacional-de-Zumbi-Despertando-la-conciencia-Negra-en-Brasil-20151125-0037.html

Español RSS APPS Iniciar Sesión Buscar

telesur

NOTICIAS VIDEOS MULTIMEDIA OPINIÓN BLOGS SOY REPORTERO PROGRAMAS CIUDADANO Suscríbete al Boletín

Para el afrobrasileño, el 20 de noviembre es la celebración de la vida de un héroe que murió luchando por la libertad. Es una acción radical que afirma la historia de la lucha Negra contra el colonialismo con su propia fiesta nacional y es un símbolo de progreso para Brasil.

En el Día Nacional de Zumbi y de la Conciencia Negra y durante noviembre, tienen lugar marchas en todo el Brasil, aunque las actividades pueden diferir dependiendo de la región. Recientemente, el tema común de las marchas trata sobre detener el genocidio en contra de los jóvenes Negros y el empoderamiento de las Mujeres Negras.

A principios de este mes, el 7 de noviembre fue la Marcha de Empoderamiento del Cabello Natural en la ciudad de Salvador, Bahía. La marcha reunió a una gran multitud, en su mayoría mujeres, cuyo objetivo era promover la afirmación de la belleza Negra, especialmente el pelo rizado, que es una expresión política y cultural de sus antepasados. Sin embargo, en Brasil no siempre se ha aceptado esta expresión. Históricamente ha sido sofocada mediante el uso de alisadores químicos y peines alisadores. Pero esta marcha fue un espacio para las Afrobrasileñas de unirse y afirmar la belleza de cada una en la lucha contra el racismo en Brasil.

El 18 de noviembre hubo la Marcha Nacional de Mujeres Negras en Brasilia. Veinte mil mujeres de todos los estados y regiones del país marcharon por la libertad, por un país justo y democrático y por un mayor sentido de seguridad, ya que algunos informes dicen que cada dos horas una mujer Negra en Brasil muere por causas distintas a la muerte natural.

Ahora, durante el mes de noviembre, sobre todo después de la aplicación de la ley 10.639 en el 2003, ley que hizo que la enseñanza de Historia y Cultura Africana y Afrobrasileña en las escuelas de primaria y secundaria sea obligatoria, suceden muchos eventos relacionados con el agradecimiento a la Negritud.

Pero el gran problema es que esto solo ocurre en ese pequeño espacio de tiempo, y durante la otra parte del año, la historia y la cultura negra se descuidan, hechas invisibles en un país que, a pesar de su diversidad, presenta lo blanco como norma universal.

Sin embargo, el 20 de noviembre significa una victoria para una generación de intelectuales del movimiento Negro, que compitió con la memoria histórica y ganó. Ellos desafiaron la historiografía oficial de la esclavitud, contada por descendientes de europeos (una historia paternalista de princesas blancas que liberaron a los esclavos por un simple decreto) y erigieron un Héroe Negro para representar la lucha histórica de más de la mitad de la población de Brasil, que ha sido históricamente subyugada.

En Brasil, debido a que los medios de comunicación son un vehículo donde la élite blanca proyecta sus ideologías y ejerce control mental sobre gran parte de la población, los líderes negros como Zumbi suelen ser deliberadamente desatendidos por el mundo académico y por el Estado. El racismo brasileño trabaja para silenciar y eliminar las voces negras e historias. Así que, aunque gran parte de la población se ha quedado atascada con grilletes psicológicos, muchos están aprendiendo por el conocimiento de los ancestros. Ellos están marchando en las calles y empezando a constituir lo que puede llamarse la voluntad propia para liberarse de la prisión mental.

El 20 de noviembre es un recordatorio constante para los brasileños que debemos seguir luchando por nuestra libertad. Y es con este fin que las calles se llenan y las banderas y retratos de Zumbi se ondean

y se levantan. Mientras tocan los tambores tradicionales, la fuerza de Zumbi se extiende a todas las personas de las Américas que buscan luchar por la igualdad.

19 La República de Palmares es muy importante para los Afrobrasileños, y en especial para cualquier persona Negra en las Américas, ya que fue el lugar donde se ganó la libertad de los africanos esclavizados, incluso antes de la Revolución Haitiana.

20 En cierto modo, el Quilombo de Palmares es donde África se ha reinventado a sí misma durante casi un siglo. Palmares es un espíritu, el fuego que arde en el pecho en busca de justicia. Esta memoria es revivida durante el Día Nacional de Zumbi y la Conciencia Negra en Brasil, y la lucha avanza por la igualdad social y racial, por la plena libertad que es anhelada constantemente por los Negros en todo el mundo, desde África a su diáspora en las Américas.

**Davi Nunes es natural de Salvador-Bahía, Brasil. Es un escritor brasileño, Negro y poeta.*

Segunda parte de artículo periodístico de opinión. Disponible en <www.telesurtv.net/opinion/Dia-Nacional-de-Zumbi-Despertando-la-conciencia-Negra-en-Brasil-20151125-0037.html>. Fecha de consulta: 5 feb. 2016.

6 La segunda parte del texto está sin el subtítulo. Elige el que parece mejor y justifícalo.

- a La Ley n.º 10.639 de 2003. Respuesta esperada: la segunda parte, aunque cita los asuntos de todas las demás opciones, se centra en el papel de Palmares y de Zumbi para la conciencia negra, que está también en el título del artículo. Objetivo: comprender globalmente el texto.
- b Marchas en todo el Brasil.
- c La República de Palmares.
- d Un despertar de la conciencia. x

7 ¿Te has dado cuenta de que en el texto la palabra “negro/a” aparece muchas veces con inicial mayúscula? ¿Por qué eso ocurre?

Respuesta esperada: en algunos casos, funciona con valor de nombre propio, pero la principal función es llamar la atención para la palabra, que es fundamental en el texto. Objetivo: comprender el papel de recursos gráficos en la construcción de sentidos del texto.

8 Explica el “gran problema” que se menciona en este fragmento del texto: “Pero el gran problema es que esto solo ocurre en ese pequeño espacio de tiempo, y durante la otra parte del año, la historia y la cultura negra se descuidan, hechas invisibles en un país que, a pesar de su diversidad, presenta lo blanco como norma universal” (15.º párrafo).

Respuesta esperada: según el texto, la Ley n.º 10.639/2003, sobre la historia y la cultura negras en la escuela, solo se cumple en el mes de noviembre, en virtud del Día de Zumbi. Profesor/Profesora, tal vez los estudiantes no entiendan que el artículo menciona la Ley n.º 10.639/2003 y no la Ley n.º 11.645/2008, que está en el apartado En foco; entonces, si necesario, explícales que la segunda alteró la primera y es la que tiene valor actualmente. Objetivo: identificar informaciones específicas (comprensión detallada).

9 En la primera parte del texto, se dice que la “celebración es el resultado de más de 40 años de lucha del renovado movimiento Negro Brasileño” (2.º párrafo). Entresaca el fragmento de la segunda parte que elucida esa afirmación.

Respuesta esperada: “Sin embargo, el 20 de noviembre significa una victoria [...] que ha sido históricamente subyugada” (16.º párrafo). Objetivo: identificar informaciones específicas (comprensión detallada).

10 A partir de la imagen siguiente, explica este fragmento del texto: “[...] aunque gran parte de la población se ha quedado atascada con grilletes psicológicos, muchos están aprendiendo por el conocimiento de los ancestros” (17.º párrafo).

Respuesta esperada: algunas personas todavía están como atascadas por grilletes —término que tiene valor metafórico y remite a la esclavitud— y no consiguen ver la presencia y la importancia de los negros en Brasil, mientras que otras ya lo notan. Objetivo: inferir informaciones implícitas.



BLACKAPERTURE/ISTOCK

Grillete

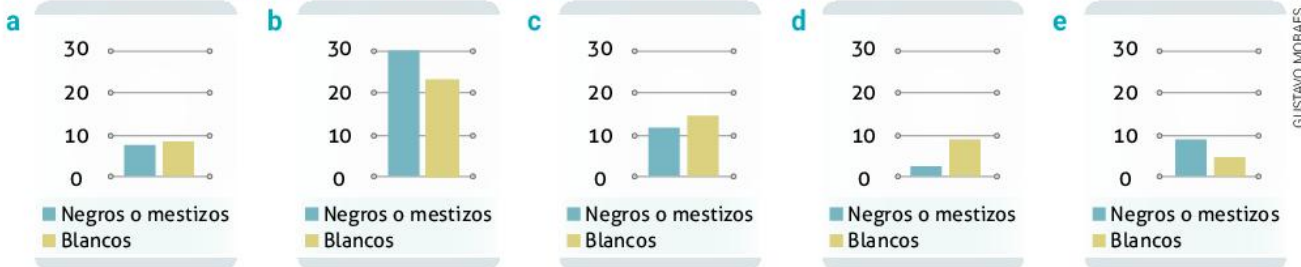
11 ¿Cuál es la importancia de Zumbi y de Palmares para el movimiento negro brasileño?

Respuesta esperada: tanto Zumbi como Palmares enseñan que se debe seguir luchando contra el racismo, por la libertad y por la igualdad social. Objetivo: identificar informaciones específicas (comprensión detallada).

» Entretextos

- 1 Observa los siguientes gráficos del Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) sobre la educación de la población brasileña según el Censo 2010. Luego, discute con un compañero de clase y relaciona cada gráfico con su título.

Objetivos: comprender globalmente los textos e identificar relaciones de interdiscursividad.



Ejemplo: Total de analfabetos. e

- I Ensino Superior completo. d
- II Sin instrucción y Ensino Fundamental incompleto. b
- III Ensino Médio completo y Ensino Superior incompleto. c
- IV Ensino Fundamental completo y Ensino Médio incompleto. a

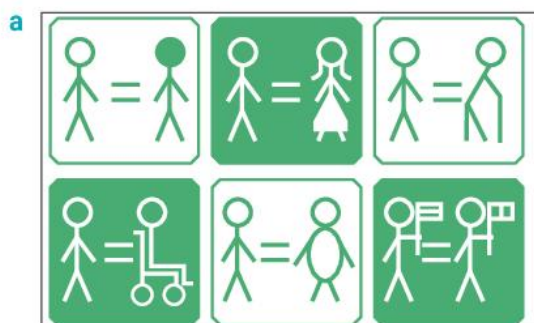
- 2 A partir de los gráficos de la cuestión 1 y de la siguiente imagen de una clase en una universidad pública brasileña, reflexiona: ¿el sistema de cuotas raciales para ingreso a las universidades públicas es justo? Justifica tu respuesta.

Respuesta personal. Objetivos: reflexionar críticamente sobre el tema de la unidad, identificar relaciones de interdiscursividad y comprender globalmente los textos no verbales y verbo-visuales.



- 3 ¿Qué imagen mejor explicita los argumentos a favor de las cuotas raciales para ingreso en la universidad pública brasileña? ¿Por qué?

Respuesta personal. Objetivos: comprender globalmente y hacer inferencias a partir de los textos no verbales y verbo-visuales.





- 4 Lee el fragmento de una crónica escrita por el experto brasileño Bessa Freire, en 2009, y luego reflexiona: ¿cuál es la importancia de las lenguas para los pueblos originarios?

Si yo fuera los indios, las lenguas

José Ribamar Bessa Freire

*"Hubo un tiempo en que para vivir necesitábamos callarnos.
Hoy día, para vivir, necesitamos hablar".*

(Pajé Luiz Caboclo, indio Tremembé. Brasil).

Respuesta personal. Respuesta posible: las lenguas guardan y transmiten los conocimientos, la historia, los pensamientos y la cultura de los pueblos, por esto es importante que no desaparezcan. Objetivos: comprender globalmente el texto e identificar relaciones de interdiscursividad.

Si yo fuera los indios —no UN indio, sino LOS INDIOS que viven en Brasil— le diría al Ministerio de Educación (MEC) lo siguiente:

Hoy día, para vivir necesitamos hablar. Por eso, en las nuevas directrices que van a ser formuladas en la Conferencia Nacional de Educación Escolar Indígena, en Brasilia, del 16 al 20 de noviembre de 2009, nosotros, indios que vivimos en Brasil, queremos desplazar TODO el peso de la educación escolar para el uso y la revitalización de las lenguas indígenas, que son portadoras de nuestros saberes.

Fragmento de crónica. Disponible en <<http://www.taquiprati.com.br/cronica/19-se-eu-fosse-os-indios-as-linguas-seguido-de-versao-en-espa>>.

Respuesta esperada: el afiche tiene como eslogan una frase del discurso racista que circula entre personas que dicen que no son prejuiciosas y lo son, pues siempre explicitan alguna objeción a las personas de otras etnias tras el "pero". Objetivos: comprender globalmente el texto, inferir informaciones implícitas e identificar relaciones de interdiscursividad.

- 5 Observa el siguiente afiche de la "Campaña europea contra la intolerancia en Internet" y explica el sentido del eslogan: "Yo no soy racista pero..."



"Campaña europea contra la intolerancia en Internet"

» Reflexiona

Post-lectura

- 1 Observa las siguientes imágenes de amplia circulación en Internet. La primera es una crítica al Día de la Conciencia Negra; la segunda, una respuesta a esta crítica. A partir de ellas y del texto “Día Nacional de Zumbi: despertando la conciencia Negra en Brasil”, reflexiona sobre la importancia de la conmemoración del 20 de noviembre.

Respuesta personal. Respuesta posible: la primera imagen critica la existencia de un día de la conciencia negra, incluso incluye una mención a un día de la “conciencia blanca”, como si los grupos socialmente dominantes necesitaran tener su predominancia social, política y económica aún más reforzada. La segunda, critica la primera, pues dice que necesitamos un día de la conciencia negra mientras predomine el prejuicio. Objetivo: leer críticamente los textos (literacidad crítica).

“Não precisamos de um dia de consciência negra, branca, parda, albina [...]

PRECISAMOS DE 365 DIAS DE CONSCIÊNCIA HUMANA.”

TODO DIA SERÁ DIA DE CONSCIÊNCIA NEGRA ENQUANTO A CONSCIÊNCIA HUMANA FOR PRE-CONCETUOSA E RACISTA

IMÁGENES: REPRODUCCIÓN

- 2 “El racismo brasileño trabaja para silenciar y eliminar las voces negras e historias” (17.º párrafo del texto “Día Nacional de Zumbi: despertando la conciencia Negra en Brasil”). ¿Te parece que pasa lo mismo en los demás países de Latinoamérica, tanto con negros como con pueblos originarios? ¿Por qué?

Respuesta personal. Objetivo: leer críticamente el texto (literacidad crítica).

» Comprendiendo el género

Prelectura

- 1 Vas a leer un artículo periodístico de opinión intitolado “El clamor de los indígenas”. Échale un vistazo y elige el significado que parece asumir la palabra “clamor” en el texto.

Respuesta personal. Objetivos: activar los conocimientos previos y formular hipótesis acerca del tema del texto.

clamor

Del lat. *clamor*, *ōris*.

1. m. Grito o voz que se profiere con vigor y esfuerzo.
2. m. Grito vehemente de una multitud. U. t. en sent. fig.
3. m. Voz lastimosa que indica aflicción o pasión de ánimo.
4. m. Toque de campanas por los difuntos.
5. m. Hues. Barranco o arroyo formado por la lluvia violenta.
6. m. desus. Voz o fama pública.

Diccionario de la lengua española. Disponible en <<http://dle.rae.es/?id=90astHJ>>. Fecha de consulta: 20 dic. 2015.

- 2 A partir del texto “Día Nacional de Zumbi: despertando la conciencia Negra en Brasil”, intenta escribir una breve definición para “artículo periodístico de opinión”, que también es el género discursivo de “El clamor de los indígenas”.

Respuesta personal. Respuesta posible: es un artículo periodístico, firmado, en el que se emiten opiniones sobre un tema de actualidad. Objetivos: activar los conocimientos previos y formular hipótesis acerca del género artículo periodístico de opinión.

Lectura

3 Lee el texto a continuación, un artículo periodístico de opinión, publicado en la revista digital *Diálogos del Sur* por Leonardo Boff. Te proponemos dos objetivos de lectura:

- reflexionar sobre la situación de los pueblos originarios en Brasil;
- identificar las características del artículo periodístico de opinión: cómo se presentan las informaciones y qué recursos se usan para tratar del tema en cuestión.

http://operamundi.uol.com.br/dialogosdesur/el-clamor-de-los-indigenas/10112014/

DS
Diálogos del Sur

BRASIL AMÉRICA LATINA Y CARIBE MUNDO DIALOGANDO LEIA EM PORTUGUÊS

Home > El clamor de los indígenas

Profesor/Profesora, hemos excluido una imagen que estaba en el artículo porque no hemos conseguido autorización del autor para reproducirla. Por la misma razón, hemos cambiado la foto de Leonardo Boff que estaba en el texto original. En cuanto al componente verbal hemos excluido un párrafo del texto, pues trataba de elementos que no eran fundamentales en el desarrollo del tema.

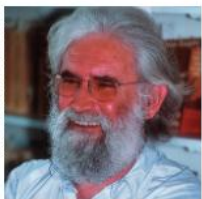


CELSON JUNIOR/AGENCIA ESTADO/AF

El clamor de los indígenas

NOV 10, 2014 Revista *Diálogos del Sur*

Leonardo Boff



SABINE SIMONULLSTEIN
BILDVIA GETTY IMAGES

1 La causa indígena nunca se resolvió en Brasil. A toda hora se escucha de invasiones de tierras indígenas para dar lugar al agro negocio. Homologaciones de sus tierras son demoradas. Y hay asesinatos y suicidios misteriosos entre los Guaraní.

2 Sin embargo, hubo algunos avances que cabe reconocer, como la demarcación y homologación en área continuada de la tierra Yanomami contra la presión de media docena de arroceros, apoyados por el latifundio y el agro negocio; la devolución de la tierra indígena Xavante Marãiwatsédé en la Prelacia de São Félix do Araguaia, de donde habían sido arrancados a fuerza hace 40 años. Lo mismo no ha ocurrido con la tierra de los Guaraní Kaiowá, Guyraroka [...]. No se ha consultado en ningún momento a la comunidad indígena y el terrateniente que las ocupó ganó el derecho sobre las 12 mil hectáreas de las tierras tradicionales.

3 Casos como estos son frecuentes, por más que la Funai y el CIMI (Centro Indigenista Misionero de la Iglesia Católica) se empeñen en su defensa. En ese contexto vale recordar el Manifiesto de la Comisión Indígena 500 años (1999) expresando el clamor de 98 diferentes pueblos originarios. Han denunciado con vehemencia: "Los conquistadores llegaron con hambre de oro y de sangre, empuñando en una de las manos armas y en la otra la cruz, para bendecir y recomendar las almas de nuestros antepasados, lo que daría lugar al desarrollo, al cristianismo, a la civilización y la



explotación de las riquezas naturales. Estos factores han sido determinantes para el exterminio de nuestros antepasados...”

“El día 22 de abril de 1500 representa el origen de una larga y dolorosa historia... Afirmamos nuestra divergencia clara y transparente con relación a las conmemoraciones festivas del 5.º centenario, por atentar e irrespetar nuestros antepasados, muertos en defensa de sus hijos, nietos y generaciones futuras. Y por negar nuestro derecho a la vida como pueblos culturalmente diferenciados...”

“Pretendemos, sí, celebrar las conquistas a lo largo de los siglos, llenas de héroes anónimos, que la historia se niega a reconocer. Celebramos, sí, las victorias que nos han costado tantas vidas y sufrimientos, pero trajeron la determinación y la esperanza de un mundo más humano, de solidaridad”.

“Celebraremos también el futuro, herederos que somos de un pasado de valorización de la vida, de ideales, de sueños dejados por nuestros antepasados. A pesar de las desigualdades e injusticias, somos sabedores de la importancia de contribuir para la consolidación de una humanidad libre y justa, en que indios, negros y blancos vivan con dignidad” (*Jornal do Brasil* de 31 de mayo de 1999). En la campaña presidencial nunca se abordó con seriedad esta demanda histórica de los indígenas.

¿Qué podríamos esperar de los portugueses que durante 15 siglos pasaron por la educación cristiana? Que, al ver aquellos bellos cuerpos en la playa, mirando curiosamente la llegada de las carabelas exclamasen “¡Qué bueno! Descubrimos más hermanos y hermanas. Vamos a abrazarlos y besarlos como miembros de la gran familia de Dios, representantes diferentes del cuerpo místico de Cristo”. Nada de eso sucedió.

Después del primer encuentro pacífico, lleno de lirismo descrito por la carta de Pero Vaz de Caminha, todo ha cambiado. Han venido con la codicia por las riquezas de la tierra. Movieron guerras, llegaron a negarles la humanidad, y a pesar de su inocencia y bondad natural, atestadas por todos los primeros misioneros, los han considerado faltos de salvación. Y los subyugaron y los bautizaron bajo el miedo.

Alguna cosa ha fallado en el proceso de educación y evangelización de los europeos y los portugueses que ha impedido que ocurriese verdaderamente un encuentro de personas y culturas. Lo que hubo fue una negación pura y simple de la alteridad.

El así llamado “descubrimiento” equivalió a un encubrimiento y un apagamiento del otro, de las historias de los pueblos originarios de Brasil y África. Tampoco ha significado un “encuentro” de culturas, sino una invasión. Lo que realmente ocurrió fue un inmenso desencuentro, un verdadero choque de civilizaciones con el sometimiento completo de los negros y los indígenas más débiles. Hasta hoy queda la marca de este acto fundacional en las formas como discriminamos a los indígenas, no respetando sus tierras sagradas y manteniendo prejuicios contra los afrodescendientes, aquellos que han construido casi todo de Brasil.

Adaptado de artículo periodístico de opinión. Disponible en <<http://operamundi.uol.com.br/dialogosdelsur/el-clamor-de-los-indigenas/10112014/>>. Fecha de consulta: 16 dic. 2015.

4 Sintetiza en una frase el objetivo del texto “El clamor de los indígenas”.

Respuesta esperada: opinar sobre la situación de los indígenas hoy en Brasil a partir de elementos de la historia de la colonización. **Objetivo:** comprender globalmente el texto.

5 Leonardo Boff, autor del artículo, es teólogo, filósofo y escritor. Observa quién escribió “Día Nacional de Zumbi: despertando la conciencia Negra en Brasil” y reflexiona: considerando las características de los artículos periodísticos de opinión, ¿por qué los dos textos, ambos periodísticos, tienen autores que no son periodistas?

Respuesta esperada: los dos autores son personas de destaque en sus áreas de actuación; por lo tanto, sus artículos tienen credibilidad y llaman la atención del público, que se interesa por leer qué dicen sobre estos temas. **Objetivo:** identificar una de las características de la construcción composicional del género artículo periodístico de opinión.

8 Respuesta esperada: no hay marcas explícitas ni del enunciadador (por ejemplo, uso de la primera persona) ni del interlocutor (por ejemplo, uso de la segunda persona). En los artículos de opinión, como en muchos géneros periodísticos, generalmente, el enunciadador no deja indicios explícitos de su presencia en el texto, tampoco suele haber referencia directa al interlocutor. **Objetivo:** identificar una de las características de la construcción composicional del género artículo periodístico de opinión.

6 Tras la lectura de los textos “El clamor de los indígenas” y “Día Nacional de Zumbi: despertando la conciencia Negra en Brasil”, elige la opción que indica la función social del género artículo periodístico de opinión.

- a Interpretar un acontecimiento cultural de la actualidad.
- b Ofrecer valoraciones, opiniones y análisis sobre un tema de interés. **X**
- c Relatar un acontecimiento actual que puede suscitar el interés del público.
- d Presentar un trabajo de investigación periodística sobre un tema de interés.

Profesor/Profesora, si te parece necesario, explícales a los estudiantes que la definición a se refiere al género reseña; la c se refiere a la noticia y la d, al reportaje. **Objetivo:** identificar la función social del artículo periodístico de opinión.

7 En el artículo “El clamor de los indígenas” hay dos imágenes. Obsérvalas y contesta las preguntas a continuación.

Respuesta esperada: la primera, una foto de un grupo indígena, sintetiza el tema del texto; la segunda es una foto del autor y demarca la importancia de la autoría en el artículo de opinión. **Objetivos:** relacionar los elementos verbales del texto con los no verbales e identificar una de las características de la construcción composicional del género artículo periodístico de opinión.

- a ¿Cuál es el papel de cada una en el texto?
- b ¿Alguna tiene un papel como la imagen que forma parte del texto “Día Nacional de Zumbi: despertando la conciencia Negra en Brasil”? **Respuesta esperada:** sí, la foto de un grupo indígena tiene el mismo papel que la foto de la estatua de Zumbi dos Palmares, o sea, ilustrar el tema de los textos. **Objetivos:** relacionar los elementos verbales con los no verbales del texto e identificar una de las características de la construcción composicional del género artículo de opinión.

8 ¿Aparece en el texto alguna marca explícita del enunciadador? ¿Y alguna marca del interlocutor? ¿Por qué?

9 ¿Qué párrafos del texto corresponden a las siguientes partes de los artículos periodísticos de opinión?

Objetivo: identificar una de las características de la construcción composicional del género artículo periodístico de opinión.

- a Situación-problema, que explicita la cuestión que se va a desarrollar. **1.º párrafo.**
- b Discusión, que expone los argumentos. **2.º al 9.º párrafos.**
- c Solución-evaluación, que da una respuesta al problema presentado. **10.º párrafo.**

10 En el artículo “El clamor de los indígenas” se emplean diversos tiempos verbales. Observa los ejemplos siguientes y relaciona cada uno con su valor en el texto.

Objetivos: identificar y reflexionar sobre recursos del estilo del género discursivo.

- a Presente de Subjuntivo: “se empeñen” (3.º párrafo); “vivan” (6.º párrafo). **IV**
 - b Pretérito Imperfecto de Subjuntivo: “exclamasen” (7.º párrafo); “ocurriese” (9.º párrafo). **I**
 - c Pretérito Pluscuamperfecto de Indicativo: “habían sido” (2.º párrafo). **III**
 - d Futuro Simple de Indicativo: “celebraremos” (6.º párrafo). **II**
- I** Referir una posibilidad incumplida en el pasado. **III** Mencionar un hecho pasado anterior a otros hechos pasados.
- II** Citar un acontecimiento que ocurrirá en el futuro. **IV** Expresar una suposición o una posibilidad.

11 En el artículo hay fragmentos entre comillas en el 3.º, 4.º, 5.º, 6.º, 7.º y 10.º párrafos. Explica el motivo del uso de este recurso.

Respuesta esperada: en el 3.º, 4.º, 5.º, 6.º y 7.º párrafos, la función de las comillas es indicar una cita directa, o sea, algo que otra persona dijo; en el 10.º párrafo, es indicar que la palabra o expresión entrecomillada no corresponde exactamente a lo que se refiere. **Objetivo:** analizar el sentido de un recurso de estilo del género.

Post-lectura

12 Vuelve a la cuestión 2 de este apartado y reflexiona: ¿tu definición de artículo periodístico de opinión te parece adecuada tras la lectura y el análisis del texto? ¿Por qué?

Respuesta personal. **Objetivo:** comprobar hipótesis.

13 En el texto se afirma que hasta “hoy queda la marca de este acto fundacional en las formas como discriminamos a los indígenas, no respetando sus tierras sagradas y manteniendo prejuicios contra los afrodescendientes, aquellos que han construido casi todo de Brasil” (10.º párrafo). ¿Estás de acuerdo con esta visión?

Respuesta personal. **Objetivo:** reflexionar críticamente sobre el tema de los textos (literacidad crítica).

14 A partir de los textos que has leído en esta unidad, reflexiona sobre el siguiente fragmento de crónica del escritor uruguayo Eduardo Galeano.

Respuesta personal. **Objetivo:** reflexionar críticamente sobre el tema de los textos.

“Parece negro” o “parece indio” son insultos frecuentes en América Latina; y “parece blanco” es un frecuente homenaje. La mezcla con sangre negra o india “atrásala la raza”; la mezcla con sangre blanca “mejora la especie”. La llamada democracia racial se reduce, en los hechos, a una pirámide social: la cúspide es blanca, o se cree blanca; y la base tiene color oscuro.

» Entrando en materia

Preaudición

Las cuestiones 1 a 3 tienen respuestas personales. **Objetivo:** activar los conocimientos previos sobre el género y el tema del texto.

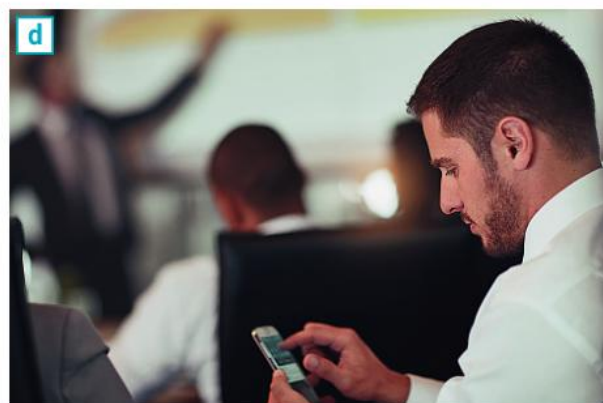
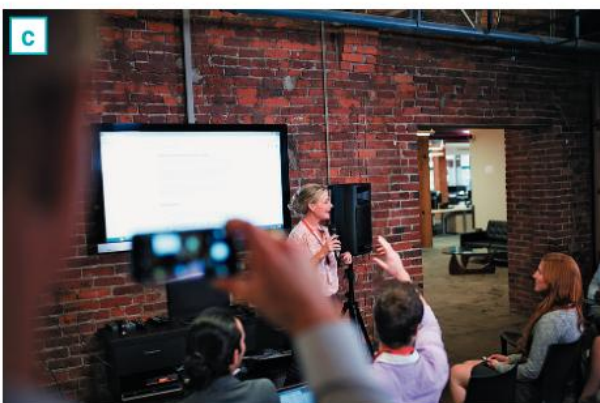
1 ¿Sabes qué es una ponencia? Lee la definición siguiente y comenta con tus compañeros si ya has oído alguna.

ponencia

s f Exposición o comunicación que se presenta a la consideración de una asamblea, en un congreso, etc.: *preparar una ponencia, presentar una ponencia, una ponencia sobre derechos humanos.*

EL COLEGIO DE MÉXICO. *Diccionario del español de México (DEM)*. Disponible en <<http://dem.colmex.mx>>. Fecha de consulta: 22 dic. 2015.

2 ¿Qué te parece adecuado hacer mientras se asiste una ponencia?



3 Vas a oír algunos fragmentos de una mesa redonda intitulada “De Túpac Katari a Evo Morales”, que ocurrió en el *Foro Nueva Independencia*, evento que tuvo lugar en Argentina por ocasión del bicentenario de la independencia del país, en 2015. ¿Cuál será el tema de las ponencias de la mesa redonda?

SIGUE LA PISTA

Túpac Katari fue un aimara que vivió en la segunda mitad del siglo XVIII y lideró una importante rebelión contra la Corona española en la región que hoy es Bolivia. Evo Morales es también de origen aimara, presidente de Bolivia desde 2006, cuyo tercer mandato termina en 2020.

>>> Oídos bien puestos

Audición

Profesor/Profesora, los estudiantes van a oír la grabación de fragmentos de una mesa redonda. Como la actividad tiene casi dos horas de duración, hemos elegido partes de la presentación y partes de dos ponencias, de Juan Chico (Argentina) y de José Ribamar Bessa Freire (Brasil). Hemos dividido la grabación en tres pistas del CD: una con la presentación de la mesa, otra con el fragmento de la ponencia de Juan Chico y la última con el fragmento de la ponencia de José Ribamar Bessa Freire. Con esto, puedes optar por poner las partes por separado o seguidas.

1 Escucha algunos fragmentos de la presentación de la mesa redonda y, enseguida, de dos ponencias que la compusieron. Te proponemos los siguientes objetivos:

- comprender el asunto y relacionarlo con los textos que has leído en la unidad;
- identificar las características de la ponencia: cómo se presentan las informaciones y qué recursos se usan para tratar del tema.

Título: Foro Nueva Independencia, Mesa 1: De Túpac Katari a Evo Morales.

Medio: Foros Cultura.

Fecha: 6/7/2015.

Fragmentos de mesa redonda. Disponible en <www.youtube.com/watch?v=2v9_OGJf3uY>.
Fecha de consulta: 22 dic. 2015. (0-0:10; 0:36-1:08; 1:57-2:10; 10:13-11:45; 1:15:07-1:18:00).

2 Respuesta personal. Respuestas posibles: es fundamental hablar de la independencia y la participación indígena; el primer movimiento revolucionario contra el Imperio Español fue encabezado por indígenas, como Túpac Katari, y criollos del continente; fue también el mayor movimiento en busca de la emancipación americana; los indígenas empezaron el movimiento que luego el General San Martín llevó a cabo. Profesor/Profesora, si te parece necesario, recuérdales a los estudiantes que en la unidad 2 del volumen 1 y en la unidad 2 del volumen 2 se trabajaron en la escritura

géneros que requieren apuntes: esquema y mapa semántico, respectivamente. Objetivo: identificar informaciones específicas (comprensión detallada).

2 En ponencias solemos tomar apuntes de las informaciones que consideramos de relieve. Escucha la primera ponencia y toma apuntes de lo que te parece más importante.

3 Escucha la segunda ponencia y haz lo mismo: toma apuntes de las informaciones que te parecen más importantes.

Respuesta personal. Respuestas posibles: uno de los temas de menor visibilidad de las sociedades minoritarias es el de las lenguas, pues cuestiones como territorio y supervivencia son prioritarias; la lengua ocupa un importante lugar en el control social, económico e ideológico; en Brasil se hablan actualmente 274 lenguas indígenas, según el Censo 2010, o 188, según los lingüistas; actualmente la discusión sobre la sobrevivencia de las lenguas forma parte del debate sobre la biodiversidad, pues la extinción de lenguas es una amenaza a nuestra sobrevivencia. Objetivo: identificar informaciones específicas (comprensión detallada).

>>> Más allá de lo dicho

Post-audición

1 A partir de lo que has oído en la primera ponencia, reflexiona: ¿si los indígenas tuvieron una participación activa en movimientos de independencia sudamericanos, por qué su situación hasta los días de hoy es, en muchos casos, marginada?

Respuesta personales. Objetivo: reflexionar críticamente sobre el tema del texto (literacidad crítica).

2 Sobre la segunda ponencia, reflexiona y responde las preguntas a continuación.

Respuestas personales. Objetivo: reflexionar críticamente sobre el tema del texto (literacidad crítica).

a ¿Qué relación hay entre la biodiversidad y las lenguas?

b ¿Crees que han desaparecido muchas lenguas indígenas en Brasil? ¿Por qué?

>>> Comprendiendo el género

1 En las mesas redondas y ponencias suele haber una presentación del tema y de los ponentes. Escucha una vez más la presentación de la mesa redonda “De Túpac Katari a Evo Morales” y contesta las siguientes preguntas. **1a** Respuesta esperada: son los pueblos originarios, comprendidos como las raíces de los pueblos americanos. Objetivos: identificar características composicionales del género e identificar informaciones específicas (comprensión detallada).

a ¿Qué son las “raíces” que se mencionan?

b Por la presentación, ¿ya se puede comprender el tema de la mesa redonda? ¿Cuál es?

c El primer ponente es: **1c** Objetivos: identificar características temáticas y composicionales del género e identificar informaciones explícitas (comprensión selectiva).

I escritor, profesor y especialista en cine indígena. **x**

II sociólogo, epistemólogo y especialista en descolonización.

III abogado, becario de OEA y especialista en derecho internacional público.

IV etnohistoriador, profesor y especialista en historia de las lenguas indígenas.

1b Respuesta esperada: sí, cuestiones relativas a los pueblos originarios. Objetivos: identificar características temáticas y composicionales del género y comprender globalmente el texto.

- d El segundo ponente se llama: **Objetivos:** identificar características temáticas y composicionales del género e identificar informaciones explícitas (comprensión selectiva).
- I Juan Chico y es de Argentina.
 - II Daniel Huircapan y es de Argentina.
 - III José Ribamar Bessa Freire y es de Brasil. x
 - IV Jiovanny Samanamud Ávila y es de Bolivia.

2 En las dos ponencias, ¿cómo los autores empiezan sus charlas?

Respuesta esperada: los dos empiezan con un saludo y una manifestación de alegría por participar en el evento. **Objetivos:** identificar características temáticas y composicionales del género e informaciones explícitas (comprensión selectiva).

3 Las ponencias que has escuchado tienen la función principal de:

Objetivos: comprender globalmente el texto e identificar su función social.

- a narrar un acontecimiento de relieve.
- b emitir opiniones generales sobre un hecho.
- c presentar el resultado de una investigación. x
- d aportar informaciones sin valoración personal.

4 Identifica algunas características de las ponencias entre las siguientes opciones.

Objetivo: identificar características composicionales y estilísticas del género.

- | | | |
|--------------------|-----------------------------|--|
| a Lenguaje: | b Texto: | c Presentación: |
| I formal. x | I improvisado. | I organizada con introducción y desarrollo. x |
| II informal. | II previamente preparado. x | II organizada con planteamiento, nudo y desenlace. |

ESCRIBE

Haz las cuestiones de respuesta escrita en el cuaderno.

»» Arranque

1 Los diarios y las revistas impresos y digitales suelen tener una sección de cartas del lector. ¿Sabes cuál es la finalidad de esas cartas? ¿Ya has leído o escrito alguna?

Respuesta personal. **Objetivos:** activar los conocimientos previos e identificar las principales características de las cartas del lector.

2 Lee las siguientes cartas del lector y contesta: ¿cuál es el objetivo de cada una?

a



Respuesta esperada: en la primera, el objetivo es comentar noticias probablemente publicadas en el diario; en la segunda, elogiar la revista y solicitar la publicación sobre temas específicos; en la tercera, defenderse y corregir supuestos errores del diario. **Objetivos:** comprender globalmente los textos e identificar la función social de las cartas del lector.



Algo que no sería raro, no solo porque es transmitido por el mismo mosquito que causa el dengue y la chikungunya, sino por el mal manejo que se les ha dado a estas enfermedades en los centros hospitalarios y el descuido de la sociedad que no acaba de asumir un papel responsable frente a estas enfermedades.

Responsabilizar solo al Ministerio de Salud es una injusticia, no se puede olvidar que es a este organismo al que le corresponde desarrollar las políticas públicas tendentes a preservar la salud de las personas, pero no es menos cierto que un diagnóstico equivocado ha sido la diferencia entre la vida y la muerte.

Atentamente:

Francisco Pérez

Ciudadano

Diario *El Veedor Digital*. República Dominicana, 2015. Disponible en <<http://elveedordigital.com/carta-del-lector/item/28115-dengue-y-zika>>. Fecha de consulta: 23 dic. 2015.

REPRODUCCIÓN

b

Volumen 8 - N° 48 - Septiembre/Octubre 1998

CIENCIAHOY

Revista de Divulgación Científica y Tecnológica de la Asociación Ciencia Hoy

CARTAS DE LECTORES

Quiero manifestar mi gran satisfacción por el hecho de que se publique esta revista. Produce cierto dolor que muy lúcidas y premonitorias opiniones, como las de Lucien Hauman, o trabajos muy importantes, como el de Bourquin sobre las mariposas argentinas, solo sean accesibles en alguna biblioteca. Así como es importante rescatar los aportes históricos, también lo es conseguir el testimonio de muchos que aún viven y se dedican a ramas menos populares de la ciencia, como el profesor Bochman en entomología.

También quiero sugerir que CIENCIA HOY trate el origen y la evolución de la vida y sus implicancias taxonómicas (tal vez ya lo hizo, hecho que ignoro: solo leí algo al respecto en la *National Geographic*). En cierta oportunidad, varios profesores de enseñanza media —algunos lectores de la revista— reconocieron no estar más que vagamente informados sobre el cambio de la tradicional división de los reinos naturales y se sorprendieron al oír mencionar la asociación de hongos y cianobacterias en ciertos líquenes. Igualmente, me gustaría pedir que se escriba sobre suelos, minerales y rocas, tanto su composición actual como su origen histórico, preferentemente describiendo zonas concretas de nuestro territorio. Cuando uno recorre el país, la información sobre el clima, plantas, insectos, aves y mamíferos y sus interacciones resulta en general bastante accesible, pero acerca de suelos no se suelen conseguir sino referencias superficiales. En Entre Ríos he visto suelos de 70 cm de profundidad, totalmente formados por materia vegetal; en el nordeste de Buenos Aires, pequeños salares con bellísimos cristales que se licuan con la humedad y luego se vuelven a formar, y en el sudeste, a escasos metros del dulce Río de la Plata, suelos formados por conchillas y caracoles de aparente origen marino. Me gustaría saber acerca del tema y tener cierta orientación bibliográfica.

Héctor Daniel Attias
Buenos Aires

REPRODUCCIÓN

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

Revista *Ciencia Hoy*. Argentina, 1998, vol. 8, n. 48. Disponible en <www.cienciahoy.org.ar/ch/hoy48/carle.htm>. Fecha de consulta: 23 dic. 2015.

[www.elspectador.com/opinion/de-universidad-de-los-andes](#)

[CONTACTENOS](#)
[FOROS EL ESPECTADOR](#)
[CÍRCULO DE EXPERIENCIAS](#)

[INGRESO](#)
[REGISTRO](#)

EL ESPECTADOR

LUNES, 15 DE FEB DE 2016 Última Actualización: 6:35 am

[EE](#)
[NOTICIAS](#)
[OPINIÓN](#)
[ECONOMÍA](#)
[DEPORTES](#)
[ENTRETENIMIENTO](#)
[VIVIR](#)
[MUJER](#)
[TECNOLOGÍA](#)
[BLOGS](#)

CARTAS DE LOS LECTORES 15 OCT 2015 - 9:06 PM

De la Universidad de Los Andes

No soy amigo de solicitar rectificaciones ni aclaraciones, y esta carta claramente no tiene ese objetivo.

Por: Cartas de los lectores

Lo que sí considero importante es no dejar pasar desapercibidas algunas afirmaciones y suposiciones desafortunadas —unas claramente erróneas y otras distorsionadas— publicadas bajo el título **“Amenazas en la red Grindr”** (*El Espectador*, 09/27/15).

El mensaje que transmite la citada noticia puede llevar a conclusiones equivocadas sobre un tema que es muy sensible para la Universidad. El respeto y la tolerancia a la diversidad son pilares básicos en los que siempre ha descansado la filosofía de esta institución y la manera como se dirimen este tipo de situaciones en Los Andes dista mucho de lo descrito en dicho artículo.

Esta Universidad está haciendo importantes esfuerzos por contribuir con acciones específicas en esta nueva etapa de reconciliación, que afortunadamente comienza para todos los colombianos. Artículos como este no corresponden a la realidad del trabajo diario de nuestros estudiantes, profesores y empleados y resultan nocivos para su imagen.

Muy brevemente comento aspectos que me parecen pertinentes:

- 1- La universidad sí atendió y dio apoyo directo y personalizado a los estudiantes desde un principio. La periodista no llamó a autoridad alguna de la universidad para contrastar esta información.
- 2- Hasta ahora no hay indicio evidente que lleve a suponer que la intimidación provino de un estudiante de la universidad.
- 3- Las amenazas fueron anónimas y en una red social. La universidad no puede excederse en sus atribuciones investigativas, que son resorte de las autoridades competentes.
- 4- La periodista menciona los “casos similares que han ocurrido desde 2013”. La universidad no tenía conocimiento de ellos.

La realidad es tan distinta a la expresada en el artículo, que la decana de Estudiantes recibió una carta firmada por los dos estudiantes involucrados, en donde aseveran: “queremos expresarte nuevamente nuestro agradecimiento por tu apoyo y solidaridad en el caso”.

Finalmente, quiero compartirles que un grupo grande de profesores uniandinos está circulando una carta que confirma la posición de la universidad sobre estos temas, a la cual he pedido que se adhiera mi nombre.

Pablo Navas Sanz de Santamaría. Rector, Universidad de Los Andes.

Diario *El Espectador*. Colombia, 2015. Disponible en <www.elspectador.com/opinion/de-universidad-de-los-andes>. Fecha de consulta: 15 feb. 2016.

3a Respuesta esperada: no todas tienen saludo, despedida y firma. Ninguna presenta la fecha en que se la escribió. El título también está presente solamente en una. 3b El cuerpo del texto depende del objetivo de la carta. 3c Se nota un registro más formal (unas más que otras) en todas.

3 Ahora observa detenidamente las cartas anteriores y analiza los siguientes elementos:

- Se observa el desarrollo de argumentos para defender lo que se propone, sea una crítica, un comentario o un elogio. Profesor/Profesora, aunque no siempre las cartas del lector, cuando la publican, mantienen la fecha, el saludo, la despedida y la firma, si te parece necesario.
- la presencia de título, fecha, saludo, despedida y firma.
- la organización del cuerpo del texto, tanto de los contenidos, como de las características lingüísticas. expícales a los estudiantes que deben incluir estos elementos cuando escriban sus cartas. Si la envían en el cuerpo del correo electrónico, no es necesario poner la fecha. El título es probable que el propio diario lo ponga, no el autor. En el apéndice Hay más hemos incluido una actividad de lectura con una de las cartas de esta cuestión. Evalúa
- la forma como cada una se dirige al diario.
- la argumentación que desarrollan. si es interesante que la hagan antes de seguir para que puedan conocer mejor las características del género discursivo. **Objetivo:** identificar las principales características de las cartas del lector.

» Puesta en marcha

Profesor/Profesora, la primera opción sería, caso haya condiciones técnicas, que los estudiantes enviaran la última versión de sus cartas a las instituciones periodísticas. Si no es posible, pueden divulgarlas en un tablón de la escuela o del salón de clase. Para el envío por correo electrónico, es necesario confirmar las siguientes direcciones: de Telesur TV, contactenos@telesurtv.net; de *Diálogos del Sur*, rv.dialogosdosul@gmail.com o el formulario de la página web disponible en <http://operamundi.uol.com.br/conteudo/noticias/23440/expediente+-+opera+mundi.shtml> (acceso el 11 feb. 2016). **Objetivo:** preparar una versión inicial de la carta del lector.

- 1 Tu tarea es, individualmente, escribir una carta del lector al sitio web de Telesur TV, que publicó el artículo de opinión “Día Nacional de Zumbi: despertando la conciencia Negra en Brasil”, o a *Diálogos del Sur*, la revista digital que publicó “El clamor de los indígenas”. Tu carta puede desarrollar un comentario, una crítica o un elogio. Observa el cuadro siguiente para realizar la tarea.

Sobre la producción que se propone:

- » ¿Cuál es el género discursivo? Carta del lector.
- » ¿Cuál es el tema? Uno de los textos del apartado **Lee**, “Día Nacional de Zumbi: despertando la conciencia Negra en Brasil” o “El clamor de los indígenas”.
- » ¿Cuál es el objetivo? Comentar, criticar o elogiar uno de los textos.
- » ¿A quién se dirige? Al sitio web de Telesur TV o a la revista digital *Diálogos del Sur*.
- » ¿Cómo y dónde se difundirá? En las páginas web de Telesur TV o de *Diálogos del Sur*, si las instituciones las publican, o en un tablón de la escuela o del salón de clase.
- » ¿Quiénes participan? Todos los estudiantes, individualmente.

- 2 Ahora haz la primera versión de tu carta, que un compañero de clase va a leer y comentar.

Objetivo: preparar una versión inicial de la carta del lector.

» Cajón de herramientas

- 1 Para solucionar tus dudas y ayudarte a reformular la carta, haz lo que se te propone a continuación.

Respuesta personal. Objetivo: planificar los contenidos de la carta del lector.

- a ¿Has investigado algo para escribir la carta? En caso afirmativo, ¿dónde lo has investigado? ¿En libros de Historia o en sitios web de instituciones reconocidas? En caso negativo, investiga lo que sea necesario para reformular tu versión inicial.
- b Los textos escritos del ámbito público suelen requerir una preparación previa, que puede incluir apuntes de lo que se quiere escribir y un esbozo antes de su elaboración. ¿Cómo ha sido la planificación de tu primera versión? ¿Has reflexionado bien sobre los argumentos que utilizas? ¿Crees que son consistentes y que convencen y persuaden al lector? Vuelve a tu versión inicial, analízalos y cambia lo que te parece necesario.

Respuesta personal. Objetivo: planificar los contenidos de la carta del lector.

- c Cartas, cuando escritas en papel, deben tener fecha, saludo, despedida y firma; cuando enviadas por correo electrónico, no suelen tener fecha, pero requieren también un “asunto” que debe ser corto y explicitar bien lo que aborda. ¿Por qué no todas las del apartado **Arranque** tienen esos elementos? En tu versión inicial, ¿los has incluido? Vuelve a tu carta e incluye o revisa esos elementos.

Respuesta esperada: no todas los tienen, tal vez porque los hayan excluido las revistas o porque fueron enviadas por correo electrónico.

Respuesta personal. Objetivo: analizar uno de los elementos de la construcción composicional de la carta del lector.

- 2 Vuelve a las cartas del apartado **Arranque** y observa el empleo de los verbos, en especial los tiempos verbales que se usan en cada situación. Luego indica qué tiempos verbales has encontrado.

Objetivo: identificar el uso de los tiempos verbales en el género carta del lector.

- a Presente de Indicativo (ej.: encuentro). x
- b Pretérito Perfecto Compuesto de Indicativo (ej.: he encontrado). x
- c Pretérito Indefinido de Indicativo (ej.: encontré). x
- d Pretérito Imperfecto de Indicativo (ej.: encontraba).
- e Pretérito Pluscuamperfecto de Indicativo (ej.: había encontrado).
- f Condicional Simple de Indicativo (ej.: encontraría). x
- g Futuro Simple de Indicativo (ej.: encontraré).
- h Presente de Subjuntivo (ej.: encuentre). x
- i Pretérito Imperfecto de Subjuntivo (ej.: encontrara/encontrase).
- j Pretérito Pluscuamperfecto de Subjuntivo (ej.: hubiera/hubiese encontrado).

Respuesta esperada: se usa más el Presente de Indicativo y después el Pretérito Perfecto Compuesto de Indicativo y el Pretérito Indefinido de Indicativo. El presente se utiliza, en general, porque se refiere al momento de la enunciación ("informaciones que dan cuenta de que", 1.ª carta) o porque tiene valor de verdades universales ("Así como es importante rescatar los aportes históricos", 2.ª carta). Los pasados se usan para referirse a lo que dijo el diario o la revista, para mencionar alguna consecuencia o algún hecho anterior al momento de la enunciación ("La universidad sí atendió y dio apoyo", 3.ª carta; "En Entre Ríos he visto suelos de 70 cm de profundidad", 2.ª carta). **Objetivo:** reflexionar sobre el uso de los tiempos verbales en el género carta del lector.

- 3 ¿Qué tiempos verbales se usan más? ¿Por qué?**
- 4 Otro tiempo verbal que también está presente en las cartas es el Presente de Subjuntivo, que puede tener valores distintos. Relaciona cada verbo en destaque en los enunciados siguientes con el valor que expresa.** **Objetivo:** analizar el uso del Presente de Subjuntivo en el género carta del lector.

- a** "[...] ahora se cierne sobre el país la posibilidad de que también **llegue** el virus zika" (1.ª carta). **I**
- b** "Quiero manifestar mi gran satisfacción por el hecho de que se **publique** esta revista" (2.ª carta). **V**
- c** "Produce cierto dolor que muy lúcidas y premonitorias opiniones, como las de Lucien Hauman, o trabajos muy importantes, como el de Bourquin sobre las mariposas argentinas, solo **sean** accesibles en alguna biblioteca" (2.ª carta). **II**
- d** "También quiero sugerir que CIENCIA HOY **trate** el origen y la evolución de la vida [...]" (2.ª carta). **IV**
- e** "Igualmente, me gustaría pedir que se **escriba** sobre suelos, minerales y rocas [...]" (2.ª carta). **IV**
- f** "Hasta ahora no hay indicio evidente que **lleve** a suponer [...]" (3.ª carta). **III**
- g** "[...] a la cual he pedido que se **adhiera** mi nombre" (3.ª carta). **IV**

- I** Posibilidad. **IV** Pedido, consejo o sugerencia.
- II** Emoción o sentimiento. **V** Información conocida por el lector.
- III** Negación de lo que antecede.

- 5 Ahora observa los usos de los tiempos verbales en la versión inicial de tu carta. Verifica si debes usar el Presente de Subjuntivo. Reformula todo lo que sea necesario.**

Respuesta personal. **Objetivo:** reflexionar sobre el uso de los tiempos verbales en el género carta del lector.

- 6 Las cartas del lector suelen emplear un lenguaje formal. Vuelve a las cartas del apartado Arranque y reflexiona: ¿todas tienen el mismo nivel de formalidad? Justifica tu respuesta. Enseguida, revisa la versión inicial de tu carta con relación a ese aspecto.**

Respuesta esperada: todas son formales, pero la última tiene un vocabulario más complejo y frases más elaboradas. **Objetivo:** reflexionar sobre el lenguaje adecuado de una carta del lector.

»» Hacia atrás

- 1 Revisa una vez más tu carta del lector. Observa, en especial, si:**

Objetivo: revisar la producción inicial del texto.

- la fecha, el saludo, la despedida y la firma están presentes;
- el objetivo está explícito;
- la argumentación se desarrolla adecuadamente;
- los verbos y la formalidad están adecuados.

- 2 Ahora es el momento de reescribir tu carta.**

Profesor/Profesora, se espera que los estudiantes reescriban su producción inicial considerando los comentarios y actividades que has preparado, las herramientas del apartado anterior y su propia revisión del texto inicial. **Objetivo:** hacer la producción final del texto.

PROYECTO

Nuestra América, nuestra África

Haz las cuestiones de respuesta escrita en el cuaderno.

Este es un momento de importantes finalizaciones en tu vida: estás terminando el tercer curso, el *Ensino Médio* y toda la *Educação Básica*. Para marcar este período, tenemos una propuesta: preparar un seminario en el que todos presentarán pósteres sobre un aspecto de la historia y de la cultura afrobrasileñas o de los pueblos originarios. Ahora vamos a preparar la presentación del póster.

HABLA

Haz las cuestiones de respuesta escrita en el cuaderno.

» Arranque

- 1 ¿Sabías que, en seminarios y congresos académicos, suele haber presentación de pósteres? Si no lo sabías, observa las imágenes siguientes e intenta imaginar cómo es ese tipo de presentación.

Respuesta personal. Objetivo: activar los conocimientos previos sobre el género presentación de póster.



- 2 Escucha la grabación de una presentación de póster realizada por estudiantes de Odontología y ordena las partes de la exposición.

Objetivo: identificar elementos de la construcción composicional de la presentación de póster.

Título: Jornada Pósteres: supernumerarios – Curso de Odontología General en Salud Pública.

Medio: Web.TV – Colegio Odontológico de la Provincia de Córdoba.

Fecha: 15/11/2012.

Fragmento de presentación de póster. Disponible en <www.youtube.com/watch?v=fvcqFGTNw8Q>.

Fecha de consulta: 17 dic. 2015. (1:00-5:13).

- a Saludo. 1
- b Conclusión. 9
- c Agradecimiento. 10
- d Definición del tema. 4
- e Explicación del tema. 5
- f Razones de la elección del tema. 3
- g Presentación del tema del póster. 2
- h Resultados de los procedimientos. 8
- i Presentación del caso que se analiza. 6
- j Procedimientos que se adoptaron en el caso. 7



3 Ahora escucha la grabación de otra presentación de póster. ¿Posee las mismas partes que la anterior?

¿Por qué? Respuesta esperada: no, posee agradecimiento, presentación del tema del póster, su definición, razones de la elección del asunto, explicación, conclusión. No presenta un caso, procedimientos y resultados porque no es una investigación científica como la anterior, sino una reflexión sobre las propuestas de un libro. **Objetivo:** identificar elementos de la construcción composicional de la presentación de póster.

Título: Jornada Pósteres: motivación – Curso de Odontología General en Salud Pública.

Medio: Web.TV – Colegio Odontológico de la Provincia de Córdoba.

Fecha: 28/11/2012.

Fragmento de presentación de póster. Disponible en <www.youtube.com/watch?v=aNhvm7RjIHY>.

Fecha de consulta: 17 dic. 2015. (1:00-3:22).

4 ¿A cuál de las dos presentaciones crees que la tuya se acercará más? ¿Por qué?

Respuesta esperada: a la segunda, pues no será el resultado de una investigación científica. **Objetivo:** reflexionar sobre el género presentación de póster a partir de sus elementos de relativa estabilidad.

» Puesta en marcha

Profesor/Profesora, sería interesante que cada estudiante preparara su póster sobre un aspecto distinto, pues la cultura y la historia de los afrodescendientes y de los pueblos originarios es un tema muy amplio. **Objetivo:** preparar una versión inicial de la presentación de póster.

1 Tu tarea es, individualmente, hacer una presentación de póster en un seminario de español intitulado África y América. Observa el cuadro a continuación para hacer la primera versión de tu presentación.

Sobre la producción que se propone:

- › **¿Cuál es el género discursivo?** Presentación de póster.
- › **¿Cuál es el tema?** Un aspecto de la historia y la cultura afrobrasileñas o de los pueblos originarios.
- › **¿Cuál es el objetivo?** Presentar un póster en un seminario.
- › **¿A quién se dirige?** A la comunidad escolar.
- › **¿Cómo y dónde se difundirá?** En un evento en la escuela.
- › **¿Quiénes participan?** Todos los estudiantes prepararán su póster y lo presentarán individualmente.

2 La primera versión se presentará en clase. Los compañeros deben observar y apuntar los aspectos positivos y negativos de tu presentación.

Objetivo: preparar una versión inicial de la presentación de póster.

» Cajón de herramientas

1 Ahora es el momento de contestar las siguientes preguntas para reformular la presentación del póster.

- a** Para preparar la presentación del póster, es fundamental investigar el aspecto de la historia y la cultura afrobrasileñas o de los pueblos originarios de que vas a tratar. Aunque ya has investigado para escribir la carta del lector, ahora tienes que encontrar más datos, pues necesitas prepararte para el seminario. Busca informaciones en libros de Historia, de Sociología, de Antropología y de Arte. Investiga también, si puedes hacerlo, en Internet, en sitios web de instituciones educativas. ¿Cómo ha sido tu investigación para la primera versión?

Respuesta personal. **Objetivos:** investigar y planificar los contenidos de la presentación del póster.

- b** Al investigar, es importante que, además de leer, se identifiquen los puntos de relieve de los textos, se hagan esquemas y resúmenes. ¿Lo habías hecho para la primera versión? En caso negativo, vuelve a los textos investigados, haz los apuntes necesarios y verifica si falta alguna información en tu presentación.

Respuesta personal. **Objetivos:** investigar y planificar los contenidos de la presentación del póster.

- c** Es necesario elegir bien lo que se pone en el póster, que sirve también como un guion de lo que se dice en la presentación. Observa un modelo y un póster ya preparado: ¿qué es necesario cambiar para un trabajo que no es el resultado de una investigación científica? ¿Tu versión inicial está adecuada? Realiza los cambios necesarios.

Respuesta esperada: no es necesario poner *abstract* y "metodología" o "métodos". Los "resultados" son el desarrollo del tema.

Respuesta personal. **Objetivo:** planificar los contenidos de la presentación del póster.

TÍTULO

Debe reflejar con exactitud el tema del estudio o trabajo, claro y conciso. Se recomienda no usar abreviaciones, siglas o acrónimos. Se recomienda usar letra ARIAL en **NEGRITA** y al menos de 36 puntos. No más de 15 palabras.

AUTORES, FILIACIÓN Y ENCABEZAMIENTOS

De menor tamaño que el título, se recomienda tamaño 30 y en **NEGRITA**. Mismos autores que en el texto. Se puede incluir el Departamento.

ABSTRACT

En los textos se aconseja usar un tamaño de 20 puntos y **NUNCA** en negrita.

INTRODUCCIÓN

Sirve para familiarizarse al lector, debe ser corta, los aspectos que contiene:

- Antecedentes y revisión del tema
- Importancia teórica
- Hipótesis
- Objetivos del trabajo
- Definiciones

En los textos se aconseja usar un tamaño de 15-20 puntos y **NUNCA** en Negrita.

METODOLOGÍA

Descripción de materiales y métodos, recoge el diseño del estudio, cómo se llevó a cabo, número de fases, variables.

RESULTADOS

Resumen de los resultados obtenidos. Selección de los datos más relevantes y más relacionados con el objetivo del estudio. Evitar textos largos y con muchos datos. Se pueden incluir tablas, figuras, gráficas, guardando armonía con el texto. Usar colores no muy vivos.

Fig. 1 Título breve explicando la gráfica. Aparece en la parte superior si son gráficas.

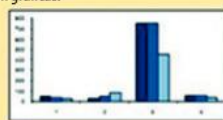


Fig. 2 Título breve explicando la gráfica. Aparece en la parte superior si son gráficas.



Fig. 3 Si es una fotografía, figura el texto en la parte inferior.

CONCLUSIONES

No deben ser meros recordatorios, se debe ser objetivo. Se puede incluir una discusión.

BIBLIOGRAFÍA

No es obligatoria, pero sí conveniente. Se deben seleccionar las más importantes.

AGRADECIMIENTOS

No son obligatorios, pero sí convenientes. Se deben seleccionar los más importantes.

TÍTULO:

HABILIDADES SOCIALES

Las relaciones interpersonales en la infancia

Las relaciones interpersonales son el amor que uno siente por otra persona. Tratando de respetar sus derechos personales. Tratando de ser cortés con todas las personas. (Juan Reynolds, 1999).

Introducción

Muchos autores hablan de estas relaciones como: Monjas (1999) Prieto, Illán y Arnáiz (1995) Georgina Ehlermann



Métodos:

Una herramienta de estudio sobre el tema ha sido la asociación juvenil Aldaba, la cual es una asociación que cree en el desarrollo o en la necesidad de fomentar las relaciones interpersonales de los niños.



Objetivos:

Dar la importancia que se merece a las habilidades sociales en el aula y en concreto a las relaciones entre los niños desde un comienzo muy temprano como el infantil.

¿Debemos cambiar la organización de las relaciones interpersonales de los niños en el aula y así conseguir que ellos se sientan más "vivos"?

www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_16.pdf

V de Gowin: ¿No es un grave problema de organización el saber que los niños aprenden mejor interrelacionándose con sus iguales y que el centro, el colegio, los profesores nos empeñemos en ORGANIZARLOS mal, como por ejemplo sentándolos separados en el aula? De esta manera vemos en el artículo su parte **metódica-práctica**, como se nos indica en la actividad. Mientras que nos centramos en la parte **teórica-conceptual**, en la cual quiero destacar que debemos romper con antiguos patrones de una escuela anticuada y desfasada para la época en la que vivimos, debemos escuchar a los niños y dejarnos de teorías y conceptos de libros que cogen polvo en estanterías.

Autor e institución:

Marta Camino Fernández
Universidad de Sevilla

- d La presentación no puede ser la lectura del póster. Lo que está escrito es un guion de lo que se debe decir, pero tienes que prepararte para profundizar las informaciones e, incluso, para contestar a los oyentes, que pueden manifestar dudas al final. ¿Tu versión inicial de la presentación estaba bien preparada? ¿En la presentación sigues todos los pasos que has visto en los ejemplos del apartado **Arranque**? ¿Te parece necesario cambiar algo? *Respuesta personal. Objetivo: planificar los contenidos de la presentación del póster.*
- e En un seminario debemos utilizar un lenguaje adecuado a una presentación académica, dirigida al público interesado. El vocabulario suele ser más complejo y las frases, más elaboradas. ¿Has cuidado de estos aspectos en tu presentación? *Respuesta personal. Objetivo: planificar los contenidos de la presentación del póster.*
- f Ensayá tu presentación. *Respuesta personal. Objetivo: practicar la presentación del póster.*

»» Hacia atrás

- 1** Ahora es el momento de la revisión final de la presentación del póster. Observa, en especial, si:

Objetivo: revisar la producción inicial del texto.

- el contenido está adecuado;
- el póster está bien estructurado;
- la presentación está bien organizada;
- el vocabulario y las construcciones que utilizas están adecuadas al tipo de presentación.

- 2** Prepara tu versión final, que presentarás en el seminario de español del colegio.

Objetivo: hacer la versión final de la presentación del póster.

AUTOEVALUACIÓN

Haz las cuestiones de respuesta escrita en el cuaderno.

- 1** Reflexiona y contesta las siguientes preguntas. Justifica tus respuestas.

- a ¿Consigues comprender un artículo periodístico de opinión?
- b ¿Entiendes bien una ponencia?
- c ¿Puedes escribir una carta del lector?
- d ¿Eres capaz de presentar un póster?
- e ¿Has logrado conocer y pensar más sobre la historia y la cultura afrobrasileñas y de los pueblos originarios?

- 2** Y más:

- a ¿Te ha gustado aprender español? ¿Por qué?
- b ¿Te resulta más fácil ahora leer y escuchar textos en español? ¿Qué sueles leer y escuchar?
- c ¿Puedes producir textos escritos y orales de diversos géneros discursivos? ¿Qué escribes y qué hablas en español?
- d ¿Las unidades han hecho que reflexionaras sobre la lengua y sobre temas de relieve? ¿Qué tema más te ha gustado discutir? ¿Por qué?
- e ¿Crees que sería necesario cambiar algo en tu forma de estudiar? En caso positivo, ¿qué cambiarías?

- 1 Lee el siguiente artículo periodístico de opinión, que se publicó en el diario digital argentino *Junín Ya*. Enseguida haz lo que se te pide.
- 1a Respuesta esperada: el título explicita la idea sobre los pueblos originarios ("Feos, sucios y malos") presente en la carta del lector que el artículo critica. También presenta una ironía, que es el uso de las comillas en "inofensiva", lo que demuestra que el enunciador cree que la carta es ofensiva y peligrosa. Objetivos: comprender globalmente el texto y discutir relaciones de intertextualidad.

www.juniny.com/opinion/feos-sucios-y-malos-y-un-inofensiva-carta-de-lectores/1241470435/119

Junín, sábado 16 de Abril de 2016

JunínYa.com
HECHO POR PERIODISTAS

HOME | NOTICIAS | NOTICIAS BREVES | OPINION | DE TODO UN POCO | LO QUE HAY PARA HACER | FORO | NECROLOGICAS | ENCUESTAS

Columnas de opinión

(04/05/09)

FEOS, SUCIOS Y MALOS y una "inofensiva" Carta de Lectores
Por Marcelo Valko



Autor de "Los indios invisibles del Malón de la Paz"
Colección Osvaldo Bayer – Editorial Madres de Plaza de Mayo 2007
Profesor Titular Cátedra "Imaginario Étnico, Memoria y Resistencia" UPMPM

1 Para los que no lo tienen presente, en octubre de 1947, se produce la mayor matanza de indígenas de la historia del siglo XX. Eso sucedió en Formosa, en Las Lomitas e inmediaciones. No se sabe a ciencia cierta la cantidad de muertos, pero oscila entre 500 y 800. Incluso algunos hablan de 1500.

2 ¿A qué viene este recuerdo, en medio de un 1.º de Mayo?

3 Veamos la relación. Todos sabemos que, para que se produzca una matanza, una carnicería de tales proporciones, tiene que existir complicidad de la sociedad. La complicidad se construye de muchas maneras. Una es negando la condición humana del otro. Ruego que lean esta breve "Carta de Lectores" que ayer, jueves 30 de abril de 2009, apareció en el diario formoseño *La Mañana* y que califica a los indígenas de poco solidarios, sucios, ignorantes, egoístas, especulares, oportunistas. En fin, observen ustedes mismos:

4 "¿Solo derechos y reclamos?

5 Nos preguntamos y, en realidad, se preguntan todos los habitantes de la provincia en general: ¿los aborígenes solo tienen derechos y reclamos?, ¿no tienen ninguna obligación para con la sociedad?, ¿todo para ellos es gratis?, ¿hasta cuándo serán usados por gente inescrupulosa que desde las sombras empañan la paz social?, ¿cuándo darán la cara frente a sus organizaciones y/o personajes que lucran con los hermanos aborígenes?, ¿por qué no trabajan en serio por la dignificación de los aborígenes?, ¿por qué en salvaguarda de la 'cultura' los instan a no crear hábitos de higiene personal y comunitaria, a ser responsables para con sus obligaciones en todos los ámbitos, a ser más solidarios y menos discriminadores entre sí, y ni que hablar para con los blancos? ¿Por qué les lavan el cerebro y los inducen a vivir miserablemente en lugar de que sean humildes pero dignos? ¿Por qué se los induce a ser especuladores y oportunistas? ¿Por qué se los acostumbra a vivir de las dádivas? Los adoctrinan y los manipulan políticamente para desestabilizar



y menospreciar a quienes realmente se preocupan y ocupan de sus vidas. Tienen una ley del Aborigen y muchísimas acciones del Gobierno, que intentan brindarles igualdad de oportunidades y posibilidades, a veces más que a la población blanca. Son beneficiarios de viviendas, planes sociales, beca, empleos, etc. Poseen todo lo necesario para hacerse cargo de sus propias vidas.

6 Desde lo educativo tienen servicios en todas las comunidades y/o divisiones que se crean por intereses de no sé quiénes o, mejor dicho, de los que supuestamente velan por sus derechos y solo sacan réditos propios. Viven reclamando, cuestionando y violentando el normal desarrollo de las actividades institucionales y áulicas. Sin embargo, no envían a sus hijos a la escuela, no les importan los horarios, no dejan que se les inculquen hábitos y valores que son indispensables para vivir en comunidad.

7 Firman: Ernesto Buryaile (delegado zonal Las Lomitas), Máximo Guerra (secretario general de la Delegación Zonal Las Lomitas), Vicente Martínez (supervisor escolar) y Nélida de Camargo (supervisora escolar)".

8 El texto que destila una discriminación increíble está firmado por autoridades locales que tienen a su cargo las escuelas bilingües. (Pienso, por otra parte, que con semejantes educadores, mejor dejar los chicos en casa). El diario *La Mañana* no publicó esta carta en Internet, pero me acercaron la versión en papel. Es un texto que habla por sí solo. Es increíble como no se recuerda la historia de horror que vivió Las Lomitas en 1947. Es inadmisibles como en el año 2009, mediante este "aporte" a la comunidad, se continúa naufragando dentro de un pantano de racismo maloliente, apto para preparar el peor de los terrenos. De la carta además del racismo, se desprende que la situación de los indígenas es prácticamente inmejorable porque ya tienen "la ley del Aborigen", una ley que, no lo dicen, ni se cumple ni se aplica. Otra consecuencia que se desprende es que si los indígenas están mal, es porque se lo buscaron, porque no quieren cambiar, no mandan a sus hijos a la escuela, no se higienizan, no trabajan, viven de dádivas etc. Eso significa que, si mueren de desnutrición, de infecciones y viven desempleados o subempleados y los arrastran con clientelismo político que hacen de la etnicidad, es, en la visión de los firmantes de la Carta de Lectores, una opción de vida. Es como si estuvieran hablando de un modo de vida, un modo de vida problemático para la sociedad. Siempre el indio como problema. Siempre, tal como siguen titulando numerosos manuales escolares: "El problema del indio".

9 En realidad, estos problematizadores no dejan de construir una opción que cabalga al filo de la muerte. Recordemos lo que dijimos de la matanza de 1947. Casi pareciera que estamos leyendo crónicas de los comienzos de la Conquista o relatos de la Construcción del Desierto de Roca, que secuestró 13000 prisioneros. Pero ni es el porquerizo Pizarro, ni el esclavista Roca o su publicista Estanislao Zeballos; se trata de autoridades educacionales. Tremendo. Desde la inocente "preocupación" por la comunidad de la Carta de Lectores, siguen construyendo a los feos, sucios y malos, siguen discriminando, siguen deshumanizando, siguen naufragando en un imaginario de complicidad.

Disponible en <www.juninya.com/opinion/feos-sucios-y-malos-y-un-inofensiva-carta-de-lectores/1241470435/119>.

1b Respuesta esperada: "Todos sabemos que, para que se produzca una matanza [...]" (3.º párrafo) —Presente, para expresar finalidad; "Ruego que lean esta breve [...]" (3.º párrafo) —Presente, para hacer una petición; "¿Por qué les lavan el cerebro y los inducen a vivir miserablemente en lugar de que sean humildes pero dignos?" (5.º párrafo) —Presente, para expresar una exclusión; "Es como si estuvieran hablando de un modo de vida [...]" (8.º párrafo) —Imperfecto, para expresar algo improbable; "Casi pareciera que estamos leyendo crónicas [...]" (9.º párrafo) —Imperfecto, para expresar algo improbable. Profesor/Profesora, si los estudiantes tienen dificultad de recordar la forma de estos tiempos verbales, sugerimos que indiquen la cuestión 10

a Explica el título del texto a partir de la relación que el artículo establece con la carta del lector publicada un día antes en el diario *La Mañana*.

b En el texto hay cinco verbos en Subjuntivo, tres en Presente y dos en Pretérito Imperfecto. Identifícalos y explica los motivos del uso de esos tiempos verbales.

de Lee, apartado Comprendiendo el género, y la cuestión 4 de Escribe, apartado Cajón de herramientas. Objetivos: identificar y reflexionar sobre el uso de tiempos verbales del Subjuntivo.

- 2 En los siguientes fragmentos de artículos periodísticos de opinión sobre los pueblos originarios, los verbos en Subjuntivo están en destaque. Léelos y relaciona el uso del tiempo verbal en los enunciados con los valores que se mencionan a continuación. No todos se usan y algunos pueden repetirse.

Objetivo: analizar el uso de los tiempos verbales del Subjuntivo. Profesor/Profesora, los textos completos se encuentran en el apéndice Hay más.

a Como si nuestra actual dependencia económica y cultural no **fuera**n un resultado obvio de los manejos del más fuerte, del que finalmente con descaro puso las condiciones en su beneficio. V

b Por su parte los recién llegados, a medida que avanzaban, “dudaron” de que los nativos —supuestamente habitantes de “Las Indias” occidentales— **fuera**n “descendientes de Adán y Eva”, o sea, que **fuera**n verdaderos hombres. IV

c Sostuvieron, por ejemplo, que los “bárbaros” podían ser esclavizados ya que, según su arbitraria teoría, eran “infielos” y estos, a su vez, seres indignos porque rechazaban la “verdadera fe” (¡la de ellos!), en consecuencia merecedores de ser perseguidos, esclavizados y aniquilados en la medida en que se **resistiera**n. II

d Quizá no nos **resulte** fácil asumir una mirada crítica de lo que se nos ha enseñado [...]. IV

e Bartolomé de Las Casas, por ejemplo, en su *Brevísima relación de la destrucción de las Indias* denunciaba sin atenuantes que “Entraban los españoles en los poblados y no dejaban niños ni viejos, ni mujeres preñadas que no **hiciera**n pedazos”. VI

f Pensemos: aunque los legisladores ingenuamente, inclusive sin intención de hacerlo, **hayan disfrazado** el festejo aberrante del 12 de octubre con una aparente o tramposa re-significación de la fecha [...]. I

Fragmentos de artículo periodístico de opinión. ROSSI, J. J. ¿Por qué sigue siendo feriado el 12 de octubre? Diario *Aim Digital*. Argentina. Disponible en <www.aimdigital.com.ar/2013/10/12/%C2%BFpor-que-sigue-siendo-feriado-el-12-de-octubre/>. Fecha de consulta: 30 dic. 2015.

g Pero inclusive los actuales habitantes del continente —mal llamado “América”— y sus culturas, por más influencias de Europa, África y Asia que **hayan incorporado** en su reciente devenir, son legítimamente “originarios”, aunque desde lo biológico se **sepa** o se **presuma** que la ascendencia de sus protagonistas no surge de alguna línea de vertientes humanas anteriores a la invasión europea o no se tenga conciencia de ello. I / V / V

h Por otra parte, la ascendencia o descendencia cultural de un individuo o de un grupo no está determinada por lo “biológico” (si así **fuera** estaríamos aceptando la existencia de razas en una continuidad biológica substancial, lo que científicamente y por el sentido común, es inaceptable). En efecto, somos todos igualmente hombres y no existe el “mestizaje” biológico, sino simplemente encuentro o entrecruzamiento de personas, **sean** estas del mismo color o no, del mismo o de distintos continentes o con igualdades y diferencias de otro tipo. VI / VIII

Fragmentos de artículo periodístico de opinión. ROSSI, J. J. ¿Existen o no pueblos “originarios” en el Continente? Diario *Aim Digital*. Argentina. Disponible en <www.aimdigital.com.ar/2014/08/09/existen-o-no-pueblos-originarios-en-el-continente/>. Fecha de consulta: 30 dic. 2015.

- I Acción finalizada en el pasado.
- II Condición.
- III Deseo o esperanza.
- IV Duda o incertidumbre.
- V Hipótesis.

- VI Improbabilidad.
- VII Pedido, consejo o sugerencia.
- VIII Posibilidad.
- IX Posibilidad incumplida en el pasado.
- X Suposición.

3 Construye las siguientes tablas en el cuaderno y complétalas con las formas verbales en Subjuntivo.

Objetivo: practicar la conjugación verbal.

resulte	pretenda
resultes	
resultes	pretendas
	pretenda
resulte	
resultemos	pretendamos
	pretendáis
resulten	
	pretendan

		Presente de Subjuntivo			
		Resultar	Pretender	Presumir	Ser
yo				presuma	
tú			pretendas		
vos					seas
usted		resulte		presuma	
él/ella			pretenda		
nosotros/ nosotras				presumamos	
vosotros/ vosotras		resultéis			seáis
ustedes			pretendan		
ellos/ellas		resulten			sean

	sea
presumas	seas
presumas	
	sea
presuma	sea
	seamos
presumáis	
presuman	sean
presuman	



		Pretérito Imperfecto de Subjuntivo	
		Resultar	Pretender
yo		resultara/resultase	
tú			pretendieras/pretendieses
vos			
usted		resultara/resultase	
él/ella			
nosotros/ nosotras			pretendiéramos/ pretendiésemos
vosotros/ vosotras		resultarais/resultaseis	
ustedes			pretendieran/pretendiesen
ellos/ellas			

resultaras/ resultases	
resultaras/ resultases	
resultara/ resultase	
resultáramos/ resultásemos	
resultaran/ resultasen	
resultaran/ resultasen	

pretendiera/ pretendiese
pretendieras/ pretendieses
pretendiera/ pretendiese
pretendiera/ pretendiese
pretendierais/ pretendieses
pretendieran/ pretendiesen



Pretérito Imperfecto de Subjuntivo		
	Presumir	Ser
yo	presumiera/presumiese	
tú		
vos		fuera/fuese
usted	presumiera/presumiese	
él/ella		fuera/fuese
nosotros/nosotras	presumiéramos/presumiésemos	
vosotros/vosotras		
ustedes		
ellos/ellas		fueran/fuesen

	fuera/fuese
presumieras/presumieses	fueras/fueses
presumieras/presumieses	
	fuera/fuese
presumiera/presumiese	
	fuéramos/fuésemos
presumierais/presumieseis	fuerais/fueseis
presumieran/presumiesen	fueran/fuesen
presumieran/presumiesen	

Pretérito Perfecto de Subjuntivo		
yo		resultado pretendido presumido sido
tú		
vos		
usted	haya	
él/ella		
nosotros/nosotras		
vosotros/vosotras	hayáis	
ustedes		
ellos/ellas	hayan	

haya
hayas
hayas
haya
hayamos
hayan

4 Lee los fragmentos a continuación y sustituye los símbolos por el verbo entre paréntesis conjugado en el tiempo de Subjuntivo y en la persona adecuados.

Profesor/Profesora, las respuestas indicadas son las que están en el texto original; sin embargo, sugerimos que observes otras posibilidades adecuadas. Objetivo: practicar la conjugación verbal del modo Subjuntivo.

SIGUE LA PISTA

Los verbos irregulares en Presente de Indicativo siguen las mismas irregularidades en Presente de Subjuntivo.

- a La identidad cultural no es hereditaria, aunque (I) ♦ (parecer) o así se lo (III) ♦ (suponer) ingenua o interesadamente. Se define por lo estrictamente cultural y el compromiso de los individuos y los grupos con el patrimonio y la tradición de la tierra o lugar en que se nace o se es adoptado. Es decir, por el hecho de que un individuo o un pueblo (se (III) ♦ (tener) la



ascendencia biológica que se (iv) ♦ (pretender) tener, lo cual no determina supuestas ascendencias (v) ♦ (vivir) y (vi) ♦ (asumir) “prácticamente”, sin proselitismos ni reclamos de exclusividades anacrónicas, lo vertebral del patrimonio cultural en cuestión, es decir, la cosmovisión, la filosofía de vida y la organización sociopolítica propias en el contexto de una comunidad real que las activa.

b Todo lo cual no obsta a que determinadas sociedades, conformadas en el devenir de la región —como la gitana, vasca, gallega, etc.—, (i) ♦ (luchar) por alguna autonomía política basada y respaldada en la continuidad de su experiencia como nación cultural [...].

c [...] debería “devolverles” la tierra e instituciones políticas tradicionales que los europeos (no nosotros, aunque muchos (i) ♦ (ser) o (iii) ♦ (ser) obsecuentes con esa invasión) se apropiaron o destruyeron en su momento.

d [...] la no propiedad privada de la tierra, la mitología propia, la única historia del hombre continental por más invasiones internas o externas que se (i) ♦ (producir) en el continente.

e [...] se enriquece a través de su íntima relación con el entorno y demás grupos cercanos o distantes, (i) ♦ (ser) estos de donde fueron y vinieron de donde vinieron.

f En ese devenir complejo, la historia de un continente o región cambia, se destruye y se enriquece a partir de la experiencia humana que busca siempre el bienestar donde (i) ♦ (querer) que el hombre (iii) ♦ (desplegar) su capacidad creativa y sus deseos de vivir.

g Pero es riesgoso utilizarlo porque nos retrotrae a una visión dicotómica de nuestra milenaria historia continental que es urgente recuperar porque, efectivamente, es la “nuestra”. Probablemente (i) ♦ (ser) mejor decir “originarias” que indias, indígenas o aborígenes [...].

h Estrictamente el término se refiere a los grupos que “primero” ingresaron por Bering —o por donde (i) ♦ (ser)— hace alrededor de 40000 años.

i [...] más allá de la voluntad de uno u otro grupo que (i) ♦ (poder) pretender la exclusividad, o prioridad, de ese derecho a pertenecer a la tierra por la sola circunstancia de haber nacido en ella.

j Urge dignificar nuestra mirada hacia el presente y el futuro próximo asumiendo nuestra única historia en función de un compromiso que nos (i) ♦ (involucrar) a todos en la búsqueda de un estilo de vida propio [...].

Fragmentos de artículo periodístico de opinión. ROSSI, J. J. ¿Existen o no pueblos “originarios” en el Continente? Diario *Aim Digital*. Argentina. Disponible en <www.aimdigital.com.ar/2014/08/09/existen-o-no-pueblos-originarios-en-el-continente/>. Fecha de consulta: 30 dic. 2015.

a (i) parezca, (ii) suponga, (iii) tenga, (iv) pretenda, (v) viva, (vi) asuma; b (i) luchan; c (i) hayan sido, (ii) sean; d (i) hayan producido; e (i) sean; f (i) quiera, (ii) despliegue; g (i) sea; h (i) haya sido; i (i) pueda; j (i) involucre.

Unidad 1 – ¡A reír, que todavía es gratis!

3 Profesor/Profesora, se espera que los estudiantes llenen la tabla a partir de sus conocimientos previos. Sin embargo, si te parece que todavía no tienen informaciones que les permitan responder a la cuestión y hay recursos, sugerimos que les orientes a hacer una investigación para buscar los datos. Destacamos que el término Modernismo se refiere al movimiento cultural brasileño nacido en los años 20 del siglo pasado. En los países hispánicos, la palabra "modernismo" alude a un movimiento literario que se desarrolló, sobre todo en el ámbito de la poesía, entre los años 1880 y 1920. **Objetivo:** activar los conocimientos previos.



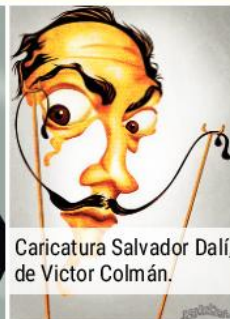
Caricatura Tarsila do Amaral, de Fernando Carvall.



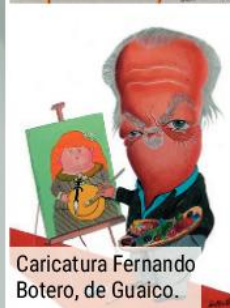
Caricatura Pablo Picasso, de Edo.



Caricatura Frida Kahlo, de Ulisses Araujo.



Caricatura Salvador Dalí, de Victor Colmán.



Caricatura Fernando Botero, de Guaico.

1.ª parte

- 1 Observa las caricaturas que ilustran la portada de la unidad 1. ¿Reconoces a los artistas representados? ¿Quiénes son?

Respuesta personal. Respuesta esperada: Tarsila do Amaral, Pablo Picasso, Frida Kahlo, Salvador Dalí y Fernando Botero. **Objetivo:** activar los conocimientos previos.

- 2 Lee la definición de "caricatura" y enseguida responde a las preguntas.

caricatura

1. f Retrato gráfico o literario en el que se deforman o exageran las características de algo o alguien con intención satírica.

Fragmento de entrada de diccionario. WordReference. Disponible en <www.wordreference.com/definicion/caricatura>. Fecha de consulta: 2 mar. 2016.

2b Respuesta personal. **Objetivo:** desarrollar la percepción estética.

- a ¿Qué características sobresalen en cada una de las caricaturas presentadas?
- b ¿Te han parecido graciosas las caricaturas? ¿Por qué?
- c ¿Cuál de las caricaturas te ha gustado más? ¿Por qué?
- 2a Respuesta esperada: la forma del rostro de Tarsila do Amaral, la nariz y los ojos de Pablo Picasso, las cejas y los adornos de Frida Kahlo, el rostro, los ojos y el bigote de Salvador Dalí, los ojos, las cejas y la frente de Fernando Botero. **Objetivo:** identificar informaciones explícitas en texto no verbal.
- 3 Construye en el cuaderno el cuadro con datos biográficos sobre los pintores retratados en las caricaturas y complétalo. Para ayudarte, los datos que faltan están en los recuadros a continuación. Si tienes dudas, haz una breve investigación sobre ellos.

1973	1907	1989	1954	1932	Surrealismo	Cubismo
Medellín (Colombia)	Coyoacán (México)	Málaga (España)	Capivari (Brasil)		La persistencia de la memoria (Los relojes blandos)	Guernica
					Abaporu	Monalisa

	Tarsila do Amaral Capivari (Brasil) Abaporu 1973	Pablo Picasso Málaga (España) Guernica Cubismo	Frida Kahlo 1907 Coyoacán (México) 1954	Salvador Dalí La persistencia de la me- moría (Los relojes blandos) Surrealismo 1989	Fernando Botero 1932 Medellín (Colombia) Monalisa
Nombre del pintor(a)					
Año de nacimiento	1886	1881		1904	
Ciudad de nacimiento				Figueres (España)	
Uno de sus cuadros más conocidos			<i>Autorretrato con monos</i>		
Movimiento o estilo artístico que predomina en su obra	Modernismo		Realismo/ Surrealismo		Arte figurativo
Año de fallecimiento		1973			---



4 Para ampliar tus conocimientos sobre el género caricatura y sobre los artistas presentes en la portada de la unidad 1, haz los siguientes trabajos de investigación.

Respuestas personales. Objetivo: investigar para ampliar conocimientos.

- Individual: busca caricaturas de personalidades del mundo hispanico y sus respectivas biografías para hacer una exposición en el salón de clase o en la escuela.
- En equipo: investiguen más sobre los artistas representados en la portada de la unidad 1 y su obra; presenten oralmente en clase las informaciones recogidas y/o expónganlas por medio de carteles, tableros u otros recursos.

2.ª parte

1 ¿Sabes qué es una fábula? ¿Conoces alguna? En caso afirmativo, cuéntasela en pocas palabras a tus compañeros.

Respuesta personal. Objetivo: activar los conocimientos previos sobre el género del texto.

2 Vas a leer una fábula de Augusto Monterroso, cuyo título es "La rana que quería ser una rana auténtica". Antes de leerla, discute con tus compañeros: si uno quiere ser auténtico, ¿cómo debe actuar?

Respuesta personal. Objetivos: activar los conocimientos previos sobre el texto y formular hipótesis.

La rana que quería ser una rana auténtica

Había una vez una rana que quería ser una rana auténtica, y todos los días se esforzaba en ello. Al principio se compró un espejo en el que se miraba largamente buscando su ansiada autenticidad. Unas veces parecía encontrarla y otras no, según el humor de ese día o de la hora, hasta que se cansó de esto y guardó el espejo en un baúl.

Por fin pensó que la única forma de conocer su propio valor estaba en la opinión de la gente, y comenzó a peinarse y a vestirse y a desvestirse (cuando no le quedaba otro recurso) para saber si los demás la aprobaban y reconocían que era una rana auténtica.

Un día observó que lo que más admiraban de ella era su cuerpo, especialmente sus piernas, de manera que se dedicó a hacer sentadillas y a saltar para tener unas ancas cada vez mejores, y sentía que todos la aplaudían.

Y así seguía haciendo esfuerzos hasta que, dispuesta a cualquier cosa para lograr que la consideraran una rana auténtica, se dejaba arrancar las ancas, y los otros se las comían, y ella todavía alcanzaba a oír con amargura cuando decían que qué buena rana, que parecía pollo.

Augusto Monterroso nació en 1921, en Tegucigalpa, Honduras. En 1936 se trasladó a Guatemala junto a su familia. Vivió en México, Guatemala y Chile. En 1956 regresó definitivamente a la Ciudad de México y trabajó en diferentes cargos relacionados con el mundo académico y editorial. Publicó, en 1959, *Obras completas (y otros cuentos)*, su primer libro, y en 1978, su única novela: *Lo demás es silencio*. En 2000 recibió el Premio Príncipe de Asturias de las Letras por su brillante carrera literaria. Es considerado uno de los maestros del microrrelato. Su cuento "El dinosaurio" es reconocido como el relato más breve de la literatura hispanoamericana. Murió en 2003.

Fuente de la información: <<http://cvc.cervantes.es/actcult/monterroso/biografia.htm>>. Fecha de consulta: 2 mar. 2016.

3 Responde a las preguntas a continuación con base en la fábula de Monterroso.

- a** En tu opinión, ¿por qué la rana buscó su autenticidad primeramente en un espejo? *Respuesta personal. Objetivo: inferir informaciones implícitas.*
- b** ¿Te parece que la autenticidad es algo que se pueda "ver"? ¿Por qué? *Respuesta personal. Objetivo: reflexionar críticamente sobre el tema del texto.*
- c** Vuelve a leer el 3.º párrafo y opina: ¿crees que la única forma de conocer nuestro valor es saber qué piensan los demás? Justifica tu respuesta. *Respuesta personal. Objetivo: reflexionar críticamente sobre el tema del texto.*
- d** ¿Qué atributo físico de la rana se convirtió en símbolo de su autenticidad? *Respuesta esperada: sus piernas. Objetivo: identificar información explícita en el texto (comprensión selectiva).*
- e** ¿Logró la rana que reconocieran su autenticidad? Justifica tu respuesta.
- f** ¿Por qué al final sintió amargura? *Respuesta esperada: porque se había esforzado para ser auténtica y la compararon con un pollo. Objetivo: hacer inferencias.*
- 3e** Respuesta esperada: no, porque al final los que se la comían decían que parecía pollo. *Objetivo: hacer inferencias.*

4 Lee la definición de "fábula" y enseguida responde a las preguntas.

fábula

- 1. f** Breve relato ficticio, en prosa o verso, con intención didáctica o crítica frecuentemente manifestada en una moraleja final, y en el que pueden intervenir personas, animales y otros seres animados o inanimados.

Fragmento de entrada de diccionario. *Diccionario de la lengua española*. Disponible en <<http://dle.rae.es/?id=HRcRBBV>>. Fecha de consulta: 2 mar. 2016.

- Respuesta personal. Objetivo: reflexionar críticamente sobre el texto (literacidad crítica).*
- a** ¿Crees que la fábula "La rana que quería ser una rana auténtica" tiene intención crítica? ¿Por qué?
- b** ¿Te parece que hay humor en esa fábula? Justifica tu respuesta. *Respuesta personal. Objetivo: reflexionar críticamente sobre el texto (literacidad crítica).*
- c** No hay una moraleja explícita en la fábula de Monterroso, pero es posible inferirla. ¿Cómo la expresarías? *Respuesta personal. Objetivos: hacer inferencias y reflexionar críticamente sobre el texto (literacidad crítica).*
- 5 Y tú...** *Respuestas personales. Objetivo: reflexionar sobre el tema del texto a partir de su contexto personal.*
- a** ¿Te crees auténtico? ¿Por qué?
- b** ¿Te parecen auténticas las personas con quienes convives? ¿Cómo demuestran su autenticidad?

- 6** Para ampliar tus conocimientos, reúnete con algunos compañeros de clase y realicen el siguiente trabajo: investiguen sobre Esopo y sus fábulas, elijan una y escenifíquenla. *Respuesta personal. Objetivo: investigar para ampliar conocimientos.*

»» Un poquito más de todo

Las cuestiones 1, 2 y 3 tienen respuestas personales. *Objetivos: reflexionar críticamente sobre los contenidos de la unidad 1 y desarrollar la percepción estética.*

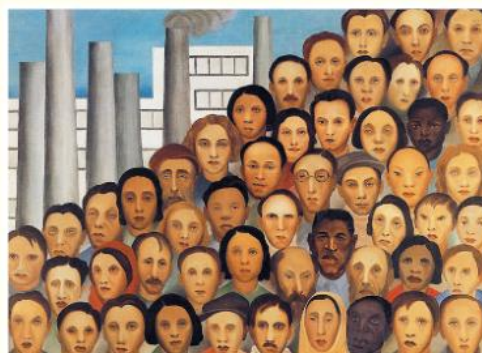
- 1** ¿Qué has aprendido sobre los pintores representados en la portada de la unidad 1?
- 2** ¿Qué pintor te ha gustado más? ¿Por qué?
- 3** ¿Te parece que las fábulas pueden hacernos reflexionar críticamente sobre cómo actuamos? Justifica tu respuesta.

Unidad 2 – Los mundos del trabajo

FUNDACIÓN GUAYASAMÍN, QUITO, ECUADOR

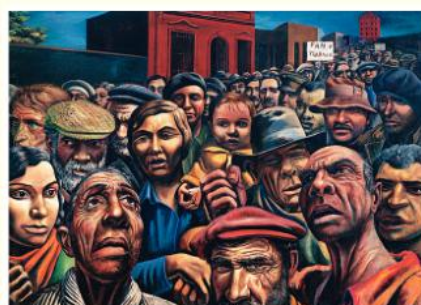


Los trabajadores (1942), de Oswaldo Guayasamín. Óleo sobre lienzo, 170 cm x 170 cm. Fundación Guayasamín, Quito, Ecuador.



TARSLA DO AMARAL EMPREENDIMENTOS - ACERVO DOS PALÁCIO DO GOVERNO DE SÃO PAULO, SP

Operários (1933), de Tarsila do Amaral. Óleo sobre lienzo, 150 cm x 205 cm. Acervo dos Palácios do Governo de São Paulo. São Paulo, Brasil.



MALBA, BUENOS AIRES/PRENSA MALBA/ CORBIS/LATINSTOCK

Manifestación (1934), de Antonio Berni. Templa sobre lienzo, 182 cm x 304 cm. Museo de Arte Latinoamericano de Buenos Aires (Malba). Buenos Aires, Argentina.

Oswaldo Guayasamín nació en 1919, en Quito, Ecuador. Pintó sus primeras telas a los siete años. En 1940 se graduó en pintura y escultura en la Escuela de Bellas Artes. En 1945 hizo un viaje desde México hasta la Patagonia. Los apuntes y dibujos del recorrido dieron origen a su primera serie de 103 cuadros, denominada *Huacayñán* (1946-1952), que significa “El camino del llanto” en quechua (una de las lenguas de los Andes). Esa serie relata la miseria y el sufrimiento que Guayasamín vio en los pueblos aborígenes de América Latina durante ese viaje. Realizó exposiciones monumentales en museos importantes de varios países de Europa y América Latina. Falleció en 1999.

Fuente de la información: <<http://www.guayasamin.org/index.php/oswaldo-guayasamin/galeria-fotografica>>
Fecha de consulta: 30 jun. 2017

Tarsila do Amaral nació en 1886, en Capivari (São Paulo), Brasil. Celebró su primera exposición individual en París en 1926. Sus cuadros reflejan una gran diversidad de influencias y, por lo general, representan paisajes brasileños, con una vegetación y fauna de vívidos colores. Al igual que otros artistas brasileños de su época, solía incorporar a su obra elementos afrobrasileños. Los cuadros *A negra* (1923) y *Abaporu* (1928) son ejemplos importantes de su obra: el primero buscó representar una “entidad” nacional (según el poeta brasileño Mario de Andrade) y el segundo se convirtió en obra inaugural del movimiento antropofágico e hito del Modernismo brasileño. En 1931 viajó a Unión Soviética y enseguida empezó una breve fase de pinturas de tema social, entre las que se encuentra *Operários* (1933). Ilustró también diversos libros, entre ellos *Poesias reunidas* (1945), de Oswald de Andrade. Falleció en 1973.

Fuente de la información: <<http://tarsiladoamaral.com.br/biografia/>>. Fecha de consulta: 30 jun. 2017.

Antonio Berni nació en 1905, en Rosario, Argentina. En 1925 viajó a Madrid y en 1926 se trasladó a París. Regresó a Argentina en 1930 y en 1931 realizó una muestra surrealista. En los años 30, la crisis impregnó su pintura y sus cuadros empezaron a reflejar preocupaciones de carácter social, retratando acontecimientos relacionados con el derecho del ser humano, lo que el pintor llamó el nuevo realismo. Realizó varios paneles decorativos, bocetos escenográficos, ilustraciones y colaboraciones en libros y prensa nacional y extranjera. En los años 60, creó obras de arte con materiales de descarte, que hoy sorprenden por su actualidad. En 1962 recibió el Premio Internacional de Grabado y Dibujo de la Bienal de Venecia. Falleció en 1981.

Fuente de la información: <www.malba.org.ar/wp-content/uploads/2014/04/Berni.pdf>. Fecha de consulta: 2 mar. 2016.

1.ª parte

1 Observa los cuadros que ilustran la portada de la unidad 2 y responde a las preguntas a continuación.

- a** En tu opinión, ¿qué relación se puede establecer entre los cuadros y el tema de la unidad, sobre los mundos del trabajo?
- b** ¿Qué aspectos de los mundos del trabajo crees que se retratan en los cuadros?

Respuesta personal. **Objetivo:** relacionar lenguaje no verbal con lenguaje verbal.

2 Relaciona las siguientes informaciones históricas con las características correspondientes a cada uno de los tres cuadros en cuestión.

- a** *Los trabajadores*, de Oswaldo Guayasamín.
b *Operários*, de Tarsila do Amaral.
c *Manifestación*, de Antonio Berni.

Profesor/Profesora, en un primer momento puede parecer que algunas características se relacionan con más de un cuadro, sin embargo, sugerimos que estimules a que los estudiantes observen con detenimiento cada obra y tengan en cuenta sus especificidades, bien como sus títulos. **Objetivo:** relacionar textos no verbales con su contexto de producción.

- | | |
|---|--|
| I Condiciones precarias del trabajo campesino. a | VII Momento de industrialización. b |
| II Crisis de los 30, desempleo y pobreza. c | VIII Pies descalzos y herramientas de trabajo. a |
| III Expresión de indiferencia y cansancio. b | IX Regreso de un día de labor en la tierra. a |
| IV Lucha por justicia social: pan y trabajo. c | X Rostros individualizados, con expresiones distintas. c |
| V Masificación del trabajo en las fábricas. b | XI Rostros sobrepuestos, diversas etnias. b |
| VI Mirada hacia adelante, en busca de solución. c | XII Resistencia y robustez de los indígenas. a |

3 Para ampliar tus conocimientos, forma un equipo con algunos compañeros y juntos busquen más datos sobre el contexto sociohistórico y sobre las características estéticas de las obras de Oswaldo Guayasamín, de Tarsila do Amaral y de Antonio Berni. Realicen una puesta en común en clase sobre el tema.

Respuesta personal. **Objetivo:** investigar para ampliar conocimientos.

2.ª parte

1 Vas a leer el poema "Oda al hombre sencillo", de Pablo Neruda. Antes, piensa y opina: ¿quién será el hombre sencillo?

Respuesta personal. **Objetivos:** activar los conocimientos previos y formular hipótesis.

2 Ahora, lee el poema y sustituye los símbolos por las palabras del recuadro.

Objetivos: comprender detalladamente el texto y reconocer el sentido de las palabras por el contexto.

brazos cartas día dolores hombre oficio palabra
secreto taller tejido trigo vida

Oda al hombre sencillo

Voy a contarte en (A) ^{secreto} ◆
 quién soy yo,
 así, en voz alta,
 me dirás quién eres,
 quiero saber quién eres,
 cuánto ganas,
 en qué (B) ^{taller} ◆ trabajas,
 en qué mina,
 en qué farmacia,
 tengo una obligación terrible
 y es saberlo,
 saberlo todo,
 día y noche saber
 cómo te llamas,
 ese es mi (C) ^{oficio} ◆,
 conocer una vida
 no es bastante
 ni conocer todas las vidas
 es necesario,
 verás,
 hay que desentrañar,
 rascar a fondo
 y como en una tela
 las líneas ocultaron,
 con el color, la trama
 del (D) ^{tejido} ◆,
 yo borro los colores
 y busco hasta encontrar
 el tejido profundo,
 así también encuentro
 la unidad de los hombres,
 y en el pan
 busco
 más allá de la forma:
 me gusta el pan, lo muerdo,
 y entonces
 veo el (E) ^{trigo} ◆,
 los trigales tempranos,
 la verde forma de la primavera,

las raíces, el agua,
 por eso
 más allá del pan,
 veo la tierra,
 la unidad de la tierra,
 el agua,
 el (F) ^{hombre} ◆,
 y así todo lo pruebo
 buscándote
 en todo,
 ando, nado, navego,
 hasta encontrarte,
 y entonces te pregunto
 cómo te llamas,
 calle y número,
 para que tú recibas
 mis (G) ^{cartas} ◆,
 para que yo te diga
 quién soy y cuánto gano,
 dónde vivo,
 y cómo era mi padre.
 Ves tú qué simple soy,
 qué simple eres,
 no se trata
 de nada complicado,
 yo trabajo contigo,
 tú vives, vas y vienes
 de un lado a otro,
 es muy sencillo,
 eres la (H) ^{vida} ◆,
 eres tan transparente
 como el agua,
 y así soy yo,
 mi obligación es esa:
 ser transparente,
 cada día
 me educo,
 cada día me peino
 pensando como piensas,

y ando
 como tú andas,
 como, como tú comes,
 tengo en mis (I) ^{brazos} ◆ a mi amor
 como a tu novia tú,
 y entonces
 cuando esto está probado,
 cuando somos iguales,
 escribo,
 escribo con tu vida y con la mía,
 con tu amor y los míos,
 con todos tus (J) ^{dolores} ◆
 y entonces
 ya somos diferentes
 porque, mi mano en tu hombro,
 como viejos amigos
 te digo en las orejas:
 no sufras,
 ya llega el (K) ^{día} ◆,
 ven,
 ven conmigo,
 ven
 con todos
 los que a ti se parecen,
 los más sencillos,
 ven,
 no sufras,
 ven conmigo,
 porque aunque no lo sepas,
 eso yo sí lo sé:
 yo sé hacia dónde vamos,
 y es esta la (L) ^{palabra} ◆:
 no sufras
 porque ganaremos,
 ganaremos nosotros,
 los más sencillos
 ganaremos,
 aunque tú no lo creas,
 ganaremos.

Pablo Neruda (seudónimo de Neftalí Ricardo Reyes Basoalto) nació en Parral, Chile, en 1904. Escribió uno de sus libros más famosos —*Veinte poemas de amor y una canción desesperada* (1924)— a los veinte años. Trabajó como periodista y ejerció de cónsul de Chile en diferentes países entre 1934 y 1939, cuando regresó a su país. En 1971 recibió el Premio Nobel de Literatura. Falleció en 1973, afectado por el golpe de estado que había depuesto al presidente Salvador Allende. Entre sus libros más conocidos, están: *Crepusculario* (1923), *Canto general* (1950), *Los versos del capitán* (1952), *Odas elementales* (1954), *Estravagario* (1958) y *Confieso que he vivido* (1974).

Fuente de la información: <www.neruda.uchile.cl/>. Fecha de consulta: 2 mar. 2016.

4b Respuesta personal. Respuesta posible: "yo borro los colores / y busco hasta encontrar / el tejido profundo, / así también encuentro / la unidad de los hombres [...] / eres la vida, / eres tan transparente [...] / ven, / ven conmigo, / ven / con todos / los que a ti se parecen, / los más sencillos [...]". **Objetivo:** identificar informaciones específicas en el texto (comprensión detallada).

3 Busca las palabras del poema que, en tu opinión, están relacionadas con el hombre sencillo.

Respuesta personal. **Objetivos:** comprender detalladamente y relacionar palabras con el contenido temático del poema.

4 Lee la definición de "oda" y enseguida responde a las preguntas.

La oda es una composición poética del género lírico, que admite asuntos muy diversos. Pese a su variedad temática, suele expresar la admiración por algo o alguien. Por lo tanto, es un poema creado con una intención de homenaje o exaltación.

PRISCILA WU

Fuente de la información: <www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=206886>. Fecha de consulta: 23 feb. 2016.

4a Respuesta esperada: al hombre sencillo, de vida simple. Versos: "me dirás quién eres, / quiero saber quién eres, / cuánto ganas, / en qué taller trabajas, / en qué mina, / en qué farmacia [...] / eres la vida, / eres tan transparente / como el agua [...]". **Objetivo:** identificar informaciones explícitas (comprensión selectiva) y específicas (comprensión detallada) en el texto.

a ¿A quién exalta el poema de Neruda? Justifica tu respuesta con versos de la oda.

b Cita versos del poema en los cuales te parece que hay un tono de enaltecimiento. **4c Respuesta personal. Objetivo:** reflexionar críticamente sobre el texto (literacidad crítica).

c ¿Crees que en el poema se expresa un sentimiento de admiración? ¿Por qué?

5a Respuesta esperada: el oficio es saberlo todo, buscar lo que está oculto. Es necesario ir más allá de la forma, desentrañar, rascar a fondo. **Objetivo:** identificar informaciones específicas (comprensión detallada).

5 Responde a las siguientes preguntas con base en el poema.

a ¿Cuál es el oficio del enunciador? ¿Qué es necesario para llevar a cabo ese oficio?

b Se observa que el enunciador se dirige explícitamente a un interlocutor. Busca ejemplos que comprueben esa afirmación. **Respuesta esperada:** "Voy a contarte en secreto" [...] / me dirás quién eres, / quiero saber quién eres, / cuánto ganas, / en qué taller trabajas [...]". **Objetivo:** identificar informaciones específicas (comprensión detallada).

c En el poema hay un juego entre "yo" y "tú" expresado sobre todo por las formas verbales. Agrega otros ejemplos a los que se citan a continuación. **Objetivo:** identificar informaciones específicas (comprensión detallada).

I Yo – voy, soy. Borro, busco, encuentro, me gusta, muero, veo, vivo, me educo, escribo, etc.

II Tú – eres, trabajas. Te llamas, verás, recibas, ves, vives, vas, vienes, andas, comes, etc.

d En tu opinión, ¿en qué consiste la unidad de los hombres? **Respuesta personal. Objetivo:** reflexionar críticamente sobre el contenido temático del texto (literacidad crítica).

e Al buscar por el hombre sencillo, el enunciador busca por sí mismo. ¿Estás de acuerdo con esa afirmación? ¿Por qué? **Respuesta personal. Objetivo:** reflexionar críticamente sobre el contenido temático del texto (literacidad crítica).

6 Antes de leer el poema, has opinado sobre quién sería el hombre sencillo. ¿Estaba correcta tu hipótesis? Justifica tu respuesta.

Respuesta personal. Objetivos: comprobar hipótesis y reflexionar críticamente sobre el contenido temático del texto (literacidad crítica).

7 ¿Crees que se puede relacionar la "Oda al hombre sencillo" con los cuadros que ilustran la portada de la unidad 2? ¿Por qué?

Respuesta personal. Profesor/Profesora, este puede ser un trabajo de escritura creativa en que los estudiantes busquen retratar otros aspectos del hombre sencillo, o de la unidad de los hombres, a partir de la reflexión crítica sobre el poema de Pablo Neruda. No se trata

8 Vuelve a tu respuesta a la cuestión 3 y agrega otras palabras a las que habías encontrado. Enseguida, a partir de ellas, escribe tú una oda al hombre sencillo.

de una actividad para evaluar la producción escrita de los estudiantes, pues no hay un trabajo como en el apartado Escribe de las unidades y tampoco se espera que los estudiantes sean escritores literarios. Lo que se espera es que expresen su fruición sobre el texto poético por medio de la escritura. Objetivos: fruir el texto poético y reflexionar sobre los conocimientos adquiridos.

9 Para ampliar tus conocimientos, reúnete con tus compañeros y, juntos, busquen cuadros e/o imágenes que ilustren la "Oda al hombre sencillo" para hacer una exposición en el salón de clase o en la escuela.

Respuesta personal. Objetivo: investigar para ampliar conocimientos.

» Un poquito más de todo

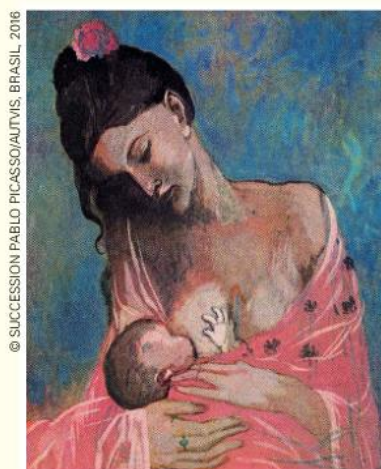
Las cuestiones 1, 2 y 3 tienen respuestas personales. Objetivos: reflexionar críticamente sobre los contenidos de la unidad 2 y desarrollar la percepción estética.

- 1 De los cuadros que ilustran la portada de la unidad 2, ¿cuál te ha gustado más? ¿Por qué?
- 2 ¿Sobre qué has reflexionado al leer la "Oda al hombre sencillo", de Pablo Neruda?
- 3 ¿Qué conocimientos nuevos te ha aportado esta actividad?

Unidad 3 – Salud y respeto desde el principio



Paternidad 30 (2009), de Dorian Flórez. Óleo sobre lienzo, en claroscuro, 70 cm x 100 cm. Colección del artista Dorian Flórez.



Maternidad (1905), de Pablo Picasso. Óleo sobre lienzo, 40,64 cm x 54,61 cm. Colección privada.



Paternidad (1980), de Ramón Conde. Fibra de vidrio, 50 cm x 45 cm x 48 cm. Colección privada.



Maternidad (1969), de Francisco Zúñiga. Pintura al pastel y acuarela, 49,5 cm x 59,5 cm. Colección privada.

1.ª parte

- 1 Observa las obras de arte que ilustran la portada de la unidad 3 y responde a las siguientes preguntas.
 - a ¿Qué aspectos de la maternidad y de la paternidad se retratan en las obras?
 - b ¿Qué relación hay entre las obras de arte y el título de la unidad?
 - c ¿Te parece importante representar la maternidad y la paternidad en obras de arte? ¿Por qué?
- 2 ¿Conoces a alguno de los autores de las obras? En caso afirmativo, ¿cuál(es)?

Respuesta esperada: el cuidado, el cariño, el afecto y la atención a los niños. Objetivo: comprender globalmente los textos.

Respuesta personal. Objetivo: reflexionar críticamente sobre la función social del arte.

1b Respuesta esperada: las obras representan formas como madres y padres expresan respeto por los niños y aseguran su salud desde el nacimiento. Objetivo: relacionar lenguaje no verbal con lenguaje verbal.

- 3 Intenta descubrir a qué artistas se refieren los datos a continuación. Si tienes dificultades, investiga sobre los autores. **Objetivo:** activar los conocimientos previos.

- a Escultor, nació en Orense, España, en 1951. **Ramón Conde.**
- b Pintor, nació en Caldas, Colombia, en 1960. **Dorian Flórez.**
- c Pintor y escultor, nació en Málaga, España, en 1881 y falleció en 1973. **Pablo Picasso.**
- d Pintor y escultor, nació en San José, Costa Rica, en 1912 y falleció en 1998. **Francisco Zúñiga.**

- 4 Para ampliar tus conocimientos, forma un equipo con algunos compañeros y, juntos, busquen más informaciones sobre los artistas cuyas obras se reproducen en la portada de la unidad 3.

Respuesta personal. Objetivo: investigar para ampliar conocimientos.

2.ª parte

- 1 Vas a leer un poema de Pablo Neruda cuyo título es "Al pie desde su niño". ¿Qué ideas sobre el texto se te ocurren a partir de ese título? **Respuesta personal. Objetivo:** formular hipótesis.

- 2 Lee el poema y sustituye los símbolos por los versos a continuación.

- a sin tregua, sin parar
- b este pie trabajó con su zapato,
- c y los pequeños pétalos del niño
- d explorando la vida como un ciego.
- e Pero luego los vidrios y las piedras,
- f no supo que había dejado de ser pie,
- g que no puede ser fruto redondo en una rama.

(I) e, (II) g, (III) d, (IV) c, (V) a, (VI) b, (VII) f.
Objetivos: comprender detalladamente el texto y practicar recursos de coherencia y cohesión.

Al pie desde su niño

El pie del niño aún no sabe que es pie,
y quiere ser mariposa o manzana.

(I) ◆
las calles, las escaleras,
y los caminos de la tierra dura
van enseñando al pie que no puede volar,

(II) ◆
El pie del niño entonces
fue derrotado, cayó
en la batalla,
fue prisionero,
condenado a vivir en un zapato.

Poco a poco sin luz
fue conociendo el mundo a su manera,
sin conocer el otro pie, encerrado,

(III) ◆
Aquellas suaves uñas
de cuarzo, de racimo,
se endurecieron, se mudaron
en opaca substancia, en cuerno duro,
(IV) ◆

PRISCILA WU





se aplastaron, se desequilibraron,
tomaron formas de reptil sin ojos,
cabezas triangulares de gusano.
Y luego encallecieron,
se cubrieron
con mínimos volcanes de la muerte,
inaceptables endurecimientos.

Pero este ciego anduvo

(v) ◆

hora tras hora,
el pie y el otro pie,
ahora de hombre
o de mujer,
arriba,
abajo,
por los campos, las minas,
los almacenes y los ministerios,
atrás,
afuera, adentro,
adelante,

(vi) ◆

apenas tuvo tiempo
de estar desnudo en el amor o el sueño,
caminó, caminaron
hasta que el hombre entero se detuvo.

Y entonces a la tierra
bajó y no supo nada,
porque allí todo y todo estaba oscuro,

(vii) ◆

si lo enterraban para que volara
o para que pudiera
ser manzana.

NERUDA, P. Al pie desde su niño. In: *Antología poética*. Barcelona: Espasa-Calpe, 1981. p. 296-297. © 1982, Fundación Pablo Neruda.

3b Respuesta esperada: es la historia del ser humano (o de un niño) desde su nacimiento hasta su muerte. **Objetivos:** comprender globalmente el texto y hacer inferencias.

3 Responde a las siguientes preguntas con base en el texto.

- a ¿De qué trata el poema de Neruda? **Respuesta esperada:** de las etapas de la vida humana. **Objetivo:** comprender globalmente el texto.
- b Se puede afirmar que el poema narra una historia. ¿De qué o de quién?
- c Es posible dividir esa historia en partes. ¿Cuáles serían? **Respuesta esperada:** el nacimiento, la niñez, la vida adulta y la muerte. **Objetivos:** comprender globalmente el texto y hacer inferencias.

4 Ya sabes que en los textos literarios se usan metáforas, es decir, se emplean palabras de modo figurado para aludir indirectamente a sentidos con los cuales guardan alguna relación. Busca ejemplos de palabras que, en tu opinión, se emplean en el poema como metáforas.

Respuesta personal. Respuesta posible: "mariposa", "manzana", "zapato", "batalla", "prisionero", etc. **Objetivo:** identificar una característica de la construcción composicional y del estilo del género.

5 Explica qué has comprendido de las siguientes imágenes del poema.

Objetivo: inferir informaciones implícitas en el texto.

- a El pie del niño, cuando aún no sabe que es pie, quiere ser mariposa o manzana. **5a Respuesta esperada:** el pie (o el niño), cuando aún no sabe nada sobre la vida, quiere volar, quiere ser color, sabor u olor.
- b El pie fue condenado a vivir en un zapato. **Respuesta esperada:** el pie (o el niño) no pudo ser libre y hacer lo que quería, debió someterse a las reglas, a las responsabilidades, etc.
- c Las uñas se encallecieron. **Respuesta esperada:** las uñas perdieron (o el niño perdió) la blandura, la ingenuidad, la inocencia, y se volvieron duras, ásperas, etc.
- d El pie caminó hasta que el hombre entero se detuvo. **Respuesta esperada:** el pie no pudo más caminar porque el hombre murió.
- e El pie no supo que había dejado de ser pie. **Respuesta esperada:** el pie (o el hombre) no se dio cuenta de que había muerto.

- 6 El título del poema es “Al pie desde su niño”. ¿Cómo contarías lo que dice el texto, cambiando la perspectiva: al niño desde su pie? *Respuesta personal. Objetivos: reflexionar críticamente y recrear el texto.*
- 7 Ten en cuenta las metáforas del poema y opina: ¿es posible que el pie del niño sea mariposa o manzana? ¿Cómo? *Respuesta personal. Objetivo: reflexionar críticamente sobre el tema del poema (literacidad crítica).*
- 8 Para ampliar tus conocimientos, reúnete con algunos compañeros de clase y, juntos, busquen otros poemas de Pablo Neruda y preparen un recital de poesía en la clase o la escuela. *Respuesta personal. Objetivo: investigar para ampliar conocimientos.*

»» Un poquito más de todo

Las cuestiones 1, 2 y 3 tienen respuestas personales. Objetivos: reflexionar críticamente sobre los contenidos de la unidad 3 y desarrollar

- 1 De las obras que ilustran la portada de la unidad 3, ¿cuál te ha gustado más? ¿Por qué? *la percepción estética.*
- 2 ¿Qué te ha parecido el poema “Al pie desde su niño”? ¿Sobre qué te ha hecho reflexionar?
- 3 ¿Te gustaría leer otros poemas de Pablo Neruda? ¿Por qué?

Unidad 4 – Nuestra América, nuestra África

1.ª parte

CESAR DINIZ/PULSAR IMAGENS



Objetos producidos por diferentes pueblos de América y África.



MANNY MORELL/ISTOCK



ALESSANDRO/ISTOCK

THOMAS VITA NETO/PULSAR IMAGENS



BRYTA/ISTOCK

1 Observa las imágenes que ilustran la portada de la unidad 4 y responde a las siguientes preguntas.



a ¿Qué se representa en las imágenes?

Respuesta esperada: objetos de arte producidos por pueblos de América y África.

Objetivo: comprender globalmente los textos.

b ¿Qué relación tienen con el tema de la unidad?

Respuesta esperada: las imágenes muestran diferentes expresiones artísticas de culturas americanas y africanas. Esas culturas forman parte de la historia de América Latina. Objetivo: relacionar lenguaje no verbal con lenguaje verbal.

c ¿Qué aspectos artísticos destacan?

Respuesta esperada: la armonía de formas y colores, el uso estético de elementos de la naturaleza (como las semillas, por ejemplo), la representación de tradiciones culturales, etc. Objetivo: identificar características del lenguaje no verbal.

2 Para ampliar tus conocimientos, forma un equipo con algunos compañeros y, juntos, busquen imágenes de objetos producidos por pueblos de América y África, investiguen sobre sus características estéticas y sobre lo que representan en las culturas donde se producen.

Respuesta personal. Profesor/Profesora, para ejemplificar lo que se puede investigar acerca de las características y los significados de objetos artísticos producidos por pueblos de América y África, sugerimos el sitio web del Museu de Arte Indígena (disponible en <www.maimuseu.com.br/#/acervo/c1tmc>, fecha de consulta: 2 mar. 2016) y del Museu Afro-brasileiro (disponible en <http://www.mafo.ceao.ufba.br/>, fecha de consulta: 24 abr. 2016). Objetivo: estimular la investigación y la ampliación de conocimientos.

2.ª parte

1 Vas a escuchar y leer el poema “Canto negro”, de Nicolás Guillén. A partir del título, ¿qué te imaginas sobre el contenido del texto?



Respuesta personal. Objetivo: formular hipótesis.

2 Escucha el poema. Pon atención a las palabras, al ritmo y a la sonoridad del texto. Enseguida responde a las preguntas.



Canto negro

¡Yambambó, yambambé!

Repica el congo solongo,

repica el negro bien negro;

congo solongo del Songo

baila yambó sobre un pie.

Mamatomba,

serembe cuserembá.

El negro canta y se ajuma,

el negro se ajuma y canta,

el negro canta y se va.

Acuememe serembó,

aé

yambó,

aé.

Tamba, tamba, tamba, tamba,

tamba del negro que tumba;

tumba del negro, caramba,

caramba, que el negro tumba:

¡yamba, yambó, yambambé!

PRISCILA WU

GUILLÉN, N. Canto negro. In: *Nicolás Guillén para niños*. Edición preparada por Ángel Augier. Madrid: Ediciones de la Torre, 1997. p. 32.

Nicolás Guillén nació en Camagüey, Cuba, en 1902. Es considerado el máximo representante de la llamada poesía negra centroamericana y poeta nacional de Cuba. Participó intensamente de la política cubana. Publicó su primer libro, *Motivos de son*, en 1930. Esta publicación da inicio a una nueva etapa de la poesía cubana, pues, por vez primera, el pueblo negro del país se ve retratado con sus costumbres y su vocabulario peculiar. En 1931, publicó el libro *Sóngoro cosongo*, en el que prosigue la búsqueda por las raíces africanas. Falleció en 1989. Otros libros del autor son: *West Indies Ltd* (1934), *Cantos para soldados y sones para turistas* (1937), *El son entero* (1947), *La paloma de vuelo popular* (1958), *Poemas de amor* (1964), *El gran zoo* (1967), *La rueda dentada* (1972), *El diario que a diario* (1972) y *Por el mar de las Antillas anda un barco de papel* (1977).

Fuente de la información: <www.ecured.cu/Nicolás_Guillén>. Fecha de consulta: 2 mar. 2016.

2a Respuesta esperada: "repica", "congo", "negro", "baila", "pie", "canta", "se ajuma", "se va", "caramba", etc. **Objetivo:** identificar informaciones explícitas (comprensión selectiva).

- a En el poema hay palabras en español y otras que parecen ser de una lengua distinta. ¿Qué palabras se usan en español? 2b Respuesta esperada: parece ser un baile o una fiesta, con tambores y un negro que baila y canta. **Objetivo:** hacer inferencias.
- b A partir de esas palabras, es posible inferir la escena que se representa en el poema. ¿Cuál es?
- c Fíjate en las palabras que no se usan en español. ¿Hay alguna característica en común entre ellas?
- d Según investigaciones, las palabras "yambambó", "mamatomba", "serembó" y otras parecidas que se utilizan en el texto no pertenecen a ninguna lengua, sino que fueron creadas para producir efectos sonoros. En tu opinión, ¿por qué se usa ese recurso en el poema?

2c Respuesta esperada: sí, la mayor parte tiene el grupo de letras "mb" ("yambambó", "serembe", "tamba", "tumba", "yambó", etc.).

Objetivos: discriminar sonidos (comprensión intensiva) e identificar informaciones explícitas (comprensión selectiva).

- 3 Lee la definición de la palabra "congo". Luego explica la relación que se puede establecer entre la principal característica de la obra de Guillén, el poema "Canto negro", y esta definición.

congo, ga

8. f Danza popular de Cuba, de origen africano, que se ejecuta por grupos colocados en fila doble y al compás de un tambor.

Fragmento de entrada de diccionario. *Diccionario de la lengua española*. Disponible en <<http://dle.rae.es/?id=Alvlp3p>>.

Fecha de consulta: 2 mar. 2016.

Respuesta esperada: la obra de Guillén evoca las raíces africanas del pueblo cubano, como se ve en el poema "Canto negro", con la referencia al congo, danza de origen africano, popular en Cuba. **Objetivos:** relacionar informaciones e identificar aspectos del contenido temático del poema.

- 4 Para ampliar tus conocimientos, haz los siguientes trabajos de investigación.

Respuestas personales. **Objetivo:** investigar para ampliar conocimientos.

- a Individual: investiga la historia y los significados de las máscaras africanas y expón en un tablón las conclusiones de tu investigación.
- b En equipo: investiguen otros poetas hispánicos que han incorporado elementos de la cultura africana en sus poemas. Difundan los textos en la escuela por medio de carteles o tabloneros.

2d Respuesta personal. Respuestas posibles: para intentar reproducir los sonidos de algunas lenguas africanas; para intentar reproducir el repiqueteo de los tambores. Profesor/Profesora, en el caso de que quieras leer más sobre el tema, recomendamos el texto "Relaciones asociativas en torno al 'Canto negro', de Nicolás Guillén", de Ambrosio Rabanales (disponible en <www.redalyc.org/pdf/1345/134517976010.pdf>, fecha de consulta: 2 mar. 2016). **Objetivo:** relacionar características del estilo del género con el contenido temático del texto.

» Un poquito más de todo

Las cuestiones 1, 2 y 3 tienen respuestas personales. **Objetivos:** reflexionar críticamente sobre los contenidos de la unidad 4 y desarrollar la percepción estética.

- 1 ¿Crees que en Brasil se reconoce y se valora el arte indígena? ¿Por qué?

- 2 ¿Te ha gustado el poema "Canto negro"? Justifica tu respuesta.

- 3 ¿Qué conocimientos nuevos te ha aportado esta actividad?

CANCIÓN ENTRECULTURAS

Objetivo: identificar palabras en el contexto (comprensión intensiva).

- 1 Lee la letra de la canción del grupo mexicano Maná y sustituye los símbolos por las palabras del recuadro.

amor corazón dolor indio libertad revolución

Justicia, tierra y libertad

Justicia, tierra y libertad
justicia, tierra y libertad

[Estríbillo]

Oye tú mi canto
óyelo, óyelo
oye tú mi llanto
óyelo, óyelo

PRISCILA WU

(A) corazón, (B) revolución, (C) indio, (D) libertad, (E) amor, (F) dolor.



Hermanos y hermanas de otras razas
de otro color y un mismo (A) ♦
rezas y rezas y nada enderezas
por eso hagamos la (B) ♦, de amor
Oye
Estamos exigiendo todo el respeto
respeto al (C) ♦ y a su dignidad
ya lo dijo Villa, dijo Zapata
Justicia, tierra y libertad
justicia, tierra y libertad
[Estríbillo]
¿Cómo tendríamos (D) ♦?
¿Cómo tendríamos dignidad?
Cómo desearía yo
cómo desearía el (E) ♦
¿Cuándo tendremos la democracia?
cuando tumbemos la burocracia
cuánto desearía yo
menos demencia y más amor
Amor, (F) ♦, amor
oye tú mi canto
Justicia, tierra y libertad
justicia, tierra y libertad
justicia, tierra y libertad.

PRISCILA WU

MANÁ. Justicia, tierra y libertad. Disco *Revolución de amor*. Warner Music México, 2002. Pista 1.

Maná es una banda mexicana que toca *rock*, *pop* y ritmos latinos. Sus orígenes remontan al grupo musical Sombrero Verde, que lanzó su primer disco en 1981. La nueva banda, con el nombre Maná —palabra que en polinesio significa “energía positiva”—, se formó a fines de la década del 80 y desde entonces ha tenido diferentes alineaciones. Actualmente está formada por cuatro integrantes: Fher Olvera, Juan Calleros, Alex “el Animal” González y Sergio Vallín. En Brasil, el grupo se volvió más conocido con la canción “Vivir sin aire”. Algunos álbumes de su discografía son: *Maná* (1987), *¿Dónde jugarán los niños?* (1992), *Cuando los ángeles lloran* (1995), *Revolución de amor* (2002) y *Cama incendiada* (2015).

Fuente de la información: <www.mana.com.mx/biografia>. Fecha de consulta: 2 mar. 2016.

2 Responde a las siguientes preguntas con base en la canción.

- a Identifica los versos en que se explicita a quiénes se dirige la canción.
- b ¿Qué petición se le hace al interlocutor? Respuesta esperada: que oiga el canto, que oiga el llanto. Objetivo: identificar información explícita (comprensión selectiva).
- c ¿Qué relación crees que hay entre las palabras “canto” y “llanto” en la canción? Respuesta personal. Objetivo: identificar sentido de palabras en el texto.
- d En tu opinión, ¿qué sentido tiene el verso “rezas y rezas y nada enderezas”? Respuesta personal. Objetivo: inferir informaciones implícitas en el texto.
- e ¿Sabes por qué se mencionan a Pancho Villa y a Emiliano Zapata en la canción? Justifica tu respuesta. Si no lo sabes, investiga quiénes fueron ellos. Respuesta personal. Objetivo: reconocer referencias de carácter histórico.
- f Según la canción, ¿qué es necesario para tener justicia, tierra y libertad? Respuesta esperada: amor, respeto, dignidad y democracia, menos demencia, etc. Objetivo: comprender globalmente el texto.

3 Reflexiona y opina sobre las siguientes preguntas.

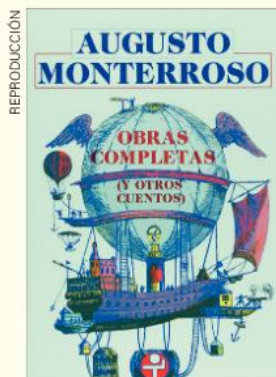


- a ¿Por qué es necesario reivindicar justicia, tierra y libertad? Respuesta personal. Objetivos: comprender globalmente el texto y relacionarlo con el contexto geográfico e histórico.
- b ¿Qué relación encuentras entre la canción y lo que has estudiado en la unidad 4? Respuesta personal. Objetivo: relacionar textos de diferentes géneros discursivos.

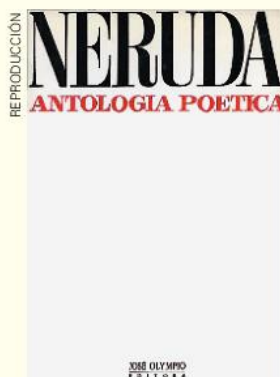
RINCÓN CULTURAL

Profesor/Profesora, las imágenes de los libros y películas son ilustrativas.

» Libros

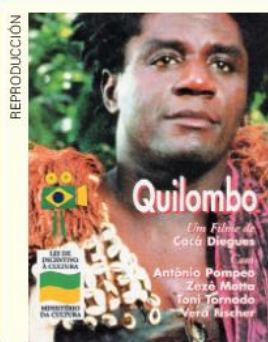


MONTERROSO, A. *Obras completas (y otros cuentos)*. México: Era, 2007.



NERUDA, P. *Antología poética*. São Paulo: José Olympio, 1974.

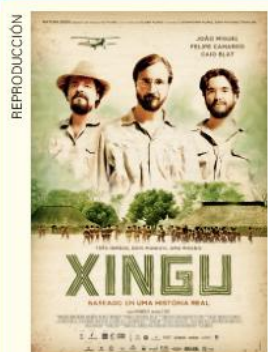
» Películas



Quilombo, de Cacá Diegues (Brasil, 1984)

Em torno de 1650, um grupo de escravos se rebela num engenho de Pernambuco e rumam ao Quilombo dos Palmares, onde uma nação de ex-escravos fugidos resiste ao cerco colonial. Entre eles, está Ganga Zumba, príncipe africano e futuro líder de Palmares, durante muitos anos. Mais tarde, seu herdeiro e afilhado, Zumbi, contestará as ideias conciliatórias de Ganga Zumba, enfrentando o maior exército jamais visto na história colonial brasileira.

Disponível em <www.adorocinema.com/filmes/filme-591/>. Fecha de consulta: 2 mar. 2016.



Xingu, de Cao Hamburger (Brasil, 2012)

Os irmãos Orlando (Felipe Camargo), Cláudio (João Miguel) e Leonardo Villas Bôas (Caio Blat) resolvem trocar o conforto da vida na cidade grande pela aventura de viver nas matas. Para isso, resolvem se alistar no programa de expansão na região do Brasil central, incentivado pelo governo. Com enorme poder de persuasão e afinidade com os habitantes da floresta, os três se tornam referência nas relações com os povos indígenas, vivenciando incríveis experiências, entre elas a eterna conquista do Parque Nacional do Xingu.

Disponível em <www.adorocinema.com/filmes/filme-201699/>. Fecha de consulta: 2 mar. 2016.

REPRODUCCIÓN



La espalda del mundo, de Javier Corcuera (España, 2000)

Tres historias sobre la violación de los derechos humanos: un grupo de niños que trabajan en una cantera de Perú picando piedras, una diputada kurda encarcelada por hablar en kurdo en el parlamento turco, y un condenado que espera en el corredor de la muerte de una penitenciaría de Texas.

Disponible en <www.filmaffinity.com/es/film217696.html>. Fecha de consulta: 2 mar. 2016.

REPRODUCCIÓN



En el mundo a cada rato, de Patricia Ferreira, Pere Joan Ventura, Chus Gutiérrez, Javier Corcuera, Javier Fesser (España, 2004)

Documental producido por Tus Ojos en colaboración con Unicef para contribuir a la protección de los derechos de la infancia en el mundo. Se abordan las cinco prioridades de Unicef: la educación de las niñas, el desarrollo integrado en la primera infancia, la inmunización, la lucha contra el VIH/SIDA y la lucha contra la violencia, la explotación y la discriminación. Son cinco historias rodadas en distintos países del mundo.

Fragmento de sinopsis. Disponible en <www.filmaffinity.com/es/film931861.html>. Fecha de consulta: 2 mar. 2016.

REPRODUCCIÓN



El Bola, de Achero Mañas (España, 2000)

El Bola es un chaval de 12 años que vive en una atmósfera violenta y sórdida. Su situación familiar, que oculta avergonzado, le incapacita para relacionarse y comunicarse con otros chicos. La llegada de un nuevo compañero al colegio le brinda la oportunidad de descubrir la amistad y una realidad familiar completamente distinta. Todo ello le dará la fuerza necesaria para aceptar y, además, afrontar su propia situación.

Disponible en <www.filmaffinity.com/es/film526932.html>. Fecha de consulta: 2 mar. 2016.

REPRODUCCIÓN

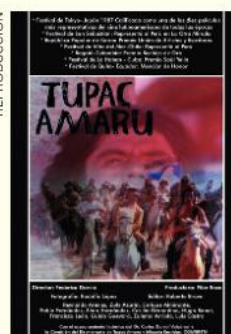


Los lunes al sol, de Fernando León de Aranoa (España, 2002)

En una ciudad costera del norte de España, a la que el desarrollo industrial ha hecho crecer desafortadamente, un grupo de hombres recorren cada día sus empinadas calles, buscando salidas de emergencia. Son funambulistas de fin de mes, sin red y sin público, sin aplausos al final; viven en la cuerda floja del trabajo precario y sobreviven gracias a sus pequeñas alegrías y rutinas.

Disponible en <www.filmaffinity.com/es/film487418.html>. Fecha de consulta: 2 mar. 2016.

REPRODUCCIÓN



Tupac Amaru, de Federico García Hurtado (Perú, 1984)

Película que narra la vida de Túpac Amaru, primer revolucionario independentista de América, que luchó por la liberación de su pueblo en el siglo XVIII.

Disponible en <www.filmaffinity.com/es/film800828.html>. Fecha de consulta: 2 mar. 2016.

»» Sitios web

Dorian Flórez

Disponible en <<http://dorianflorez.blogspot.com.br>>. Fecha de consulta: 2 mar. 2016.

Francisco Zúñiga

Disponible en <www.franciscozuniga.org>. Fecha de consulta: 2 mar. 2016.

Maná

Disponible en <www.mana.com.mx>. Fecha de consulta: 2 mar. 2016.

Museu Afro-brasileiro

Disponible en <<http://www.mafro.ceao.ufba.br/>>. Fecha de consulta: 2 mar. 2016.

Museu de Arte Indígena

Disponible en <www.maimuseu.com.br/#!acervo/c1tmc>. Fecha de consulta: 2 mar. 2016.

Museo Botero

Disponible en <www.banrepcultural.org/museo-botero>. Fecha de consulta: 2 mar. 2016.

Museo Frida Kahlo

Disponible en <www.museofridakahlo.org.mx/>. Fecha de consulta: 2 mar. 2016.

Museo Picasso – Barcelona

Disponible en <www.museupicasso.bcn.cat/>. Fecha de consulta: 2 mar. 2016.

MultArte – Artes indígenas brasileiras e suas características

Disponible en <www.multarte.com.br/artes-indigenas-brasileiras-e-suas-caracteristicas/>. Fecha de consulta: 2 mar. 2016.

Obras de Antonio Berni

Disponible en <www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=86783>. Fecha de consulta: 2 mar. 2016.

Oswaldo Guayasamín

Disponible en <www.guayasamin.org/>. Fecha de consulta: 2 mar. 2016.

Pablo Neruda

Disponible en <www.neruda.uchile.cl/>. Fecha de consulta: 2 mar. 2016.

Pablo Picasso – Colección Online

Disponible en <<https://www.guggenheim.org/artwork/artist/pablo-picasso>>. Fecha de consulta: 30 jun. 2017.

Ramón Conde

Disponible en <www.ramonconde.com/ramonconde/Bienvenida.html>. Fecha de consulta: 2 mar. 2016.

Salvador Dalí

Disponible en <www.salvador-dali.org/es_index/>. Fecha de consulta: 2 mar. 2016.

Tarsila do Amaral

Disponible en <tarsiladoamaral.com.br>. Fecha de consulta: 2 mar. 2016.

Hay más entreculturas

- 1 En este apéndice has leído algunos poemas, así como en *Entreculturas* de los volúmenes 1 y 2. Ya conoces algunas características de ese tipo de texto y sabes que, para construir los sentidos de los versos, es necesario intentar desvelar imágenes. Lee el poema a continuación, del poeta andaluz García Lorca, y enseguida realiza las cuestiones.

Profesor/Profesora, hay palabras en el poema que tal vez los estudiantes no conozcan. Si te parece conveniente y hay la posibilidad, incentívalos a consultar el diccionario.

Romance de la luna, luna

La luna vino a la fragua con su polisón de nardos. El niño la mira, mira.	16 Cuando vengan los gitanos, te encontrarán sobre el yunque con los ojillos cerrados.	Por el olivar venían, bronce y sueño, los gitanos. Las cabezas levantadas
4 El niño la está mirando. En el aire conmovido mueve la luna sus brazos y enseña, lúbrica y pura,	–Huye luna, luna, luna, que ya siento sus caballos. –Niño déjame, no pises	28 y los ojos entornados. Cómo canta la zumaya, ¡ay, cómo canta en el árbol! Por el cielo va la luna
8 sus senos de duro estaño. –Huye luna, luna, luna. Si vinieran los gitanos, harían con tu corazón	20 mi blancor almidonado. El jinete se acercaba tocando el tambor del llano. Dentro de la fragua el niño	32 con un niño de la mano. Dentro de la fragua lloran, dando gritos, los gitanos. El aire la vela, vela.
12 collares y anillos blancos. –Niño, déjame que baile.	24 tiene los ojos cerrados.	36 El aire la está velando.

GARCÍA LORCA, F. Romance de la luna, luna. In: *Antología poética*. 20. ed. Madrid: Edaf, 2007. p. 127-128.

SIGUE LA PISTA

Romance: combinación métrica de origen español que consiste en repetir al fin de todos los versos pares una misma asonancia y en no dar a los impares rima de ninguna especie.

Fragmento de entrada de diccionario. *Diccionario de la lengua española*. Disponible en <<http://dle.rae.es/?id=Wd7nL>>. Fecha de consulta: 10 abr. 2016.

Federico García Lorca, poeta y dramaturgo español, nació en Fuente Vaqueros, España, en 1898. En 1919 se trasladó a Madrid, donde conoció a otros poetas y artistas. Publicó *Libro de poemas*, su primera obra en versos, en 1921, pero logró reconocimiento con la publicación de *Canciones*, en 1927. Son también muy conocidos: *Romancero gitano* (1928), *Poema del cante jondo* (1931) y *Poeta en Nueva York*, publicado póstumamente en 1940. Sus últimas obras son piezas teatrales: *Bodas de sangre* (1933), *Yerma* (1934) y *La Casa de Bernarda Alba* (1936). En 1936, fue detenido y fusilado por las fuerzas que se acercaban al fascismo lideradas por Francisco Franco durante la Guerra Civil Española (1936-1939).

Fuente de la información: <www.biografiasyvidas.com/biografia/g/garcia_lorca.htm>. Fecha de consulta: 2 mar. 2016.

a En el poema hay una secuencia de acciones. Identifícalas y relaciona con los versos que correspondan.

Objetivo: identificar informaciones específicas en el poema (comprensión detallada).

a Versos 31-32.

d Versos 9 y 13.

b Versos 1-2.

e Versos 25-26.

c Versos 33-34.

I Aproximación de los gitanos. e

IV Llegada de la luna. b

II Diálogo entre el niño y la luna. d

V Muerte del niño. a

III Llanto de los gitanos. c

b Busca en el poema un verso en el que haya personificación de la luna.

Respuesta esperada: "mueve la luna sus brazos". **Objetivo:** identificar informaciones específicas en el texto (comprensión detallada).

c Identifica en el poema versos que comprueben la personificación de la luna como un personaje femenino.

Respuesta esperada: "La luna vino a la fragua / con su polisón de nardos"; "y enseña, lúbrica y pura, / sus senos de duro estaño". **Objetivo:** identificar informaciones específicas en el texto (comprensión detallada).

d Observa la última palabra de los versos pares del poema y explica qué hay en común entre ellas.

Respuesta esperada: todas son graves, la sílaba fuerte tiene la vocal "a" y la última sílaba la vocal "o"; por lo tanto, todas tienen la misma asonancia. **Objetivo:** identificar recurso de estilo del género poema.

e El romance es un tipo de poema que tiene carácter narrativo, es decir, cuenta una historia. Explica qué historia cuenta el "Romance de la luna, luna".

Respuesta esperada: el poema cuenta la historia de un niño gitano que está muriendo. La muerte, representada por la luna, viene a buscarlo y él le ruega que no se lo lleve. Los gitanos llegan, lo encuentran muerto y lloran de tristeza. **Objetivo:** identificar el contenido temático del poema.

2 Para ampliar tus conocimientos, reúnete con tus compañeros y, juntos, investiguen la vida y la obra de García Lorca. Preparen un tablón con la biografía y estrofas de algunos poemas del poeta andaluz.

Respuesta personal. **Objetivo:** investigar para ampliar conocimientos.

Actividades

»» Actividad 1

1a Respuesta esperada: es una enfermedad, quienes la tienen creen en todo. En la historieta el caso es grave porque el personaje cree incluso en Papá Noel, El Ratón Pérez, etc. **Objetivo:** inferir informaciones implícitas en el texto.

1 Lee la historieta de Max Aguirre y responde a las preguntas a continuación.



© MAX AGUIRRE

- a Según el contexto de la historieta, ¿qué es “inocentitis”? ¿Por qué se trata de un caso grave?
- b Muchos efectos cómicos se producen a partir de referencias culturales compartidas. En la historieta se mencionan personajes que forman parte del imaginario infantil en muchos países hispanicos. ¿Hay alguno que sea popular también entre los niños de tu región? ¿Cuál(es)? **Respuesta personal. Objetivo:** relacionar el texto con el contexto brasileño.

SIGUE LA PISTA

Los Reyes son una referencia a los Reyes Magos. En varios países hispanicos, la tradición de los regalos a los niños, en el período de Navidad, se lleva a cabo el 6 de enero, cuando se celebra el día de los Reyes.

El Ratón Pérez es también conocido como Ratón de los Dientes de Leche. Cuando a un niño se le cae un diente de leche, lo debe poner bajo la almohada para que el Ratón se lo lleve y deje a cambio un obsequio o dinero.

El Cuco se conoce también como el Coco (España y México, por ejemplo) o como Cuca (Brasil). Es un personaje que asusta a los niños, así como el hombre de la bolsa. Hay canciones de cuna que se cantan cuando el niño no quiere dormir: “Duérmete niño, / duérmete ya, / que viene el cuco / y te comerá” (en Brasil: *Nana neném / que a cuca vem pegar / papai foi pra roça / mamãe foi trabalhar*).

Fuente de la información: *Diccionario de mitos y leyendas*. Disponible en <<http://www.cuco.com.ar>>. Fecha de consulta: 22 mar. 2016.

»» Actividad 2

1 Sustituye los símbolos del siguiente texto por los pronombres “le/les” (2 veces) o “lo” (5 veces). **Objetivo:** distinguir objeto directo y objeto indirecto.

Mala memoria

Imanol Arias

Vengo a (A) ^{les} hablar de un tema que hace años fue un verdadero problema para mí, pero que hoy en día, gracias a los últimos avances tecnológicos, tengo completamente superado. Me refiero a..., a ver, que (B) ^{lo} tengo escrito en la mano..., a la mala memoria.

GUSTAVO MORAES

(C) ♦ llevo apuntado aquí porque es la única forma de acordarme. Antes (D) ♦ anotaba en una agenda... pero no sé qué hice con ella. Ahora me (E) ♦ apunto todo en el cuerpo. La gente cree que tengo un tatuaje en el brazo, pero es de una vez que me apunté la compra con un bolígrafo especial y ahí se quedó. Soy el único tío que tiene escrito en el bíceps "pechuga de pollo". Me querían cobrar tres mil euros para (F) quitárme♦, así que (G) ♦ pinté un corazón alrededor y ahora digo que fue una novia que tuve.

Profesor/Profesora, en la adaptación hemos sustituido el nombre de una marca comercial de bolígrafo por "bolígrafo especial".

Adaptado de monólogo de humor. ARIAS, I. Mala memoria. In: V.V. A.A. *El club de la comedia*: qué mal repartido está el mundo... y el universo ni te cuento. Madrid: Aguilar, 2011.

» Actividad 3

Respuesta esperada: en las últimas décadas, los cambios que ha sufrido el mundo del trabajo son muchos, como la extinción de algunas profesiones y las transformaciones en otras. En el texto sobre el *burnout*, se afirma que los cambios en el trabajo son responsables del sufrimiento y del malestar en la actividad profesional. **Objetivos:** comprender globalmente y analizar críticamente el texto.

- 1 Lee el siguiente fragmento de entrada de un diccionario académico y relaciona el *burnout* con los cambios que ha sufrido el trabajo en las últimas décadas.

The screenshot shows the Laboreal dictionary website. The URL is <http://laboreal.up.pt/es/dictionary/?letter=B&id=286>. The page features the Laboreal logo, a search bar, and navigation links. The main content area displays the entry for 'BURNOUT' under the 'DICCIONARIO' section. The entry includes a definition of burnout as a professional exhaustion and mentions its inclusion in Volume VIII, N.2, 2012. The author, Marianne De Troyer, is listed at the bottom of the entry.

BURNOUT Artículo incluido en la edición Volumen VIII :: N.2 :: 2012

Entre los riesgos psicosociales relacionados con el trabajo, el *burnout* o agotamiento profesional, identificado inicialmente en el ámbito de la atención médica, actualmente involucra a todas las profesiones, todos los sectores de actividad, todas las organizaciones o instituciones, tanto del sector público como privado.

El concepto de *burnout* aparece en los años 70 como resultado de trabajos de psicoanalistas y psicólogos (Freudenberger, 1974; Maslach & Jackson, 1982). Este concepto va más allá de la noción de "estrés profesional", sin embargo, la exposición prolongada a situaciones de estrés profesional puede llevar al *burnout*. Tampoco se trata de una "depresión" aunque esta puede facilitar la aparición de un *burnout*, o que un *burnout* pueda volverse una depresión. El *burnout* se inscribe dentro de la problemática del sufrimiento (Dejours, 1998) y el malestar en el trabajo que no cesa de progresar en un contexto marcado por importantes transformaciones de la organización del trabajo, relacionadas con la implementación de nuevas formas de organización, todo esto en un marco de desafíos de orden político, económico o científico (de Gaulejac, 2011).

Marianne De Troyer

Fragmento de entrada de diccionario. *Laboreal*. Disponible en <<http://laboreal.up.pt/es/dictionary/?letter=B&id=286>>. Fecha de consulta: 22 mar. 2016.

»» Actividad 4

Respuesta esperada: la ley brasileña prohíbe castigos físicos, como defiende González. El hecho de que se haya establecido una ley sobre el tema indica que poco a poco se nota que los castigos físicos existen, pero no son buenos. Objetivos: relacionar textos de diferentes géneros e identificar relaciones de interdiscursividad.

- 1 En 2014 se aprobó una ley en Brasil que incluye algunos artículos en el *Estatuto da criança e do adolescente*. Lee uno de los artículos y relaciónalo con el texto “Hacia una puericultura ética”, de Carlos González, presente en la unidad 3.

Art. 18-A. A criança e o adolescente têm o direito de ser educados e cuidados sem o uso de castigo físico ou de tratamento cruel ou degradante, como formas de correção, disciplina, educação ou qualquer outro pretexto, pelos pais, pelos integrantes da família ampliada, pelos responsáveis, pelos agentes públicos executores de medidas socioeducativas ou por qualquer pessoa encarregada de cuidar deles, tratá-los, educá-los ou protegê-los.

Fragmento de ley. Lei n.º 13.010, de 26 de junho de 2014. Artículo 18-A. Disponible en <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13010.htm>. Fecha de consulta: 22 mar. 2016.

»» Actividad 5

- 1 ¿Ya has leído la carta del lector dirigida a un periódico digital de República Dominicana e intitulada “Dengue y zika”, que está en la cuestión 2 del apartado Arranque (Escribe), unidad 4? En caso positivo, haz un breve resumen de la carta; en caso negativo, formula hipótesis sobre su contenido.

Respuesta personal. Respuesta posible: sí, la he leído y la carta comenta la posibilidad de llegada del virus zika a la República Dominicana; no, no la he leído y debe de tratar de las dos enfermedades. Objetivos: activar los conocimientos previos acerca del tema del texto y formular hipótesis.

- 2 Lee o relea la carta del lector y trata de observar, en especial, las características de este género discursivo.



http://elveedordigital.com/carta-del-lector/item/28115-dengue-y-zika

Acceder Nosotros Contáctenos

EL VEEDOR DIGITAL

Portada Primer Plano Sociedad Actualidad Justicia Ciudadanía Provincias Diáspora Opinión

Dengue y zika
14 noviembre 2015

Señor director:
Con mucha preocupación he visto las informaciones que dan cuenta de que, además de los casos de dengue, infecciones respiratorias, malaria y otras enfermedades, cuyos casos aún no se han confirmado, ahora se cierne sobre el país la posibilidad de que también llegue el virus zika.

Algo que no sería raro, no solo porque es transmitido por el mismo mosquito que causa el dengue y la chikungunya, sino por el mal manejo que se les ha dado a estas enfermedades en los centros hospitalarios y el descuido de la sociedad que no acaba de asumir un papel responsable frente a estas enfermedades.

Responsabilizar solo al Ministerio de Salud es una injusticia, no se puede olvidar que es a este organismo al que le corresponde desarrollar las políticas públicas tendentes a preservar la salud de las personas, pero no es menos cierto que un diagnóstico equivocado ha sido la diferencia entre la vida y la muerte.

Atentamente:
Francisco Pérez
Ciudadano

Diario El Veedor Digital. República Dominicana, 2015. Disponible en <http://elveedordigital.com/carta-del-lector/item/28115-dengue-y-zika>. Fecha de consulta: 22 mar. 2016.

Profesor/Profesora, la actividad permite que los estudiantes profundicen sus conocimientos sobre el género y reflexionen sobre las marcas lingüísticas, el público objetivo y las características de estilo de las cartas de lector.

Profesor/Profesora, evalúa la necesidad de explicarles a los estudiantes que todas las opciones representan posibles objetivos de cartas del lector. **Objetivos:** comprender globalmente el texto e identificar la función social del género.

3 Cartas del lector pueden tener diferentes objetivos. Elige el que contempla el texto "Dengue y zika".

- a Defenderse de una crítica.
- b Contestar otra carta del lector.
- c Comentar una noticia o reportaje. **x**
- d Corregir supuestos errores de un texto.
- e Elogiar la institución de prensa o un texto.
- f Criticar la institución de prensa o un texto.

4 La carta del lector suele representar una posición sobre un texto que se publicó en un medio de comunicación o una manifestación sobre la propia institución periodística. ¿Qué cuestiona o comenta la carta "Dengue y zika"? ¿Hay algún fragmento que indica una discordancia? Justifica tu respuesta.

Respuesta esperada: la carta comenta noticias o reportajes sobre la llegada del virus zika a la República Dominicana y no está de acuerdo con la responsabilización exclusiva del Ministerio de Salud por este hecho ("Responsabilizar solo al Ministerio de Salud es una injusticia"). **Objetivos:** identificar y reflexionar sobre relaciones de intertextualidad.

5 ¿Cómo el lector firma la carta? Analiza la forma como lo hace.

Respuesta esperada: firma como "Francisco Pérez - Ciudadano". Al decirse "ciudadano", el autor quiere reforzar su preocupación por el riesgo de una nueva enfermedad, que es un problema que afecta a toda la población. **Objetivo:** inferir informaciones implícitas en el texto.

6 ¿Has observado que una parte de la carta tiene destaque? ¿Por qué?

Respuesta esperada: sí, el saludo y el primer párrafo, porque sintetizan el contenido y explicitan el objetivo de la carta. **Objetivo:** comprender la función de recursos gráficos en la construcción de sentidos del texto.

7 Desconsiderando el saludo y la despedida de la carta, ¿hay alguna marca explícita del enunciador?

Respuesta esperada: hay marca solamente del enunciador ("he visto"), porque se trata de una carta en la cual el enunciador se posiciona con relación a algo que se publicó en el diario o en la revista. Del interlocutor no hay marcas, pues aunque saluden al "director" del diario, las cartas del lector se dirigen a los lectores de la institución, ya que se escribe con vistas a la publicación. **Objetivo:** identificar una de las características de la construcción composicional del género carta de lector.

8 ¿En qué tiempos están los verbos de la carta? Explica por qué predominan estos tiempos verbales en el texto.

Respuesta esperada: se usan más el Presente de Indicativo y el Pretérito Perfecto Compuesto de Indicativo. Hay también un verbo en Condicional Simple de Indicativo y uno en Presente de Subjuntivo. El Presente de Indicativo y el Pretérito Perfecto Compuesto de Indicativo predominan porque la carta habla de un problema actual, la amenaza de enfermedades causadas por el mismo mosquito, y de cuestiones pasadas que tienen relación con el momento de la enunciación. **Objetivos:** identificar recursos del estilo del género discursivo relacionados con los tiempos y modos verbales y reflexionar sobre ellos.

9 ¿El texto es primordialmente argumentativo, descriptivo o narrativo? ¿Por qué?

Respuesta esperada: argumentativo, porque busca defender una opinión, la de que el riesgo de la llegada del virus zika al país existe, pero la responsabilidad no es solo del Ministerio de Salud, sino de toda la sociedad. **Objetivo:** identificar la secuencia tipológica fundamental en el texto.

10 ¿Te parece que la carta "Dengue y zika" cumple con su objetivo? Justifica tu respuesta.

Respuesta personal. **Objetivo:** reflexionar críticamente sobre el texto.

» Actividad 6

1 En la normativa de 1947 de los desfiles de las *escolas de samba* en Brasil, se encuentra el siguiente artículo. A partir de esta normativa y de los textos y discusiones de la unidad 4, reflexiona sobre esta *samba-enredo* de la Escola de Samba Vila Isabel, campeona del desfile de 1988 en Río de Janeiro.

Respuesta personal. **Objetivos:** comprender globalmente el texto y discutir relaciones de interdiscursividad.

Art. 6º Há inteira conveniência na divulgação dos enredos, ficando os concorrentes com inteira liberdade de distribuição aos jornais desta Capital. É obrigatório nos enredos o motivo nacional.

BARBOSA DA SILVA, M. T.; OLIVEIRA FILHO, A. L. *Silas de Oliveira: do jongo ao samba de enredo*. Rio de Janeiro: MEC; Funart, 1981. p. 73.

Kizomba, festa da raça

Valeu, Zumbi
O grito forte dos Palmares
Que correu terras, céus e mares
Influenciando a abolição

Zumbi, valeu
Hoje a Vila é Kizomba
É batuque, canto e dança
Jongo e maracatu
Vem, menininha, pra dançar o
caxambu

Ô ô, nega mina
Anastácia não se deixou escravizar
Ô ô, Clementina
O pagode é o partido popular
Sarcedote, ergue a taça
Convocando toda a massa
Neste evento que congraça
Gente de todas as raças
Numa mesma emoção
Esta kizomba é nossa constituição

Que magia
Reza ajeum e Orixá
Tem a força da cultura
Tem a arte e a bravura
E um bom jogo de cintura
Faz valer seus ideais
E a beleza pura dos seus rituais
Vem a Lua de Luanda
Para iluminar a rua
Nossa sede é nossa sede
De que o apartheid se destrua

»» Actividad 7

- 1 Lee la siguiente noticia y reflexiona: ¿por qué “las mujeres negras en Brasil padecen de ‘vulnerabilidad y fragilidad’”? **Respuesta personal. Respuesta posible: porque son mujeres y negras, por lo tanto, sufren un doble prejuicio.**
Objetivos: comprender globalmente e inferir informaciones implícitas en el texto.

http://pulsoslp.com.mx/2015/11/18/miles-de-mujeres-afrobrasilenas-protestan-por-la-violencia-en-su-contra/

INICIO SLP SEGURIDAD NACIONAL MUNDO META CAMERINO MULTIMEDIA STATUS CIENCIA Y TECNOLOGÍA

PULSO

FUNDADOR: MIGUEL R. VALLADARES GARCÍA

DIARIO DE SAN LUIS

Martes 16 febrero 2016

Miles de mujeres afrobrasileñas protestan por la violencia en su contra

MUNDO. MIE, 18 NOVIEMBRE 2015. 12:43

BRASÍLIA, Brasil (AP) – Miles de mujeres negras de todo Brasil emprendieron una marcha hacia la capital de la nación para protestar por la violencia y discriminación que dicen padecer.

La policía dijo que unas 5 mil mujeres participaban en la marcha el miércoles. Las organizadoras dijeron por Twitter y Facebook que esperan al menos 15 mil manifestantes.

Valdecir Nascimento es una de las organizadoras. Afirma que las mujeres negras en Brasil padecen de “vulnerabilidad y fragilidad”.

La oficina de estadísticas IBGE de Brasil dice que las mujeres negras representan el 35.5% de la población nacional y que son las víctimas mayoritarias de los delitos violentos.

Diario Pulso. México, 2015. Disponible en <http://pulsoslp.com.mx/2015/11/18/miles-de-mujeres-afrobrasilenas-protestan-por-la-violencia-en-su-contra/>. Fecha de consulta: 16 feb. 2016.

»» Actividad 8

- 1 Lee los fragmentos a continuación, que son de artículos de opinión y de cartas del lector, y sustituye los símbolos por los verbos entre paréntesis conjugados en el tiempo de Subjuntivo y en la persona adecuados.
Objetivo: practicar el uso del modo Subjuntivo.

- a La propuesta de una reflexión filosófica [aunque el término (A) ♦ (parecer) pedante] en torno a “nuestra” historia e historiografía continental, apunta a pensar juntos una realidad, paradójicamente sutil y burda a la vez, con la mayor apertura y honestidad intelectual posibles.

Fragmento de artículo. ROSSI, J. J. La historia de Abya yala (América) ¿es la que nos cuentan? Diario *Aim Digital*. Argentina. Disponible en <www.aimdigital.com.ar/2014/12/29/la-historia-de-abya-yala-america-es-la-que-nos-cuentan/>. Fecha de consulta: 22 mar. 2016.

- b (A) denomine, (B) mantenga, (C) fuera
 Ante la pretendida nueva celebración de aquel 12 de octubre de 1492, aún cuando se lo (A) ♦ (denominar) de otra forma (ahora “día de la diversidad cultural”) es oportuno manifestar nuestra crítica y rechazo al hecho de que se (B) ♦ (mantener) este día como feriado para celebrar “algo” y preguntarnos con honestidad intelectual qué es lo que realmente se puede celebrar en esta fecha y cómo resignificarlo, si (C) ♦ (ser) posible.

Fragmento de artículo. ROSSI, J. J. El “feriado” que esconde lo que pasó el 12 de octubre de 1492. Diario *Aim Digital*. Argentina. Disponible en <www.aimdigital.com.ar/2014/10/12/el-feriado-que-esconde-lo-que-paso-el-12-de-octubre-de-1492/>. Fecha de consulta: 22 mar. 2016.

- c Pensemos
 (A) ♦ (Pensar) ¿acaso el ingreso del “verdadero” hombre al continente o ‘el comienzo’ de nuestra historia continental o ‘el inicio de la cultura’ en esta tierra maravillosa, es decir, de la filosofía, del arte, de la ciencia, tecnología, religión, política y economía?.

Fragmento de artículo. ROSSI, J. J. El “feriado” que esconde lo que pasó el 12 de octubre de 1492. Diario *Aim Digital*. Argentina. Disponible en <www.aimdigital.com.ar/2014/10/12/el-feriado-que-esconde-lo-que-paso-el-12-de-octubre-de-1492/>. Fecha de consulta: 22 mar. 2016.

(A) puedan, (B) respete, (C) valore

DISEÑOS: CAROL DURAN

- d** En el contexto de la discusión de una reforma educacional, además de los avances que se (A) ♦ (poder) concretar para un mayor acceso y ejercicio del derecho a la educación, hemos planteado la necesidad de incluir un plan nacional de derechos humanos. Nosotros, que no lo tenemos, lo necesitamos con urgencia para contribuir a crear una cultura de respeto a los derechos de todos, sin distinciones de ningún tipo. Solo con educación lograremos construir un Chile que (B) ♦ (respetar) la dignidad del ser humano y que (C) ♦ (valorar) la riqueza que nos entrega la diversidad.

Fragmento de carta de lector. FRIES MONLEÓN, L. Discriminación y cultura de derechos humanos. Diario *La Tercera*. Chile, 2014. Disponible en <www.latercera.com/noticia/opinion/correo-de-los-lectores/2014/11/896-604456-9-discriminacion-y-cultura-de-derechos-humanos.shtml>. Fecha de consulta: 22 mar. 2016.

- e** En este proceso nuestro país debería aprovechar el contexto internacional para desarrollar acciones que (A) ♦ ^{respondan} (responder) a situar a nuestra nación como un modelo de integración cultural y de reconocimiento a las diversidades [...].

Fragmento de carta de lector. SOLANO, D. El decenio afrodescendiente. Diario *Libre*. República Dominicana, 2014. Disponible en <www.diariolibre.com/opinion/el-decenio-afrodescendiente-OHDL876901>. Fecha de consulta: 22 mar. 2016.

- f** Reitero, el Decenio Afrodescendiente es una oportunidad para que la sociedad dominicana se (A) ♦ ^{vea} (ver) en el rostro afrodescendiente de la mayoría poblacional para dejar atrás, “que el dominicano tiene el negro detrás de la oreja”. Plataforma Dominicana de Afrodescendientes.

Fragmento de carta de lector. SOLANO, D. El decenio afrodescendiente. *Diario Libre*. República Dominicana, 2014. Disponible en <www.diariolibre.com/opinion/el-decenio-afrodescendiente-OHDL876901>. Fecha de consulta: 22 mar. 2015.

Textos

»» Texto 1

CUESTIONARIO **KIOSKEMAN**

ENERO '09



¿Por qué hacés cómics? ¿Cuál es la satisfacción que te traen?



¿Adónde te gustaría llegar con el cómic? ¿Qué es lo máximo que te imaginás (aunque sea utópico)?



IMÁGENES: ©LINIERS/KIOSKEMAN

¿Qué otra cosa pensás que podrías hacer si no hicieras cómics? ¿Creés en la idea de la vocación (“Nací para hacer esto”)?



¿Qué otra cosa no soportarías hacer?



¿Te preocupa la idea de la trascendencia en tu trabajo, querés alcanzar la fama, la gloria?



¿Creés que existen los genios? Si es así, ¿de dónde viene su capacidad especial?



¿Qué es para vos el arte?



¿Quién te inspira? ¿Por qué?



¿Qué estás leyendo ahora? ¿Cuál es tu libro preferido en tu biblioteca?



¿Cómo es tu proceso creativo? ¿Cuánto tiempo le dedicás al desarrollo de una idea?



¿Cuaderno de bocetos u hojas sueltas?





¿Qué materiales utilizas? Si son muchos, explicar.



¿Dibujar es un placer o un esfuerzo?



IMÁGENES: © LINIERS/KIOSKEMAN

¿Fotolog o blog? ¿Por qué?



¿Cuál es el mejor momento del día para dibujar? ¿Por qué?



¿Cuál es el autor de historietas de la Argentina que más te gusta en este momento?



¿Te genera problemas familiares pasar mucho tiempo dibujando? (Mujer, novia o amigos: "Estás siempre ahí sentado, hagamos algo.")



¿Cuál es el autor de historietas de afuera que más te gusta en este momento?



¿Cuál es tu sitio preferido de Internet?





¿Leés mucho cómic? ¿De afuera o de acá? ¿Sos de esas personas que necesitan estar siempre actualizadas?



¿Es necesario el entrenamiento técnico para ser un dibujante de cómics? Me refiero a si hay que estudiar (dibujo, diseño, composición, técnicas narrativas, etc.).



¿Dibujante y guionista como personas separadas o una misma persona que haga todo? ¿Por qué?



¿Te molesta que critiquen tu trabajo?



¿Creés en eso de que "no hay nada nuevo bajo el sol"? ¿Te interesa innovar, experimentar?



IMÁGENES: @LINERSKIOSKERMANN

¿Drama o comedia?



¿Hubo algún momento en que pensaras "Largo todo, no hago más historieta"?



Siguiendo la premisa de que un autor "escribe sobre lo que conoce" tengo la idea de que los artistas en tiempos de grandes guerras, grandes epidemias o grandes cambios sociales se han volcado más a cierto tipos de historias con tramas vinculadas a "acontecimientos externos", que les han dado mucho sobre qué escribir. Y que en tiempos más tranquilos (más tranquilos que aquellos, no por ello menos conflictivos), como los que vivimos, se vuelcan más hacia sus mundos internos y sentimientos. ¿Qué pensás de eso?





¿Creés en el concepto del alma o algún espíritu/energía separado o encarcelado en el cuerpo?



¿Crees en la vida después de la muerte?



IMÁGENES: @LINIERS/KIOSKMAN

Disponible en <www.kioskerman.com.ar/liniers_contesta.htm>. Fecha de consulta: 22 mar. 2016.

»» Texto 2

http://coleccion.educ.ar/CDInstitucional/contenido/entrevistas/daniel_paz.html

ar Cuatro años de gestión

Qué es educ.ar Cómo se usa educ.ar Para quiénes se hace educ.ar Quiénes hacemos educ.ar Quiénes nos acompañan

Home | [Qué es educ.ar](#) | [Entrevistas](#) | Daniel Paz

Qué es educ.ar

Entrevistas

Daniel Paz: Un humorista gráfico que incursiona en el humor digital

Como humorista me interesa hablar sobre el poder. "Me gusta imaginarme el lugar del humorista como el de aquel niño del cuento de Andersen, que ve pasar al rey desnudo y dice '¡El rey está desnudo!', mientras que los funcionarios reales y el público tienen miedo y no se atreven a decir lo que es evidente. Solo el chico, que tiene una mirada inocente y no especulativa, es capaz de decir lo que los demás no pueden o no quieren ver. Ser adulto y a la vez ser capaz de adoptar una mirada inocente es la herramienta del humorista".

La vocación por el humor de **Daniel Paz** comenzó a manifestarse en la niñez cuando hacía una revista con chistes sobre los personajes de la escuela. Más tarde, la generación de humoristas argentinos surgida a comienzos de los 70, alrededor de las legendarias revistas *Hortensia* y *Satiricón* tuvo una enorme influencia en su formación. Empezó a publicar sus chistes en la revista *Juventud y Tal Cual*, y a colaborar en las revistas *Humor*, *Superhumor* y *Sexhumor*. Allí consolidó su estilo de humor de un solo cuadro, protagonizado por personajes de la actualidad nacional e internacional. También hizo la tira *Andy & Sidharta*, puso su humor en los quince volúmenes de *Una historia argentina*, con relatos de Graciela Montes; y colaboró con los guiones televisivos de Tato Bores.

Actualmente –y desde 1987– hace la viñeta de la esquina superior izquierda de la tapa del diario *Página/12*, con la colaboración de Rudy. Para explorar fuera del terreno de la actualidad política, empezó a publicar la tira *F. Méridas Truchas*, donde aborda con humor temas que van "desde la invención del fuego hasta la última película de *La Guerra de las Galaxias*", dice. Es el primer humorista argentino que inauguró su sitio en Internet, por el que en 2004 recibió el Premio Mate.ar a la mejor página personal. En 2013 recibió el Premio UBA a la difusión de contenidos educativos, otorgado por la Universidad de Buenos Aires.

Por Verónica Castro

REPRODUCCIÓN



—**El sentido crítico y el poder de síntesis de los humoristas gráficos denotan cualidades verdaderamente singulares. ¿Cómo es que perciben la realidad los dibujantes?**

—La capacidad para encontrar el lado humorístico de las cosas creo que tiene que ver con cierta sensibilidad para percibir lo absurdo; una cierta mirada con la que el humorista ve la realidad.

Me gusta imaginarme el lugar del humorista como el de aquel niño del cuento de Hans Christian Andersen, que ve pasar al rey desnudo y dice “¡El rey está desnudo!”, mientras que los funcionarios reales y el público tienen miedo y no se atreven a decir lo que es evidente. Solo el chico, que tiene una mirada inocente y no especulativa, es capaz de decir lo que los demás no pueden o no quieren ver. Ser adulto y a la vez ser capaz de adoptar una mirada inocente es la herramienta del humorista.

—**¿Cuál es la relación entre el humor y la verdad?**

—El humor muestra una de las tantas caras de la verdad. A veces la realidad es dolorosa o angustiante, o nos da miedo, y el poder hallarle un lado humorístico a esa realidad nos alivia y nos permite atravesarla. Suele definirse la verdad según una lógica cartesiana y científica, lo que sin duda está bien, pero esta lógica no nos permite ver las demás facetas de la verdad, a las que sí podemos acceder a través de una lógica irracional, como por ejemplo la lógica poética. El humor se rige por esta lógica poética y utiliza la metáfora como herramienta.

—**Desde 1987 hace el chiste de la esquina superior izquierda de la tapa del diario Página/12, con la colaboración de Rudy. Es llamativo que la gente abra el diario y se encuentre con sus chistes en el mismo momento que con las malas noticias de cada día. Y a la vez los chistes se nutren de esa actualidad que determina la agenda de los medios, pero encarados desde la ironía y el humor. ¿El chiste se convierte en transmisor e intérprete de las noticias de un modo más efectivo?**

—El humor de actualidad se nutre de las noticias del día. O más precisamente, de las noticias de las que la gente está hablando, que no siempre son las que aparecen en la tapa del diario. La relación entre humor de actualidad y periodismo es evidente. Sin los diarios y las revistas no habría dónde publicar chistes de actualidad. Sin embargo, humor y periodismo son cosas diferentes. El periodista publica primicias, información que el lector no conocía. Como humorista de actualidad, yo trabajo sobre información que el lector ya conoce. Si tuviera que informar y explicarle al lector la noticia que acaba de ocurrir, no habría chiste.

—**Mirando hacia atrás su estilo y su producción, ¿nota cambios, quiebres, en qué momentos?**

—Cuando era chico, hacía un humor más crudo y más ácido. Con los años fui cambiando la manera de encarar el chiste y creo que le fui puliendo los lados más filosos y haciéndolo un poco más dulce. También fue cambiando mi manera de dibujar. Desde que empecé a publicar en diario, mi dibujo, que antes tenía algunas cosas superfluas, se fue haciendo más limpio en el trazo y más sintético.

—**Para explorar fuera del terreno de la actualidad política, empezó a publicar la tira F. Méridas Truchas, en la que volcó su pasión por los temas históricos y de ficción. ¿Por qué se decidió a hacer F. Méridas Truchas ahora en CD ROM, qué bondades trae este nuevo formato?**

—Las F. Méridas Truchas es una de las cosas que más disfruto hacer. La forma en que está concebida me permite hacer humor con casi cualquier tema. Desde la invención del fuego hasta la última película de George Lucas.

Por otro lado, me gusta explorar los recursos que tiene el mundo digital. El CD de las F. Méridas Truchas es un proyecto multimedia en el que se combinan imágenes, textos, sonido y animaciones, y que además tiene interactividad. En ese aspecto el soporte que brinda el CD ROM es fabuloso y permite una experiencia mucho más interesante que la del libro o la revista.

—**Ya en 1999 empezó a incursionar en el humor digital e inauguró su sitio en Internet, el primero de un humorista argentino. Bien hecho pero simple, y con mucho contenido. Hay chistes, pero también animaciones y juegos sencillos y geniales ideados por Ud. Jugar online permite otro tipo de interactividad con el público, ¿cuál es la respuesta de la gente? Y Ud., humorista gráfico y ahora también humorista multimedia, ¿qué encuentra de nuevo y de bueno en tener una página en Internet?**

—Cuando empecé a armar mi sitio, tenía la idea de hacer una página tradicional, en la que el autor muestra sus trabajos y tira algunos datos biográficos. Nada más.

A medida que el sitio se fue desarrollando, se me ocurrió que, en lugar de hacer algo estático, podía hacer una especie de revista web, en la que cada tanto ir agregando material nuevo. Así lo hice. Todas las semanas subo un chiste nuevo en la sección "Esta semana", también hay una sección de enlaces donde puse los sitios que más me gustan, y cuando tengo tiempo extra hago alguna animación o juego o protector de pantalla. Todo esto es algo específico para la web. Es decir, no puede verse en otra parte.

Desde el principio, la respuesta de la gente fue muy buena. Puse un libro de visitas y allí escribe mucha gente que se fue de la Argentina hace tiempo y que, visitando el sitio, se siente un poco más cerca. Las animaciones y los juegos son muy visitados y son las cosas que más interés despiertan. En 2004 mi sitio recibió el Premio Mate.ar a la mejor página personal.

—El humor gráfico, la historieta infantil, han sido géneros subestimados en la historia de la educación argentina. ¿Cómo ve el panorama actual? ¿Y cuál es el potencial de estos géneros para la educación de los chicos?

—Creo que cada vez hay más apertura hacia el humor gráfico en la educación. Hace poco recibí una invitación de una importante editorial francesa para colaborar en un manual de lengua española. El manual se terminó de hacer y me enviaron un ejemplar y vi que había una gran cantidad de chistes, casi uno cada dos páginas.

En nuestro país también hay una apertura en ese sentido, sobre todo si comparamos los materiales de estudio de hoy con los de veinte años atrás.

El humor gráfico hace más interesante el material de estudio y además aporta una mirada diferente y complementaria de la que brinda la educación formal.

Fecha: Mayo de 2005

Disponible en <http://coleccion.educ.ar/CDInstitucional/contenido/entrevistas/daniel_paz.html>. Fecha de consulta: 22 mar. 2016.

»» Texto 3



The screenshot shows the WHO website interface. At the top, there are language options: عربي, 中文, English, Français, Русский, and Español. Below this is the WHO logo and the text 'Organización Mundial de la Salud'. A navigation bar contains links: Temas de salud, Datos y estadísticas, Centro de prensa, Publicaciones, Países, Programas y proyectos (highlighted in red), Gobernanza, and Acerca de la OMS. The main heading of the article is 'Diez datos acerca del desarrollo en la primera infancia como determinante social de la salud'. Under the heading 'Dato 1', the text states: 'El desarrollo cerebral y biológico durante los primeros años de vida depende de la calidad de la estimulación que el lactante recibe de su entorno: familia, comunidad y sociedad. El desarrollo en la primera infancia, a su vez, es un determinante de la salud, el bienestar y la capacidad de aprendizaje durante toda la vida. La conjunción de estos datos señala al desarrollo en la primera infancia como un determinante social de la salud.'

**Dato 2**

Si se quiere lograr un desarrollo sano en la primera infancia, es preciso crear las condiciones adecuadas para que el niño, desde el periodo prenatal hasta los ocho años, se desarrolle por igual en los aspectos físicos, socioafectivos y lingüístico-cognitivos.

Dato 3

El grado de seguridad y de cohesión social de los vecindarios y aldeas, así como la atención que se dedique a los niños, son factores importantes para el desarrollo en la primera infancia.

Dato 4

Para mejorar el desarrollo en la primera infancia, es preciso que a nivel mundial las comunidades mejoren permanentemente las condiciones en que las familias crían a sus hijos, para lo cual han de atenderse las necesidades en materia de seguridad económica, flexibilidad en los horarios de trabajo, información y apoyo, salud y servicios adecuados de puericultura.

Dato 5

Es necesario eliminar los obstáculos que impiden el acceso a programas y servicios de eficacia demostrada para favorecer el desarrollo físico, socioafectivo y lingüístico-cognitivo en la primera infancia.

Dato 6

Los niños sin cuidado parental deben recibir una atención que los estimule, los apoye y los ayude a crecer. Una puericultura y una educación de alta calidad en la primera infancia pueden mejorar sus posibilidades de éxito en la vida.

Dato 7

El desarrollo en la primera infancia constituye la base del desarrollo humano y debe ser un aspecto clave para determinar el grado de éxito de las sociedades. La medición a nivel mundial de la situación del desarrollo en la primera infancia, basada en métodos comparables, permitirá que las sociedades puedan determinar su grado de éxito.

Dato 8

Para garantizar un desarrollo sano en la primera infancia, se requiere la acción conjunta no solo de los organismos internacionales, nacionales y locales, sino también de las familias a nivel mundial.

Dato 9

Muchos participantes en la comunidad internacional para el desarrollo consideran que el desarrollo del niño es tan importante como su supervivencia, pero esta idea todavía no se refleja en la financiación de los programas de desarrollo.

Dato 10

De todos los determinantes sociales en la salud, el relativo al desarrollo en la primera infancia es el que los dirigentes económicos de las sociedades entienden con más facilidad, porque un mejor desarrollo en la primera infancia no solo significa una mejora de la salud, sino también la existencia de una fuerza de trabajo más productiva y la reducción de los costos tanto en la justicia penal como en otros componentes de la red de seguridad social. Las instituciones fiscales y monetarias a nivel nacional e internacional deben reconocer que el gasto destinado a mejorar el desarrollo en la primera infancia es una inversión y, por consiguiente, han de incorporarlo en sus políticas.

»» Texto 4

AUTOTEST SOBRE EL CONSUMO DE ALCOHOL

Padres y madres somos modelos que ellos observan, aprenden y a veces copian.
¿Te animás a hacer un autotest sobre tu consumo de alcohol?

MARCA CON UNA X	SÍ	NO	A VECES
Evito tomar alcohol antes de manejar.			
El fin de semana tomo de más.			
Siempre en la mesa pongo una botella de...			
Yo también hago "la previa".			
Creo que el alcohol aumenta la potencia sexual.			
Para divertirme tengo que tomar alcohol.			
Tomar alcohol es cosa de hombres, no de mujeres.			
Soy de los que prefieren no ver cuando toman.			
Desde chicos les permití que prueben alcohol.			
Pienso que mis hijos "no son como los demás".			
Alguna vez les hablé sobre los efectos del alcohol.			

Si tenés más de 18 años, podés acompañar a tus hijos en su autotest. Si tenés más de 18 años, podés acompañar a tus hijos en su autotest.

PSICOLOGÍA PARA ADOLESCENTES

DÍA Y HORARIO
Miércoles a viernes de 9:00 a 14:00 hs.
LUGAR
8.º piso del Centro de la Mujer y el Niño, Sarmiento 2055, CABA.

POR TURNOS LLAMAR AL
53546600 interno 2296 o 2310

MÁS INFORMACIÓN
adolescencia@osperyh.org.ar
www.suterh.org.ar
www.comunidadsl.com.ar
/suterh.osperyh
@suterh_osperyh
@victorsmaria

Los jóvenes y el consumo de alcohol

PROGRAMA ADOLESCENCIA

ORIENTACIÓN PARA PADRES Y MADRES CON HIT@S ADOLESCENTES

LOS JÓVENES Y EL CONSUMO DE ALCOHOL

Hay quienes piensan que los adolescentes están en riesgo, o que son peligrosos.
En realidad, los adolescentes son más vulnerables: a las presiones del grupo, a la violencia en la calle, al consumo de drogas y alcohol...

El consumo excesivo de alcohol afecta la salud:

- Disminuye los cuidados
- Los expone a situaciones de violencia
- Los deja más indefensos frente a abusos de todo tipo.

Podemos ayudar a limitar los riesgos con:

- Reglas claras y límites
- Afecto
- Conversar mucho
- Sostener las decisiones en el tiempo.

NUESTROS HIT@S CRECEN Y APARECEN NUEVOS DESAFÍOS

La adolescencia es el periodo que va de los 11 o 12 hasta la juventud; 21, 22 años.
Aparecen nuevos intereses, el grupo de amigos, salidas.
Es una etapa llena de temores e incertidumbres, con nuevos desafíos.

¿Sabías que...?

- Cada vez se consume alcohol a más temprana edad
- Les afecta más a las chicas
- En la "previa" toman mucho alcohol en poco tiempo.

Nosotros como adultos, ¿cómo reaccionamos?

- Preferimos negar que toman
- Les prohibimos tomar
- Les damos libertad para que ellos decidan
- Los dejamos que tomen pero sin excederse.

¿CÓMO PODEMOS ACOMPAÑAR A NUESTROS HIT@S ADOLESCENTES?

Durante esta etapa, los chic@s van adquiriendo mayor autonomía.
Hay muchas maneras de acompañarlos sin abandonarlos ni invadir su intimidad:

- Conversar con otros padres/madres
- Podemos ser estrictos, sin dejar de darles amor
- Los adolescentes necesitan límites para sentirse protegidos, y a la vez, siempre los están desafiando
- Tenemos que decir lo que pensamos y aguantar que nos "odien". Recordemos que no somos "sus amigos"
- Demostrarles que nos preocupamos por ellos pero sin "asfixiarlos".



TODAVÍA TENEMOS GRAN INFLUENCIA SOBRE NUESTROS HIT@S Y DERECHO A ORIENTARLOS Y A QUERER LO MEJOR PARA ELLOS

LA MEJOR AYUDA ES TENER PADRES SOSTENEDORES EN QUIENES PUEDAN CONFIAR

SOBRE TODO HAY QUE TENER PACIENCIA, SOSTENER LOS LÍMITES, SABER ESCUCHAR, Y... ¡NO PERDER EL BUEN TRATO!

»» Texto 5

16

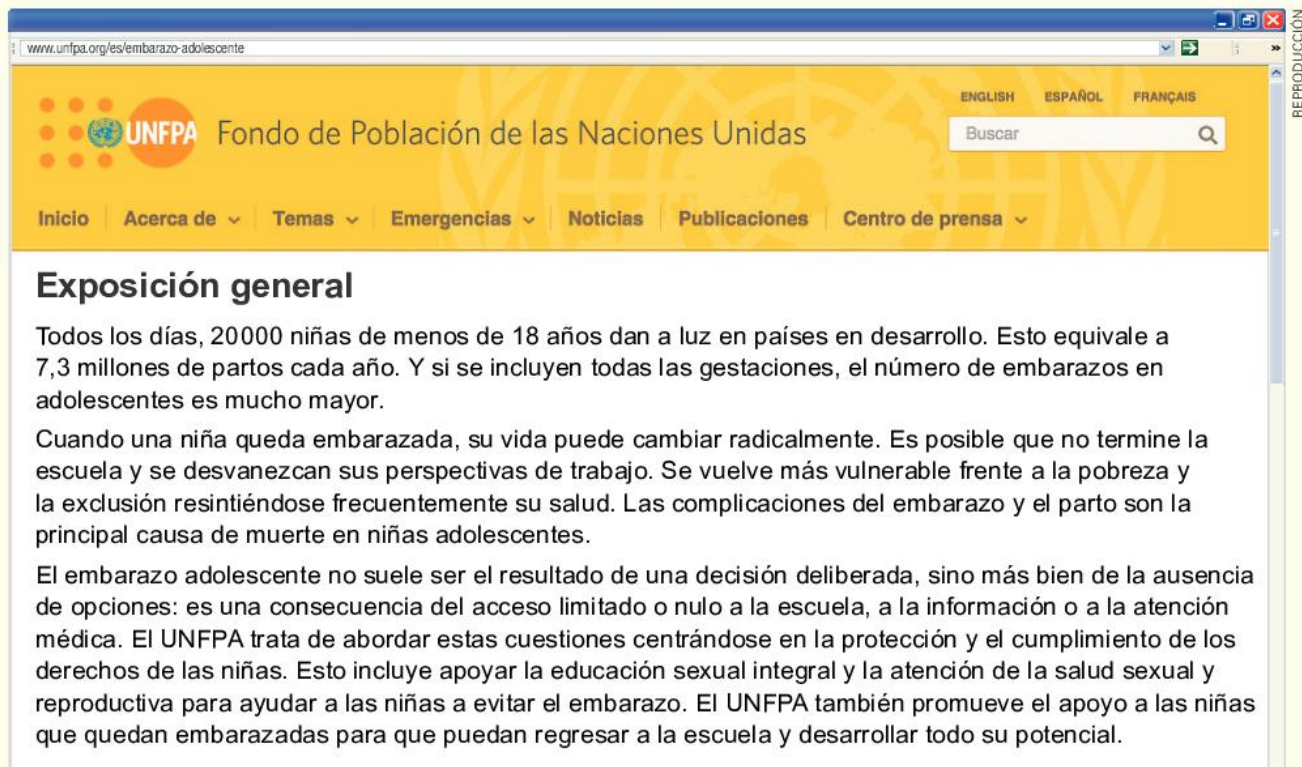
Título: El maltrato verbal es violencia (Padre).
Medio: Consejo Publicitario Argentino.

Título: El maltrato verbal es violencia (Madre).
Medio: Consejo Publicitario Argentino.

Disponible en <www.escuchate.org.ar/campana.html>.
Fecha de consulta: 22 mar. 2016. (0-0:40).

Disponible en <www.escuchate.org.ar/campana.html>.
Fecha de consulta: 22 mar. 2016. (0-0:31).

»» Texto 6



www.unfpa.org/es/embarazo-adolescente

ENGLISH ESPAÑOL FRANÇAIS

UNFPA Fondo de Población de las Naciones Unidas

Buscar

Inicio Acerca de Temas Emergencias Noticias Publicaciones Centro de prensa

Exposición general

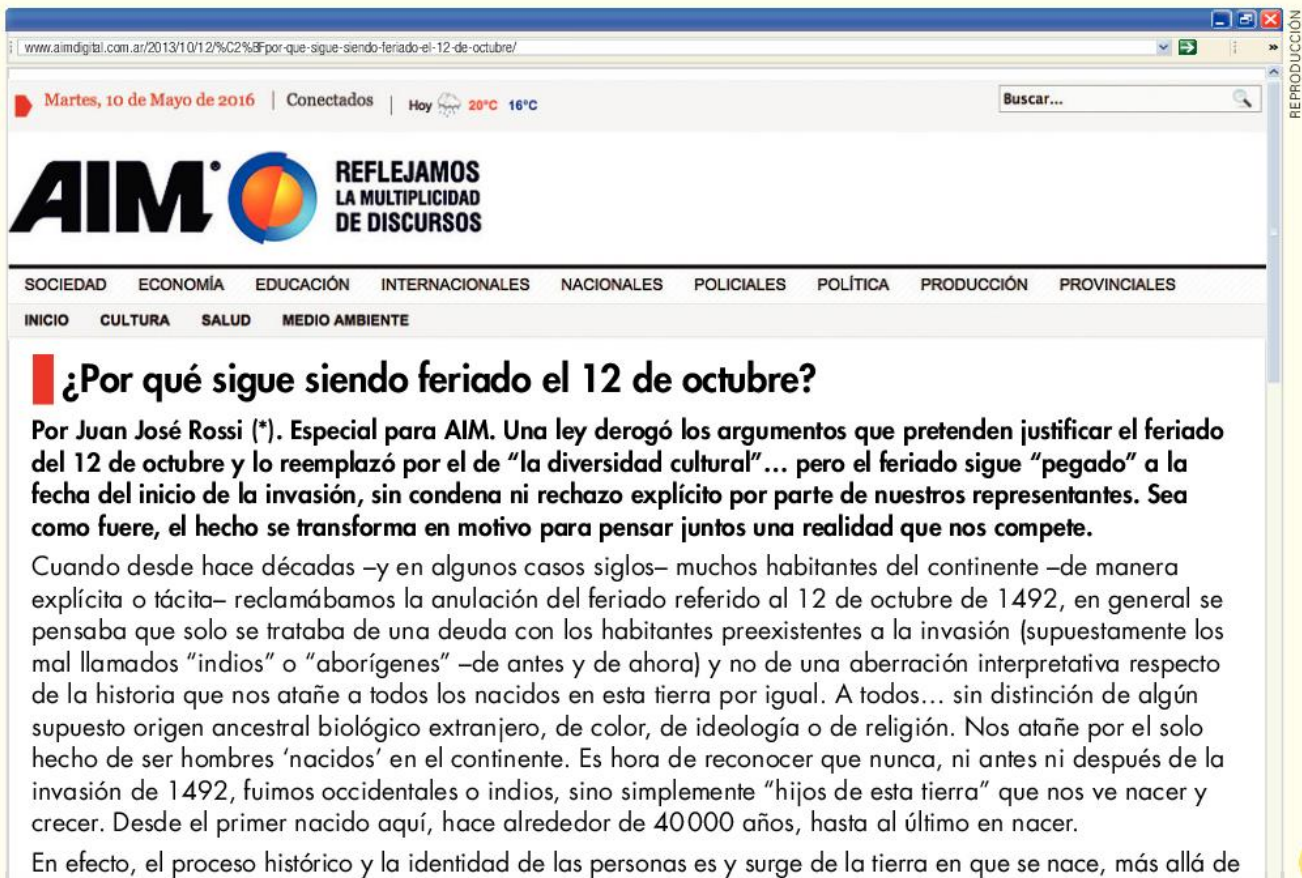
Todos los días, 20000 niñas de menos de 18 años dan a luz en países en desarrollo. Esto equivale a 7,3 millones de partos cada año. Y si se incluyen todas las gestaciones, el número de embarazos en adolescentes es mucho mayor.

Cuando una niña queda embarazada, su vida puede cambiar radicalmente. Es posible que no termine la escuela y se desvanezcan sus perspectivas de trabajo. Se vuelve más vulnerable frente a la pobreza y la exclusión resintiéndose frecuentemente su salud. Las complicaciones del embarazo y el parto son la principal causa de muerte en niñas adolescentes.

El embarazo adolescente no suele ser el resultado de una decisión deliberada, sino más bien de la ausencia de opciones: es una consecuencia del acceso limitado o nulo a la escuela, a la información o a la atención médica. El UNFPA trata de abordar estas cuestiones centrándose en la protección y el cumplimiento de los derechos de las niñas. Esto incluye apoyar la educación sexual integral y la atención de la salud sexual y reproductiva para ayudar a las niñas a evitar el embarazo. El UNFPA también promueve el apoyo a las niñas que quedan embarazadas para que puedan regresar a la escuela y desarrollar todo su potencial.

Disponible en <www.unfpa.org/es/embarazo-adolescente>. Fecha de consulta: 22 mar. 2016.

»» Texto 7



www.aimdigital.com.ar/2013/10/12/%C2%BFpor-que-sigue-siendo-feriado-el-12-de-octubre/

Martes, 10 de Mayo de 2016 | Conectados | Hoy 28°C 16°C

AIM REFLEJAMOS LA MULTIPLICIDAD DE DISCURSOS

SOCIEDAD ECONOMÍA EDUCACIÓN INTERNACIONALES NACIONALES POLICIALES POLÍTICA PRODUCCIÓN PROVINCIALES

INICIO CULTURA SALUD MEDIO AMBIENTE

¿Por qué sigue siendo feriado el 12 de octubre?

Por Juan José Rossi (*). Especial para AIM. Una ley derogó los argumentos que pretenden justificar el feriado del 12 de octubre y lo reemplazó por el de "la diversidad cultural"... pero el feriado sigue "pegado" a la fecha del inicio de la invasión, sin condena ni rechazo explícito por parte de nuestros representantes. Sea como fuere, el hecho se transforma en motivo para pensar juntos una realidad que nos compete.

Cuando desde hace décadas –y en algunos casos siglos– muchos habitantes del continente –de manera explícita o tácita– reclamábamos la anulación del feriado referido al 12 de octubre de 1492, en general se pensaba que solo se trataba de una deuda con los habitantes preexistentes a la invasión (supuestamente los mal llamados "indios" o "aborígenes" –de antes y de ahora) y no de una aberración interpretativa respecto de la historia que nos atañe a todos los nacidos en esta tierra por igual. A todos... sin distinción de algún supuesto origen ancestral biológico extranjero, de color, de ideología o de religión. Nos atañe por el solo hecho de ser hombres 'nacidos' en el continente. Es hora de reconocer que nunca, ni antes ni después de la invasión de 1492, fuimos occidentales o indios, sino simplemente "hijos de esta tierra" que nos ve nacer y crecer. Desde el primer nacido aquí, hace alrededor de 40000 años, hasta al último en nacer.

En efecto, el proceso histórico y la identidad de las personas es y surge de la tierra en que se nace, más allá de

las ascendencias que difícilmente se pueden acreditar ("aborigen", europeo, asiático, africano, latino o sajón, religioso o ateo, en definitiva, todos de la misma especie con circunstancias y opciones culturales diferentes).

Este presupuesto vertebral e irrenunciable está basado en la filosofía y en la tradición milenaria de la humanidad ("humana", no "indígena") de este continente en el que "la tierra no solo no pertenece al hombre" sino que este "es fruto de la tierra", tanto como los demás seres vivos, no importa en qué espacio y tiempo haya nacido.

La actual humanidad del continente no es invasora, si bien no faltan quienes, distraídamente, le hagan el juego a los intereses del invasor o suponga ingenuamente "que es mejor" sentirse "occidental".

El fortuito arribo de los europeos a nuestras costas y sus aberrantes estrategias invasoras posteriores, vergonzosamente activadas "en nombre de un dios y de reyes" ajenos a nuestra realidad milenaria, para someter a los 70 o más millones de habitantes preexistentes al patético 12 de octubre y el intento de apropiarse del continente basados en la fuerza bruta y en la aberración simbólico-filosófica..., nos afecta a todos por igual. La humanidad entera, y nosotros, debemos entender que aquí no hubo, no hay ni habrá por un lado "indios" y, por otro, "occidentales", sino hombres de una única especie; hombres emergentes o adoptados en esta tierra en el contexto de diferentes culturas a lo largo del proceso histórico milenario de ayer, hoy y mañana y a pesar de circunstanciales invasiones, aunque algunas irracionales y perversas como fue el caso de la occidental a partir del 12 de octubre de 1492, que el sistema educativo y político, todavía en la actualidad, tácita o explícitamente consideran un hecho fundante de nuestra historia.

Durante 40 mil años, aproximadamente, la humanidad de nuestro continente experimentó su propio y genuino devenir humano marcado por el desarrollo y evolución de diferentes culturas a lo largo de su extenso territorio. Hace apenas quinientos veintinueve años, cuando sus 70 o más millones de habitantes (en realidad poco importa cuántos eran) vivían en armonía con su estilo y pautas culturales "distintas" a las de los demás continentes, azorados e impotentes debieron ser testigos de una inesperada y brutal invasión que, sin retorno, transformó sus vidas y estructuras sociopolíticas milenarias de manera coercitiva y substancial.

Para comprender el sentimiento y la reacción tardía que provocó aquel inesperado aluvión –que por diversas circunstancias incomprensiblemente nos enseñaron a recordarlo como gesta heroica– es muy importante tratar de ponerse en el lugar de las víctimas que, aunque las describieron como salvajes, brutales, incultos e infieles, eran nada menos que personas como nosotros, con su estilo propio y una filosofía de vida distinta a la de los grupos humanos de los demás continentes. Personas que habían nacido en esta tierra antes que nosotros y cuyas estrategias de vida los llevaron a amasar en el tiempo patrimonios culturales diferentes.

Dicha invasión disfrazada de "civilización, pacificación y evangelización" –lograda en el término de apenas 80 años y profundizada durante tres siglos, inclusive hasta el presente– se organizó lenta y tozudamente en cuanto estructura política "colonial-extractiva" para concretar objetivos inconfesables como la apropiación indebida del territorio, el vaciamiento hormiga de sus riquezas materiales mediante la esclavitud de nativos y africanos; la destrucción metódica de sus instituciones y, sobre todo, ejecutando un genocidio, por su magnitud, sin precedentes en la historia humana llevado a cabo para limpiar el horizonte de testigos y, de ese modo, usufructuar del continente sin remordimientos. En su perverso imaginario, la irrupción y tenaz dispersión debía abrirles rutas a una fácil dominación y usufructo, como de hecho sucedió y continúa sucediendo aunque con métodos y estrategias diferentes a las del siglo XV-XVIII.

Los habitantes actuales del continente muchas veces suponemos que aquellos acontecimientos pasados de la invasión y las circunstancias presentes no están profundamente relacionados entre sí en el tiempo y el espacio continental. Como si nuestra actual dependencia económica y cultural no fueran un resultado obvio de los manejos del más fuerte, del que finalmente con descaro puso las condiciones en su beneficio. En cierta forma los habitantes del continente seguimos cerrando los ojos para no ver la realidad y no llamar a las cosas por su nombre. Queriendo o sin querer, no consideramos a la historia remota del continente como "nuestra historia".

En algún sentido muchas personas, y el sistema educativo mismo, se siguen sintiendo "europeos" u occidentales y, de hecho, haciendo caso omiso de los valores, sistemas y principios emergentes de esta tierra a lo largo de milenios, piensan y actúan desde paradigmas filosóficos, jurídicos y religiosos del invasor que, en forma compulsiva, logró imponer a lo largo de 300 años precipitándonos a los problemas graves que nos aquejan desde que "teóricamente" nos hemos independizado.

Frente a la endémica crisis que reiteradamente aparece en nuestras naciones de América, siempre es el momento adecuado de buscar caminos alternativos de independencia y autogestión buceando en las raíces de la auténtica historia y cultura continental.

En tal sentido es fundamental motivarnos para abrir los ojos y "ver" más allá de los documentos oficiales de



la colonia y de la República, que dogmática y, quizá, distraídamente, consagraron una burda distorsión de la historia continental y del hombre americano.

Por otra parte, para hacer frente a la crisis, aparentemente endémica, parece fundamental revalorizar el proceso histórico en sí de nuestra tierra, que no se inicia a partir del 12 de octubre 1492, como pretende el enfoque del invasor y la mentalidad del legislador y del sistema educativo, sino desde que el hombre ingresó en esta tierra donde hemos nacido, asumiendo como propios los hechos y valores de las diferentes culturas que nos precedieron en el tiempo, muchas de las cuales si bien son contemporáneas porque han logrado sobrevivir, se las silencia estratégicamente para no escuchar su voz milenaria y disimular sus legítimos derechos, que también son los nuestros.

12 de octubre de 1492: ¿Pasó lo que nos dicen?

Ante cada “celebración oficial”, explícita o implícita, del arribo ibérico a nuestro continente, no es superfluo rememorar los mecanismos utilizados por la posterior y sostenida intervención europea o “primer mundo” con el fin de introducir su modelo ideológico, político, económico y religioso y mantenernos sometidos, sutil o burdamente, hasta nuestros días. Obsequiándonos “espejitos, ahora ‘papelitos’ de color verde”.

Cuando en el siglo XV nuestra tierra –a la que luego arbitrariamente se la llamaría “América”– continuaba con el desarrollo de su propio proceso histórico-cultural, extendido a lo largo y ancho de su espacio territorial y marcado por una fecunda variedad de culturas y naciones nativas (inuit, iroquesa, azteca, arawak, chibcha, inca, guaraní, wichí y selk’nam, por nombrar solo unas pocas), Europa se debatía en profundas luchas internas y externas (sobre todo la Península ibérica) para garantizar poder y recursos a monarcas, príncipes, nobles y ejércitos, objetivo primordial que hizo posible la apropiación y el saqueo sistemático de nuestro enorme y maravilloso continente.

Los movimientos expansionistas europeos iniciados en el siglo XV, al principio por españoles y portugueses luego por otros estados europeos, contaron con la participación interesada y motivadora de sus respectivas coronas y del catolicismo, cada uno en su ámbito, pero ambos con el mismo fin: someter y apoderarse de esta tierra y de sus habitantes.

Mientras los primeros convenían en capitulaciones con los exploradores y espías a sueldo para asegurarse un elevado diezmo y la adquisición prepotente de tierras y recursos ajenos, el segundo proveía, directa o indirectamente, la permisón moral e ideológica de acciones aberrantes y un “ideal” que elevaba al rango de “cruzada civilizadora y evangelizadora” un proyecto indiscutiblemente ilegítimo de apropiación territorial, de usufructo comercial y sometimiento político expansionista. Sin embargo, cabe preguntarse por qué y cómo lograron el resonante éxito que todavía es considerado por muchos una gesta heroica y civilizadora y esto tanto en las leyes como en el imaginario colectivo de los habitantes.

Al arribar Colón a las islas –y posteriores aventureros a otros enclaves– la actitud inmediata adoptada por los nativos del continente Abya yala fue, por un lado de enorme sorpresa frente a la presencia de gente surgida del mar con curiosas armas y extrañas vestimentas y, por otro, de absoluta hospitalidad. En los primeros contactos jamás los pueblos de Abya yala ofrecieron resistencia ni declararon guerra alguna.

Solo ante el abuso sorpresivo y despiadado reaccionaron tratando de hacerlos retroceder, aunque sin éxito, ante las poderosas armas y experimentadas estrategias europeas. Por su parte los recién llegados, a medida que avanzaban, “dudaron” de que los nativos –supuestamente habitantes de “Las Indias” occidentales– fueran “descendientes de Adán y Eva”, o sea, que fueran verdaderos hombres.

Este absurdo presupuesto filosófico y antropológico de exploradores, misioneros, espías e intelectuales de la época acerca de la naturaleza de la gente que encontraban, más allá de algunos extemporáneos y tardíos documentos oficiales que reconocieron la humanidad de los invadidos, se transformó en un justificativo siniestro que, ante su conciencia o, más bien, “inconsciencia cristiana”, legitimó el inicio de una cadena de aberrantes acciones invasoras.

Sostuvieron, por ejemplo, que los “bárbaros” podían ser esclavizados ya que, según su arbitraria teoría, eran “infieles” y estos, a su vez, seres indignos porque rechazaban la “verdadera fe” (¡la de ellos!), en consecuencia merecedores de ser perseguidos, esclavizados y aniquilados en la medida en que se resistieran. Un argumento falaz que les dio luz verde para justificar, tanto la esclavitud cuanto el genocidio y saqueo indiscriminado. Escribió, por ejemplo, el teólogo Tomás Ortiz, obispo del Darién en Centro América: “Los indios son siervos por naturaleza; y que contando de ellos y de su incapacidad tantos vicios y torpezas se les hace beneficio en quererlos domar, tomar y tener por esclavos”.





Este fue uno de los tantos sofismas utilizados por la corona y las instituciones autodenominadas “cristianas” para legalizar cualquier acto de destrucción o imposición de su sistema esclavizante y extractivo.

Desde esa posición ideológico-estratégica los “civilizadores y evangelizadores” se permitieron imponer por la fuerza su propia cosmovisión y manera de pensar, ajena a la humanidad local, e implementar por la fuerza su sistema de vida desvalorizando, en cuanto “diabólicas”, la mitología y forma de ser de la humanidad de nuestro continente y quebrando las estructuras sociales milenarias, inclusive sus idiomas, tradiciones y escritura jeroglífica e ideográfica. En última instancia desactivaron lo medular de aquellos antepasados nuestros que hasta ese momento vivían “a su modo”. Estratégicamente neutralizaron la capacidad de reaccionar ante la insaciable avalancha de invasores e inmigrantes ávidos de “salvarse a sí mismos” despreciando todo lo preexistente.

A partir de allí, los invasores actuaron seguros y a cara descubierta sometiendo a la población de nuestro continente a la desesperanza y a la esclavitud vergonzosa por medio de aberrantes estructuras como la encomienda, mita, factorías, minas reales y otras formas “legales” con que explotaron y exterminaron a la humanidad según ellos “descubierta providencialmente” para civilizar y cristianizar.

No resulta extraño, entonces, que, según refiere el sacerdote Las Casas, el cacique taíno Hathucci poco antes de morir en la hoguera por resistirse al sistema europeo sostuviera el siguiente diálogo con un religioso que lo instaba a bautizarse “para ir al cielo y salvarse del infierno”:

—¿Ustedes también van al cielo?, preguntó la víctima.

—Sí, respondió el fraile.

—Entonces —contestó el cacique— no quiero bautizarme para no encontrarme de nuevo con los crueles y tiranos españoles.

Como buitres sobre osamenta

El sistemático proceder de los españoles y portugueses, luego asumido por todas las naciones de Europa que se lanzaron como buitres sobre nuestra osamenta, sumado a las enfermedades infectocontagiosas traídas desde occidente, provocó una alarmante disminución de la población nativa.

En las islas del Caribe, por ejemplo, tras someter a dos o más millones de habitantes en solo una década (Colón todavía no había muerto) apenas quedaban alrededor de 300 mil nativos; en el valle de México, entre 1520 y 1580, de 25 millones bajó a 1.9 millones y en los Andes centrales, de 11 millones a 1.5 millones durante el mismo período. Estos datos resultan agobiantes y son prueba inapelable del genocidio desatado en nuestro continente. Sin embargo, en leyes y textos escolares a aquella intervención masiva se la califica todavía como “gesta heroica”.

Si bien en la historia oficial estos hechos persisten con una visión mal idealizada o tergiversada y el sistema educativo no los modifica ni los propone como aberrantes, es indiscutible que fueron consumados ininterrumpidamente a partir de aquel 12 de octubre de 1492.

Quizá no nos resulte fácil asumir una mirada crítica de lo que se nos ha enseñado, pero es nuestra responsabilidad desenmascararlos para ubicar los acontecimientos en su lugar y darles el nombre que se merecen, como inclusive lo hicieron algunos europeos de aquella época aunque no fueron escuchados por los intereses mezquinos que motivaban y motivan el sometimiento de Abya yala, América.

Bartolomé de Las Casas, por ejemplo, en su *Brevísima relación de la destrucción de las Indias*, denunciaba sin atenuantes que “Entraban los españoles en los poblados y no dejaban niños ni viejos, ni mujeres preñadas que no hicieran pedazos. Hacían apuestas sobre quien de una cuchillada abría un indio o le cortaba la cabeza de un tajo. Arrancaban las criaturitas del pecho de las madres y los lanzaban contra las piedras. A los hombres les cortaban las manos, los amarraban con paja seca y los quemaban vivos en las hogueras, les clavaban estacas en la boca para que no gritaran. Para mantener a los perros amaestrados, colocaban indios en cadenas, entonces los mordían y los destrozaban. Yo soy testigo de todo esto y de otras maneras de crueldad nunca vistas y oídas”.

Por otra parte un proceder acorde con las exigencias del famoso y más perverso documento que haya redactado la mente enferma de los gobernantes ibéricos de aquel tiempo, el “Requerimiento” que debía ser leído a las comunidades antes de ser sometidas o destruidas, en el caso de no aceptar las condiciones: “Si fue así, ¿por qué todavía suponemos ingenuamente que se trató de civilización, pacificación y evangelización para salvar a los habitantes del continente? ¿Salvarlos de qué...?”





Pensemos: aunque los legisladores ingenuamente, inclusive sin intención de hacerlo, hayan disfrazado el festejo aberrante del 12 de octubre con una aparente o tramposa re-significación de la fecha (tan obvia y natural que no era necesario explicitarla con un festejo, en todo caso podrían haber elegido otro día del año para hacerlo y el 12 de octubre establecer una condena abierta de la invasión) el hecho no deja de ocultar una aceptación encubierta del valor fundante que el sistema le atribuye al ingreso casual europeo a nuestras tierras en 1492.

(*) Juan José Rossi es profesor egresado de Humanidades Clásicas, Filosofía y Teología de la Facultad Pontificia de Buenos Aires (1946-1958, ex Seminario Metropolitano). Investigador y docente en diversos centros de estudios del país.

ROSSI, J. J. ¿Por qué sigue siendo feriado el 12 de octubre? Diario *Aim Digital*. Argentina. Disponible en <www.aimdigital.com.ar/2013/10/12/%C2%BFpor-que-sigue-siendo-feriado-el-12-de-octubre/>. Fecha de consulta: 10 may. 2016.

» Texto 8

www.aimdigital.com.ar/2014/08/09/existen-o-no-pueblos-origarios-en-el-continente/

Martes, 10 de Mayo de 2016 | Conectados | Hoy 28°C 16°C

AIM REFLEJAMOS LA MULTIPLICIDAD DE DISCURSOS

SOCIEDAD ECONOMÍA EDUCACIÓN INTERNACIONALES NACIONALES POLICIALES POLÍTICA PRODUCCIÓN PROVINCIALES

INICIO CULTURA SALUD MEDIO AMBIENTE

¿Existen o no pueblos "originarios" en el Continente?

Por Juan José Rossi (*). Desde lo filosófico y antropológico, estrictamente no existen culturas y pueblos originarios en esta tierra o, por el contrario, son todos originarios. A lo sumo se podría decir que determinadas culturas emergieron del proceso humano local "antes de la invasión occidental". Pero inclusive los actuales habitantes del continente –mal llamado "América"– y sus culturas, por más influencias de Europa, África y Asia que hayan incorporado en su reciente devenir, son legítimamente "originarios", aunque desde lo biológico se sepa o se presuma que la ascendencia de sus protagonistas no surge de alguna línea de vertientes humanas anteriores a la invasión europea o no se tenga conciencia de ello.

Sin duda un fenómeno complejo y discutible el del entrecruzamiento de personas que cristalizó, no en los últimos siglos, sino a lo largo de milenios y en todo el planeta, desde el origen de la humanidad.

Más aún, que cristaliza ahora y cristalizará en el futuro, sobre todo si se tiene en cuenta que estos diversos emergentes se dieron y se dan con influencias y entrecruzamientos internos y territorialmente foráneos, a veces difíciles de detectar, en especial cuando media alguna invasión compulsiva en algún momento del proceso histórico local como sucedió abiertamente entre los siglos XV y XVIII y continúa sucediendo de forma intensa a raíz de la movilidad planetaria y la globalización compulsiva.

Lo que sucedió, sucede y sucederá en nuestro continente o en cualquier otro, sobre todo en Europa –si bien intenta disimularlo con su típico eurocentrismo y xenofobia puritana– es un proceso dinámico, causal, zigzagueante y de permanente entrecruzamientos, influencias e intercambios de la humanidad que habita ese o cualquier otro continente o región, como puede ser, por ejemplo, América en general o La Patagonia y el Litoral argentino en particular.

Por otra parte, la ascendencia o descendencia cultural de un individuo o de un grupo no está determinada por lo "biológico" (si así fuera estaríamos aceptando la existencia de razas en una continuidad biológica substancial, lo que científicamente y por el sentido común es inaceptable). En efecto, somos todos igualmente hombres y no existe el "mestizaje" biológico sino simplemente encuentro o entrecruzamiento de personas, sean estas del mismo color o no, del mismo o de distintos continentes o con igualdades y diferencias de otro tipo.

La identidad cultural no es hereditaria, aunque parezca o así se lo suponga ingenua o interesadamente. Se define por lo estrictamente cultural y el compromiso de los individuos y los grupos con el patrimonio y la tradición de la tierra o lugar en que se nace o se es adoptado. Es decir, por el hecho de que un individuo o un pueblo (se tenga la ascendencia biológica que se pretenda tener, lo cual no determina supuestas ascendencias) viva y asuma "prácticamente", sin proselitismos ni reclamos de exclusividades anacrónicas, lo vertebral del patrimonio cultural en cuestión, es decir, la cosmovisión, la filosofía de vida y la organización sociopolítica propias en el contexto de una comunidad real que las activa.

Sería contradictorio –en todo caso puede ser estratégico con fines espurios al hecho mismo de pertenecer





y asumir una cultura a la que grupos y personas afirman representar—, por ejemplo, pretender ser celta, galo, inca o huarpe si en la práctica se vive como “occidental-cristiano”, bajo la hegemonía del Vaticano y la filosofía europea, aceptando las reglas sociopolíticas y jurídicas de esa u otra cultura invasora. Hoy muchos pregonan ser “indígenas” cuando en realidad no existen como tales, puesto que ese adjetivo es una ficción creada por el invasor para diluir y desvalorizar una única historia humana continental de todos los tiempos, la del hombre. Algunos afirman ser kollas, diaguitas o charrúas pero sienten y afirman ser católicos y occidentales acogidos, confundidos, a leyes, condiciones y estructuras del supuesto invasor “blanco”.

Esos supuestos invasores “blancos” serían, en la opinión general y sobre todo en el enfoque actual de los mal llamados “indígenas”, todos los que no nos asumimos como “indígenas” o de alguna parcialidad en particular. Es decir, quienes, por ejemplo, vivimos en territorio argentino o uruguayo que, sin reconocernos “aborígenes”, sin embargo sentimos como “nuestra” a la historia y la cultura de todos los tiempos de este territorio enriquecidas a lo largo de miles de años por el devenir y la presencia de un proceso humano causal del que emergieron, emergen y emergerán incontables manifestaciones culturales y políticas nativas.

Es decir, culturas “de este lugar”, pero que naturalmente se entrecruzan e inter-influyen, que se han sucedido unas a otras, se suceden y sucederán indefinidamente en el tiempo creando, transmitiendo y heredando, en ese devenir, un patrimonio común que todos, sin diferencias ni exclusiones, deberíamos asumir como propio por el solo hecho de haber nacido en esta tierra.

Tampoco establecen hitos sustancialmente divisorios de su historia (un “antes” y “después”) por el hecho de haber sido también ellos invadidos en alguna instancia —fue el caso de los llamados “Bárbaros”—.

Todo lo cual no obsta a que determinadas sociedades, conformadas en el devenir de la región —como la gitana, vasca, gallega, etc.—, luchen por alguna autonomía política basada y respaldada en la continuidad de su experiencia como nación cultural, inclusive con su idioma propio, en el contexto de un sistema socioeconómico occidental-cristiano-capitalista que ellos en la actualidad comparten obligados o voluntariamente, según el caso.

Llevada esta reflexión a nuestros días, parece extemporáneo y disolvente que, por ejemplo, guaraníes o mapuches de cualquier territorio pretendan ser “los invadidos” a quienes la sociedad o nación argentina (¿nosotros?), —“occidentalizada” por la fuerza en muchos aspectos de su sistema filosófico, político y jurídico— debería “devolverles” la tierra e instituciones políticas tradicionales que los europeos (no nosotros, aunque muchos hayan sido o sean obsecuentes con esa invasión) se apropiaron o destruyeron en su momento.

Mal le pese a algunos auto-denominados “indios”, los aquí nacidos ayer, hoy y mañana somos todos “nativos” y como tales herederos de una historia, de valores (no de una estructura política en particular porque hubo y habrá miles) y de una filosofía continental milenaria genuina que, entre todos, tenemos el derecho y la responsabilidad de conocer, asumir y tratar de recuperar en la práctica. Recuperar no haciendo proselitismo de tal o cual nación o cultura —desaparecida o no— emergente antes o después de la invasión, sino sumiendo en el pensamiento y en los hechos los valores y principios que a lo largo de miles de años cristalizaron en esta tierra, como son, por ejemplo, las cosmovisiones (no precisamente ciertas celebraciones, ritos y danzas que se modifican permanentemente, sino la filosofía de vida que las respalda y que es celebrada en encuentros colectivos), la no propiedad privada de la tierra, la mitología propia, la única historia del hombre continental por más invasiones internas o externas que se hayan producido en el continente. En efecto, la invasión de los europeos no fue la única, también los incas y aztecas política y económicamente invadieron naciones autónomas, por mencionar apenas ejemplos más recientes de nuestra milenaria historia humana continental.

Se suele pasar por alto que en los espacios habitados por el hombre se dan procesos causales y zigzagueantes profundamente hilvanados por diferentes estrategias (de las que, gracias a la memoria que el género Homo desarrolló en el proceso evolutivo, va cristalizando el patrimonio cultural de los pueblos y de la humanidad), activadas, estas estrategias, en íntima relación con el ecosistema en un permanente e inevitable intercambio causado por múltiples causas y motivaciones, entre los grupos próximos o lejanos de distintas vertientes. En este sentido no hay culturas o pueblos “originarios” con exclusión de otros, sino “emergentes” de un complejo proceso humano que continúa.

Emergentes de un torrente —la historia humana planetaria o regional— que genera pensamientos propios, singulares y determinantes en los distintos enclaves y que, en su trayectoria sin fin, se enriquece a través de su íntima relación con el entorno y demás grupos cercanos o distantes, sean estos de donde fueren y vinieren de donde vinieren. Suponer lo contrario —es decir que los pueblos son endógenos y puros o que tienen una historia paralela y derechos exclusivos basados en una supuesta ascendencia biológica, por otra parte imposible de comprobar— es, como mínimo, ingenuo desde un análisis filosófico-antropológico e histórico.

La historia y el pensamiento o filosofía de un lugar se configura desde lo propio en un necesario intercambio, buscado o no, con lo externo y advenedizo por distintas circunstancias. Esto sucedió tanto en el territorio europeo como en el africano, asiático y el nuestro. La experiencia y el patrimonio humano paraquense y tiahuanacota influyeron, por ejemplo, profundamente en todo el norte argentino-chileno; los gé, kaingang, pano





y arawak sobre la floresta brasileña, paraguaya y el Litoral; los incas en todo el sub-continente Sur y también África, Europa y Asia sobre nuestro continente en su totalidad en la medida en que estos últimos, a veces coercitivamente –como fue el caso de los europeos– ingresaron e ingresan en el torrente milenar de esta tierra para mezclarse de distintas maneras con las estrategias propias del lugar invadido.

A partir de allí se generan diversas circunstancias indeseables e injustificables propias de una invasión. Surgen nuevas estrategias de supervivencia presionadas por el poder invasor y al mismo tiempo con el sello explícito o subyacente del patrimonio milenar local. En ese devenir complejo, la historia de un continente o región cambia, se destruye y se enriquece a partir de la experiencia humana que busca siempre el bienestar donde quiera que el hombre despliegue su capacidad creativa y sus deseos de vivir. Es eso lo que nos moviliza como especie y mueve a la humanidad, no simplemente el hecho de reclamar la pertenencia aislada –y supuestamente incontaminada– a una u otra cultura emergente de ese proceso.

Decir que las culturas y los pueblos que encontraron los invasores europeos son “originarios”, puede sonar bien. Pero es riesgoso utilizarlo porque nos retrotrae a una visión dicotómica de nuestra milenaria historia continental que es urgente recuperar porque, efectivamente, es la “nuestra”. Probablemente sea mejor decir “originarias” que indias, indígenas o aborígenes, todos ellos términos inadecuados para expresar el concepto o la realidad que se quiere significar ya que en este continente nunca hubo “indios” ni “indígenas” sino simplemente hombres o habitantes protagonistas de un proceso que continúa con los nativos actuales, es decir, con nosotros en tanto plural abarcativo, con todos los nacidos y adoptados “aquí”.

En todo caso ciertamente hubo y hay indios en la India de Asia. Tampoco “aborígenes” puesto que este término (en latín *ab-origine*, esto es “desde el origen”) debería aplicarse a los hombres que realmente fueron desde el origen de la población –en nuestro caso, los primeros de la hoy mal llamada América–. Estrictamente el término se refiere a los grupos que “primero” ingresaron por Bering –por donde haya sido– hace alrededor de 40 000 años. Ellos realmente iniciaron la aventura del hombre –y precisamente desde lo que hoy se llama Asia– en nuestra tierra. Ellos nos preceden desde el inicio a todos los hombres que, a partir de aquellos tiempos remotos, hemos nacido o han sido adoptados en esta tierra, sin importar las circunstancias.

Si pudiéramos hablar de cultura o grupo “originario” en algún espacio del planeta, se trataría del primero que hubiera ingresado a ese sitio con el patrimonio cultural que venía generando desde milenios y con el que echó a rodar el proceso abierto que se continúa en los grupos subsiguientes gracias al patrimonio que heredan y que luego transforman, enriquecen o descartan por la fuerza de su experiencia y por su relación selectiva con los diferentes enclaves, el Waj Mapu de los mapuche, la Pacha de los andinos o la Ivy de los guaraníes, que, como bien sabemos, no son estructuras políticas sino filosofía pura, es decir, formas de ver, interpretar y apreciar el universo y la vida.

En el caso de nuestro continente, fueron los asiáticos (denominación circunstancial y arbitraria que designa a los habitantes del espacio hoy denominado “Asia” que, a su vez, provenían de África) quienes, al parecer, primero ingresaron por Bering a nuestra tierra con su patrimonio cultural propio, así como en Europa ingresaron los africanos mientras se dispersaban lentamente hacia el oeste y el norte. De ahí en más, estrictamente ninguna otra cultura es “originaria” de uno u otro espacio o, por el contrario, todas son originarias impulsadas por el torrente histórico que heredan.

Desde los primeros grupos de hombres que habitamos el continente, se conformaron a través del tiempo diversas cosmovisiones y una filosofía de vida original que se ha ido enriqueciendo, y seguirá enriqueciéndose, a pesar de ciertas interrupciones transitorias (¿qué son 500 años en el contexto de 40 000 o más?), a través del tiempo y de la experiencia basada en la filosofía y en el modo de pensar propio de la humanidad continental. Un proceso, por otra parte, que puede cristalizar en breve, mediano o largo plazo.

Uno de esos principios filosóficos creados y asumidos por el hombre nativo de esta tierra a través del tiempo es, precisamente, que todos los nacidos y adoptados en un determinado lugar son hijos de la tierra, con todos los derechos y obligaciones que tal realidad conlleva, más allá de la voluntad de uno u otro grupo que pueda pretender la exclusividad, o prioridad, de ese derecho a pertenecer a la tierra por la sola circunstancia de haber nacido en ella.

En tal sentido, es tan hijo de esta tierra un selk’nam o aonik’enk de 3000 años atrás, un charrúa de hace 1000 y todos nosotros en la actualidad que también somos fruto de esta tierra, de la Pacha o Ivy en el sentido filosófico más profundo. Sin dejar de tener presente, por supuesto –y esto vale para todos los continentes– que el hombre nacido en un lugar puede, y de hecho lo hace, renegar de su matriz, es decir, de la Pacha o Mapu, del respeto que debemos al entorno en que se nace: es decir, el espacio vital que comprende la tierra, el aire, el sol, el agua, los vientos y el clima de un determinado lugar con los parámetros filosóficos que en ella cristalizaron y que trascienden las pretensiones de uno u otro grupo o individuo. Ese espacio vital en el que hemos nacido, no por elección, sino por circunstancias fortuitas. Por otra parte, no debe disimularse que no solo los mal llamados “blancos” transgreden los principios filosóficos tradicionales del continente sino también los mal llamados “indígenas” u “originarios” en la jerga de moda.

Ahora bien, una invasión puntual o circunstancial de no importa qué envergadura u origen y los que se



pretenden o suponen ser sus descendientes; un sistema político cualquiera, por más poderoso que sea; una agresión temporal del orden social y simbólico (como es la imposición de un sistema político, filosófico o religioso foráneo)... no modifican el principio filosófico-antropológico de marras que está referido al hombre como tal y no a determinados hombres por pertenecer circunstancialmente a una u otra cultura emergente del torrente histórico local.

En este sentido no deben soslayarse dos realidades de peso filosófico y sociopolítico:

1. Es cierto que desde 1492 comenzó una mortífera "invasión" a la humanidad "nativa" por parte de otro continente que usufructuó y usufructúa descaradamente del nuestro, contra lo que "Todos" deberíamos luchar, sin excepción. Una invasión que continúa a través de estrategias aparentemente sutiles pero profundas, como es lo cultural globalizador en sus expresiones filosóficas y religiosas, y burdas como es el condicionamiento económico a nivel internacional.

2. Esta Invasión es al hombre como tal. Al hombre que habitaba el continente en el siglo XV, a los hombres que nacieron hasta el XVIII, a nosotros hoy y al de mañana. Esta invasión continuará si no nos sacudimos juntos el yugo. No se trata de una invasión al "indio" (que, como afirmamos, nunca existió ni existe en el continente), o al afroamericano, al criollo o gaucho... sino invasión al hombre como tal desde un centro de poder que, en este caso, nos sigue sometiendo mientras nosotros nos desgastamos peleando o discutiendo entre nosotros para dejar sentado quién es primero y quién tiene más derecho sobre los recursos, la tierra y su filosofía. Cuando en realidad todos somos hijos de la misma tierra que nuestra filosofía milenaria conceptualizó maravillosamente en el mito de la Pacha Mama o Mapu. Todos tenemos los mismos derechos y obligaciones por ser hombres, por haber nacido en esta Pacha.

La estrategia básica del invasor es, precisamente, hacernos caer en la trampa de las peleas y divisiones internas y en la discusión académica de quiénes tienen más derechos sobre el patrimonio continental. Mientras no lo entendamos seguiremos sometidos, unos social y económicamente y la mayoría cultural y filosóficamente, sobre todo en el aspecto religioso y educativo que, en forma sutil o burda, son todavía alienantes y en beneficio de un centro de poder foráneo que ni siquiera respeta el origen que se atribuye, es decir, en su líder, que –al menos según el tenor de los escritos bíblicos– jamás se impuso a nadie y ni siquiera fue proselitista y menos invasor, a lo sumo discutió abiertamente con el poder establecido y con los hipócritas dando testimonio de algo con lo que se puede o no estar de acuerdo, como sucedió por ejemplo con Mahoma, Gandhi, el Che Guevara y tantos otros.

No referirse a los pueblos de origen anterior a la invasión del siglo XVI con el término "originarios" no significa menospreciar la historia de nuestros antepasados, su contenido cultural y su presencia actual en nuestra historia. Historia que, como afirmamos, no empieza con ellos sino con los primeros hombres que ingresaron al continente hace muchos miles de años y que se continúa en la actualidad con nosotros, los nativos, los nacidos "aquí".

Tampoco los europeos consideran "originarios" a los ligures, latinos, celtas, galos, griegos o romanos sino simplemente "sus antepasados" de una única historia que empieza para ellos con el ingreso del Homo sapiens arcaico hace alrededor de un millón de años. Pero nuestro sistema educativo –inventado e impuesto por el invasor y paradójicamente sostenido todavía– y nosotros mismos somos de tan corta mirada con relación a la humanidad de nuestro continente de todos los tiempos que hablamos de dos historias, la de los "indios" y la "nuestra". Hablamos de "prehistoria" si se trata de antes de la invasión, y de "historia" si nos referimos al período colonial y republicano.

Una única historia continental, la del hombre. Presupuesto válido tanto para la Europa invasora y, a veces, invadida como para nuestra América invadida y mancillada con un nombre que nada tiene que ver con la trayectoria cultural de nuestra humanidad y con la simbología que produjo a través de los milenios.

Ya lo dijo Martín Fierro con sus palabras: "mientras nos peleamos los de adentro nos devoran los de afuera". Es preciso levantar nuestra mirada hacia el pasado, palpar el ingreso a esta tierra de nuestros primeros antepasados y admirar sus estrategias, simples y contundentes, lo cual no significa reproducirlas estructuralmente.

Urge dignificar nuestra mirada hacia el presente y el futuro próximo asumiendo nuestra única historia en función de un compromiso que nos involucre a todos en la búsqueda de un estilo de vida propio, emergente y basado en la filosofía milenaria de nuestro continente, es decir, en el "pertenecer a la tierra" y no en el "ser dueños de la tierra"; en el ser solidarios entre nosotros en tanto hombres y no de tal o cual parcialidad; solidarios frente a la agresión congénita de los occidentales cebados por nuestra riqueza humana y de la naturaleza; en el imperativo de ser libres y mancomunados en un pensamiento y estrategias creativas ante un "primer" mundo que puja por dividirnos de mil maneras para reinar y desvalorizarnos y hacernos creer (a veces lo creemos) que estamos bien porque recibimos limosnas, sus espejitos y cuentitas de colores a costa de nuestra libertad de elegir cómo queremos ser y hacia dónde queremos ir.

(*) Juan José Rossi es profesor egresado de Humanidades Clásicas, Filosofía y Teología de la Facultad Pontificia de Buenos Aires (1946-1958, ex Seminario Metropolitano). Investigador y docente en diversos centros de estudios del país.

Síntesis léxico-gramatical

En esta síntesis se presenta la sistematización de algunas categorías léxicas y gramaticales a partir de su ocurrencia en textos de las unidades y los apéndices del volumen 3. Observa las ejemplificaciones, las palabras y expresiones destacadas y las explicaciones que las siguen.

Ejemplificación 1



Pronombres complemento

Pronombres sujeto	Pronombres complemento	
	OD	OI
yo	me	me
tú	te	te
vos	te	te
usted	lo/la	le
él/ella	lo/la	le
nosotros/nosotras	nos	nos
vosotros/vosotras	os	os
ustedes	los/las	les
ellos/ellas	los/las	les

» Posición de los pronombres complemento

Regla general: van antes del verbo.

Excepciones: van detrás del verbo en Imperativo afirmativo, gerundio o infinitivo.

Ejemplos:

Siéntate y descansa.

Me emocioné **escuchándolo** ayer.

Es siempre un gusto **encontrarlos**.

Nuestras lenguas

A diferencia del portugués, no se omiten los pronombres “lo”, “la”, “los” y “las” cuando es necesario retomar algo ya mencionado, como complemento directo o indirecto. Tampoco se usan en su lugar los pronombres “él”, “ella”, “ellos”, “ellas”.

Ejemplo: Quiero leer **este libro**, así que **lo** voy a poner en la mesa de luz.

Ejemplificación 2

Preguntas y respuestas sobre la realidad oculta de los niños en trabajo doméstico

¿Cuáles son las causas de este fenómeno?

Existen muchas causas del **trabajo doméstico infantil**, pero en términos generales podemos diferenciar entre los **factores de “inducción y los de atracción”**. Entre los primeros, se encuentran la **pobreza y su feminización**; la **exclusión social**; la **falta de educación**, la **discriminación étnica** y de **género**; la **violencia** de la cual son víctimas los niños en sus hogares; los **desplazamientos**; la **migración** desde las zonas rurales a las urbanas, y la **pérdida de los padres** a causa de conflictos y/o enfermedades. Entre las segundas se pueden incluir el incremento de las **desigualdades económicas**; la **servidumbre por deudas**; la **percepción de que el empleador simplemente forma parte de la familia ampliada** y por lo tanto ofrece un ambiente protegido al niño; la creciente necesidad de las mujeres de tener un “sustituto” en el hogar que permite a **un número cada vez mayor de mujeres ingresar al mercado laboral**, y la ilusión de que el servicio doméstico ofrece a los niños trabajadores una **oportunidad de instrucción**.

PRISCILA WU

Fragmento de entrevista. Disponible en <www.ilo.org/global/about-the-ilo/newsroom/features/WCMS_160517/lang-es/index.htm>. Fecha de consulta: 12 en. 2016.

Causas del trabajo doméstico infantil	
Factores de inducción	Factores de atracción
• pobreza y su feminización • exclusión social • falta de educación • discriminación étnica • discriminación de género • violencia • desplazamientos • migración • pérdida de los padres	• desigualdades económicas • servidumbre por deudas • percepción de relación de parentesco con el empleador • ingreso de las mujeres al mercado laboral • oportunidad de instrucción

Ejemplificación 3

Aumento del empleo vulnerable y la pobreza:

Entrevista con el jefe de la unidad de las tendencias mundiales del empleo de la OIT

OIT EnLínea: ¿Cómo define "empleo vulnerable"?

Lawrence Jeff Johnson: Definimos como trabajadores en **empleo vulnerable** a la suma de los **trabajadores con empleo independiente** y los **trabajadores familiares no remunerados**. Es menos probable que estas personas tengan **acuerdos formales de trabajo**. Por lo tanto, es más probable que carezcan de **condiciones de trabajo decente**, **seguridad social** apropiada y una "voz" a través de **sindicatos y otras organizaciones similares**. Con frecuencia, el empleo vulnerable está caracterizado por **ingresos inadecuados**, **baja productividad** y **condiciones de trabajo difíciles**, que socavan los derechos fundamentales de los trabajadores.

Fragmento de entrevista. Disponible en <www.ilo.org/global/about-the-ilo/newsroom/features/WCMS_120473/lang-es/index.htm>. Fecha de consulta: 15 en. 2016.

Empleo vulnerable	
definición	• trabajo independiente • trabajo familiar no remunerado
características	• ingresos inadecuados • baja productividad • condiciones de trabajo difíciles
carencias	• acuerdos formales de trabajo • condiciones de trabajo decente • seguridad social • representación en sindicatos y organizaciones similares

Ejemplificación 4

Erradicación del trabajo infantil: costos y beneficios

P: ¿Cuáles son los costos y beneficios de erradicar el trabajo infantil?

R: Según el estudio el reemplazo del trabajo infantil por educación universal para el 2020 implicaría costos por unos **760 mil millones** de dólares, mientras que los beneficios **serían** casi siete veces superiores, de aproximadamente **5,1 billones** de dólares, principalmente en los países en desarrollo y con economías en transición, donde están la mayoría de los trabajadores infantiles. Aunque en principio puede parecer un compromiso de enormes dimensiones, los costos planteados por el estudio palidecen frente a otros gastos que pesan sobre las economías de los países en desarrollo. El costo promedio anual de la erradicación del trabajo infantil es equivalente a 20 por ciento del gasto militar, o a 9,5 por ciento del servicio de la deuda externa.

Fragmento de entrevista. Disponible en <www.ilo.org/global/about-the-ilo/newsroom/news/WCMS_075312/lang-es/index.htm>. Fecha de consulta: 15 en. 2016.

Numerales mayores que 999 000	
1 000 000	un millón
1 000 000 000	mil millones
1 000 000 000 000	un billón

Nuestras lenguas

Se dice diferente:

	Español	Portugués
760 000 000 000	760 mil millones	760 bilhões
5 100 000 000 000	5,1 billones	5,1 trilhões

Verbos en Condicional Simple – Regulares

	Hablar	Ser	Vivir
yo	hablaría	sería	viviría
tú	hablarías	serías	vivirías
vos	hablarías	serías	vivirías
usted	hablaría	sería	viviría
él/ella	hablaría	sería	viviría
nosotros/nosotras	hablaríamos	seríamos	viviríamos
vosotros/vosotras	hablaríais	seríais	viviríais
ustedes	hablarían	serían	vivirían
ellos/ellas	hablarían	serían	vivirían

Nuestras lenguas

Así como en portugués, las desinencias del Condicional Simple son las mismas para los verbos terminados en “-ar”, “-er” e “-ir”. En la conjugación de los verbos regulares, se mantiene la forma de infinitivo y se agregan las desinencias.

Ejemplos:

- **hablar** + ía / ías / ía / íamos / íais / ían
- **ser** + ía / ías / ía / íamos / íais / ían
- **vivir** + ía / ías / ía / íamos / íais / ían

Verbos en Condicional Simple – Irregulares

Verbos	Irregularidad	Terminaciones
decir	dir-	
hacer	har-	-ía (yo)
querer	querr-	-ías (tú)
poder	podr-	-ías (vos)
poner	pondr-	-ía (usted)
salir	saldr-	-ía (él/ella)
tener	tendr-	-íamos (nosotros/nosotras)
venir	vendr-	-íais (vosotros/vosotras)
		-ían (ustedes)
		-ían (ellos/ellas)

» El Condicional Simple y el Futuro Imperfecto de Indicativo tienen las mismas irregularidades en los mismos verbos.

Ejemplificación 5

PRISCILA WU

Errores de diagnóstico y problemas aparentes

Esta historia es una de las muchas que cada día se leen en varios foros de Internet. **Lo** más frecuente es encontrar fallos basados en patologías médicas, ya que tarde o temprano suelen evidenciarse porque los pediatras las diagnostican. A continuación he copiado un par de mensajes en este sentido, tal cual se expusieron en la Red [...].

Fragmento de texto de divulgación científica. JOVÉ, R. *Dormir sin lágrimas: dejarle llorar no es la solución*. Madrid: La esfera de los libros, 2006. p. 75.

Daniel Paz: Un humorista gráfico que incursiona en el humor digital

—El sentido crítico y el poder de síntesis de los humoristas gráficos denotan cualidades verdaderamente singulares. ¿Cómo es que perciben la realidad los dibujantes?

—La capacidad para encontrar el lado humorístico de las cosas creo que tiene que ver con cierta sensibilidad para percibir **lo** absurdo; una cierta mirada con la que el humorista ve la realidad.

Me gusta imaginarme el lugar del humorista como el de aquel niño del cuento de Hans Christian Andersen, que ve pasar al rey desnudo y dice “¡El rey está desnudo!”, mientras que los funcionarios reales y el público tienen miedo y no se atreven a decir **lo** que es evidente. Solo el chico, que tiene una mirada inocente y no especulativa, es capaz de decir **lo** que los demás no pueden o no quieren ver. Ser adulto y a la vez ser capaz de adoptar una mirada inocente es la herramienta del humorista.

Fragmento de entrevista. Disponible en <http://coleccion.educ.ar/CDInstitucional/contenido/entrevistas/daniel_paz.html>. Fecha de consulta: 8 en. 2016.

PRISCILA WU

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

Artículo neutro “lo”		
Forma	Función	Ejemplos
lo + adjetivo	generalizar conceptos	“[...] creo que tiene que ver con cierta sensibilidad para percibir lo absurdo [...]”.
lo + más + adjetivo	dar valor superlativo absoluto	“ Lo más frecuente es encontrar fallos basados en patologías médicas [...]”.
lo + que	referirse a una cantidad inespecífica, a un acontecimiento, o a algo dicho o escrito	“Solo el chico [...] es capaz de decir lo que los demás no pueden o no quieren ver”.

» No se usa “lo” delante de sustantivos.

Ejemplificación 6

Errores de diagnóstico y problemas aparentes

Al principio fue duro **puesto que** la niña movía con fuerza la cuna hasta chocar contra la pared mientras lloraba, pero ya les habían avisado de que sería capaz de todo con tal de llamar la atención. **Así que** los días siguientes ya le colocaron la cuna al lado de la pared **para que** no se moviera tanto. Al cabo de una semana (y después de muchas horas de llantos, tanto de la niña como de sus padres) Laura ya no molestaba para dormir. La dejaban sola en su habitación y no protestaba hasta la hora del despertar. [...]

Esta historia es una de las muchas que cada día se leen en varios foros de Internet. Lo más frecuente es encontrar fallos basados en patologías médicas, **ya que** tarde o temprano suelen evidenciarse **porque** los pediatras las diagnostican. A continuación he copiado un par de mensajes en este sentido, tal cual se expusieron en la Red [...].

Fragmento de texto de divulgación científica. JOVÉ, R. *Dormir sin lágrimas: dejarle llorar no es la solución*. Madrid: La esfera de los libros, 2006. p. 74-75.

Burnout

El concepto de *burnout* aparece en los años 70 como resultado de trabajos de psicoanalistas y psicólogos (Freudenberger, 1974; Maslach & Jackson, 1982). Este concepto va más allá de la noción de "estrés profesional", **sin embargo**, la exposición prolongada a situaciones de estrés profesional puede llevar al *burnout*. Tampoco se trata de una "depresión" **aunque** esta puede facilitar la aparición de un *burnout*, o que un *burnout* pueda volverse una depresión.

Fragmento de entrada de diccionario. *Laboreal*. Disponible en <<http://laboreal.up.pt/es/dictionary/?letter=B&id=286>>. Fecha de consulta: 2 dic. 2015.

Conectivos	Función	Ejemplos
puesto que ya que porque dado que	indicar causa	"Al principio fue duro puesto que la niña movía con fuerza la cuna [...]." "Lo más frecuente es encontrar fallos basados en patologías médicas, ya que tarde o temprano suelen evidenciarse porque los pediatras las diagnostican".
así que de modo que entonces por (lo) tanto	indicar consecuencia	"[...] pero ya les habían avisado de que sería capaz de todo con tal de llamar la atención. Así que los días siguientes ya le colocaron la cuna al lado de la pared [...]".
para (que) a fin de (que) con el fin de (que)	indicar propósito o utilidad	"Así que los días siguientes ya le colocaron la cuna al lado de la pared para que no se moviera tanto".
aunque a pesar de que	introducir un acontecimiento que no impide la realización de otro	"Tampoco se trata de una 'depresión' aunque esta puede facilitar la aparición de un <i>burnout</i> [...]".
sin embargo no obstante	introducir un acontecimiento que se realiza a pesar de otro ya mencionado	"Este concepto va más allá de la noción de 'estrés profesional', sin embargo , la exposición prolongada a situaciones de estrés profesional puede llevar al <i>burnout</i> ".

Ejemplificación 7

El clamor de los indígenas

PRISCILA WU

Casos como estos son frecuentes, por más que la Funai y el CIMI (Centro Indigenista Misionero de la Iglesia Católica) se **empeñen** en su defensa. En ese contexto vale recordar el Manifiesto de la Comisión Indígena 500 años (1999) expresando el clamor de 98 diferentes pueblos originarios. Han denunciado con vehemencia: "Los conquistadores llegaron con hambre de oro y de sangre, empuñando en una de las manos armas y en la otra la cruz, para bendecir y recomendar las almas de nuestros antepasados, lo que daría lugar al desarrollo, al cristianismo, a la civilización y la explotación de las riquezas naturales. Estos factores han sido determinantes para el exterminio de nuestros antepasados..."

[...]

"Celebraremos también el futuro, herederos que somos de un pasado de valorización de la vida, de ideales, de sueños dejados por nuestros antepasados. A pesar de las desigualdades e injusticias, somos sabedores de la importancia de contribuir para la consolidación de una humanidad libre y justa, en que indios, negros y blancos **vivan** con dignidad" (*Jornal do Brasil* de 31 de mayo de 1999). En la campaña presidencial nunca se abordó con seriedad esta demanda histórica de los indígenas.

Fragmento de artículo periodístico de opinión. Disponible en <<http://operamundi.uol.com.br/dialogosdelsur/el-clamor-de-los-indigenas/10112014/>>. Fecha de consulta: 23 abr. 2016.

Verbos en Presente de Subjuntivo – Regulares

	Empeñar	Aprender	Vivir
yo	empeñe	aprenda	viva
tú	empeñes	aprendas	vivas
vos	empeñés	aprendás	vivás
usted	empeñe	aprenda	viva
él/ella	empeñe	aprenda	viva
nosotros/nosotras	empeñemos	aprendamos	vivamos
vosotros/vosotras	empeñéis	aprendáis	viváis
ustedes	empeñen	aprendan	vivan
ellos/ellas	empeñen	aprendan	vivan

» El Presente de Subjuntivo se forma a partir de la 1.ª persona de singular del Presente de Indicativo.

Verbos en Presente de Subjuntivo – Irregulares			
Verbos	1.ª p. de singular del Presente de Indicativo	Irregularidad	Terminaciones
hacer	hago	hag-	-a (yo)
poner	pongo	pong-	-as (tú)
tener	tengo	teng-	-ás (vos)
venir	vengo	veng-	-a (usted)
decir	digo	dig-	-a (él/ella)
oír	oigo	oig-	-amos (nosotros/ nosotras)
traer	traigo	traig-	-áis (vosotros/vosotras)
			-an (ustedes)
			-an (ellos/ellas)

Verbos en Presente de Subjuntivo – Irregulares con cambio vocálico			
	e → ie/i		
	Pensar	Defender	Sentir
yo	piense	defienda	sienta
tú	pienses	defiendas	sientas
vos	piensés	defendás	sintás
usted	piense	defienda	sienta
él/ella	piense	defienda	sienta
nosotros/nosotras	pensemos	defendamos	sintamos
vosotros/vosotras	pienséis	defendáis	sintáis
ustedes	piensen	defiendan	sientan
ellos/ellas	piensen	defiendan	sientan

- » Otros verbos que presentan la misma irregularidad de “pensar” y “defender”: empezar, pensar, atravesar, comenzar, encomendar, manifestar, temblar, atender, entender, defender, perder, querer, etc.
- » Otros verbos que presentan la misma irregularidad de “sentir”: advertir, divertir(se), mentir, preferir, sentir, etc.

Verbos en Presente de Subjuntivo – Irregulares con cambio vocálico			
	o → ue/u		
	Encontrar	Poder	Dormir
yo	encuentre	pueda	duerma
tú	encuentres	puedas	duermas
vos	encuentrés	podás	durmás
usted	encuentre	pueda	duerma
él/ella	encuentre	pueda	duerma
nosotros/nosotras	encontremos	podamos	durmamos
vosotros/vosotras	encontréis	podáis	durmáis
ustedes	encuentren	puedan	duerman
ellos/ellas	encuentren	puedan	duerman

- » Otros verbos que presentan la misma irregularidad de “encontrar” y “poder”: acordar, acostar(se), almorzar, apostar, colgar, encontrar, mostrar, soñar, volar, llover, mover, poder, resolver, soler, etc.
- » Otro verbo que presenta la misma irregularidad de “dormir”: morir.

Verbos en Presente de Subjuntivo – Irregulares con cambio vocálico	
	e → i
	Pedir
yo	pida
tú	pidas
vos	pidás
usted	pida
él/ella	pida
nosotros/nosotras	pidamos
vosotros/vosotras	pidáis
ustedes	pidan
ellos/ellas	pidan

- » Otros verbos que presentan la misma irregularidad de “pedir”: concebir, corregir, medir, repetir, seguir, vestir, etc.

Verbos en Presente de Subjuntivo – Irregulares					
	Dar	Estar	Ir	Saber	Ser
yo	dé	esté	vaya	sepa	sea
tú	des	estés	vayas	sepas	seas
vos	des	estés	vayas	sepas	seas
usted	dé	esté	vaya	sepa	sea
él/ella	dé	esté	vaya	sepa	sea
nosotros/nosotras	demos	estemos	vayamos	sepamos	seamos
vosotros/vosotras	deis	estéis	vayáis	sepáis	seáis
ustedes	den	estén	vayan	sepan	sean
ellos/ellas	den	estén	vayan	sepan	sean

Ejemplificación 8

FEOS, SUCIOS Y MALOS y una “inofensiva” Carta de Lectores

Eso significa que, si mueren de desnutrición, de infecciones y viven desempleados o subempleados y los arrastran con clientelismo político que hacen de la etnicidad, es, en la visión de los firmantes de la Carta de Lectores, una opción de vida. Es como si **estuvieran** hablando de un modo de vida, un modo de vida problemático para la sociedad. Siempre el indio como problema. Siempre, tal como siguen titulando numerosos manuales escolares: “El problema del indio.”

Fragmento de carta de lector. Disponible en <www.juninya.com/opinion/feos-sucios-y-malos-y-un-inoferensiva-carta-de-lectores/1241470435/119>.

Fecha de consulta: 19 en. 2016.

Verbos en Pretérito Imperfecto de Subjuntivo – Regulares

	Encontrar	Aprender	Vivir
yo	encontrara/encontrase	aprendiera/aprendiese	viviera/viviese
tú	encontraras/encontrases	aprendieras/aprendieses	vivieras/vivieses
vos	encontraras/encontrases	aprendieras/aprendieses	vivieras/vivieses
usted	encontrara/encontrase	aprendiera/aprendiese	viviera/viviese
él/ella	encontrara/encontrase	aprendiera/aprendiese	viviera/viviese
nosotros/ nosotras	encontráramos/encontrásemos	aprendiéramos/aprendiésemos	viviéramos/viviésemos
vosotros/ vosotras	encontrárais/encontráseis	aprendierais/aprendieseis	vivierais/vivieseis
ustedes	encontraran/encontrasen	aprendieran/aprendiesen	vivieran/viviesen
ellos/ellas	encontraran/encontrasen	aprendieran/aprendiesen	vivieran/viviesen

- » El Pretérito Imperfecto de Subjuntivo tiene dos formas: una terminada en “-ra” y otra terminada en “-se”. En general, las dos tienen el mismo valor, aunque se nota que la forma en “-ra” suele ser más recurrente.
- » El Pretérito Imperfecto de Subjuntivo se forma a partir de la 3.ª persona de plural del Pretérito Indefinido de Indicativo: encontraron → encontrara/encontrase; aprendieron → aprendiera/aprendiese; vivieron → viviera/viviese.

Verbos en Pretérito Imperfecto de Subjuntivo – Irregulares

Verbos	3.ª p. de plural del Pretérito Indefinido de Indicativo	Irregularidad	Terminaciones
andar	anduvieron	anduvie-	
estar	estuvieron	estuvie-	-ra/-se (yo)
hacer	hicieron	hicie-	-ras/-ses (tú)
poner	pusieron	pusie-	-ras/-ses (vos)
poder	pudieron	pudie-	-ra/-se (usted)
querer	quisieron	quisie-	-ra/-se (él/ella)
tener	tuvieron	tuvie-	-ramos/-semos (nosotros/nosotras)
venir	vinieron	vinie-	-rais/-seis (vosotros/vosotras)
saber	supieron	supie-	-ran/-sen (ustedes)
traer	trajeron	traje-	-ran/-sen (ellos/ellas)
decir	dijeron	dije-	

Fuentes de consulta

- ALONSO RAYA, R. et al. *Gramática básica del estudiante de español*. Barcelona: Difusión, 2005.
- FANJUL, A. (Org.). *Gramática y práctica de español para brasileños*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2014.
- FLAVIAN, E.; ERES FERNÁNDEZ, G. *Minidicionário espanhol/português – português/espanhol*. São Paulo: Ática, 1996.
- JACOBI, C.; MELONE, E.; MENON, L. *Gramática en contexto*. Madrid: Edelsa, 2011.
- MORENO, C.; ERES FERNÁNDEZ, G. *Gramática contrastiva del español para brasileños*. Madrid: SGEL, 2005.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA; ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA. *Nueva gramática de la lengua española: manual*. Madrid: Espasa, 2010.

Cuestiones del Enem comentadas

Contesta las cuestiones del *Exame Nacional do Ensino Médio* (Enem) en tu cuaderno. Luego, lee las respuestas y los comentarios que están al final y reflexiona sobre tu desempeño.

1 Enem 2011

Los fallos de *software* en aparatos médicos, como marcapasos, van a ser una creciente amenaza para la salud pública, según el informe de *Software Freedom Law Center* (SFLC) que ha sido presentado hoy en Portland (EE. UU.), en la *Open Source Convention* (OSCON).

La ponencia "Muerto por el código: transparencia de *software* en los dispositivos médicos implantables" aborda el riesgo potencialmente mortal de los defectos informáticos en los aparatos médicos implantados en las personas.

Según SFLC, millones de personas con condiciones crónicas del corazón, epilepsia, diabetes, obesidad e, incluso, la depresión dependen de implantes, pero el *software* permanece oculto a los pacientes y sus médicos.

La SFLC recuerda graves fallos informáticos ocurridos en otros campos, como en elecciones, en la fabricación de coches, en las líneas aéreas comerciales o en los mercados financieros.

Disponível em: <www.elpais.com>. Acesso em: 24 jul. 2010 (adaptado).

O título da palestra, citado no texto, antecipa o tema que será tratado e mostra que o autor tem a intenção de

- a relatar novas experiências em tratamento de saúde.
- b alertar sobre os riscos mortais de determinados *softwares* de uso médico para o ser humano.
- c denunciar falhas médicas na implantação de *softwares* em seres humanos.
- d divulgar novos *softwares* presentes em aparelhos médicos lançados no mercado.
- e apresentar os defeitos mais comuns de *softwares* em aparelhos médicos.

2 Enem 2012



QUINO. Disponível em: <<http://mafalda.dreamers.com>>. Acesso em: 27 fev. 2012

A personagem Susanita, no último quadro, inventa o vocábulo *mujerez*, utilizando-se de um recurso de formação de palavra existente na língua espanhola. Na concepção da personagem, o sentido do vocábulo *mujerez* remete à

- a falta de feminilidade das mulheres que não se dedicam às tarefas domésticas.
- b valorização das mulheres que realizam todas as tarefas domésticas.
- c inferioridade das mulheres que praticam as tarefas domésticas.
- d relevância social das mulheres que possuem empregados para realizar as tarefas domésticas.
- e independência das mulheres que não se prendem apenas às tarefas domésticas.

3 Enem 2012

Obituario*

Lo enterraron en el corazón de un bosque de pinos
y sin embargo
el ataúd de pino fue importado de Ohio;
lo enterraron al borde de una mina de hierro
y sin embargo
los clavos de su ataúd y el hierro de la pala
fueron importados de Pittsburg;
lo enterraron junto al mejor pasto de ovejas del mundo
y sin embargo
las lanas de los festones del ataúd eran de
California.
Lo enterraron con un traje de New York,
un par de zapatos de Boston,
una camisa de Cincinnati
y unos calcetines de Chicago.
Guatemala no facilitó nada al funeral,
excepto el cadáver.

* Paráfrasis de un famoso texto norteamericano.

NOGUERAS, L. R. *Las quince mil vidas del caminante*. La Habana: Unea, 1977.

O texto de Luis Rogelio Noguerras faz uma crítica

- a à dependência de produtos estrangeiros por uma nação.
- b ao comércio desigual entre Guatemala e Estados Unidos.
- c à má qualidade das mercadorias guatemaltecas.
- d às dificuldades para a realização de um funeral.
- e à ausência de recursos naturais na Guatemala.

4 Enem 2013

Cabra sola

Hay quien dice que soy como la cabra;
Lo dicen lo repiten, ya lo creo;
Pero soy una cabra muy extraña
Que lleva una medalla y siete cuernos.
¡Cabra! En vez de mala leche yo doy llanto.
¡Cabra! Por lo más peligroso me paseo.
¡Cabra! Me llevo bien con alimañas todas,
¡Cabra! Y escribo en los tebeos.

Vivo sola, cabra sola,
—que no quise cabrito en compañía—
cuando subo a lo alto de este valle
siempre encuentro un lirio de alegría.
Y vivo por mi cuenta, cabra sola;
Que yo a ningún rebaño pertenezco.
Si sufrir es estar como una cabra,
Entonces sí lo estoy, no dudar de ello.

FUERTES, G. *Poeta de guardia*. Barcelona: Lumen, 1990.

No poema, o eu lírico se compara à cabra e no quinto verso utiliza a expressão “mala leche” para se autorrepresentar como uma pessoa

- a influenciável pela opinião das demais.
- b consciente de sua diferença perante as outras.
- c conformada por não pertencer a nenhum grupo.
- d corajosa diante de situações arriscadas.
- e capaz de transformar mau humor em pranto.

5 Enem 2013

Duerme negrito

Duerme, duerme, negrito,
que tu mamá está en el campo,
negrito...

Te va a traer
codornices para ti.

Te va a traer
rica fruta para ti.

Te va a traer
carne de cerdo para ti.

Te va a traer
muchas cosas para ti [...]

Duerme, duerme, negrito,
que tu mamá está en el campo,
negrito...

Trabajando, trabajando duramente, trabajando sí.
Trabajando y no le pagan,
trabajando sí.

Disponível em: <<http://letras.mus.br>>. Acesso em: 26 jun. 2012 (fragmento).

“Duerme negrito” é uma cantiga de ninar da cultura popular hispânica, cuja letra problematiza uma questão social, ao

- a destacar o orgulho da mulher como provedora do lar.
- b evidenciar a ausência afetiva da mãe na criação do filho.
- c retratar a precariedade das relações do trabalho no campo.
- d ressaltar a inserção da mulher no mercado de trabalho rural.
- e exaltar liricamente a voz materna na formação cidadã do filho.

6 Enem 2014

Aunque me cuesta mucho trabajo y me hace sudar la gota gorda, y, como todo escritor, siento a veces la amenaza de la parálisis, de la sequía de la imaginación, nada me ha hecho gozar en la vida tanto como pasarme los meses y los años construyendo una historia, desde su incierto despuntar, esa imagen que la memoria almacenó de alguna experiencia vivida, que se volvió un desasosiego, un entusiasmo, un fantaseo que germinó luego en un proyecto y en la decisión de intentar convertir esa niebla agitada de fantasmas en una historia. “Escribir es una manera de vivir”, dijo Flaubert.

Discurso de Mario Vargas Llosa al recibir el Premio Nobel de Literatura 2010.

Disponível em: <www.nobelprize.org>. Acesso em: 7 maio 2014 (fragmento).

O trecho apresentado trata do fazer literário, a partir da perspectiva de Vargas Llosa. Com base no fragmento “me hace sudar la gota gorda”, infere-se que o artifício da escritura, para o escritor,

- a ativa a memória e a fantasia.
- b baseia-se na imaginação inspiradora.
- c fundamenta-se nas experiências de vida.
- d requer entusiasmo e motivação.
- e demanda expressiva dedicação.

7 Enem 2014

Emigrantes

En todo emigrante existen dos posibles actitudes vitales: una la de considerar su experiencia como aventura pasajera, vivir mental y emocionalmente en la patria de origen, cultivando su nostalgia, y definir la realidad presente por comparación con el mundo que se ha dejado; la otra es vivir el presente tal como viene dado, proyectarlo en el futuro, cortar raíces y dominar nostalgias, sumergirse en la nueva cultura, aprenderla y asimilarla. El drama personal del emigrante reside en el hecho de que casi nunca es posible esa elección en términos absolutos y, al igual que el mestizo, se siente parte de dos mundos sin integrarse por completo en uno de ellos con exclusión del otro.

DEL CASTILLO, G. C. América hispánica (1492-1892). In: DE LARA, M. T. *Historia de España*. Barcelona: Labor, 1985.

O texto apresenta uma reflexão sobre a condição do imigrante, o qual, para o autor, tem de lidar com o dilema da

- a constatação de sua existência no entrelugar.
- b instabilidade de vida em outro país.
- c ausência de referência do passado.
- d apropriação dos valores do outro.
- e ruptura com o país de origem.

8 Enem 2014

LACTANCIA DURANTE EL EMBARAZO Y EN TÁNDEM



Las mujeres podemos lactar durante el embarazo y en tándem, siendo una práctica natural y respetuosa con nuestros hijos. Cada mujer vive esta experiencia de una forma emocional y física única para ella y sus hijos.

Azarel
ASOCIACIÓN CANARIA DE CRIANZA NATURAL

ASOCIACIÓN CANARIA
PRO LACTANCIA MATERNA

Disponível em: <<http://azarel-canarias.blogspot.com>>. Acesso em: 28 maio 2014 (adaptado).

As marcas de primeira pessoa do plural no texto da campanha de amamentação têm como finalidade

- a incluir o enunciador no discurso para expressar formalidade.
- b agregar diversas vozes para impor valores às lactantes.
- c forjar uma voz coletiva para garantir adesão à campanha.
- d promover uma identificação entre o enunciador e o leitor para aproximá-los.
- e remeter à voz institucional promotora da campanha para conferir-lhe credibilidade.

9 Enem 2014

En un año de campaña paraguaya, he visto muchas cosas tristes...

He visto la tierra, con su fertilidad incoercible y salvaje, sofocar al hombre, que arroja una semilla y obtiene cien plantas diferentes y no sabe cuál es la suya. He visto los viejos caminos que abrió la tiranía devorados por la vegetación, desleídos por las inundaciones, borrados por el abandono.

BARRET, R. *Lo que he visto*. Cuba: XX Feria Internacional del Libro de la Habana, 2011.

Rafael Barret nasceu na Espanha e, ainda jovem, foi viver no Paraguai. O fragmento do texto *Lo que he visto* revela um pouco da percepção do escritor sobre a realidade paraguaia, marcada, em essência, pelo(a)

- a desalento frente às adversidades naturais.
- b amplo conhecimento da flora paraguaia.
- c impossibilidade de cultivo da terra.
- d necessidade de se construírem novos caminhos.
- e despreparo do agricultor no trato com a terra.

10 Enem 2014

El robo

Para los niños
anchos espacios tiene el día
y las horas
son calles despejadas
abiertas avenidas.

A nosotros, se estrecha
el tiempo de tal modo
que todo está apretado y oprimido.

Se atropellan los tiempos
Casi no da lugar un día a otro.
No bien ha amanecido

cae la luz a pique
en veloz mediodía
y apenas la contemplas
huye en atardeceres
hacia pozos de sombra.

Dice una voz:
entre vueltas y vueltas
se me fue el día.

Algún ladrón
oculto roba mi vida.

MAIA, C. *Obra poética*. Montevideo: Rebecalínke, 2010.

O poema *El robo*, de Circe Maia, poetisa uruguaia contemporânea, trata do(a)

- a problema do abandono de crianças nas ruas.
- b excesso de trabalho na sociedade atual.
- c angústia provocada pela fugacidade do tempo.
- d violência nos grandes centros urbanos.
- e repressão dos sentimentos e da liberdade.

11 Enem 2015

Siete crisantemos

A las buenas costumbres nunca me he acostumbrado,
del calor de la lumbre del hogar me aburrí.
También en el infierno llueve sobre mojado,
lo sé porque he pasado más de una noche allí.

SABINA, J. *Esta boca es mía*. Madrid: Ariola, 1994 (fragmento).

Nessa estrofe da canção *Siete crisantemos*, do cantor espanhol Joaquín Sabina, a expressão “llueve sobre mojado” faz referência ao(à)

- a constância necessária para viver.
- b esperança de uma vida melhor.
- c desprezo pelos bons costumes.
- d rotina entediante da vida.
- e rechaço a uma vida confortável.

12 Enem 2015

Soy madre de un pequeño de 3 años y a partir del artículo “Desenchúfalo... y ¡a jugar!”, me puse a pensar en el tiempo que le dedico a mi hijo. Todos los días, cuando llego a mi casa, mi prioridad es mi hijo y nos tumamos con mi marido para ver quién cocina y quién se tira en el piso a jugar con Santiago. Nuestro hijo tiene toda tecnología a su disposición, porque su papá es técnico en sistemas, pero cuando llegamos a casa después de un agotador día laboral, nos desenchufamos los tres y usamos cualquier cosa que tengamos a mano: una pelota o una sábana para divertirnos. Esa pequeña terapia de risa es altamente curativa contra los bajones anímicos, contra el estrés, contra los pequeños enojos cotidianos, contra todo.

OVIEDO, P. *Sophia*, n. 130, ago. 2012 (adaptado).

O texto é uma carta de leitor sobre a reportagem “Desenchúfalo... y ¡a jugar!”, publicada en una revista. Ao relatar sua experiência pessoal, a leitora retoma o tema da reportagem e confirma a necessidade de

- a cercar as crianças da tecnologia disponível e treiná-las a usá-la.
- b desconectar as crianças dos aparelhos tecnológicos e brincar com elas.
- c oferecer às crianças uma variedade de brinquedos não tecnológicos.
- d revezar o tempo que cada um dedica às brincadeiras com os filhos.
- e controlar o tempo de que os filhos dispõem para usar os aparelhos tecnológicos.

13 Enem 2015



No le demos agua al dengue

Tapar bien los recipientes donde guardamos el agua para nuestro consumo (1).

Lavar periódicamente las pilas y en caso de almacenar el agua utilizar bolsa matalarva (2).

Eliminar de nuestro hogar cualquier objeto inservible: botellas, latas o llantas donde se acumula agua (3).

Cambiar el agua del bebedero de los animales diariamente (4).

Limpiar canaletas y evitar cualquier agua estancada (5).

Cambiar el agua de los floreros cada tres días (6).

Disponível em: <<http://www.salud.gob.sv/>>. Acesso em: 30 jun. 2017.

Os programas de prevenção à dengue não estão restritos a cidades brasileiras. No material elaborado sobre esse tema pelo Ministério da Saúde de El Salvador, país da América Central, objetiva-se

- a apresentar a sequência de ações necessárias à prevenção da doença.
- b instruir o leitor sobre como impedir a formação de criadouros do mosquito.
- c descrever como se dá a proliferação do *Aedes aegypti* em El Salvador.
- d convencer o leitor sobre a necessidade do tratamento da doença.
- e relatar experiências sobre como lidar com a multiplicação do *Aedes aegypti*.

14 Enem 2015

Las lenguas existen para comunicarse y para mantener la diversidad cultural de las sociedades. Perder una lengua es perder parte del patrimonio cultural de los pueblos, de ahí que un proyecto de colaboración *on-line* se haya puesto como meta la protección de la diversidad lingüística mundial.

Según los expertos, en 2100 solo se hablará la mitad de las lenguas que siguen vivas en la actualidad, de ahí la importancia de esta iniciativa.

En el mundo existen más de 3000 idiomas en peligro de extinción, pero la tecnología puede impulsar su utilización y conservación. Gracias a la digitalización de documentos, grabación de videos y audio en alta calidad, y a la capacidad de compartirlos con el resto del mundo se espera que muchas lenguas que solo hablan o escriben unas miles de personas no caigan en el olvido y estén avocadas a la desaparición.

Es el caso de la ya extinguida lengua Miami-Illinois, que hablaban comunidades de indios americanos en el actual Medio Oeste de Estados Unidos y cuyos últimos parlantes murieron en la década de los 1960. Años más tarde un ciudadano de la tribu Miami de Oklahoma aprendió la lengua a través de manuscritos y ahora trata de revitalizar el idioma a base de archivos de audio, relatos. Se trata de solo un ejemplo, pero puede servir como muestra de otros muchos trabajos y del uso de la tecnología y la red con fines lingüísticos.

Revista *Muy Interesante*. Disponível em: <www.muyinteresante.es>. Acesso em: 22 jul. 2012 (adaptado).

Mais que uma forma de comunicação, o idioma de um povo é a marca de sua cultura. Nesse sentido, o texto informa sobre o(a)

- a uso da tecnologia como ferramenta para a conservação de línguas em vias de extinção.
- b importância da valorização da língua oral para a conservação da cultura de um povo.
- c forma como a língua Miami-Illinois sobreviveu à ameaça de extinção.
- d evolução natural das línguas, suas adaptações e seu possível desaparecimento.
- e tendência à substituição dos meios de comunicação tradicionais por ferramentas digitais.

15 Enem 2015

Desde luego que para quienes continuamos escribiendo en quechua, en aymara o en las lenguas amazónicas, o recreamos en castellano el subyugante universo andino, el mayor obstáculo es, sin duda, el lenguaje: cómo hacer verosímil –mediante la palabra– lo que de por sí es increíble en ese arcano territorio donde las fronteras entre vida/muerte, mundo natural/sobrenatural, no existen y es común, más bien, toparse en un cruce de caminos con un ángel andariego o recibir, tal vez, en una siembra de papas, la visita inesperada de un familiar muerto que viene –del más allá– a prevenirnos sobre el clima o porque simplemente tiene sed y desea un poco de chicha de maíz. No obstante a ello, la poesía quechua contemporánea, la escrita por Alencastre por ejemplo, tiene autor y códigos propios y ya no más ese carácter colectivo, anónimo y oral de los inicios, cuando estaba conformada por oraciones e himnos que, de acuerdo a su naturaleza, eran *wawakis* (invocaciones para enterrar a un infante muerto), *hayllis* (poesía épica), *harawis*



(poesía amorosa), *qhaswas* (cantos de regocijo), *wankas*, entre otros. Ni siquiera la luminosa personalidad de José María Arguedas confinó al limbo al poeta Alencastre, de quien dijo era el más grande poeta quechua del siglo XX.

GONZÁLEZ, O. Disponível em: <www.lenguandina.org>. Acesso em: 30 jul. 2012.

Segundo Odi González, embora seja difícil dar verossimilhança ao universo cultural andino ao escrever em línguas indígenas ou em castelhano, nos dias de hoje, a poesia quechua

- a baseia-se na tradição oral.
- b constitui-se de poemas cerimoniais.
- c costuma ter um caráter anônimo.
- d possui marcas autorais.
- e busca uma temática própria.

Respuestas y comentarios

El examen de lengua extranjera en el Enem está organizado en torno de la *Competência de área 2*, que incluye cuatro habilidades (H). Lee atentamente el fragmento de la *Matriz de referência de Linguagem Códigos e suas Tecnologias* para conocer qué se espera que sepa el candidato en el examen de Lengua Extranjera Moderna (LEM).

Competência de área 2

Conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais.

H5 Associar vocábulos e expressões de um texto em LEM ao seu tema.

H6 Utilizar os conhecimentos da LEM e de seus mecanismos como meio de ampliar as possibilidades de acesso a informações, tecnologias e culturas.

H7 Relacionar um texto em LEM, as estruturas linguísticas, sua função e seu uso social.

H8 Reconhecer a importância da produção cultural em LEM como representação da diversidade cultural e linguística.

Fragmento de documento. MEC/Inep. *Matriz de referência Enem*. Disponible en <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2012/matriz_referencia_enem.pdf>. Fecha de consulta: 15 feb. 2016.

CAROL DURAN

1 Enem 2011

Resposta: b.

El texto de la cuestión es una noticia, probablemente un fragmento, publicada en un periódico español, en su edición digital. No se sabe la fecha de publicación ni tampoco cuándo ocurrió el hecho que se noticia.

La habilidad de la *Matriz de referência* que se trabaja es la H6, pues la cuestión permite el acceso a informaciones por medio de la lengua española.

La pregunta requiere la comprensión detallada y la identificación de informaciones implícitas. El candidato debe elegir la opción acorde con el título de la ponencia, informado en el segundo párrafo ("Muerto por el código: transparencia de *software* en los dispositivos médicos implantables"). El sentido del título se explicita con la comprensión global de la noticia, que menciona los problemas de *softwares* en aparatos médicos que pueden llevar los pacientes a la muerte.

La cuestión es de nivel fácil, siempre y cuando el candidato lea con atención la consigna, y solamente la opción e podría causar dudas. Sin embargo, está incorrecta porque el título de la ponencia no menciona una presentación de los

fallos más comunes, sino que hace una denuncia de esos problemas. Las demás opciones no presentan fundamentos en el texto, pues no se mencionan nuevos tratamientos de salud (a), fallos médicos (c) o nuevos *softwares* (d).

2 Enem 2012

Respuesta: **b**.

El texto de la cuestión es una tira de Mafalda, personaje creado por el humorista gráfico argentino Quino. En la fuente se explicitan tanto la autoría como el nombre de Mafalda, pero se supone que se trata de un personaje que forma parte del conocimiento del mundo de muchos candidatos.

Como la cuestión requiere la asociación entre una palabra y el tema del texto, abarca la H5 de la *Matriz de referência*. Para contestarla, es necesario inferir el sentido de "mujerez", que, como se dice en la consigna, es una palabra inventada (un neologismo). Para ello, el candidato debe comprender globalmente el texto y, así, relacionar sus sentidos con el vocablo creado en la tira.

La cuestión es de nivel difícil, pues no depende de la localización de elementos explícitos, sino de inferencias y de informaciones implícitas. La opción **b** es la correcta, pues "mujerez" es un vocablo creado por medio de un recurso de formación de palabras del español: el uso del sufijo "-ez", que convierte un adjetivo en un nombre ("lúcido" > "lucidez"). En la tira, el personaje entiende, por lo tanto, "mujer" como un adjetivo y "mujerez" como un indicador de la cualidad expresada por "mujer".

Para Susanita, ser mujer supone hacer las tareas domésticas, como dice en la segunda viñeta. Por lo tanto, "mujerez" cualifica a las mujeres que se ocupan de esos quehaceres. No hay, en la tira, elementos para fundamentar la comprensión de la palabra inventada en los sentidos que están en las demás opciones. La **c** podría causar alguna confusión, pero el personaje afirma lo contrario: una cosa es el ser mujer, otra el *status*, o sea, el lugar social que ocupa y si puede o no pagar a alguien para cuidar de su casa.

3 Enem 2012

Respuesta: **a**.

El texto es un poema del escritor cubano Luis Rogelio Nogueras. La fecha de edición del libro que se usó como fuente es 1977, pero no se sabe si esa es la primera edición. Tampoco se indica el momento de producción del poema.

Para responder a la cuestión, es necesario hacer una inferencia respecto a la crítica presente en el texto. No se trata, entonces, de identificar una información explícita, sino de comprender globalmente, lo que requiere reflexión del candidato.

La H7 de la *Matriz de referência* es la habilidad relacionada con la cuestión, pues entender su función social es fundamental para identificar la opción correcta.

El candidato debe marcar la opción que sintetiza la crítica presente en el texto, cuyo tema es la dependencia de productos extranjeros. El poema describe un entierro en el cual todo es extranjero, excepto el difunto.

La opción **b** podría causar dudas, pero el comercio desigual, aunque se acerque al foco del poema, sería una respuesta viable si no hubiera otra tan explícita como la opción **a**, que cita la dependencia de los productos extranjeros. Las demás opciones no encuentran fundamentos en el poema.

4 Enem 2013

Respuesta: **e**.

La cuestión se basa en un poema de Gloria Fuertes, poeta española. No se ofrecen detalles sobre el contexto de producción del poema, excepto el apellido de la autora, el nombre del libro y el año de la edición que se utiliza como fuente.

El objetivo es que el candidato infiera el sentido de una expresión del texto y, por lo tanto, se trabaja la H5 de la *Matriz de referência*, en la que se requiere la asociación de una palabra o expresión al tema del texto.

La opción correcta es prácticamente una traducción del verso en el que se encuentra la expresión cuyo sentido se solicita ("mala leche"). Si el candidato conoce la expresión, siquiera es necesario que lea el texto para acertar la respuesta. Si no la conoce, las pistas del texto no ayudan mucho en la inferencia. Lo que sí sería fundamental es el análisis de las opciones, en especial porque la correcta, como se ha dicho, se acerca a una traducción del fragmento.

Las demás opciones se alejan mucho de lo que dice el poema y, más aún, del verso mencionado en el enunciado de la cuestión.

5 Enem 2013

Respuesta: **c**.

El texto de la cuestión es una canción de cuna. Como la consigna menciona, forma parte de la cultura popular y no tiene autoría u origen definidos.

Como se discute un problema cultural y su relación con el aspecto social, se trabaja la H8 de la *Matriz de referência*. Es necesaria la comprensión global del texto y la inferencia de elementos implícitos para contestarla. La cuestión social se retrata de forma más explícita en los tres últimos versos ("Trabajando, trabajando duramente, trabajando sí. / Trabajando y no le pagan, / trabajando sí.").

Las opciones **a** y **e** no tienen fundamentos en el texto, mientras que se pueden excluir la **b** y la **d** exactamente debido a los tres últimos versos, que explicitan la precariedad de las relaciones de trabajo en el campo.

6 Enem 2014

Respuesta: **e**.

A diferencia de la mayoría de las cuestiones del Enem, esta presenta elementos importantes para la comprensión del contexto de producción del texto. El género, que es un discurso; el autor, el escritor peruano Mario Vargas Llosa; la situación de producción, el momento en que recibió el Premio Nobel de Literatura; el año de producción, 2010.

La habilidad de la *Matriz de referência* que se trabaja es la H5, pues se pregunta por una expresión ("sudar la gota gorda") y su sentido en el texto. Por lo tanto, la inferencia léxica y la comprensión detallada son fundamentales para elegir la opción correcta. Sin embargo, es importante subrayar que, si el candidato ya conociera el significado de la expresión, podría elegir correctamente la respuesta sin comprender el texto.

Las opciones incorrectas mencionan aspectos distintos del discurso de Vargas Llosa y ninguna se acerca a la respuesta correcta.

7 Enem 2014

Respuesta: **a**.

El texto de la cuestión es un fragmento de un capítulo de un libro de Historia. El autor, cuyos apellidos están en la fuente del texto, es el historiador español Guillermo Céspedes del Castillo, especialista en América Hispánica. La versión del texto que se cita en la cuestión se publicó en 1985, pero no se sabe si esa es la primera edición del libro.

Como la cuestión permite el acceso a informaciones por medio de la lengua española, la habilidad de la *Matriz de referência* que se trabaja es la H6.

Se requiere, para contestarla, la comprensión global del texto. El fragmento que permite una relación más explícita con la opción correcta (**a**) está en la última frase: "se siente parte de dos mundos sin integrarse por completo en uno de ellos con exclusión del otro".

La opción **b** no se basa en pistas del texto. Las demás, **c**, **d** y **e**, mencionan elementos de una de las dos situaciones posibles para el emigrante referidas en el texto, pero, como se dice en el fragmento final, el predominio es el entrelugar.

8 Enem 2014

Respuesta: **d**.

El texto de la cuestión es un afiche de una campaña sobre lactancia materna. No está explícita su fecha de publicación y la fuente es un blog. La campaña, por los logotipos presentes en el afiche, parece producida por un grupo social. Se menciona también que el texto está adaptado, pero no se explica cómo.

Se trabaja la habilidad H7 de la *Matriz de referência*, pues la cuestión requiere que el candidato observe un elemento lingüístico, el uso de la primera persona de plural ("Las mujeres **podemos**", "**nuestros** hijos"), reflexione y marque la opción que exprese su función en el texto.

El papel del uso de la primera persona de plural en el texto verbal es promover una identificación entre el enunciador y el lector, mostrar al lector que quien habla también es mujer y madre. Las demás opciones no encuentran fundamento, pues mencionan elementos que no se pueden inferir a partir del texto: formalidad (**a**); cita de otras voces e imposición de valores (**b**); una voz colectiva (**c**), y una voz institucional (**e**), que no incluyen al lector, foco del enunciado en primera persona de plural.

9 Enem 2014

Respuesta: **a**.

En esta cuestión el enunciado presenta elementos importantes para la construcción de sentidos sobre el texto: el autor, el escritor español Rafael Barret; la situación narrada, el momento en que vivió en Paraguay. No está explícito el momento histórico de producción, pues la edición del libro que se usa como fuente es reciente, pero el autor vivió entre fines del siglo XIX y principios del XX.

Se trabaja en la cuestión la H8 de la *Matriz de referência*, pues se discute un problema relacionado con la diversidad cultural.

La comprensión global es necesaria para contestarla, pues lo que se pregunta no está en un fragmento específico del texto, sino en su conjunto. Sin embargo, la primera frase es una pista para la comprensión de que se trata de un "desaliento", pues el enunciador dice que vio "muchas cosas tristes" y pasa, entonces, a describirlas.

Con eso, las demás opciones, aunque mencionen elementos próximos a lo que está en el texto, no presentan fundamentos para contestar una pregunta sobre su sentido global.

10 Enem 2014

Respuesta: **c**.

En esta cuestión el enunciado sitúa el texto, pues explicita el género (poema), el nombre y el origen de la autora (Circe Maia, uruguaya), su producción reciente ("contemporánea").

Se trabaja en la cuestión la H6 de la *Matriz de referência*, puesto que los conocimientos en lengua española permiten el acceso a informaciones y culturas hispánicas.

Para contestar la cuestión, se requiere la comprensión global del poema. El robo es obra de un ladrón que se muestra en el texto: el tiempo. La presencia en el poema de palabras relacionadas con su tema ayudan en la construcción de sentidos: "tiempo", "día", "horas", "ha amanecido", "mediodía", "atardecere".

Aunque el texto mencione "niños", su tema no se relaciona con el abandono de niños en las calles, como se dice en la opción **a**. El trabajo (**b**), la violencia (**d**) y la represión a los sentimientos (**e**) no tienen fundamento alguno en el poema.

11 Enem 2015

Respuesta: **d**.

La cuestión se basa en un fragmento de una letra de canción de Joaquín Sabina, cantautor español. El enunciado indica el nombre y el origen del autor y, por las referencias, se sabe que la canción se grabó en 1994.

El objetivo es inferir el sentido de la expresión "llueve sobre mojado", que está en el tercer verso de la estrofa. Así pues, como se requiere el sentido de una expresión, se trabaja la H5 de la *Matriz de referência*.

Si el candidato conociera el significado de la expresión, podría acertar la respuesta sin comprender el texto. Sin embargo, la comprensión global del fragmento de la canción ofrece medios para entender el sentido que la expresión asume en la letra de la canción. El aburrimiento del enunciador se evidencia en los dos primeros versos ("me aburrí") y la continuidad de esa sensación permanece en los dos últimos ("También"). Las demás opciones no tienen fundamento en el texto.

12 Enem 2015

Respuesta: **b**.

La consigna de la cuestión localiza el texto para el candidato: dice su género, carta del lector; a qué contesta, a un reportaje; y dónde se publicó, en una revista, cuyo nombre está en las referencias del texto. La fecha de publicación, agosto de 2012, también se indica en la fuente. Se dice que la carta está adaptada, pero no se sabe en qué aspecto.

La habilidad de la *Matriz de referência* que se trabaja es la H6, pues la cuestión permite el acceso a informaciones por medio de la lengua española.

La pregunta requiere la comprensión global del texto. El candidato debe elegir la opción sobre el tema del reportaje comentado en la carta del lector. No obstante, la comprensión del título del reportaje ("Desenchúfalo... y ¡a jugar!") y del objetivo de la carta, acorde con el texto periodístico, encamina al candidato hacia la respuesta correcta.

La cuestión es de nivel fácil. La opción **a** dice exactamente lo contrario de lo que defiende el texto. La opción **c** no encuentra evidencias en la carta, pues no se menciona la oferta de juguetes; solo se cita uno, la pelota. Lo mismo le pasa a la **e**, pues la carta no se refiere a un control del tiempo de uso de aparatos tecnológicos. La **d** es un elemento de la experiencia del autor de la carta que se menciona, pero no es lo fundamental del tema del texto.

13 Enem 2015

Respuesta: **b**.

El texto es un cartel de una campaña contra el dengue del gobierno de El Salvador. No se sabe su fecha de publicación.

La cuestión solicita al candidato que indique el objetivo del cartel. Esto se puede lograr por medio de la comprensión global del texto, pero no hace falta la inferencia o la comprensión de informaciones implícitas, pues con la identificación de elementos explícitos es posible elegir la opción correcta.

Se supone que casi todos los candidatos tienen conocimiento del mundo sobre el tema y las informaciones presentes en el texto; por lo tanto, la cuestión es de nivel fácil y se podría contestar sin mucha competencia lingüística en español.

Como lo que se requiere es la función social del texto, se trabaja en la cuestión la H7 de la *Matriz de referência*.

La opción **a** menciona una secuencia de acciones, pero lo que se dice en el cartel es un conjunto de actitudes para impedir la multiplicación del mosquito. Las demás opciones no encuentran fundamento en el texto.

14 Enem 2015

Respuesta: **a**.

El texto de la cuestión es, probablemente, una noticia o un reportaje de una revista digital de periodismo científico. No se sabe el momento de producción, solo la fecha de consulta, y siquiera el título del texto está presente.

La cuestión aborda la H8 de la *Matriz de referência*, pues se discute un problema relacionado con la diversidad lingüística, la desaparición de las lenguas y el papel de la tecnología en su conservación.

La consigna requiere la identificación de elementos explícitos en el texto, especialmente, la comprensión selectiva de un fragmento del tercer párrafo es suficiente para contestarla: "pero la tecnología puede impulsar su utilización y conservación".

Aunque la opción **c** cita un ejemplo presente en el texto, no es su tema principal. La opción **d** menciona un proceso al que el texto se refiere, pero tampoco es su tema central. Las opciones **b** y **e** no son objetos del texto.

15 Enem 2015

Respuesta: **d**.

El texto de la cuestión no tiene título, no se identifica su género discursivo, no se sabe la fecha de publicación; solo está evidente su publicación en un sitio web y el nombre del autor, Odi González. Por la primera frase del texto, se entiende que el autor es escritor de una de las lenguas de los pueblos originarios ("quienes **continuamos** escribiendo en quechua, en aymara o en las lenguas amazónicas").

La cuestión aborda la H8 de la *Matriz de referência*, pues presenta un tema relacionado con la diversidad lingüística del mundo hispánico.

El objetivo de la cuestión es indicar una característica de la poesía quechua. Para ello, es necesaria la comprensión detallada del texto, en especial de un fragmento: "la poesía quechua contemporánea, la escrita por Alencastre por ejemplo, tiene autor y códigos propios y ya no más ese carácter colectivo, anónimo y oral de los inicios". El mismo fragmento nos permite descartar las opciones **a** y **c**, que se refieren a la poesía en sus principios, no en la actualidad. La opción **b** también se cita enseguida como característica de la poesía quechua del inicio. La **e** no presenta fundamentos en el texto.

Todas las cuestiones de Enem están en el sitio web de Inep. Disponible en <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/provas-e-gabaritos>>. Fecha de consulta: 30 jun. 2017.

Referências

- ANTUNES, I. Avaliação da produção textual no Ensino Médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- ARÁN, P. O. *Nuevo diccionario de la teoría de Mijaíl Bajtín*. Córdoba, Argentina: Ferreyra Editor, 2006. 284p.
- AUTOAVALIAÇÃO das Escolas e Processos de Automonitorização. *Elo 17: Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda*, v. 17, 2010. Disponível em: <http://www.centrus4.com/userfiles/files/ELO%2017.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2017.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1979].
- _____. *Questões de estilística no ensino da língua*. São Paulo: Editora 34, 2013.
- BARROS, C. S. de; COSTA, E. G. M. (Orgs.). *Espanhol: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, v. 16, Coleção Explorando o Ensino. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7836-2011-espanhol-capapdf&category_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 23 jan. 2016.
- BAULENAS, M. *El monólogo humorístico: fuente de referentes socioculturales en el aula de E/LE*. Trabajo de fin de Máster (Recerca en Didàctica de la Llengua i la Literatura) – Universitat de Barcelona, 2011.
- BERGSON, H. *La risa: ensayo sobre el significado de la comicidad*. Buenos Aires: Godot, 2011 [1900].
- BOWLBY, J. *El apego y la pérdida*. México: Paidós, 1980.
- BRÄKLING, K. L. Trabalhando com o artigo de opinião: revisitando o eu no exercício da palavra do outro. In: ROJO, R. (Org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. Campinas: Mercado de Letras, 2000.
- BRASIL. *Lei n.º 9.394*, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 jan. 2016.
- BRASIL/MEC. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 19 jan. 2016.
- BRASIL/SEF. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2016.
- _____. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Língua Estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 1998b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2016.
- BRASIL/SEMTEC. *Orientações curriculares para o Ensino Médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias*. v. 1. Brasília: MEC/SEMTEC, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2016.
- BRITTO, L. P. L. *Inquietudes e desacordos – a leitura além do óbvio*. Campinas: Mercado de Letras, 2012.
- _____. Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares). In: GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. São Paulo: Ática, 2006.
- BRIZ, A.; PONS BORDERÍA, S.; PORTOLÉS, J. (Coords.). *Diccionario de partículas discursivas del español*. 2008. Disponível em: <www.dpde.es/>. Acesso em: 20 jan. 2016.
- BRUNO, F. A. T. C. Os gêneros orais em aulas de ELE: uma proposta de abordagem. In: BARROS, C. S. de; COSTA, E. G. M. (Orgs.). *Espanhol: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, v. 16, Coleção Explorando o Ensino. p. 221-232. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7836-2011-espanhol-capapdf&category_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 23 jan. 2016.
- BUNZEN, C. Da era da Composição à era dos gêneros: o ensino de produção de textos no ensino médio. In: _____. C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- CAVALCANTE, M.; MELO, C. Oralidade no Ensino Médio: em busca de uma prática. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- CIAVATTA, M. Trabalho como princípio educativo. In: FIOCRUZ. *Dicionário da educação profissional em saúde*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2009. Disponível em: <www.sites.eapsv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/trapriedu.html>. Acesso em: 20 jan. 2016.
- COLOMER, T.; CAMPS, A. *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- CUNHA, D. A. C. O funcionamento dialógico em notícias e artigos de opinião. In: MACHADO, A. R. et al. (Orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.
- DAHER, M. C. F. G.; SANT'ANNA, V. L. A. Reflexiones acerca de la noción de competencia lectora: aportes enunciativos e interculturales. *Revista Hispanista*. Niterói, n. 11, 2002. Disponível em: <www.hispanista.com.br/revista/artigo95esp.htm>. Acesso em: 2 jan. 2016.
- DÁVALOS, P. (Org.). *Pueblos indígenas, Estado y democracia*. Buenos Aires: Clacso, 2005. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101026123521/davalos.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2016.
- DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.
- _____. SCHNEUWLY, B. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 71-91.
- _____. NOVERRAZ, M. *Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento*. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.
- EISNER, W. *El cómic y el arte secuencial*. Barcelona: Norma, 1998.
- _____. *La narración gráfica*. Barcelona: Norma, 2003.
- FANJUL, A. P. La práctica gramatical y el problema de la referencia en la enseñanza de ELE a brasileños. In: BARROS, C. S. de; COSTA, E. G. M. (Orgs.). *Espanhol: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, v. 16, Coleção Explorando o Ensino. p. 233-264. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7836-2011-espanhol-capapdf&category_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 18 nov. 2015.
- FÁVERO, L. L. *Coesão e coerência textuais*. São Paulo: Ática, 2007.
- _____. AQUINO, Z. G. O. de; ANDRADE, M. L. *Oralidade e escrita*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- FIGLIOLINI, M. C. R. A utilização de estratégias de aprendizagem de compreensão oral em LE no curso de Letras. In: CONSOLÓ, D. A.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.). *Pesquisas em linguística aplicada*. São Paulo: Unesp, 2004. p. 109-129.
- FREIRE, P. *A pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREITAS, L. M. A.; VARGENS, D. P. M. Ler e escrever: muito mais que unir palavras. In: BARROS, C. S. de; COSTA, E. G. M. (Orgs.). *Espanhol: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, v. 16, Coleção Explorando o Ensino. p. 191-220. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7836-2011-espanhol-capapdf&category_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 23 jan. 2016.
- GERALDI, J. W. Escrita, uso da escrita e avaliação. In: _____. (Org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. São Paulo: Ática, 2006.
- _____. (Org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. São Paulo: Ática, 2006.
- _____. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- _____. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- _____. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.
- HERNÁNDEZ, F. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- _____. *A organização do Currículo por Projetos de Trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- _____. Los proyectos de trabajo: la necesidad de nuevas competencias para nuevas formas de racionalidad. *Educar*, n. 26, 2000. Disponível em: <http://www.raco.cat/index.php/educar/article/viewFile/20726/20566>. Acesso em: 27 jan. 2016.
- HOFFNAGEL, J. C. Entrevista: uma conversa controlada. In: BRANDÃO, H. (Org.). *Gêneros do discurso na escola*. São Paulo: Cortez, 2003.
- IGLESIAS CASAL, I. Sobre la anatomía de lo cómico: recursos lingüísticos y extralingüísticos del humor verbal. In: ASELE, *Actas XI*, 2000. Disponível em: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0439.pdf>. Acesso em: 9 jan. 2016.
- JOBIM E SOUZA, S. *Infância e Linguagem*: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. Campinas: Papius, 1995.
- KLEIMAN, A. *Oficina de leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 2008.
- _____. Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- KOCH, I.; ELIAS, V. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.
- _____. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo, Contexto, 2009.
- KUMARAVADIVELU, B. The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second/Foreign Language Teaching. *Tesol Quarterly*, v. 28., n. 1. primavera 1994. p. 27-48.

- LECHINI, G. (Org.). *Los estudios afroamericanos y africanos en América Latina*: herencia, presencia y visiones del otro. Córdoba: Ferreyra Editor; Centro de Estudios Avanzados: Programa de Estudios Africanos; Buenos Aires: Clacso, 2008. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/sursur/AFRICAN/>>. Acesso em: 2 jan. 2016.
- LEIBRUDER, A. P. O discurso de divulgação científica. In: BRANDÃO, H. (Org.). *Gêneros do discurso na escola*. São Paulo: Cortez, 2003.
- MACHADO, A. R. (Org.). *O ensino como trabalho*: uma abordagem discursiva. Londrina: Edel, 2004.
- MAINGUENEAU, D. *Análise de textos de comunicação*. 6. ed. ampl. São Paulo: Cortez, 2013.
- MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- _____; DIONISIO, A. P. (Orgs.). *Fala e escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. Disponível em: <<http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/29.pdf>>. Acesso em: 29 dez. 2015.
- MARTÍN PERIS, E. Nuevas perspectivas sobre la comprensión auditiva en el aula de ELE. *Mosaico*: revista de difusión para la promoción y apoyo a la enseñanza del español como lengua extranjera. 2009; (24):5-13. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10230/24575>>. Acesso em: 1 fev. 2016.
- MELO, J. M. de. *A opinião no jornalismo brasileiro*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- MENDONÇA, M. R. S. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola, 2010. p. 209-224.
- NICOLESU, B. Um novo tipo de conhecimento – transdisciplinaridade. In: _____. et al. *Educação e transdisciplinaridade*. Brasília: UNESCO, 2000. Disponível em: <www.ufrj.br/letrans/arquivos/conhecimento.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2016.
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD. *Prevención y erradicación de la falta de respeto y el maltrato durante la atención del parto en centros de salud*. Declaración de la OMS. Disponível em: <http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/134590/1/WHO_RHR_14.23_spa.pdf?ua=1>. Acesso em: 14 out. 2015.
- PAVÓN LUCERO, M. V. Clases de partículas: preposición, conjunción y adverbio. In: BOSQUE, I.; DEMONTE, V. (Eds.). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Real Academia Española/Espasa-Calpe, 1999. v. 1. p. 565-655.
- RANGEL, E. O.; ROJO, R. (Orgs.). *Língua Portuguesa: ensino fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. v. 19, Coleção Explorando o Ensino. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7840-2011-lingua-portuguesa-capa-pdf&category_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 23 jan. 2016.
- RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press, 1998.
- ROJO, G.; VEIGA, A. El tiempo verbal. Los tiempos simples. In: BOSQUE, I.; DEMONTE, V. (Eds.). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Real Academia Española/Espasa-Calpe, 1999. v. 2.
- ROJO, R. Gêneros do discurso, multiletramentos e hipernormatização. In: _____. BARBOSA, J. P. *Hipernormatização, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola, 2015.
- _____. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005. p. 184-207.
- _____. Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao trivial? In: SIGNORINI, I. (Org.). *[Re]Discutir texto, gênero e discurso*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 73-108.
- ROJO, R. H. R. O letramento escolar e os textos da divulgação científica: a apropriação dos gêneros de discurso na escola. *Linguagem em (dis)curso*, v. 8, n. 3, p. 581-612, set.-dez. 2008. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?pid=S1518-76322008000300009&script=sci_arttext>. Acesso em: 14 out. 2015.
- SANTOS, R. E. dos; VERGUEIRO, W. Histórias em quadrinhos no processo de aprendizado: da teoria à prática. *Eccos – Revista Científica*, São Paulo, n. 27, p. 81-95, jan./abr. 2012. Disponível em: <<http://repositorio.uscs.edu.br/bitstream/123456789/244/2/HIST%C3%93RIAS%20EM%20QUADRINHOS%20NO%20PROCESSO%20DE%20APRENDIZADO.pdf>>. Acesso em: 27 dez. 2015.
- SANTOS, W. L. P. dos. Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 36, p. 474-492, set.-dez. 2007. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782007000300007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 14 out. 2015.
- SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, C. J. et al. (Orgs.). *Novas tecnologias, trabalho e educação*: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994.
- SILVA, P. H. *Os gêneros jornalísticos e as várias faces da notícia*. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2007. Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/15506>>. Acesso em: 30 jun. 2017.
- SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SOUZA, M. I. P. O.; MACHADO, R. P. B. O verbal e o não verbal na produção dos efeitos de sentido no gênero charge. In: CRISTOVÃO, V. L. L.; NASCIMENTO, E. L. (Orgs.). *Gêneros textuais: teoria e prática II*. Palmas e União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005. p. 59-74.
- SOUZA-E-SILVA, M. C. P.; FAÍTA, D. (Eds.). *Linguagem e trabalho*: construção de objetos de análise no Brasil e na França. São Paulo: Cortez, 2002.
- STAVENHAGEN, R. *Los pueblos originarios*: el debate necesario. Buenos Aires: CTA; Clacso, 2010. Disponível em: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/coediciones/20101117084419/Stavenhagen.pdf>>. Acesso em: 2 jan. 2016.
- SUASSUNA, L.; MELO, I.; COELHO, W. O projeto didático: forma de articulação entre leitura, produção textual e análise linguística. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- SURVIVAL. *Terminología*. Disponível em: <www.survival.es/conocenos/terminologia>. Acesso em: 28 dez. 2015.
- TORREALBA, M. *La reseña como género periodístico*. Caracas: Los libros de El Nacional, 2005.
- TRAVAGLIA, L. C. et al. Gêneros orais: conceituação e caracterização. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE LETRAS E LINGÜÍSTICA E SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE LETRAS E LINGÜÍSTICA. Uberlândia, 14., 4., 2013. *Anais do SILEL*. Uberlândia: EDUFU, 2013. v. 3. p. 1-8. Disponível em: <www.ilel.ufu.br/anaisdosilel/pt/arquivos/silel2013/1528.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2015.
- VERGUEIRO, W. et al. *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2009.
- YVGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- _____. *A formação social da mente*: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

Guion del CD

Pista 1	Presentación
---------	--------------

Unidad 1 – ¡A reír, que todavía es gratis!

Pista 2	Oídos bien puestos página 21, cuestión 1 página 21, cuestión 2
Pista 3	Comprendiendo el género página 22, cuestión 2 página 23, cuestión 6 Cajón de herramientas página 30, cuestión 1b

Unidad 2 – Los mundos del trabajo

Pista 4	Oídos bien puestos página 52, cuestión 1
Pista 5	Arranque página 59, cuestión 2
Pista 6	Arranque página 60, cuestión 3

Unidad 3 – Salud y respeto desde el principio

Pista 7	Oídos bien puestos página 85, cuestión 1 página 85, cuestión 3 Comprendiendo el género página 87, cuestión 5
Pista 8	Arranque página 92, cuestión 1

Unidad 4 – Nuestra América, nuestra África

Pista 9	Oídos bien puestos página 112, cuestión 1
Pista 10	Oídos bien puestos página 112, cuestión 2
Pista 11	Oídos bien puestos página 112, cuestión 3
Pista 12	Comprendiendo el género página 112, cuestión 1
Pista 13	Arranque página 118, cuestión 2
Pista 14	Arranque página 119, cuestión 3

Entreculturas

Pista 15	Unidad 4 página 139, cuestión 2
----------	---

Hay más

Pista 16	Texto 5 página 159
----------	------------------------------

Conversa entre professores

Guia didático



Sumário

Introdução	196
Nossa fundamentação teórico-metodológica	196
› Nossa perspectiva sobre educação linguística	197
› Gêneros do discurso	198
› “Para que ensinamos o que ensinamos?”	198
› Alguns conceitos que usamos	199
Nossa coleção e os documentos norteadores da educação brasileira	201
› Cidadania e ética	201
› Avaliação	201
› Interdisciplinaridade	202
Nossa organização	203
› Páginas de abertura	206
› <i>En foco</i>	206
› <i>Lee/Escucha</i>	207
› <i>Escribe/Habla</i>	208
› <i>Proyecto</i>	209
› <i>Autoevaluación</i>	209
› <i>El estilo del género</i>	209
› <i>Entreculturas</i>	210
› <i>Hay más</i>	210
› <i>Síntesis léxico-gramatical</i>	210
› <i>Cuestiones del Enem comentadas</i>	211
› Atividades extras	211
Texto de aprofundamento	211
Referências	214
Anexo	216
Unidad 1 – ¡A reír, que todavía es gratis!	217
Unidad 2 – Los mundos del trabajo	221
Unidad 3 – Salud y respeto desde el principio	223
Unidad 4 – Nuestra América, nuestra África	225
Atividades extras	229
Sugestões de respostas e objetivos das atividades extras	235
Transcrição dos áudios	237
<i>Guion del CD</i>	245
Anexo	246

INTRODUÇÃO

Professor/Professora,

Este volume se intitula Manual do professor por uma questão de tradição e de circunstâncias diversas. No entanto, fizemos questão de que este guia didático se chamasse **Conversa entre professores** porque esse é seu objetivo fundamental: ser uma troca de ideias entre nós, autoras, e você, professor/professora, que escolheu esta coleção para suas turmas de Ensino Médio. Embora aqui nosso papel seja de autoria, nossa atividade principal no dia a dia é atuar como docentes, assim como você.

Se esta é uma conversa entre colegas, não pretendemos e nem podemos querer "ensinar" algo a você. Talvez tenhamos informações e reflexões sobre alguns aspectos do trabalho docente, mas você terá outras, igualmente ou até mais importantes do que as nossas. Por exemplo, somente você conhece o seu contexto educativo: sua escola, suas turmas, seus estudantes, sua comunidade. Sua experiência é irrepetível e, do lugar onde estamos, não temos como conhecê-la. Igualmente, desconhecemos sua formação, seus estudos, suas leituras. Portanto, corremos o risco, inclusive, de sugerir uma série de pontos que, de acordo com sua experiência, poderão ser obviedades. Esperamos que entenda essa situação, essa conversa a distância e com um interlocutor que ainda não conhecemos.

O objetivo desta introdução é expor a proposta da obra para que você possa compreender nossas escolhas e, com todo o conhecimento sobre seu contexto, fazer as suas. Com isso, sempre que necessário e profícuo, você poderá usar esta coleção didática em suas aulas de forma consciente, como mais uma ferramenta de trabalho que tem a seu dispor no dia a dia. Também faremos algumas sugestões, inclusive de leituras, da mesma forma que um colega sugere textos e dá algumas ideias a outro colega.

Esperamos que você nos envie suas sugestões, caso possa e tenha interesse em nos escrever, para que nossa conversa tenha prosseguimento. Nosso e-mail se encontra na página de créditos desta coleção.

Nesta conversa, abordaremos diversas questões: a orientação teórico-metodológica que pauta a coleção, os objetivos da nossa proposta, alguns conceitos que usamos com frequência, nossas concepções sobre avaliação, a perspectiva interdisciplinar que adotamos, a organização da coleção, a forma como entendemos a progressão, entre outros aspectos. Depois dessa introdução, que trata da coleção como um todo, faremos comentários específicos para todas as unidades e apêndices, apresentaremos atividades extras e disponibilizaremos as transcrições dos áudios trabalhados.

NOSSA FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA



Essa tirinha da Mafalda mostra uma sala de aula e duas grandes concepções de língua. Nos dois primeiros quadrinhos, a protagonista conjuga um verbo. Percebe-se que o objetivo da atividade é tão somente a prática descontextualizada de uma forma verbal. Na atividade, sequer está incorporada a forma *vos*, usada normalmente pela personagem argentina, em um entendimento bastante tradicional de língua que separa prescrição e uso, forma e sentido. No último quadro, a sempre contestadora menina transforma as orações descontextualizadas em um enunciado e faz uma afirmação, envolvendo

o sentido do que ela conjugava e, ao mesmo tempo, des- construindo uma perspectiva de aprendizagem pautada na repetição e na memorização, que não contribui para a construção do conhecimento.

Elaboramos esta coleção a partir da concepção teórico-metodológica que pauta nosso trabalho como docentes. Nossa opção se aproximaria da que se pode inferir no terceiro quadro da tirinha.

Entendemos, seguindo Bakhtin (2003), que interagimos por meio de enunciados concretos, não de

© JOAQUÍN SALVADOR LAMADO (QUINO) - TODA MAFALDA - EDICIONES DE LA FLOR, 1998

orações. O autor afirma, por exemplo, que “Ah!”, como réplica em um diálogo, não constitui uma oração, mas é um enunciado concreto, pois produz sentidos. O autor também afirma que todos os enunciados estão relacionados a determinado campo da atividade humana, são individuais e únicos. No entanto, embora singulares, “cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*” (BAKHTIN, 2003, p. 262, grifos do autor). Dessa forma, concordamos com o autor e assumimos a concepção de que a língua se manifesta por meio de enunciados organizados em gêneros discursivos. Consideramos que a educação linguística deve ter como eixo fundamental os gêneros e, portanto, é essa a nossa escolha na coleção.

Os textos escritos e orais, organizados em gêneros, são o objeto de ensino-aprendizagem da nossa obra. No entanto, é importante recordar que, nos livros didáticos, há uma transposição desses textos de seu suporte, de seus interlocutores, de seu lugar e de seu momento de enunciação para uma atividade pedagógica. Assim, uma notícia, por exemplo, é retirada de um jornal impresso, publicado na Colômbia no ano de 2010, que é dirigido a leitores com um determinado perfil daquele país, para ser trabalhada em um livro didático também impresso, editado no Brasil alguns anos depois e dirigido a estudantes brasileiros do Ensino Médio. Tentamos levar em conta os fatores implicados nessa transposição em nossas propostas de atividades.

Como este é um lugar que requer uma apresentação dos pressupostos teórico-metodológicos da coleção, mas não viabiliza o aprofundamento de diversas questões relacionadas a esses fundamentos, indicamos, caso ache necessário, a leitura de Bakhtin (2003). Outra recomendação interessante é o livro de Rojo e Barbosa (2015), que traz uma discussão sobre o conceito de gênero discursivo e de sua relação com a educação linguística. Há diversos livros e artigos que abordam os gêneros e o ensino de línguas, inclusive alguns devem estar disponíveis na biblioteca de sua escola, pois foram distribuídos pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Entre esses, uma boa leitura é a segunda parte (“Gêneros textuais no ensino de língua”) do livro de Marcuschi (2008), distribuído pelo PNBE 2010. Como você deve ter percebido, optamos pelo conceito de gênero discursivo, mas recomendamos uma parte do livro de Marcuschi (2008) que usa a expressão “gêneros textuais”. Caso queira se aprofundar na discussão relacionada a proximidades e distanciamentos entre esses conceitos, sugerimos o texto de Rojo (2005). Outros livros distribuídos pelo Ministério da Educação com alguns textos que abordam essa questão são os da coleção *Explorando o Ensino*, tanto o de Espanhol (Barros; Costa, 2010) quanto o de Português (Rojo; Rangel, 2010).

» Nossa perspectiva sobre educação linguística

Para continuar nossa conversa, apresentamos outra tirinha de Quino:



Professor/Professora, na página 216 há uma reprodução ampliada dessa tirinha.

Nessa narrativa, o humor se constrói a partir de uma concepção de ensino de língua estrangeira. Observa-se que o protagonista recorre ao procedimento de ouvir à noite, enquanto dorme, a língua que deseja aprender com rapidez. Podemos inferir, pelo conteúdo dos balões de fala, que a gravação deve apresentar uma repetição de determinadas estruturas da língua-alvo, que seriam automatizadas pela escuta em repetição.

Nossa perspectiva sobre a educação linguística em língua espanhola caminha em sentido oposto ao da história de Quino. Consideramos que o aprendizado, inclusive de uma língua estrangeira, se dá a partir da interação com outros sujeitos mais competentes – seja o professor, seja outro estudante – e com o meio, conforme propõe Vygotsky (1987; 1989).

As proximidades entre as concepções de Bakhtin e de Vygotsky são muitas, a começar pelo fato de estarem ancorados no materialismo histórico e, portanto, entenderem que os processos, sejam os de linguagem e de literatura para Bakhtin, ou os psicológicos e educativos para Vygotsky, são sempre fundados na história e na sociedade. Para um aprofundamento sobre a relação entre as propostas desses pensadores, sugerimos o livro de Jobim e Souza (1995).

A produção de Bakhtin centrou-se, fundamentalmente, nos estudos literários e na filosofia da linguagem, mas há um texto do autor sobre ensino de língua, traduzido ao português e publicado no Brasil (Bakhtin, 2013). No entanto, as propostas de uma perspectiva pautada nos estudos bakhtinianos para a educação linguística não são fundamentadas nesse escrito, tendo em vista sua recente divulgação.

Uma das principais preocupações do autor russo foi estabelecer uma relação entre linguagem e sociedade, que, como sabemos, é fundamental na escola. Afirma o autor (BAKHTIN, 2003, p. 268): “os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem”.

»» Gêneros do discurso

É importante ressaltar que não há um “método” de ensino de línguas estrangeiras baseado na perspectiva linguística bakhtiniana. Segundo Richards e Rodgers (1998), método é um modo sistemático de ensinar línguas, abrangendo um enfoque (visão de língua e de ensino-aprendizagem), um desenho (objetivos, programa, tipos de atividades e papel dos materiais didáticos, do estudante e do professor) e um conjunto de procedimentos (técnicas, práticas e condutas). As diferentes propostas de educação linguística que se fundamentam nos trabalhos de Bakhtin contemplam, portanto, uma visão de língua semelhante, especialmente quando valorizam o conceito de gênero do discurso. No entanto,

nem sempre articulam propostas de desenho, de procedimentos e uma visão comum sobre ensino-aprendizagem. Tais práticas estariam contempladas pela “situação pós-método”. Conforme afirma Kumaravadelu (1994), o pós-método reconhece que os docentes possuem potencial para saber como ensinar e como agir de maneira autônoma, mesmo que haja limitações acadêmicas e administrativas diversas, como as advindas das instituições, do currículo, dos livros didáticos. O autor também defende que o pós-método estimularia a reflexão do docente, ou seja, permitiria ao professor teorizar a partir de sua prática e praticar o que teorizara.

O conceito de gênero discursivo é o elemento comum às diversas práticas didáticas desenvolvidas nos últimos anos, que se pautam em Bakhtin. No entanto, Rojo (2008) afirma que os gêneros chegaram à escola brasileira há mais de um século, nas aulas de Língua Portuguesa. Com relação à língua espanhola, Freitas e Vargens (2010, p. 196-197) nos remetem à *Gramática da Língua Espanhola para uso dos brasileiros*, de Antenor Nascentes (1928, p. 117): “Em vez da versão de trechos de antologias, é preferível ensinar a redigir cartões-postais, telegramas, bilhetinhos, cartas, que são as coisas que o aluno precisará escrever em língua estranha”. Dessa forma, se pode observar, no primeiro livro dedicado ao ensino de espanhol no Brasil, publicado há quase 100 anos, uma menção aos gêneros discursivos como elementos a serem priorizados na produção escrita. A tradição do uso de gêneros em aulas de línguas no Brasil é, portanto, muito anterior à chegada dos escritos bakhtinianos.

No caso desta coleção, não apenas usamos os tipos relativamente estáveis de enunciados nas unidades; são eles que organizam nossa proposta de educação linguística em língua espanhola e deles emanam todos os conteúdos trabalhados ao longo dos três volumes da coleção.

Nossa concepção teórico-metodológica se fundamenta, portanto, na perspectiva de língua de Bakhtin e, quanto à visão de ensino-aprendizagem na área de linguagem, no trabalho do educador linguístico brasileiro João Wanderley Geraldi (1997; 2006a; 2006b; 2009; 2010). Também apoiado na concepção bakhtiniana de linguagem, Geraldi participou, nos anos 1980, de um movimento de pesquisadores que buscou repensar o ensino de línguas no Brasil, fugindo da tradição gramatical e filológica. Um livro organizado por ele em 1984 é, até hoje, uma grande referência para a educação linguística no Brasil: *O texto na sala de aula* (GERALDI, 2006b). Caso não conheça a obra, verifique se a biblioteca de sua escola possui um exemplar, pois ele foi distribuído pelo PNBE 2013.

»» “Para que ensinamos o que ensinamos?”

As reflexões de Geraldi influenciaram fortemente a composição dos Parâmetros Curriculares Nacionais

(PCN) de Língua Portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental (BRASIL/SEF, 1998a) e, embora seus trabalhos não tenham como foco a língua estrangeira, o fundamento de suas proposições pode ser aplicado à educação linguística de maneira geral.

Ao elaborar esta coleção, consideramos alguns pontos. Um deles é a noção de que o ensino – seja a metodologia, o conteúdo, a bibliografia, o enfoque, a avaliação – sempre envolve uma opção política. A questão prévia, de acordo com Geraldi (2006b, p. 40), cuja resposta deve articular uma concepção de linguagem e uma visão de educação, deve ser: “para que ensinamos o que ensinamos?”. Segundo o autor, o ensino deve priorizar o domínio das “habilidades de uso da língua em situações concretas de interação, entendendo e produzindo enunciados, percebendo as diferenças entre uma forma de expressão e outra” (GERALDI, 2006, p. 45), não o domínio de conceitos e de metalinguagens. Nesta obra, procuramos nos aproximar dessa ideia. Assim sendo, os **objetivos gerais** da coleção são levar o estudante a: desenvolver práticas de linguagem em língua espanhola, tanto de compreensão quanto de produção, em situações concretas de interação; refletir sobre a linguagem e sobre a língua espanhola, de modo a perceber diferentes formas de expressão nessa língua.

Esses objetivos são perseguidos por meio de uma articulação de conteúdos proposta pelos PCN de Língua Portuguesa a partir de textos de Geraldi (1997; 2006b), que envolve dois eixos: uso da língua e reflexão sobre a língua e sobre a linguagem. Tal articulação propõe que o uso, tanto por meio de práticas de compreensão quanto de produção, deve ser o ponto de partida da educação linguística. O uso possibilita uma reflexão sobre a língua e sobre a linguagem, em vez de uma análise descontextualizada. Após a reflexão, pode-se voltar ao uso já com uma perspectiva mais sólida. Com isso, nossa abordagem dos conteúdos adota um procedimento indutivo, ou seja, em vez de apresentar uma explicação seguida de uma série de questões, os textos e as atividades que propomos levam o estudante a construir o conhecimento por meio da articulação uso-reflexão-uso.

Outra perspectiva que integra a visão de ensino-aprendizagem na área de linguagem desta coleção é o **letramento crítico**. Como demonstraremos, trata-se de uma noção que possui diversos pontos de aproximação com a concepção de linguagem de Bakhtin.

O letramento crítico pode ser definido de diferentes maneiras, conforme a fundamentação teórica adotada. Em linhas gerais, é possível compreendê-lo como uma perspectiva educacional voltada para a formação ética e cidadã do estudante. Deve perpassar as diversas disciplinas e orientar as práticas pedagógicas no sentido de promover a reflexão crítica não só acerca das relações de poder na sociedade, mas também sobre os saberes privilegiados em cada área do conhecimento e sobre como a educação contribui para a perpetuação ou para a transformação das situações de desigualdade.

A acepção mais estrita de letramento crítico se relaciona com a leitura e concebe a compreensão de textos como produção de sentidos, sempre em termos de “pertencimento sócio-histórico” (SOUZA, 2011), tanto de quem lê quanto de quem escreve. Segundo Cassany e Aliagas Marín (2009, p. 20-21), as práticas voltadas para o letramento crítico dos estudantes devem configurar-se por meio de uma proposta socio-cultural de leitura. Essa proposta, embora não conte com um modelo didático para seu desenvolvimento, deve sustentar-se, de acordo com os autores, em alguns princípios básicos: ler e discutir textos mais próximos ao contexto do estudante, para “*mostrar el interés y la utilidad social de la lectura*”; utilizar materiais que circularam no mundo social; trabalhar com textos multimodais, integrando a escrita com outras semioses (imagens, sons, recursos gráficos etc.); relacionar os textos com conteúdos interdisciplinares que sejam pertinentes; “*adoptar una actitud decididamente crítica*”, procurando identificar “*el punto de vista o los valores subyacentes del texto (la ideología)*”; estimular a discussão e a elaboração de ideias próprias; e, por fim, discutir as práticas letradas

porque se asume que no son “naturales” sino que reflejan las relaciones de poder y las jerarquías sociales de la comunidad. Puesto que se persigue la justicia y la igualdad, se propone darle el poder al aprendiz para que desarrolle sus propias prácticas, con su ideología propia, dialogante o resistente. (CASSANY; ALIAGAS MARÍN, 2009, p. 21).

Nesta coleção, procuramos atender a esses princípios e, sobretudo, tentamos dar ênfase, por meio de questões específicas, os diferentes pontos de vista implícitos nos textos, estimulando o estudante a identificá-los em relação aos contextos sócio-históricos nos quais foram produzidos e a construir sentidos a partir de seu próprio contexto.

»» Alguns conceitos que usamos

Achamos necessário expor aqui nossas perspectivas sobre alguns **conceitos** usados ao longo das unidades. Isso é importante porque algumas vezes encontramos textos que empregam os mesmos termos para designar conceitos diferentes. Seria impossível apresentar a definição de todos aqueles citados ao longo da coleção, então, selecionamos alguns, em especial os que estão relacionados de forma mais intensa com a perspectiva teórico-metodológica adotada.

O primeiro parágrafo do capítulo “Os gêneros do discurso” do livro de Bakhtin (2003), intitulado *Estética da criação verbal*, apresenta uma síntese dos conceitos de **enunciado**, **tema**, **estilo**, **construção composicional** e **gênero do discurso**:

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*. (BAKHTIN, 2003, p. 261-262, grifos do autor)

Os *gêneros* refletem as condições específicas e as finalidades de cada campo das atividades humanas a partir do *estilo* da linguagem, do *tema* e da *construção composicional*, elementos que estão intrinsecamente relacionados entre si. O *estilo*, conforme se observa na citação anterior, diz respeito à “seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua” (BAKHTIN, 2003, p. 261); o *conteúdo temático* são os sentidos que podem ser construídos a partir do enunciado; a *construção composicional* diz respeito, principalmente, à estruturação do conjunto do texto e também à relação entre os interlocutores. Você poderá observar que, ao longo da nossa coleção, propomos trabalhos com esses elementos que compõem o gênero discursivo, em especial na subseção *Comprendiendo el género* e no apêndice *El estilo del género*.

Outro conceito fundamental para o entendimento da perspectiva do círculo de Bakhtin é o *dialogismo*. Afirmo o autor (BAKHTIN, 2003, p. 272): “cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados”; ou seja, todos os enunciados estão relacionados a outros, tanto os que lhe são anteriores quanto os posteriores. Assim sendo, mesmo que tenha a forma de um monólogo, o enunciado é dialógico, pois interage com outros enunciados. Fiorin (2010), entre outros autores, identifica o conceito de dialogismo com o que usamos ao longo da coleção, empregado intensamente pela Análise do Discurso francófona: *interdiscursividade*. Dessa forma, trata-se de uma característica constitutiva de todos os enunciados. Já a *intertextualidade*, conceito que não está presente em Bakhtin, mas foi construído a partir dele, “é o

processo de incorporação de um texto em outro, seja para reproduzir o sentido incorporado, seja para transformá-lo” (FIORIN, 1994, p. 30). Tanto a interdiscursividade quanto a intertextualidade são elementos da heterogeneidade enunciativa, ou seja, indicam que nenhum enunciado é “virgem”, nem o de Adão, como enfatiza Bakhtin; a diferença é que a intertextualidade representa uma marca explícita, enquanto a interdiscursividade, não necessariamente. Além disso, como afirma Fiorin (2010), a intertextualidade é uma forma de manifestação da interdiscursividade. Tendo em vista a amplitude da interdiscursividade e o fato de ser um elemento constitutivo da linguagem, optamos por priorizá-la de forma mais intensa na nossa coleção. Como você verá, há questões que abordam a interdiscursividade ao longo de todas as unidades, mas optamos por criar uma subseção específica para aprofundar essa discussão: *Entretextos*.

Para Bakhtin (2003), os enunciados somente adquirem sentido na *enunciação*, ou seja, no processo de interação, mesmo que ela não seja presencial, como pode ser o caso da escrita ou da leitura de um texto. Os enunciados não estão prontos e não ocorrem fora da interação entre “emissor” e “receptor”. Na verdade, não existem para Bakhtin esses papéis que atribuem a um sujeito um papel ativo (“emissor”) e a outro, passivo (“receptor”), pois a interação pressupõe a participação ativa de todos os envolvidos. Embora na obra bakhtiniana não haja outros termos que substituam os tradicionais, aqui optamos por usar *enunciador* e *interlocutor*. Ambos são entendidos como figuras do discurso, o “eu” e o “você”, mesmo que implícitos, e não como sujeitos empíricos, ou seja, como o autor e o leitor ou o ouvinte.

Na perspectiva bakhtiniana, assim como em várias linhas da análise do discurso, o *enunciado* está ancorado a uma situação de enunciação, a um contexto. Por esse motivo, na coleção, buscamos reforçar, tanto no comando das questões quanto ao longo das atividades, elementos da contextualização dos textos escritos e orais presentes nas unidades. Igualmente, como compreendemos que o sentido se constrói na interação, as “respuestas esperadas” para as questões, apresentadas no Manual do professor, são possibilidades e não respostas únicas. Os estudantes podem construir sentidos diferentes, desde que justifiquem adequadamente, a partir dos textos, essas outras possibilidades.

Alguns dos conceitos anteriores estão presentes nas questões do livro do estudante, como “enunciador”, “interlocutor”, “gênero do discurso”; outros conceitos são abordados, mas optamos por usar os termos que os designam apenas no Manual do professor, nos objetivos e nos comentários dirigidos a você, como é o caso de “interdiscursividade”, “intertextualidade”, “estilo”, “tema/conteúdo temático” e “construção composicional”.

NOSSA COLEÇÃO E OS DOCUMENTOS NORTEADORES DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A proposta teórico-metodológica da coleção reforça o caráter educativo da língua estrangeira na Educação Básica, indo ao encontro do indicado nos documentos que até bem pouco tempo norteavam a educação e apresentavam seções específicas para a disciplina de Língua Estrangeira, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL/SEF, 1998b) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM (BRASIL/SEMTEC, 2006), este último também com uma seção para Espanhol. A leitura desses dois textos ainda é relevante, pois foram fundamentais na construção do que hoje se entende como uma proposta significativa com as línguas estrangeiras na escola. Esse trabalho deve contribuir para a formação educativa do estudante, e não para uma instrumentalização do ensino de línguas, ou seja, um ensino voltado para a proficiência, mas sem estímulo à reflexão linguística, em situações muito distantes das possibilidades da maioria dos estudantes, aproximando-se da atividade dos cursos livres.

No momento em que escrevemos esta coleção, não há um documento, como eram os PCN e as OCEM, dirigido às especificidades de cada componente curricular da Educação Básica. Os documentos vigentes, que englobam o Ensino Médio e trazem os grandes princípios e objetivos da educação nesse âmbito, são a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – DCNGEB (BRASIL/MEC, 2013) e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM (BRASIL/MEC, 2013). Esses textos estão disponíveis na internet e é sempre possível relê-los criticamente, caso você considere pertinente.

»» Cidadania e ética

A LDBEN, as DCNGEB e as DCNEM reforçam a formação para a cidadania e para a ética, os direitos humanos, a autonomia intelectual, o conhecimento contextualizado e entendido em seu processo histórico, a relação entre teoria e prática, a preparação para o trabalho, entendido como um princípio educativo, e a pesquisa como princípio pedagógico.

Os fundamentos da teoria bakhtiniana permitem que, na área de linguagem, sejam contemplados tanto os princípios e finalidades indicados pela LDBEN para a Educação Básica e para o Ensino Médio quanto os elementos que devem estar presentes na proposição escolar indicados pelas DCNGEB e pelas DCNEM. Para o cumprimento desses princípios, finalidades e elementos, cabe à escola, na área de linguagem, em especial nos componentes de línguas, propiciar ao estudante

um amplo leque de práticas de linguagem, pois elas são compreendidas como práticas sociais contextualizadas, não como destrezas de codificação e de decodificação.

Os princípios e objetivos gerais presentes nas DCNGEB (BRASIL/MEC, 2013) são amplos e muitos dizem respeito à organização escolar. No entanto, esta coleção cumpre todos aqueles que estão ao alcance de uma obra didática. Por exemplo, o parágrafo 1.º do artigo 13 menciona a difusão, por meio do currículo, de valores sociais fundamentais, direitos e deveres, respeito ao bem comum e à democracia. Esta coleção didática pode colaborar com esses elementos, pois aborda uma série de questões relevantes, como identidade e cidadania, não discriminação, direitos de moradia, trabalho, entre outras. Igualmente, contempla elementos relevantes das DCNEM (BRASIL/MEC, 2013), como os presentes em seu artigo 4.º, que manifesta a necessidade de o Ensino Médio preparar para o trabalho e avançar nas questões de cidadania, na formação ética do educando e na sua autonomia intelectual, no pensamento crítico, no trabalho como princípio educativo e na pesquisa como princípio pedagógico. Todas essas questões são abordadas não apenas de forma transversal, em função dos temas das unidades, mas também nas próprias atividades, que buscam uma formação educativa e cidadã por meio da língua espanhola. Assim, a coleção, por meio de seus textos e atividades propostas, promove o conhecimento ao valorizá-lo, construí-lo e divulgá-lo. Além disso, no mesmo artigo das DCNEM, menciona-se a relação indissociável entre educação e prática social, bem como a historicidade do conhecimento, dos sujeitos e da educação. Esse entendimento aproxima-se bastante da concepção teórica por meio da qual construímos a coleção, a bakhtiniana, que vê a linguagem como uma prática social relacionada ao lugar e ao momento da enunciação, bem como aos interlocutores. Portanto, consideramos que as atividades de produção e de compreensão dos gêneros escritos e orais presentes na coleção integram as finalidades e os propósitos indicados para a educação brasileira em todos os componentes curriculares, inclusive a Língua Estrangeira.

»» Avaliação

As DCNGEB incluem um artigo, o de número 47, que aborda a **avaliação** da aprendizagem e reforça a relação entre o processo avaliativo e a concepção de educação que norteia a prática pedagógica. Dessa forma, se entendemos que a aprendizagem ocorre por meio da interação com sujeitos mais competentes, conforme indica Vygotsky (1987; 1989), a avaliação é mais um momento desse processo interacional. Sua função é a de elaborar um diagnóstico não apenas sobre a construção do conhecimento, das atitudes, das habilidades, dos valores e

das emoções do estudante, mas também sobre o processo interacional entre os estudantes e entre eles e o professor, mediado por todos esses elementos presentes no processo educativo, conforme ressaltam as DCNGEB.

Ao longo do ensino-aprendizagem, tendo a coleção como um dos meios de trabalho, preparamos diversas possibilidades que podem auxiliar o processo de avaliação de seus estudantes. Por exemplo, a organização das atividades de produção oral e escrita, nas quais se produz uma versão inicial e uma versão final do texto proposto, traz um elemento interessante para a avaliação: a análise comparativa entre as duas produções. Esse recurso pode demonstrar o processo de aprendizagem do estudante, indicando os pontos em que avançou ou aqueles em que se manteve no mesmo nível. Assim, é possível, inclusive, avaliar o processo de construção do conhecimento de cada um. Sugerimos, para auxiliar a avaliação das produções orais e escritas, que você pense na possibilidade de elaborar grades de correção, caso ainda não as use. Os critérios usados pelo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) estão disponíveis no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) (disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2013/guia_de_redacao_enem_2013.pdf>, acesso em: 27 jan. 2016) e podem servir de inspiração; no entanto, ressaltamos que eles foram elaborados para avaliar a produção escrita de um único gênero – a redação escolar de caráter argumentativo – e, portanto, requerem uma adaptação para a avaliação de outros gêneros.

Nas atividades de compreensão, a refacção das respostas não está prevista, mas é uma proposta que nos parece válida. Além disso, é possível observar o desenvolvimento do estudante no que diz respeito às suas atitudes e habilidades na realização das questões e com relação aos valores e emoções envolvidos na reflexão sobre os textos e temas abordados.

Outra sugestão seria usar as atividades extras, que estão disponíveis apenas no Manual do professor, ou as do apêndice *Hay más*, como instrumentos de avaliação individual ou em grupo.

Uma leitura interessante sobre avaliação na área de línguas é o livro de Marcuschi e Suassuna (2007), que está disponível na internet. Outra sugestão é o texto de Antunes (2006), que integra um livro distribuído pelo PNBE 2010.

»» Interdisciplinaridade

No que diz respeito à **interdisciplinaridade**, conforme ressaltam as DCNGEB (BRASIL/MEC, 2013), entende-se como uma perspectiva teórico-metodológica que promove a integração das áreas do conhecimento. Como afirma Nicolescu (2000, p. 11), “a interdisciplinaridade [...] diz respeito à transferência de métodos de uma disciplina para outra”. Tal transferência pode se dar em

três graus: pela aplicação de métodos de uma disciplina em outra; por um intercâmbio epistemológico; pela criação de novas disciplinas. No entanto, ressalte-se que a interdisciplinaridade está no âmbito dos objetos de conhecimento, não no didático-pedagógico.

A interdisciplinaridade é calcada na perspectiva disciplinar, de maneira diferente da transdisciplinaridade. Como a efetiva organização da Educação Básica se dá por meio de componentes curriculares, que dizem respeito a disciplinas do conhecimento, uma abordagem transdisciplinar seria de difícil instrumentalização em uma coleção didática. Dessa forma, nos pautamos em uma perspectiva interdisciplinar e transversal.

É por meio da interdisciplinaridade, com a integração das áreas de conhecimento, que ocorre a transversalidade. São dois conceitos diferentes, mas complementares. Pela transversalidade, diferentes temas e eixos temáticos perpassam todas as disciplinas. Diferentemente da interdisciplinaridade, que remete ao âmbito epistemológico, a transversalidade se refere ao âmbito didático-pedagógico, conforme resalta Nicolescu (2000).

A transversalidade ocupa papel fundamental nos documentos norteadores da educação brasileira desde a publicação dos PCN (BRASIL/SEF, 1998b), nos quais se afirmava a relação mútua, na prática pedagógica, entre interdisciplinaridade e transversalidade, pois esta proporciona uma compreensão abrangente dos objetos de conhecimento. Destacamos que foram publicados documentos específicos sobre os temas transversais, ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde e orientação sexual (BRASIL/SEF, 1998c). Dessa forma, nesta coleção, a transversalidade, entendida como elemento da dimensão didático-pedagógica da perspectiva interdisciplinar, estará presente em todas as unidades didáticas.

Como nos parece difícil realizar um trabalho educativo transversal sem romper com uma dimensão disciplinar mais rigorosa, em algumas unidades, as que se mostram mais propícias em função da temática desenvolvida, há propostas de integração teórico-metodológica com outras áreas do conhecimento, por meio de questões que permitem refletir sobre conceitos e desenvolver habilidades que envolvem os componentes curriculares dessas áreas na Educação Básica.

Além disso, conforme ressaltamos ao abordar nossa perspectiva teórico-metodológica, concebemos a linguagem como um objeto multifacetado e a exploramos a partir de uma perspectiva discursiva, considerando as dimensões sociais e culturais nas atividades de compreensão, produção e análise. Assim sendo, a língua é vista em seu viés interdisciplinar, pois sua apreensão e estudo incorporam saberes advindos das Ciências Humanas – História, Geografia, Sociologia e Filosofia – e da própria área de Linguagens, em razão de sua intensa relação com Arte. Em relação à Língua Portuguesa e a outras línguas, entendemos que se trata

da mesma subárea do conhecimento (Letras), embora sejam especialidades diferentes que, na escola, estão organizadas em componentes curriculares também diferentes. Dessa forma, estamos integrados, pois partilhamos os mesmos arcabouços teóricos e metodológicos e nos centramos no mesmo objeto: a língua.

Segundo as DCNGEB, a matriz curricular das instituições de Educação Básica deve garantir a interdisciplinaridade, com a interlocução dos diversos campos do conhecimento e com a transversalidade. Além disso, deve destinar 20% da sua carga horária a programas e projetos interdisciplinares eletivos, bem como organizar e gerir o currículo de forma interdisciplinar por meio do trabalho coletivo da comunidade educativa. Não se trata, portanto, de uma iniciativa da coleção, mas o que se busca aqui é promover esses propósitos, caso já estejam ancorados nas práticas docentes de sua escola.

Dessa forma, a proposta interdisciplinar desta coleção está presente em todas as unidades. Momentos especiais para essa prática são os projetos apresentados nas unidades ímpares. Tanto nas próprias unidades quanto na **Conversa entre professores**, na parte específica para cada uma delas, indicamos as formas de planejamento e desenvolvimento desses projetos. Com relação à avaliação, consideramos que é fundamental uma análise de todo o processo, e não apenas do produto desenvolvido pelos estudantes. Como os projetos são momentos intensos de trabalho e todos eles dependem de certo desempenho oral em um contexto coletivo, é preciso entender as possíveis dificuldades, principalmente no primeiro ano, para sua realização.

Sobre a interdisciplinaridade, recomendamos a leitura do artigo de Nicolescu (2000), citado anteriormente.

NOSSA ORGANIZAÇÃO

A coleção está organizada em três volumes, um por ano do Ensino Médio. É composta de três livros do estudante e três manuais do professor, todos acompanhados de CD de áudio. Cada livro possui quatro unidades, todas seguidas pelo apêndice *El estilo del género*. Além disso, ao final dos volumes, há outros apêndices: *Entreculturas*, *Hay más*, *Síntesis léxico-gramatical* e *Cuestiones del Enem comentadas*.

As unidades possuem atividades de compreensão leitora (*Lee*) e auditiva (*Escucha*), de produção escrita (*Escribe*) e oral (*Habla*), além de páginas de abertura, uma seção introdutória (*En foco*) e uma proposta de autoavaliação (*Autoevaluación*). A única exceção é a unidade 1 do volume 1, que está organizada de forma diferenciada devido ao trabalho de introdução à língua espanhola, às culturas hispânicas e à coleção.

Nas unidades ímpares de todos os volumes e na unidade 4 do volume 3, há um projeto a ser desenvolvido pelos estudantes na escola ou na comunidade, envolvendo a produção escrita e oral. Os projetos, além de permitirem o aprofundamento dos temas abordados e dos conhecimentos em língua espanhola, também favorecem a interação dos estudantes com o entorno escolar.

O eixo organizador da coleção, conforme já dissemos, são os gêneros discursivos. Os gêneros são inúmeros e, portanto, a seleção que fizemos se baseia em escolhas pautadas nas relações com as possíveis práticas sociais, de preferência em espanhol, dos estudantes. Também buscamos selecionar criteriosamente os gêneros para as atividades de compreensão e de produção, que diversas vezes não coincidem pelo fato de priorizarmos a relevância deles em cada uma das competências. Isso nos parece importante porque os estudantes são, no mundo social, leitores ou ouvintes de alguns gêneros, como um verbete de dicionário ou uma notícia, e autores de outros gêneros, como uma apresentação de pôster ou um comentário crítico na internet. Nas atividades de escrita e de fala, procuramos, sempre que possível, valorizar gêneros relacionados às atividades do estudante em suas práticas escolares, como esquema de conteúdo, resumo e exposição oral. Nas unidades ímpares, os gêneros selecionados se relacionam à execução dos projetos.

Na tabela a seguir, apresentamos a organização dos gêneros, temas e projetos por unidade de cada volume.

	Volume 1	Volume 2	Volume 3
Unidade 1	<i>Una lengua, muchos pueblos</i> Unidade introdutória (sem trabalho com um gênero específico). Tema: a língua espanhola e as culturas hispânicas. Projeto: <i>Somos todos latinos</i>.	<i>Mi escuela, tu escuela... ¡nuestra escuela!</i> Gênero: apresentação institucional (leitura, audição, escrita e fala). Tema: escolas e educação. Projeto: <i>Mi escuela, tu escuela... ¡nuestra escuela!</i>	<i>¡A reír, que todavía es gratis!</i> Gêneros: história em quadrinhos (leitura e escrita) e monólogo de humor (audição e fala). Tema: função crítica do humor. Projeto: <i>¡A reír, que todavía es gratis!</i>

	Volume 1	Volume 2	Volume 3
Unidade 2	<i>Derecho a la identidad</i> Gêneros: notícia (leitura e audição), esquema de conteúdo (escrita) e exposição oral (fala). Tema: identidade e cidadania.	<i>Son como nosotros, somos como ellos</i> Gêneros: verbete de dicionário (leitura), <i>cuña radial</i> (audição e fala) e mapa semântico (escrita). Tema: interculturalidade.	<i>Los mundos del trabajo</i> Gêneros: entrevista jornalística (leitura e audição), carta de apresentação (escrita) e videocurrículo (fala). Tema: os mundos do trabalho.
Unidade 3	<i>Diversidad sí, desigualdad no</i> Gêneros: cartaz de campanha social (leitura e escrita) e anúncio de campanha social (audição e fala). Tema: não discriminação. Projeto: <i>Nuestra escuela contra el bullying</i>.	A gente não quer só comida Gêneros: resenha jornalística (leitura e audição), resenha (escrita) e <i>playlist</i> comentada (fala). Tema: cultura e lazer. Projeto: A gente quer comida, diversão e arte.	<i>Salud y respeto desde el principio</i> Gêneros: artigo de divulgação científica (leitura), relatório oral (audição e fala) e folheto educacional (escrita). Tema: infância, saúde e educação. Projeto: <i>Salud y respeto desde el principio</i>.
Unidade 4	<i>(Des)encuentros en la historia de Hispanoamérica</i> Gêneros: verbete enciclopédico (leitura), programa documentário (audição), resumo (escrita e fala). Tema: "descobrimento" e "conquista" da América Hispânica.	<i>Dónde vive la gente</i> Gêneros: reportagem (leitura e audição), comentário crítico (escrita) e denúncia de moradores (fala). Tema: problemas de moradia em cidades latino-americanas.	<i>Nuestra América, nuestra África</i> Gêneros: artigo jornalístico de opinião (leitura), palestra (audição), carta do leitor (escrita) e apresentação de pôster (fala). Tema: história e cultura afro-brasileiras e indígenas.

Os conteúdos léxicos, fraseológicos, sintáticos e textuais abordados na coleção são aqueles relativos aos gêneros trabalhados. Assim, determinadas escolhas relacionadas a uma perspectiva que coloca a gramática tradicional e o léxico como eixos da organização didática não estão presentes nesta coleção. É fundamental ressaltar que essa perspectiva, que se propõe a abordar "toda" a gramática e "todo" o léxico "básico" é, na verdade, uma seleção de conteúdos a partir de uma determinada visão de língua e de ensino. A nossa também é uma seleção, pautada em outra visão, preocupada não apenas em ensinar determinados conteúdos de língua, mas fundamentalmente promover a educação linguística em língua espanhola. Com isso, proporciona-se ao estudante autonomia para seguir aprendendo a língua e também desenvolvendo suas estratégias de compreensão, suas habilidades de produção e de análise linguística.

A sequência dos gêneros ao longo das unidades e dos volumes foi organizada de forma a proporcionar uma **progressão** no processo de ensino-aprendizagem.

A LDBEN (BRASIL, 1996) determina que a língua estrangeira a ser oferecida nas escolas deve ser uma escolha da comunidade; assim, alguns estudantes chegam ao Ensino Médio tendo estudado espanhol no Ensino Fundamental, enquanto outros terão seu primeiro contato com essa língua no ambiente escolar

somente na etapa final da Educação Básica. Pensamos que esse fato precisa ser considerado no currículo e no material didático. Em nossa coleção, partimos do pressuposto de que essa heterogeneidade pode ser benéfica, considerando a perspectiva de Vygotsky (1987; 1989), mencionada anteriormente, sobre a aprendizagem por meio da interação com outros sujeitos mais competentes.

Além disso, defendemos, conforme Maingueneau (2013), que há três instâncias atuantes na atividade verbal de interpretação e de produção dos enunciados: a competência genérica – conhecimento dos gêneros do discurso (segundo o autor, essencial); a competência linguística – domínio da língua na qual estão codificados esses enunciados; e a competência enciclopédica – diversos conhecimentos de mundo necessários para a compreensão e a produção dos enunciados.

Como o livro didático se dirige a um público amplo e diverso, em nossa escolha de gêneros para a progressão em direção a aprendizagens de maior complexidade, levamos em conta expectativas que são, na verdade, generalizações: o conhecimento enciclopédico esperado de um estudante do Ensino Médio; o conhecimento de determinados gêneros que devem fazer parte de suas práticas no mundo social, supondo que alguns deles tenham sido trabalhados, inclusive, nas aulas de Língua Portuguesa e de Língua Estrangeira que tiveram

no Ensino Fundamental. O conhecimento linguístico é o elemento que mais varia, considerando que alguns podem ter estudado espanhol antes e outros, não. No entanto, mesmo quem nunca teve experiência na escola ou em suas práticas cotidianas com o espanhol pode realizar inferências a partir de estratégias de compreensão leitora e auditiva já consolidadas, provenientes de contatos escolares ou sociais com línguas. Isso permite, em especial nas atividades de leitura e de audição, iniciar com textos que têm algum grau de complexidade. Sugerimos que avalie se seus estudantes têm conhecimento linguístico suficiente para dar respostas em espanhol às questões das primeiras unidades do volume 1 ou se seria mais conveniente responderem em português e, gradativamente, passarem à língua-alvo. Você é quem conhece seus estudantes e é quem deve tomar essas decisões.

Para garantir a progressão da aprendizagem, primeiramente selecionamos os gêneros que consideramos mais adequados para explorar em um livro didático do Ensino Médio. Em seguida, analisamos as características da construção composicional e, principalmente, do estilo de cada um, verificando o quanto requeriam de conhecimento linguístico do estudante e, então, os sequenciamos. Exemplificando apenas com alguns gêneros da esfera jornalística, selecionamos para a compreensão a notícia, que é de natureza informativa e costuma apresentar construções mais simples, no volume 1; a reportagem, que conta com elementos de maior aprofundamento em comparação com a notícia, no volume 2; o artigo de opinião, que marca um

posicionamento do enunciador com relação a um tema e normalmente apresenta construções mais elaboradas, no volume 3. Outro exemplo, desta vez de produção escrita: um cartaz, gênero com pouco texto verbal, no volume 1; um comentário crítico, que pressupõe um posicionamento e construções mais elaboradas, no volume 2; uma carta do leitor, que requer uma proficiência escrita já bem desenvolvida, no volume 3. Dessa forma, fomos selecionando gêneros que, gradativamente, implicam uma complexidade léxica, fraseológica, gramatical e textual cada vez maior.

Procuramos, também, incluir em cada volume gêneros de diversas esferas do âmbito público, com ênfase nas que consideramos mais relevantes para a formação escolar do estudante. Ver tabela abaixo.

Além de uma sequenciação dos conteúdos, também demarcamos a progressão por meio da natureza das atividades. Por exemplo, as atividades de produção dos dois primeiros volumes são, fundamentalmente, em grupo; no terceiro, priorizamos propostas individuais. As coletivas promovem o colaboracionismo e o desenvolvimento de estratégias de negociação, e as individuais favorecem a conscientização do estudante acerca de suas possibilidades e de seus limites. Também procuramos sequenciar as atividades voltadas para o desenvolvimento do pensamento autônomo e crítico. Embora elas estejam presentes desde a primeira unidade do volume 1, fomos ampliando sua presença considerando uma gradação que avança de um conhecimento mais concreto até um mais abstrato.

Esferas Volume	Escolar, acadêmica e de referência	Jornalística	Social	Cultural e de lazer	Institucional e do trabalho
Volume 1	- Esquema de conteúdo - Exposição oral - Verbetes enciclopédico - Resumo	- Notícia - Programa documentário	- Cartaz de campanha social - Anúncio de campanha social	-	-
Volume 2	- Verbetes de dicionário - Mapa semântico	- Resenha jornalística - Reportagem - Comentário crítico	<i>Cuñia radial</i> - Denúncia de moradores	<i>Playlist</i> comentada	Apresentação institucional
Volume 3	- Artigo de divulgação científica - Relatório oral - Palestra - Apresentação de pôster	- Entrevista jornalística - Artigo jornalístico de opinião - Carta do leitor	Folheto educacional	- História em quadrinhos - Monólogo de humor	- Carta de apresentação - Videocurrículo

Ainda que a progressão proposta na coleção tenha justificativas teórico-metodológicas, nós não conhecemos os nossos interlocutores efetivos: você e seus estudantes. Também não conhecemos o seu contexto escolar. Esse conhecimento somente você e seus colegas de trabalho possuem. Portanto, estimulamos que avalie a nossa proposta de progressão e que a altere, caso considere necessário. O mesmo vale para qualquer atividade ou questão da nossa coleção: salte algumas, inclua outras, modifique a ordem e faça adaptações sempre que considerar conveniente. Não se esqueça de que você é o professor/a professora e que o livro é apenas um de seus meios de trabalho.

Passamos agora a explicar um pouco melhor a organização de cada unidade. Estas são as seções e as subseções nas quais se organizam, com exceção, como já dissemos, da unidade 1 do volume 1:

Páginas de abertura

EN FOCO

LEE

Ya lo sabes

Lee para saber más

Comprendiendo el texto

Entretextos

Reflexiona

Comprendiendo el género

ESCUCHA

Entrando en materia

Oídos bien puestos

Más allá de lo dicho

Comprendiendo el género

ESCRIBE

Arranque

Puesta en marcha

Cajón de herramientas

Hacia atrás

HABLA

Arranque

Puesta en marcha

Cajón de herramientas

Hacia atrás

AUTOEVALUACIÓN

Como você pode perceber, a seção que possui o maior número de subseções é *Lee*. Isso acontece porque a leitura é a competência que mais valorizamos nesta coleção, embora a proposta contemple a compreensão e a produção tanto de gêneros escritos quanto de gêneros orais, tal como recomendavam as OCEM

(BRASIL/SEMTEC, 2006). No entanto, consideramos válidos também para o Ensino Médio os argumentos em favor do foco na leitura, apresentados no documento dirigido à Língua Estrangeira nos PCN (BRASIL/SEF, 1998b), para os anos finais do Ensino Fundamental. Esse documento, publicado em 1998, não está mais vigente, mas continua sendo uma referência importante, assim como ocorre com as OCEM. De acordo com um dos argumentos dos PCN, os estudantes brasileiros necessitam mais da leitura do que da oralidade em suas práticas sociais, fato para nós ainda mais significativo hoje, em função do uso da internet. No documento também se afirma que os exames oficiais existentes (como o Enem) são de leitura; o letramento do estudante na língua portuguesa é incrementado com o desenvolvimento da leitura na língua estrangeira; e, por outro lado, infelizmente, as condições em muitas escolas (número grande de estudantes em sala, falta de recursos materiais) não favorecem o desenvolvimento da oralidade.

»» Páginas de abertura

Todas as unidades se iniciam com duas páginas (com exceção da unidade 1 do volume 1, que se inicia com uma página) e apresentam o título, os gêneros, o tema e os objetivos gerais que serão trabalhados. Há também imagens, especialmente de pinturas, esculturas e fotografias, relacionadas com o tema a ser desenvolvido. O objetivo geral das páginas de abertura é introduzir os estudantes na temática da unidade. Além disso, por meio das imagens, é possível estimulá-los a formular hipóteses sobre a forma de abordagem do tema e dos gêneros do discurso da unidade. Entendemos também que é uma maneira de colocá-los em contato com relevantes manifestações artísticas do mundo hispânico e, com isso, ampliar seu conhecimento de mundo e promover sua reflexão sobre outras linguagens. As páginas de abertura das unidades também são exploradas no apêndice *Entreculturas*.

»» En foco

Após as duas páginas de abertura, a seção *En foco* tem como objetivo geral ativar o conhecimento prévio dos estudantes sobre o tema e sobre os gêneros da unidade.

Fazemos perguntas, a maioria de resposta pessoal e para discussão oral, com o intuito de estimular a criação de hipóteses e o estabelecimento de relações entre o que será abordado e o contexto do estudante. Também apresentamos fragmentos de textos e imagens que motivem a reflexão e a preparação para o trabalho com os textos.

A partir da seção *En foco*, exceto na *Autoevaluación*, informamos, no Manual do professor, os objetivos de todas as questões. Dessa forma, pretendemos explicitar melhor para você o sentido que pensamos para cada uma delas.

Como o texto é, em nosso ponto de vista, o objeto da educação linguística, nossa preocupação ao escolher aqueles que integrariam a coleção foi grande. Procuramos selecionar, por um lado, textos representativos dos gêneros, de diferentes esferas e suportes, escolhidos para cada unidade, relevantes para a temática em questão e que pudessem contribuir para a reflexão do estudante quanto a aspectos importantes para sua formação cidadã. Por outro, escolhemos textos que, em seu conjunto, pudessem ser representativos das comunidades falantes de espanhol, permitindo o acesso a diversas variedades da língua espanhola, em seus mais diferentes aspectos (morfológicos, sintáticos, fonéticos, entre outros), e proporcionando o contato com a diversidade do mundo social. Conforme dissemos ao expor nossa fundamentação teórico-metodológica, buscamos reforçar, tanto nos comandos das questões quanto ao longo das atividades, os elementos que favorecem a contextualização social e histórica dos textos das seções **Lee** e **Escucha**, de modo que o estudante possa compreender aspectos de sua enunciação anterior a sua transposição para nossa coleção didática.

Para organizar as seções de compreensão de textos escritos e orais, usamos o procedimento fortemente consolidado na produção acadêmica. Assim, a atividade é iniciada com questões de pré-leitura/pré-audição, com uma sensibilização do estudante em relação ao texto a ser lido ou ouvido. Em seguida, estão a leitura/audição e as respectivas questões de compreensão, que visam promover uma interação texto-leitor/texto-ouvinte. Ao final, há questões de pós-leitura/pós-audição, com o propósito de estimular a reflexão do estudante acerca do texto e da relação com seu contexto.

Assim sendo, a seção **Lee** se inicia com a subseção **Ya lo sabes**, na qual é feita a atividade de pré-leitura. Os objetivos mais trabalhados são aqueles relacionados à ativação do conhecimento prévio do estudante sobre o tema e o gênero e ao levantamento de hipóteses a partir de algum elemento do texto.

Em seguida, na subseção **Lee para saber más**, encontra-se o texto a ser lido, com os objetivos de leitura explícitos para os estudantes. Mantivemos o aspecto gráfico dos textos conforme estão em seus suportes originais, retirando anúncios ou ícones publicitários que porventura tivessem. Ressaltamos que, no caso dos textos retirados da internet, a caracterização visual das páginas pode mudar de um dia para o outro; igualmente, o texto e o próprio site podem ser retirados do ar. Nesta subseção, optamos por usar textos integrais, pois entendemos que a análise, na perspectiva do gênero discursivo, requer esse cuidado. Em alguns raros casos, em função da transposição didática, não pudemos deixar os textos na íntegra, mas esse fato foi indicado nas unidades. Também há poucos casos que precisaram de adaptações, como mudanças

realizadas devido à nova ortografia (exemplo: a retirada do acento da palavra "solo"). Para outras alterações feitas, incluímos uma explicação no Manual do professor. Quando dizemos que os textos estão, em sua maioria, integrais e não adaptados, referimo-nos não apenas aos elementos verbais, mas também aos não verbais: tipo e tamanho da letra, organização espacial dos elementos, imagens, características dos suportes de onde foram retirados, entre outros.

Após a reprodução do texto, estão as questões de leitura, na subseção **Comprendiendo el texto**. Tentamos apresentar questões que envolvessem uma efetiva interação texto-leitor e que trabalhassem estratégias de leitura diversas, tanto cognitivas quanto metacognitivas – ativação de conhecimentos prévios, localização de informações explícitas, formulação de hipóteses, produção de inferências, compreensão global etc. – e, também, elementos enunciativos, como as relações entre o texto e seu contexto de produção, seu(s) enunciador(es) e interlocutor(es), entendidos como figuras do discurso, como já dissemos. Assim, há diversas questões que envolvem identificação de informações explícitas e implícitas, comprovação de hipóteses formuladas durante a pré-leitura, produção de inferências, compreensão detalhada e global, relação entre elementos não verbais e verbais, discussão/identificação de relações de interdiscursividade e de intertextualidade.

Entretextos é uma subseção que propõe um diálogo entre o texto de **Lee para saber más** e outros textos, de outros gêneros. Nosso propósito não foi propor um trabalho com esses outros gêneros, mas estimular a reflexão sobre o tema da unidade por meio de questões que contemplem, fundamentalmente, a discussão da interdiscursividade. Aqui, nosso objetivo é, por meio de uma variedade de gêneros, demonstrar como é possível estabelecer relações entre textos diversos, tanto no aspecto das linguagens verbal, não verbal e verbo-visual quanto no contexto (lugar, momento, interlocutores) de sua produção. Avalie o melhor momento para propor a realização dessas questões, já que podem ser resolvidas sem seguir a sequência proposta na unidade.

Na subseção **Reflexiona**, é realizada a pós-leitura, na qual as questões envolvem, principalmente, uma reflexão sobre o texto, a partir de princípios do letramento crítico. Igualmente, procuramos estimular uma reflexão para aproximar o texto ao contexto do estudante.

A seção **Lee** termina com a subseção **Comprendiendo el género**. Apresentamos, então, outro texto do mesmo gênero que está presente em **Lee para saber más**, antecedido de uma pré-leitura e seguido de uma pós-leitura, conforme indicamos no Manual do professor. As questões de leitura abarcam propostas de compreensão global, mas objetivam, fundamentalmente, a análise do gênero discursivo, de seus elementos composicionais e

estilísticos, de sua função social e de sua situação de enunciação. Por meio do encaminhamento que damos à atividade, os estudantes sistematizam, indutivamente, o conhecimento linguístico sobre o gênero em análise.

Caso queira aprofundar seus estudos sobre a leitura, sugerimos três livros distribuídos pelo PNBE 2010: o de Solé (1998); a terceira parte do livro de Marcuschi (2008), intitulada "Processos de compreensão"; e um capítulo de Kleiman (2006). Também sugerimos: Britto (2012), Kleiman (2008), Koch e Elias (2006), Daher e Sant'Anna (2002) e Colomer e Camps (2002). A produção sobre leitura no Brasil é extensa e possui muita tradição. Esses são apenas alguns exemplos.

A seção *Escucha* começa com a pré-audição, realizada na subseção *Entrando en materia*. Assim como fazemos na pré-leitura, as questões buscam ativar o conhecimento prévio do estudante sobre o tema e o gênero e promover o levantamento de hipóteses a partir do título ou da fonte do texto.

Em *Oídos bien puestos*, o estudante ouvirá a gravação e fará a atividade de compreensão. Sugerimos que você avalie quantas vezes o texto será emitido e se é interessante os estudantes lerem as perguntas antes da audição ou, ainda, escutarem uma vez, lerem as perguntas e então ouvirem uma segunda vez.

Destacamos que todos os textos auditivos da coleção, assim como os textos das seção *Lee*, circularam anteriormente no mundo social ou seja, nenhum deles foi criado para fins didáticos.

Também procuramos, sempre que possível, usar textos auditivos integrais. No entanto, no caso de alguns gêneros, seria inviável trabalhá-los se não selecionássemos algumas de suas partes, como é o caso do documentário e da palestra. Porém, em muitas unidades, precisamos fazer uma adaptação: recorremos a textos audiovisuais, como os televisivos, e usamos apenas a parte auditiva. Sabemos que o ideal seria não recorrer a essa adaptação, mas nos dias atuais é muito mais presente, nos meios digitais, o recurso audiovisual do que o auditivo. Nesses casos, sempre que achamos necessário, incluímos na atividade imagens do vídeo.

Nas questões de *Oídos bien puestos*, assim como na seção de leitura, buscamos promover a interação entre texto e ouvinte, o uso de estratégias de compreensão auditiva e elementos enunciativos, como explicamos na descrição de *Lee*. Os objetivos mais frequentes nas questões de compreensão auditiva envolvem identificação de informações explícitas e implícitas, produção de inferências, compreensão detalhada e global, discussão/identificação de relações de interdiscursividade e de intertextualidade.

Em *Más allá de lo dicho*, se faz a pós-audição, que tem entre os principais objetivos a reflexão sobre o texto e sobre relações entre esse e o contexto do estudante.

A seção *Escucha* termina com a subseção *Comprendiendo el género*. Na maioria das unidades, o trabalho sobre o gênero é feito com o mesmo texto auditivo de *Oídos bien puestos*. Como o trabalho com as estratégias de compreensão auditiva já foi realizado, nessas questões abordam-se elementos do gênero discursivo, de seus elementos composicionais e estilísticos, sua função social e situação de enunciação.

Para seu aprofundamento na compreensão auditiva, recomendamos os textos de Figliolini (2004), Goh (2003) e Martín Peris (2009).

»» *Escribe / Habla*

Para organizarmos a seção de produção escrita e de produção oral, inspiramo-nos na proposta de sequência didática para a produção de gêneros orais e escritos de Dolz, Schneuwly e Noverraz (2004). Dizemos que nossa seção é "inspirada" nesse procedimento, e não que o segue à risca, pois consideramos que o nível de detalhamento proposto pelos autores levaria nossas unidades a terem uma dimensão inviável para o trabalho em uma disciplina com uma carga horária de apenas um ou dois tempos de aula semanais, em geral. Caso ainda não conheça o procedimento, recomendamos a leitura do texto.

Como já dissemos, preparamos atividades de produção escrita e oral com gêneros discursivos que possivelmente façam parte do universo dos estudantes, seja quando cursam o Ensino Médio ou posteriormente, ou, ainda com aqueles que possibilitem a execução dos projetos didáticos das unidades ímpares e da unidade 4 do volume 3. Assim, as propostas buscam atender às necessidades de fala e de escrita que possuem e, com isso, os estudantes podem interagir significativamente em espanhol.

As subseções e todo o procedimento das seções *Escribe e Habla* são idênticos, por esse motivo, faremos uma descrição conjunta.

Na subseção *Arranque*, propomos questões cujo propósito é ativar o conhecimento prévio do estudante sobre o gênero que deverá produzir e, por meio de exemplos, identificar suas principais características estilísticas e composicionais, bem como sua função social. Quando o gênero da produção já foi trabalhado nas seções de leitura e de audição, a subseção *Arranque* é breve, pois consideramos desnecessário abordar novamente o que foi tratado anteriormente na mesma unidade.

Em seguida, *Puesta en marcha* é a subseção que apresenta a proposta do texto a ser desenvolvido, o comando para a primeira versão, os parâmetros comunicativos para a produção e as orientações para a revisão e reescrita (versão final). Assim, explicitamos o gênero, o tema, o objetivo, os interlocutores, o âmbito de circulação do texto e como os estudantes se organizarão para produzi-lo. Em todas as propostas o

estudante é o sujeito do seu dizer, seja individualmente ou de forma coletiva com seus colegas de turma, ou seja, não criamos situações simuladas, nas quais o estudante precisa produzir um texto se colocando em lugar de outro sujeito: um poeta, um jornalista, seus próprios pais. Sobre essa questão, sugerimos a leitura do livro de Geraldi (2006), que foi distribuído às escolas pelo PNBE 2013.

Por meio dessa primeira versão, é possível avaliar os pontos que precisam de reforço, assim como os que foram bem executados. Como não temos meios para realizar a avaliação das produções de seus estudantes, a partir de nossa experiência como docentes de espanhol, inferimos quais seriam os pontos passíveis de um trabalho mais intenso, com a finalidade de melhorar a produção da turma. Então, apresentamos algumas questões com esse objetivo na subseção *Cajón de herramientas*. No entanto, sugerimos que prepare outras questões para incidir em elementos problemáticos. Ressaltamos que os módulos – designação de Dolz, Schneuwly e Noverraz (2004) para essas questões – abarcam pontos variados: a representação da situação de comunicação, a elaboração dos conteúdos, o planejamento e a realização do texto – da ortografia ou da pronúncia a construções sintáticas.

Ao final, a subseção *Hacia atrás* estimula o estudante a realizar a última revisão de seu texto e a produzir a versão final.

Gostaríamos de comentar ainda um ponto sobre as atividades de produção. Em algumas unidades, fazemos propostas que requerem gravações de áudio ou de vídeo, fotografias, uso de computadores ou de *tablets*. Sabemos que o uso desses recursos nem sempre é viável, mas preferimos incluí-los por fazerem parte do contexto de muitos estudantes e apresentar opções para sua realização sem tais equipamentos.

Para aprofundar seus estudos sobre a produção oral e escrita, sugerimos textos de livros distribuídos pelo PNBE: a primeira parte do livro de Marcuschi (2008), intitulada “Processos de produção textual”; o texto de Bunzen (2006), o de Britto (2006) e o de Cavalcante e Melo (2006). Da coleção *Explorando o Ensino*, o artigo de Bruno (2010). Também sugerimos: Koch e Elias (2009), Dolz, Gagnon e Decândio (2010) e Marcuschi e Dionísio (2005).

»» Proyecto

Conforme dissemos anteriormente, em todas as unidades ímpares da coleção e na unidade 4 do volume 3, fazemos a proposta de um projeto. Excetuando-se o da unidade 1 do volume 1, todos os demais envolvem a produção de gêneros escritos e orais. Alguns projetos são propostos para a realização em sala de aula, mas a maioria deles envolve a comunidade escolar e a local, sempre que possível.

Os projetos possuem diversas finalidades. No âmbito didático, promovem práticas contextualizadas de produção de gêneros escritos e orais e representam atividades práticas e experimentais que auxiliam a apropriação do conhecimento em conjunto com o trabalho intelectual. Além disso, também divulgam o trabalho que você realiza com a língua espanhola. Outro papel importante dos projetos é o de integrar profissionais da escola. Pensamos nos docentes de espanhol, de outras línguas e de outros componentes curriculares. Se a matriz curricular da sua escola tiver espaço para projetos interdisciplinares, tal integração será facilitada. No entanto, pensamos também nos outros profissionais da escola: serventes, merendeiras, porteiros, inspetores, secretários e todos os demais. Avalie a possibilidade dessa integração e as contribuições desses profissionais da educação que não são professores para o seu trabalho docente. Finalmente, os projetos visam a estabelecer relações com a comunidade local e estimulam o engajamento dos estudantes em questões que afetam a coletividade.

Consideramos, conforme Hernández (2000), que os projetos de trabalho promovem a compreensão do problema pesquisado e instituem uma nova racionalidade na educação, atribuindo ao próprio estudante o papel de responsável pela construção do seu saber. Embora a proposta do autor seja a construção de um currículo por projetos e não seja papel de um livro didático formular o currículo escolar, sugerimos que você avalie se seria enriquecedor para o seu contexto educativo implementar nossas propostas de projeto. Recomendamos a leitura, caso queira conhecer mais a pedagogia por projetos, de dois livros de Hernández (ambos de 1998), além do texto do mesmo autor citado anteriormente, e um capítulo de Suassuna, Melo e Coelho (2006), sobre um projeto da área de Letras, que está em um livro distribuído pelo PNBE.

»» Autoevaluación

Ao final de cada unidade há uma atividade de autoavaliação que aborda, fundamentalmente, elementos relacionados aos avanços nas práticas de compreensão e de produção dos gêneros orais e escritos e reflexões sobre o tema desenvolvido.

Caso queira conhecer melhor diferentes perspectivas sobre a autoavaliação, sugerimos o volume 17 da revista *Elo* (2010).

»» El estilo del género

Conforme já dissemos, cada unidade é acompanhada por um apêndice intitulado *El estilo del género*.

Ao longo das atividades de compreensão e de produção, apresentamos questões que envolvem o estilo do gênero abordado, ou seja, seus elementos lexicais,

fraseológicos e gramaticais. No entanto, optamos por incluir nesse apêndice, localizado imediatamente após cada unidade, outras questões relacionadas a aspectos que nos pareceram mais carentes de aprofundamento. Avalie o melhor momento para solicitar aos estudantes que façam essas questões.

Ressaltamos que nossa opção teórico-metodológica sempre parte do uso para a reflexão e não reforça o ensino de metalinguagem, de uma análise descontextualizada e de exercícios de repetição voltados para a memorização de formas linguísticas. Assim sendo, buscamos, por meio do encaminhamento das questões, que o estudante vá refletindo sobre a linguagem e chegando a uma síntese sobre o conteúdo, uma sistematização, quando for necessária.

Reforçamos que a seleção das categorias linguístico-gramaticais trabalhadas nesse apêndice está subordinada às características dos gêneros que integram as unidades. Portanto, não reproduzimos todas as categorias normalmente presentes em uma perspectiva de ensino que tenha como eixo a gramática e o léxico. Igualmente, como já explicitamos antes, nossa escolha para a progressão não segue os padrões adotados quando o eixo do processo educativo em línguas estrangeiras são categorias gramaticais.

»» *Entreculturas*

Ao final de cada volume da coleção, há um apêndice intitulado *Entreculturas*. A estrutura das atividades propostas varia nos três volumes, embora se mantenham as seções principais. Nosso objetivo é que, por meio do trabalho desenvolvido, o estudante possa ter acesso a diferentes manifestações estéticas, especialmente literárias, do mundo hispânico. Na seleção dos textos, privilegiaremos dois autores – Eduardo Galeano e Pablo Neruda –, pois, dessa maneira, o estudante terá possibilidade de conhecer um pouco mais sobre a obra dessas duas referências importantes da literatura em espanhol.

Em todos os volumes, propomos questões com as imagens de abertura das unidades, que são, na maioria das vezes, reproduções de pinturas, de esculturas, de fotos e de outras manifestações artísticas, quase todas não verbais. Assim, o estudante é motivado a observar com atenção essas imagens, identificar aspectos dos temas abordados e relacioná-las com textos de outros gêneros.

A maior parte das questões é destinada à discussão oral, pois o propósito é que os estudantes possam falar livremente sobre os textos. Por essa razão, optamos por apresentar possibilidades de respostas em poucos casos. Avalie se algumas das questões devem ser respondidas por escrito no caderno.

Esperamos que o trabalho proposto possa ser ampliado por meio das leituras e dos filmes sugeridos e de consultas aos sites indicados, contribuindo para que

os estudantes possam aprofundar seu interesse, sua reflexão sobre as manifestações artísticas e, principalmente, desenvolver a fruição.

As atividades foram pensadas para um trabalho posterior à conclusão de cada unidade, mas se achar conveniente, verifique outras possibilidades de inserção do *Entreculturas* ao longo do ano letivo.

»» *Hay más*

Outro apêndice presente ao final de cada volume é o *Hay más*. Como o título indica, *hay más* atividades e textos para cada unidade. As atividades são variadas, mas costumam envolver a leitura, a compreensão auditiva ou práticas gramaticais. Os textos são relacionados aos temas ou aos gêneros das unidades e permitem que o estudante leia por conta própria ou, então, que você prepare atividades para a sua turma a partir deles.

Em certos pontos das unidades, mencionamos propostas presentes no *Hay más* como possibilidades de aprofundamento. Também incluímos nesse apêndice alguns textos integrais que, por motivos diversos, precisamos fragmentar para o uso nas unidades. Nesses casos, também indicamos essa inclusão junto com a reprodução do fragmento do texto.

Assim como sugerimos para o *Entreculturas*, o *Hay más* é outro elemento da nossa coleção que deve ser usado conforme indique a sua experiência docente e o conhecimento que somente você pode ter do seu contexto educativo: ao longo do ano, durante ou depois da realização das unidades, individualmente ou em grupos, entre outras possibilidades.

»» *Síntesis léxico-gramatical*

Nosso objetivo ao propor o apêndice *Síntesis léxico-gramatical* ao final de cada volume é deixar disponível ao estudante, para rápida consulta, alguns elementos de vocabulário e de gramática relativos aos gêneros trabalhados ao longo das unidades. Lamentavelmente, muitos estudantes não têm acesso a outros materiais de estudo ou de consulta, como gramáticas e dicionários. Assim, pensamos em oferecer, nessas breves sínteses, um material complementar de consulta que se pauta em elementos presentes nos textos e abordados nas unidades e no apêndice *El estilo del género*.

Ressaltamos que são alguns pontos selecionados entre diversas possibilidades, pois os consideramos relevantes para as atividades de compreensão ou de produção do estudante. Um recurso interessante pode ser remetê-los ao apêndice ao concluírem uma atividade ou quando tenham dúvidas. Os estudantes também podem ser estimulados a incluir algum aspecto léxico-gramatical que lhes pareça interessante, mas não esteja no apêndice.

»» Cuestiones del Enem comentadas

No apêndice *Cuestiones del Enem comentadas*, incluimos todas as questões das provas de espanhol de 2011 a 2015 do Enem. Embora as línguas estrangeiras (inglês e espanhol) tenham entrado no exame em 2010, optamos por não incluir as questões desse primeiro ano, tendo em vista que a formulação da prova não se deu como nos moldes atuais, elaborada por universidades.

Dividimos, então, as 25 questões ao longo dos três volumes, cinco nos dois primeiros e quinze no terceiro. A divisão se deu de acordo com os conteúdos e com o nível de dificuldade.

As questões são reproduzidas e comentadas, de forma que o estudante é levado a refletir sobre o objetivo do item, sobre o seu encaminhamento e sobre outras opções que poderiam gerar dúvidas.

As habilidades da Competência de área 2, da Matriz de Referência de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, que diz respeito às línguas estrangeiras, estão indicadas no próprio apêndice, para os estudantes se familiarizarem com elas. É importante destacar que elas são abordadas ao longo das atividades de leitura da coleção. Além disso, o fato de a competência leitora ser fortemente abordada nos três volumes da coleção representa também uma forma de preparação para o Enem.

Uma boa sugestão, considerando o perfil da prova, que apresenta um texto para cada item, seria orientar os estudantes a ler a questão e as opções de resposta antes de realizar a leitura do texto, pois a situação-problema que se demanda já encaminha a natureza da leitura.

»» Atividades extras

No Manual do professor de todos os volumes, foi incluída uma atividade extra para cada unidade, com exceção da unidade 1 do volume 1. Alternamos propostas de compreensão leitora e auditiva e de produção escrita e oral. Não fizemos mais porque imaginamos que fotocopiá-las para todos os estudantes terem acesso ao material não deve ser simples na maioria das escolas. Assim, optamos por incluir no livro do estudante, no apêndice *Hay más*, outras atividades que não requerem, portanto, fotocópias.

Destacamos que apenas nos CDs que acompanham os Manuais do professor estão as gravações das atividades auditivas presentes na seção **Atividades extras**, ou seja, o seu CD contém textos que não estão no CD dos estudantes.

TEXTO DE APROFUNDAMENTO

Além de todos os artigos, capítulos e livros recomendados para seu aprofundamento ao longo desta **Conversa entre professores**, também incluimos aqui, para sua leitura e análise, um verbete do *Nuevo diccionario de la teoría de Mijaíl Bajtín*, organizado por Pampa Olga Arán (2006, p. 134-140).

Géneros discursivos

Esta noción es capital en la propuesta de Mijaíl Bajtín y tuvo desarrollo más extenso y específico en el ensayo que el autor escribió entre 1952 y 1953 y que solo fue publicado póstumamente en 1978. Sin embargo, muchas de las precisiones teórico-metodológicas que Bajtín realizó en ese estudio ya habían sido abordadas por el propio Bajtín y por otros miembros del denominado Seminario Kantiano a fines de los años veinte. De entonces datan los trabajos que Valerian Voloshinov dedicó a la elaboración de una poética sociológica de corte marxista ("El discurso en la vida y el discurso en la poesía" [1927], "La estructura del enunciado" [ca.1930] y "Las fronteras entre poética y lingüística" [1929]) y los volúmenes que, por estar discutida su autoría, la crítica ha acordado atribuir a Bajtín y Pavel Medvedev (El método formal en los estudios literarios [1928]) y a Bajtín y Voloshinov (Marxismo y filosofía del lenguaje [1929]). Todos ellos dejan ver cuáles eran las preocupaciones que alentaban

*los estudios del grupo, actualmente conocido como el "Círculo de Bajtín", y que se tradujeron en severas críticas a los métodos puestos en vigencia tanto por la estilística vossleriana como por el formalismo. En efecto, los miembros del Círculo mantuvieron una polémica explícita con ambos y los describieron en términos de subjetivismo idealista, al primero y objetivismo abstracto, al segundo. En el marco de esta polémica iniciaron un conjunto de investigaciones destinadas a formular los lineamientos de una teoría de la literatura que contemplara el carácter social de la misma. Con este propósito, comenzaron por elaborar una lingüística del *enunciado que, más tarde, Bajtín siguió desarrollando en relación con otras nociones igualmente medulares en su propuesta (ver *lingüística/translingüística).*

1. La de género discursivo es una de ellas y, según se ha indicado, mereció su atención en un ensayo de principios de los años cincuenta, al que tituló, precisamente, "El problema de los géneros discursivos". Allí, Bajtín empieza por señalar que las múltiples esferas de la actividad humana se vinculan con el uso de la lengua, el cual, a su vez, se efectúa a través de enunciados. Habida cuenta de ello, lo que le interesa destacar es que cada una de estas esferas "elabora tipos relativamente estables de enunciados a los que denominan géneros discursivos" (1995:248, cursiva en el texto). Esta definición había sido tempranamente sugerida

por Voloshinov para quien el enunciado es la unidad concreta de comunicación y los géneros discursivos, "formas (...) típicas de enunciados" (1992a:16). De hecho, Voloshinov llega a proponer una clasificación de los diferentes modos de interacción verbal, entre los cuales considera los que atañen no solo a las "relaciones de comunicación artística", sino también los que competen a las relaciones de producción y trabajo (en las fábricas, las oficinas, las administraciones, los organismos públicos, etc.); las relaciones cotidianas (en la calle y en las cantinas, por ejemplo) y las que él considera "relaciones ideológicas en sentido estricto [y] que se desarrollan en la propaganda, la escuela, la ciencia, y la actividad filosófica en todas sus formas" (1992a:15).

2. Ajeno a un intento taxonómico semejante, Bajtín se limita a señalar "la extrema heterogeneidad de los géneros discursivos" que, en efecto, comprenden "desde un dicho hasta una novela de varios tomos" (1995:248-249). De esta afirmación se desprende que los géneros discursivos constituyen una lista abierta, aunque no infinita, y que los literarios no son más que un tipo particular entre ellos, tan propios del universo socio-verbal como cualquier otro. En todo caso, si alguna diferencia cabe marcar entre una novela y un dicho —y esta es la única clasificación que Bajtín admite hacer—, ella radica en la mayor complejidad de la primera respecto del segundo. Pero, aun así, la complejidad no es un rasgo privativo de la literatura, sino que afecta a todos aquellos géneros cuyas condiciones de elaboración y circulación corresponden a esferas de la comunicación más desarrolladas. De modo que, bajo la denominación de los géneros discursivos secundarios o complejos deben considerarse, además de las producciones estéticas, las científicas, periodísticas y otras similares. Estas zonas de producción discursiva corresponden a las "relaciones de comunicación ideológica" aludidas por Voloshinov. Al respecto, cabe señalar que también Bajtín califica a los géneros discursivos secundarios de "ideológicos", lo cual no significa que otros usos menos complejos del lenguaje no merezcan ser tenidos por tales. En realidad, tanto para Bajtín, como para Voloshinov y Medvedev, el lenguaje es de carácter ideológico y, si acaso ello se destaca a propósito de los géneros discursivos secundarios, es porque, en razón de su misma complejidad, estos revelan más claramente que otros una "visión del mundo" (1995:250) (ver *ideología/acto ideológico).

Esos otros géneros discursivos son los que Bajtín denomina "primarios" que, al contrario de los anteriores, se desarrollaron en condiciones más simples de la comunicación. Pero, si las diferencias entre ambos deben ser tenidas en cuenta, a Bajtín le interesa subrayar la semejanza que los une y que posibilita las relaciones entre ellos. Esa semejanza radica en la naturaleza lingüística que, siendo común a todo enunciado, permite la absorción de los géneros discursivos primarios por parte de los secundarios, en cuyo interior aquellos adquieren características especiales, vale decir, pierden su contacto directo con la realidad.

3. La hipótesis sobre la naturaleza lingüística común del

enunciado implica renunciar a la idea de que el lenguaje poético es absolutamente diferente del lenguaje cotidiano. Como es sabido, este postulado tuvo su origen en la experimentación estética del futurismo ruso y derivó en las nociones de literariedad y desautomatización del lenguaje, con que los formalistas intentaron justificar la autonomía de la obra literaria, en desmedro del carácter social e histórico de la misma. Fue Voloshinov —en "La estructura del enunciado", pero más específicamente en "El discurso en la vida y el discurso en la poesía"— el primer interesado en demostrar las similitudes entre el lenguaje cotidiano y el artístico y la pertinencia de estudiar el segundo a la luz del primero. Sin embargo, cabe notar que, en sus trabajos sobre el tema, una definición de lo que los géneros discursivos pudieran ser, no parece resultarle tan urgente como un análisis de la estructura del enunciado que ponga de relieve la función activa y determinante de la *evaluación social en la organización de los mismos y que contribuya a probar la eficacia del método sociológico en el estudio de la literatura.

Con idéntico propósito y por la misma época [1928], señalaba Medvedev: "(...) la realidad del género y la realidad accesible al género están orgánicamente relacionadas entre sí. Pero hemos visto que la realidad del género es realidad social de su realización en el proceso de comunicación artística. Entonces el género es el conjunto de modos de orientación colectiva dentro de la realidad, encaminado hacia la conclusión. Esta orientación es capaz de comprender nuevos aspectos de la realidad. La concepción de la realidad se desarrolla, se genera, en el proceso de comunicación ideológica social. Por eso, una verdadera poética del género solo puede ser una sociología del género" (1994:215). Esta y otras afirmaciones del autor —tales como "El género es un modo de tomar posesión de la realidad para retomarla en la comprensión", o "Un artista debe aprender a ver la realidad mediante la óptica de un género" (1994:214) o "(...) cada género posee sus recursos y modos de ver y concebir la realidad que solo a él le son accesibles" (1994:213)—, dan cuenta de que para Bajtín y su círculo, la teoría de los géneros es absolutamente coherente con la concepción del vínculo que este establece con la formación de los ideogramas.

4. Una referencia a la teoría bajtiniana del enunciado es insoslayable a la hora de referir a la noción del género discursivo. Y esto porque todo enunciado tiene una dimensión genérica con arreglo a la cual se determinan sus elementos temáticos, compositivos y léxico-gramaticales que, en conjunto, constituyen su estilo. En este punto, Bajtín polemiza, no ya —o no solo— con las formalistas, sino también con los empeños de la estilística por reconocer, o bien estilos individuales (el estilo de Goethe, el estilo de Shakespeare, el estilo de Dostoievski, etc.), o bien estilos de lengua (estilo libresco, popular, científico, técnico, etc.), pero siempre por fuera y al margen del género. Las afirmaciones más contundentes de Bajtín a este respecto son: en primer lugar, que "tanto los estilos individuales como aquellos que pertenecen a la lengua" son de carácter genérico y, en segundo

lugar, que muy pocos géneros –los literarios, entre ellos– “se prestan a absorber un estilo individual” (1995:251).

En cierto sentido, el género tiene para Bajtín un carácter coercitivo puesto que “nos expresamos únicamente mediante determinados géneros discursivos, es decir, todos nuestros enunciados poseen unas formas genéricas para la estructuración de la totalidad, relativamente estables” (1995:267). Esto quiere decir no solo que todo enunciado es un enunciado genérico, sino que los géneros discursivos son decisivos para la comunicación humana. A tal punto, que su dominio por parte de los hablantes es tan imprescindible como el conocimiento de la lengua materna, de modo que si las formas gramaticales son de uso obligatorio, las formas genéricas, aunque más libres, también lo son. En efecto, “si no existieran los géneros discursivos y si no los domináramos, si tuviéramos que irlos creando a cada vez dentro del proceso discursivo, libremente y por primera vez [con] cada enunciado, la comunicación discursiva habría sido casi imposible” (1995:263). En este sentido, Bajtín parece sustituir el binomio saussureano *langue/parole* por las relaciones dinámicas entre género y enunciado: a pesar de ser individual e irreplicable, el enunciado tiene un carácter social, mientras que el género –lejos de ser un sistema abstracto y normativo–, se presenta como un reservorio de reglas más o menos flexibles según el caso, elaboradas a lo largo de su uso, en situaciones histórico-sociales concretas. Así, los géneros poseen una función pragmática con arreglo a la cual operan como “sistemas reguladores de la comunicación” y como “modelos del intercambio discursivo” (Alvarado, 1991:98 y 211).

5. Por otra parte, los géneros actúan como “correas de transmisión entre la historia de la sociedad y la historia de la lengua” (Bajtín, 1995:254) de lo que se sigue su particular sensibilidad para registrar los cambios sociales y lingüísticos. En lo que a estos últimos respecta, Bajtín apunta que “ni un solo fenómeno nuevo (fonético, léxico, de gramática) puede ser incluido en el sistema de la lengua sin pasar la larga y compleja vía de la prueba de elaboración genérica (1995:254). En cuanto a los cambios sociales, señala que “(...) son determinados géneros los que dan el tono” de una época (1995:254). En este sentido, los géneros desempeñan una función semiótica que los constituye en “modelos de mundos sociales” (Alvarado, 1993:201).

Sometidos a continuas transformaciones y renovaciones, a momentáneas extinciones y súbitas resurrecciones, los géneros –en especial los literarios– se comportan casi como las especies más antiguas de la tierra. Las afirmaciones de Bajtín a este respecto dieron lugar a la noción de “memoria genérica” (que luego fue retomada por Juri Lotman dentro de la teoría de la información): “El género es siempre el mismo y otro simultáneamente, siempre es nuevo y viejo, renace y se renueva en cada nueva etapa del desarrollo literario y en cada obra individual de un género determinado. En ello consiste la vida del género. Por eso el arcaísmo que se salva en el género no es un

arcaísmo muerto sino eternamente vivo, o sea, capaz de renovarse. El género vive en el presente, pero siempre recuerda su pasado, sus inicios, es representante de la memoria creativa en el proceso del desarrollo literario y, por eso, capaz de asegurar la unidad y la continuidad de este desarrollo. Por eso, para una correcta comprensión del género es necesario remontarnos a sus orígenes” (1993:150-151, cursivas en el texto). Bajtín ensayó un esfuerzo semejante en el cuarto capítulo de Problemas de la poética de Dostoievski al cual pertenece esta cita. En efecto, allí se dedicó a rastrear los orígenes del género novelesco –particularmente de la “novela camavalizada” o “dialógica”, una variante del desarrollo de la novela europea en la cual se inscribiría la obra de Dostoievski–, hasta remontarse a los géneros cómico-serios que datan de fines de la Antigüedad clásica y de la época helenística. De esta suerte, demostró que el diálogo socrático y la sátira menipea habían sido decisivos a en la novelística de Dostoievski: “¿Significa esto que Dostoievski partió de la menipea clásica de una manera inmediata y consciente? Desde luego que no. (...) Se puede decir que no fue la memoria subjetiva de Dostoievski, sino la memoria objetiva del mismo género que él trabajaba la que conservó las características de la menipea clásica. Las particularidades genéricas de la menipea no solamente se regeneraron sino que se renovaron en la obra de Dostoievski” (1993:171) (ver *memoria).

6. Aunque los géneros que “dan el tono” en una época determinada son “no solo los géneros secundarios, sino también los primarios” (1995:254), Bajtín reserva un lugar especial para los géneros literarios, en particular para la *novela, a cuyo estudio dedicó una voluminosa parte de su obra. Y es que si los géneros discursivos primarios son susceptibles de ingresar y sufrir transformaciones en los secundarios, entre estos últimos, la novela se destaca por ser particularmente sensible a las voces sociales que circulan en un momento histórico determinado y, aún más, por contribuir “al proceso de fijación, crítica y autocritica de los usos genéricos” (Arán, 2001:42). En este sentido, la novela “convive difícilmente con otros géneros (...), parodia otros géneros (precisamente, en tanto que géneros), desvela el convencionalismo de sus formas y su lenguaje, excluye a algunos géneros, incluye a otros en su propia estructura, interpretándolos y reacentuándolos” (1989:451). Ciertamente, este carácter corrosivo de la novela toca no solo a los demás géneros discursivos, sino también a la novela misma: “Es característico el hecho de que la novela no deje estabilizarse a ninguna de sus variantes. A lo largo de toda la historia de la novela podemos seguir la parodización y transformismo consecutivos de las variantes dominantes y de moda de ese género que aspiran a estandarizarse: parodias de la novela caballeresca; (...) de la novela barroca, de la novela pastoral; (...) de la novela sentimental” (1989:452).

7. En resumen, los géneros discursivos son tipos relativamente estables de enunciados, que resultan imprescindibles para la interacción comunicativa. Se clasifican en géneros discursivos primarios y secundarios: los primeros surgen en condiciones más

simples de la comunicación discursiva, mientras que los segundos (generalmente escritos) requieren de una mayor elaboración, por lo cual Bajtín los denomina también géneros “complejos” o “ideológicos”. Pero más que las diferencias, a Bajtín le interesa destacar las relaciones entre ambos y el modo como los géneros discursivos secundarios absorben a los primarios que, entonces, pierden su contacto inmediato con la realidad. Entre los géneros discursivos secundarios Bajtín privilegia los literarios, en especial la novela puesto que, a su juicio, a ella le toca en suerte hacerse eco de los enunciados genéricos que conforman la vida discursiva de una sociedad, ya sea para afianzarlos, transformarlos o criticarlos. Por lo que respecta a las transformaciones genéricas,

en ellas actúa siempre una memoria del género que es independiente de la voluntad de los hablantes o del autor. Por lo demás, las transformaciones genéricas (ya sea de los géneros primarios o secundarios, literarios o no) están estrechamente vinculadas a los cambios sociales y lingüísticos. Los géneros son, en este sentido, el lugar donde se intersectan la historia de la lengua y la historia de la sociedad. Por eso, puede decirse que ellos constituyen “instituciones socio-verbales” (Alvarado, 1993:202), que permiten la comunicación humana, a la vez que elaboran representaciones posibles del mundo.

Candelaria de Olmos

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. Avaliação da produção textual no Ensino Médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 163-180.
- ARÁN, P. O. *Nuevo diccionario de la teoría de Mijail Bajtín*. Córdoba: Ferreyra Editor, 2006.
- AUTOAVALIAÇÃO das escolas e processos de automonitorização. *Elo*: Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda, v. 17 set. 2010. Disponível em: <<http://www.centrus4.com/userfiles/files/ELO%2017.pdf>>. Acesso em: 30 jun. 2017.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.
- _____. *Questões de estilística no ensino da língua*. São Paulo: Editora 34, 2013.
- BARROS, C. S.; COSTA, E. G. M. (Orgs.). *Espanhol: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino, 16). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7836-2011-espanhol-capa-pdf&category_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 27 jan. 2016.
- BRASIL. *Lei n.º 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 27 jan. 2016.
- BRASIL/MEC. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 27 jan. 2016.
- BRASIL/SEF. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. Acesso em: 27 jan. 2016.
- _____. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 1998b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2016.
- BRASIL/SEF. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais*. Brasília: MEC/SEF, 1998c.
- BRASIL/SEMTEC. *Orientações curriculares para o Ensino Médio*. Linguagens, códigos e suas tecnologias. v. 1. Brasília: MEC/SEMTEC, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2016.
- BRITTO, L. P. L. *Inquietudes e desacordos: a leitura além do óbvio*. Campinas: Mercado de Letras, 2012.
- _____. Em terra de surdos-mudos: um estudo sobre as condições de produção de textos escolares. In: GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. São Paulo: Ática, 2006. p. 115-126.
- BRUNO, F. A. T. C. Os gêneros orais em aulas de ELE: uma proposta de abordagem. In: BARROS, C. S.; COSTA, E. G. M. (Orgs.). *Espanhol: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 221. (Coleção Explorando o Ensino, 16). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7836-2011-espanhol-capa-pdf&category_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 27 jan. 2016.
- BUNZEN, C. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de textos no ensino médio. In: ____; MENDONÇA, M. (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 139-161.
- CASSANY, D.; ALIAGAS MARÍN, C. Miradas y propuestas sobre la lectura. In: CASSANY, D. (Org.). *Para ser letrados*.

- voces y miradas sobre la lectura. Paidós: Barcelona, 2009. p. 13-22.
- CAVALCANTE, M.; MELO, C. Oralidade no Ensino Médio: em busca de uma prática. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 181-198.
- COLOMER, T.; CAMPS, A. *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- DAHER, M. C. F. G.; SANT'ANNA, V. L. A. Reflexiones acerca de la noción de competencia lectora: aportes enunciativos e interculturales. *Revista Hispanista*. Niterói, n. 11, 2002. Disponível em: <www.hispanista.com.br/revista/artigo95esp.htm>. Acesso em: 27 jan. 2016
- DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.
- _____.; SCHNEUWLY, B.; NOVERRAZ, M. Gêneros orais e escritos na escola. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 215-246.
- FIGLIOLINI, M. C. R. A utilização de estratégias de aprendizagem de compreensão oral em LE no curso de Letras. In: CONSOLO, D. A.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.). *Pesquisas em linguística aplicada*. São Paulo: Unesp, 2004. p. 109-129.
- FIORIN, J. L. Interdiscursividade e intertextualidade. In: BRAIT, B. (Org.) *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2010. p. 161-193.
- _____. Polifonia textual e discursiva. In: BARROS, D. P. de; FIORIN, J. L. (Orgs.). *Dialogismo, polifonia, intertextualidade: em torno de Bakhtin Mikhail*. São Paulo: Edusp, 1994. p. 29-36.
- FREITAS, L. M. A.; VARGENS, D. P. M. Ler e escrever: muito mais que unir palavras. In: BARROS, C. S.; COSTA, E. G. M. (Orgs.). *Espanhol: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 191. (Coleção Explorando o Ensino, 16). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7836-2011-espanhol-capa-pdf&category_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 27 jan. 2016.
- GERALDI, J. W. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- _____. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2009.
- _____. Escrita, uso da escrita e avaliação. In: _____. (Org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. São Paulo: Ática, 2006a. p. 127-131.
- _____. (Org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. São Paulo: Ática, 2006b.
- _____. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- GOH, C. C. M. *Ensino da compreensão oral em aulas de idiomas*. São Paulo: SBS, 2003.
- HERNÁNDEZ, F. Los proyectos de trabajo: la necesidad de nuevas competencias para nuevas formas de racionalidad. *Educar*, n. 26, 2000. Disponível em: <www.raco.cat/index.php/educar/article/viewFile/20726/20566>. Acesso em: 27 jan. 2016.
- _____. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- _____. *A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- JOBIM E SOUZA, S. *Infância e Linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. Campinas: Papirus, 1995.
- KLEIMAN, A. *Oficina de leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 2008.
- _____. Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 23-36.
- KOCH, I.; ELIAS, V. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.
- _____.; _____. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo, Contexto, 2009.
- KUMARAVADIVELU, B. The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second/Foreign Language Teaching. *Tesol Quarterly*, v. 28, n. 1, p. 27-48, 1994.
- MAINGUENEAU, D. *Análise de textos de comunicação*. 6. ed. ampl. São Paulo: Cortez, 2013.
- MARCUSCHI, B.; SUASSUNA, L. *Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. Disponível em: <www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/8.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2016.
- MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- _____.; DIONÍSIO, A. P. (Orgs.). *Fala e escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. Disponível em: <www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/29.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2016.
- MARTÍN PERIS, E. Nuevas perspectivas sobre la comprensión auditiva en el aula de ELE. *Mosaico*, n. 24, p. 5-13, 2009. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10230/24575>. Acesso em: 27 jan. 2016.
- NASCENTES, A. *Gramática de língua espanhola para uso dos brasileiros*. 2 ed. Rio de Janeiro: Pimenta Mello, 1928.
- NICOLESU, B. Um novo tipo de conhecimento: transdisciplinaridade. In: _____. et al. *Educação e transdisciplinaridade*. Brasília: Unesco, 2000. Disponível em: <www.ufrj.br/leprans/arquivos/conhecimento.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2016.
- RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press, 1998.
- ROJO, R. Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao *trivium*? In: SIGNORINI, I. (Org.). *[Re]Discutir texto, gênero e discurso*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 73-108.
- _____. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões

SOUZA, L. M. T. M. de. Para uma redefinição de letramento

_____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

Professor/Professora,

Esta unidade tem como propósito explorar os gêneros discursivos história em quadrinhos (HQ) e monólogo de humor, conhecido no Brasil como *stand-up comedy*. O tema abordado está estreitamente vinculado a esses gêneros, pois focaliza a função crítica do humor.

Esperamos que o contato com a língua espanhola continue levando os estudantes, neste volume, a explorar as potencialidades das linguagens verbal e não verbal. A partir dos conhecimentos prévios que eles têm em português sobre os gêneros e sobre o tema, poderão avançar no uso de estratégias de leitura para a compreensão dos textos. Igualmente, poderão aprofundar a reflexão sobre questões políticas e sociais da atualidade e, desse modo, perceber que o humor, além de proporcionar entretenimento, favorece uma perspectiva crítica em relação a situações de nosso cotidiano. Nesse caso, a criticidade é estimulada não só pelo enfoque dado aos assuntos em tiras cômicas, monólogos humorísticos, piadas etc., mas também pela forma como reagimos diante do humor, identificando o elemento que surpreende nossas expectativas e, por isso, provoca o riso.

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL/MEC, 2013) reforçam a importância do combate ao preconceito e à discriminação, de todas as naturezas, nas instituições escolares. Os textos humorísticos podem auxiliar de forma muito importante nessa tarefa. Manifestações explícitas de preconceito e de estereótipos costumam ser facilmente identificadas no mundo social mas, muitas vezes, situações nas quais essas manifestações estão mais dissimuladas nem sempre são percebidas como tais pelo leitor ou ouvinte. A esfera humorística é uma delas. Aproveite para explorar ao máximo esse ponto.

Os estudantes com certeza já ouviram ou leram textos preconceituosos de humor e, às vezes, diante de uma reclamação sobre esse fato, ouviram alguém minimizando a discriminação, dizendo que “é só uma piada”, como se o fato de ser “só” uma piada pudesse amenizar a manifestação discriminatória. Consideramos que é fundamental, ao combater preconceitos e estereótipos em um componente curricular da área de Linguagem, mostrar aos estudantes essas sutilezas linguísticas frequentes nos gêneros de humor que nem sempre são percebidas por eles. Assim, esta unidade pode ser uma contribuição muito importante para a reflexão crítica sobre elementos discriminatórios que

precisam ser combatidos. Desejamos que os estudantes possam levar os conhecimentos adquiridos para além da aula de Espanhol e passar a observar melhor não apenas os textos humorísticos, mas quaisquer outros que tragam estereótipos e preconceitos, sejam eles velados ou não.

Na abordagem adotada, a interdisciplinaridade se dá de maneira mais evidente com Língua Portuguesa, com a qual o diálogo nesta coleção é constante, Literatura, Arte e Sociologia. No entanto, pode-se afirmar que a compreensão de textos humorísticos mobiliza com frequência saberes de natureza diversa, visto que a inferência é indispensável para o efeito de humor e só é possível inferir a partir de conhecimentos já adquiridos. Cabe destacar ainda, com relação à diversidade de saberes, que aspectos culturais compartilhados costumam ser especialmente relevantes para a compreensão do caráter cômico dos textos. Por essa razão, os gêneros discursivos trabalhados nesta unidade são também uma forma de estimular os estudantes a buscar os pontos de contato entre sua cultura e a do outro.

Tendo em vista todos esses aspectos, embora ao longo de toda a coleção estejam presentes gêneros humorísticos diversos, especialmente na subseção **Entretexos**, entendemos que a abordagem mais aprofundada desses tipos de enunciados requer amadurecimento dos estudantes na língua espanhola; por isso, deixamos a questão para o último volume.

Uma leitura considerada importante para o tema desta unidade é o ensaio de Bergson (2011) sobre o riso. Embora publicado em 1900, as sucessivas reedições desse texto indicam que se trata de uma referência relevante para o trabalho com o humor.

EN FOCO

Para ativar os conhecimentos prévios sobre os gêneros discursivos focalizados, esta seção estimula os estudantes a iniciarem uma reflexão, por um lado, a respeito das possíveis funções do humor e, por outro, sobre os recursos usados para produzir textos engraçados, bem como sobre as estratégias empregadas pelos leitores para reconhecer esses recursos.

Considerando que *“el escritor cuenta con la experiencia vital o la imaginación del lector para transmitir*

el impacto de la historia" (EISNER, 1998, p. 36), as questões propostas sobre os quadrinhos e sobre a piada requerem que os estudantes, a partir das informações explícitas, utilizem sua imaginação e sua experiência – com a linguagem, com as situações do cotidiano, com as circunstâncias cômicas – para (re)criar o que está implícito. Caso não consigam realizar essa operação, não reconhecerão o que é engraçado em cada um dos textos. Na tira, apresentada na questão 3, por exemplo, não basta somente identificar a palavra que completa o último enunciado; é necessário também entender por que o personagem criado pelo desenhista argentino Max Aguirre não quer comer repolho. O uso da inferência na compreensão leitora tem sido frequentemente explorado nesta coleção; por isso, se julgar oportuno, comente uma vez mais a importância dessa estratégia e ressalte sua relevância especialmente para o humor.

A última questão visa mais especificamente a introduzir o tema da unidade e chamar a atenção para a função crítica do humor. É provável que os estudantes já tenham observado esse aspecto, em virtude da grande circulação de memes, paródias, vídeos de grupos de comediantes e charges animadas na internet. Caso eles possuam essas referências, você pode considerar se é conveniente aludir a tais gêneros para exemplificar como comicidade e crítica social estão comumente relacionados.

LEE / ESCUCHA

Iniciamos a seção **Lee** com uma tira da Turma da Mônica. É interessante observar, como se destaca no box **Sigue la pista**, que esta HQ foi criada por Mauricio de Sousa há mais de quatro décadas e continua sendo muito popular no Brasil; portanto, é muito provável que os estudantes a conheçam. Nesse caso, poderão participar mais ativamente nas questões de pré-leitura e, inclusive, fornecer mais detalhes sobre as características dos personagens. Além disso, essa é uma oportunidade para que falem de outras HQs e mencionem aquelas mais antigas e famosas que se converteram em filmes, tais como *Super-Homem* e *Batman*.

Na subseção **Lee para saber más**, propomos a leitura de uma HQ de Quino, humorista gráfico argentino que se tornou célebre sobretudo pelas tirinhas de Mafalda, personagem conhecida em muitos países, inclusive no Brasil. O tema da HQ e a situação representada talvez soem familiares a alguns estudantes, que podem ter passado por dificuldades ao tentar

fazer uma reclamação ou que souberam de casos de corrupção, o que favorece a compreensão do texto, o reconhecimento da crítica implícita e a análise da linguagem não verbal. É significativa para a discussão do conteúdo temático a ênfase no verbo *arreglar*, que aparece em vários quadrinhos e pode ser associado, nesse contexto, a "dar um jeitinho", expressão usada no Brasil. Se julgar oportuno, sugerimos que estimule os estudantes a pensarem em diferentes situações cotidianas nas quais se apela para o "jeitinho" como meio de resolver situações, geralmente procurando levar vantagem, e a refletirem criticamente sobre se essa é uma maneira ética de agir e em que medida representa também uma forma de corrupção.

Na subseção **Entretexos**, apresentamos parte de um questionário respondido por Liniers, outro humorista gráfico argentino, por meio de quadrinhos – um bom exemplo de gêneros intercalados, isto é, "gêneros integrados para compor enunciados em outros gêneros" (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 31). O questionário faz parte do *blog* intitulado *30 preguntas con señores/as del cómic*, criado pelo quadrinista argentino Kioskerman (pseudônimo de Pablo Holmberg), onde se encontram entrevistas, todas com as mesmas perguntas, com vários humoristas gráficos do mundo hispânico, tais como Max Aguirre e Tute, criadores de alguns dos quadrinhos que estão nesta unidade. Caso considere oportuno e tenha possibilidade, sugira aos estudantes que visitem o *blog* (disponível em: <<http://30preguntas.blogspot.com.br/>>, acessado em: 27 dez. 2015.) e leiam os questionários desses quadrinistas. Avalie também o momento adequado para realizar a atividade extra disponível neste guia didático, que apresenta uma entrevista com Daniel Paz.

Há ainda nesta subseção um texto e manchetes de notícias insólitas. O propósito é, por um lado, reforçar a ideia de que o humor pode contribuir para o desenvolvimento de nossa capacidade de identificar informações e argumentos inconsistentes e, por outro, sinalizar a importância de uma postura cautelosa e crítica diante do que é veiculado pelos meios de comunicação impressos e digitais.

Na questão 3 da subseção **Comprendiendo el género**, a partir de outra HQ de Quino, esperamos que os estudantes possam reconhecer a situação representada nos quadrinhos e identificar vários elementos próprios da estrutura composicional desse gênero discursivo: a narração de um fato, a representação de situações que poderão ser facilmente reconhecidas pelo leitor, a sequência lógica e temporal da narração, a expressão de atitudes e sentimentos por

meio dos desenhos, entre outros aspectos. A identificação desses elementos, por sua vez, deve permitir a (re)construção do conteúdo temático e propiciar a reflexão sobre a desigualdade na realização das tarefas domésticas e os papéis sociais representados por homens e mulheres. As características das HQs são também exploradas nas outras questões da subseção, como a interdependência entre linguagem verbal e não verbal, quando os quadrinhos apresentam texto escrito. Nesse caso, é possível estudar elementos relacionados ao estilo, tais como o uso de pronomes complemento. Como os enunciados nos quadrinhos devem ser curtos, o emprego de pronomes é um recurso de coesão bastante útil para a composição do texto escrito. No apêndice **El estilo del género**, há questões sobre esse recurso, e em **Síntesis léxico-gramatical**, fornecemos uma breve sistematização. Acerca do processo de referenciação por meio dos pronomes complemento, sugerimos a leitura do texto de Fanjul (2010). Caso queira ler um pouco mais sobre o uso de HQs na sala de aula, recomendamos os trabalhos de Souza e Machado (2005), Vergueiro (2009), Mendonça (2010) e Santos e Vergueiro (2012).

Na seção **Escucha**, introduzimos o gênero monólogo de humor. Tendo em vista que os textos desse gênero são normalmente longos, optamos por usar apenas um fragmento do humorista espanhol Luis Piedrahita.

Procuramos destacar as características relativamente estáveis do gênero, focalizando recursos estilísticos que, provavelmente, os estudantes já conhecem, pois são empregados também em textos literários e já devem ter sido explorados nas aulas de Literatura. Algumas dessas características são retomadas no apêndice **El estilo del género**.

Um aspecto importante a destacar é o uso de estereótipos nos monólogos de humor – às vezes presente também nas histórias em quadrinho. Como a comicidade se constrói a partir de conhecimentos e opiniões compartilhadas por um grupo ou uma comunidade, é comum nesse gênero o emprego de representações que fazem parte do imaginário coletivo, acerca de profissões, relações familiares e de trabalho, papéis sociais, gênero e orientação sexual etc. Segundo Siurana Aparisi (2013), *“un estereotipo es una imagen mental estandarizada representando una opinión ultrasimplificada o un juicio no crítico, y es tenaz en su mantenimiento sobre el pensamiento racional”*.

Caso queira mais informações sobre os recursos estilísticos normalmente usados nos monólogos de

humor, sugerimos a leitura de Iglesias Casal (2000) e Baulenas (2011). Sobre humor e estereótipos, recomendamos Siurana Aparisi (2013).

ESCRIBE / HABLA

Nesta primeira unidade, propomos um projeto para as atividades de produção escrita e oral: os estudantes são convidados a organizarem um festival de humor. Esperamos que seja viável realizar o evento para que os estudantes tenham a possibilidade de divulgar seus trabalhos. Essa pode ser mais uma oportunidade de difundir a língua espanhola no ambiente escolar e, se possível, na comunidade. Entretanto, se não houver condições para realizar o festival, as atividades propostas podem ser efetivadas com algumas adaptações: exposição das HQs em murais ou varais dentro da sala de aula ou organização de um livro artesanal que reúna as produções de todos os alunos; apresentação dos monólogos na sala de aula ou gravação em vídeo. A opção do vídeo pode ser uma alternativa também para os alunos mais tímidos e para evitar o trabalho de preparar um cenário para as encenações. Nesse caso, no lugar da apresentação ao vivo, pode haver uma sessão para a projeção dos vídeos.

Reiteramos que a história em quadrinhos e o monólogo de humor devem ter como tema um fato da atualidade ou uma situação do cotidiano dos estudantes. Em ambos os casos, o requisito indispensável é que seja um assunto conhecido por todos, ou pela maioria, para que o aspecto cômico possa ser compartilhado. É importante destacar que os estudantes devem ser orientados a não fazer nenhum tipo de humor que possa ser interpretado como preconceito, estereótipo ou *bullying*, conforme foi demonstrado ao longo de toda a unidade.

Talvez a produção de uma HQ pareça uma tarefa difícil a princípio, pois alguns estudantes podem alegar que não sabem desenhar; no entanto, alguns dos exemplos usados na unidade mostram a variedade de ilustrações, em função do estilo de cada quadrinista. Se, contudo, houver alguma resistência, sugerimos parcerias entre os estudantes para a elaboração dos quadrinhos e, assim, aqueles com mais facilidade para desenhar podem ajudar os que têm mais dificuldade. É importante, entretanto, que cada um produza pelo menos o texto escrito de sua HQ. Outra opção, caso haja recursos disponíveis, é o uso de programas de

computador ou aplicativos para facilitar a produção das imagens. Caso queira conhecer mais detalhes sobre HQs, sugerimos a leitura de Eisner (1998; 2003).

Com relação aos monólogos, esperamos que os exemplos apresentados na unidade e as atividades desenvolvidas sejam suficientes para os estudantes identificarem os principais elementos do gênero. No entanto, contamos também com os conhecimentos prévios, pois no Brasil o *stand-up* é um estilo de comédia difundido não só na internet, mas também na televisão, e cada vez mais comum em espetáculos de teatro. Para a elaboração do texto, é importante que os estudantes estejam atentos aos recursos estilísticos mais comuns; por isso, a realização dessa tarefa pode requerer algum tipo de pesquisa de vocabulário, por exemplo. Nesse caso, é indispensável considerar o aspecto sociocultural, sobretudo com relação aos coloquialismos, às expressões idiomáticas, às comparações e às metáforas. A produção do monólogo pode ser, então, um momento propício para comentar sobre a heterogeneidade cultural e linguística do espanhol.

REFERÊNCIAS

- BAULENAS, M. *El monólogo humorístico: fuente de referentes socioculturales en el aula de E/LE*. Trabajo de fin de Máster (Recerca en Didàctica de la Llengua i la Literatura) – Universitat de Barcelona, 2011. Disponível em: <<http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/20842/1/NOV%202011%20M%20Baulenas.%20Trabajo%20Fin%20de%20M%20C3%A1ster.pdf>>. Acesso em: 27 dez. 2015.
- BERGSON, H. *La risa: ensayo sobre el significado de la comicidad*. Buenos Aires: Godot, 2011.
- BRASIL/MEC. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacaobasica-nova-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 27 dez. 2015.
- EISNER, W. *El cómic y el arte secuencial*. Barcelona: Norma, 1998.
- _____. *La narración gráfica*. Barcelona: Norma, 2003.
- FANJUL, A. P. La práctica gramatical y el problema de la referencia en la enseñanza de ELE a brasileños. In: BARROS, C. S.; COSTA, E. G. M. (Orgs.). *Espanhol* ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 233-264. (Coleção Explorando o Ensino, 16). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7836-2011-espanhol-capa-pdf&category_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 18 nov. 2015.
- IGLESIAS CASAL, I. Sobre la anatomía de lo cómico: recursos lingüísticos y extralingüísticos del humor verbal. In: ASELE, XI, 2000, Zaragoza. *Actas...* Disponível em: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0439.pdf>. Acesso em: 9 jan. 2016.
- MENDONÇA, M. R. S. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola, 2010. p. 209-224.
- ROJO, R.; BARBOSA, J. P. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola, 2015.
- SANTOS, R. E.; VERGUEIRO, W. Histórias em quadrinhos no processo de aprendizado: da teoria à prática. *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, n. 27, p. 81-95, jan./abr. 2012. Disponível em: <<http://repositorio.uscs.edu.br/bitstream/123456789/244/2/HIST%20C3%93RIAS%20EM%20QUADRINHOS%20NO%20PROCESSO%20DE%20APRENDIZADO.pdf>>. Acesso em: 27 dez. 2015.
- SIURANA APARISI, J. C. Los rasgos de la ética del humor. Una propuesta a partir de autores contemporáneos. In: *Veritas*, n. 29, Valparaíso, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-92732013000200001&script=sci_arttext&tlng=pt>. Acesso em: 27 dez. 2015.
- SOUZA, M. I. P. O.; MACHADO, R. P. B. O verbal e o não verbal na produção dos efeitos de sentido no gênero charge. In: CRISTOVÃO, V. L. L.; NASCIMENTO, E. L. (Orgs.). *Gêneros textuais: teoria e prática II*. Palmas e União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005. p. 59-74.
- VERGUEIRO, W. et al. *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

Professor/Professora,

O objetivo principal desta unidade é apresentar e analisar os seguintes gêneros discursivos: entrevista jornalística escrita e oral, carta de apresentação e videocurrículo.

Para a abordagem desses gêneros, selecionamos o tema mundos do trabalho, termo que é alvo de vários conceitos e definições, com sentidos diversos. Consideramos o trabalho uma atividade humana universal, que se transforma de acordo com as condições sócio-históricas do contexto no qual se insere. Embora a unidade priorize questões atuais sobre o tema, apresentamos, especialmente na subseção **Entretextos**, elementos que mostram a historicidade do trabalho.

Por meio dessa temática, entendemos que há um diálogo com Filosofia, Sociologia, História e Geografia de forma transversal e interdisciplinar. O conceito de trabalho, tanto em sua presença no mundo atual quanto na história, é fundamental na área de Ciências Humanas e da Filosofia, que buscam compreender sua importância, seu impacto na vida em sociedade, seus resultados e consequências, as diferenças e semelhanças entre as diversas relações de trabalho. Assim, problematizar esse tema por meio de uma série de textos de diferentes gêneros, verbais e não verbais, produzidos em diversos momentos, permite uma abordagem das questões linguísticas em diálogo com conceitos e abordagens das Ciências Humanas e Filosofia.

O enfoque desse tema também favorece sua compreensão como princípio educativo, pois, como indicam as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2013), a atividade laboral produz saberes diversos e impõe exigências ao processo educativo, para a participação do estudante em atividades produtivas. Sobre a concepção de trabalho nessa perspectiva, recomendamos os textos de Saviani (1994) e de Ciavatta (2009).

EN FOCO

Com o propósito de ativar os conhecimentos prévios dos estudantes, esta seção se inicia com um questionamento do conceito de trabalho e com imagens para que possam indicar aquelas que identificariam como atividades laborais.

A seção também apresenta dois fragmentos de

textos da Organização Internacional do Trabalho (OIT), a agência especializada da Organização das Nações Unidas (ONU) para o tema em questão. Na questão 3, buscamos promover a reflexão sobre a necessidade de existência de uma instituição dessa natureza; na 4, buscamos relacionar as imagens de atividades de trabalho, exploradas na questão 2, e uma classificação criada pela OIT.

Ao final, deslocamos o debate para o contexto dos estudantes, a fim de que relacionem o tema tanto com sua realidade quanto com a Constituição brasileira.

LEE / ESCUCHA

Nestas seções, a compreensão escrita e a oral são realizadas por meio de entrevistas jornalísticas. A presença de gêneros jornalísticos na educação linguística tem sido amplamente pesquisada e, ao longo desta **Conversa entre professores**, temos citado diversas referências. No entanto, sobre a entrevista, encontramos poucos estudos, que se tornam ainda mais escassos quando se trata da compreensão escrita e oral. Dessa forma, sugerimos, caso ainda não conheça e queira se aprofundar, os trabalhos de Hoffnagel (2003) e de Dolz e Schneuwly (2004).

Para a leitura, há duas entrevistas, ambas retiradas do site da OIT, mais especificamente da seção de cunho jornalístico da página, intitulada, em espanhol, *Redacción de la OIT*.

O primeiro texto aborda o trabalho de crianças e de adolescentes em atividades domésticas fora de sua própria casa. Dessa forma, talvez seja importante explicar aos estudantes que não se trata de colaboração em atividades na própria residência, mas de crianças e adolescentes trabalhando, irregularmente, na casa de outras pessoas. O segundo enfoca o emprego vulnerável, um trabalho quase sempre não registrado formalmente e que não oferece ao trabalhador condições dignas para se manter.

Muitos jovens que estão no final do Ensino Médio já trabalham ou estão se preparando para entrar no mercado de trabalho. Portanto, discutir esse tema e os problemas relacionados a ele torna-se relevante, sobretudo na proposta desta coleção, que é promover diálogos com os textos de forma crítica.

Na subseção **Entretextos**, apresentamos diversos

textos de gêneros discursivos distintos que abordam o tema da unidade para que os estudantes os relacionem ao texto analisado em **Comprendiendo el texto** e aos demais, caso você organize as atividades do livro de forma não sequencial. Assim, as questões reproduzem verbetes de dicionários de língua e especializado, pinturas e desenhos, fotografias e fragmentos de textos de Filosofia, de modo a explicitar que a atividade laboral é tematizada em gêneros verbais e não verbais de diferentes esferas, produzidos em diferentes épocas. Tais textos mostram também a transformação do trabalho de acordo com o contexto sócio-histórico, intensificando nosso diálogo com as Ciências Humanas e com a Filosofia.

Para a compreensão auditiva, a entrevista escolhida é oriunda de um programa de televisão mexicano e aborda a equidade de gênero no trabalho. Portanto, optamos por discutir mais um problema relacionado com o tema da unidade, o preconceito contra a mulher, que, em média, ganha salários menores que os dos homens para exercer as mesmas atividades.

Outras sugestões de leitura são estudos que têm o trabalho como objeto, tanto em diálogo com a linguagem, a exemplo do texto de Souza-e-Silva e Faïta (2002), quanto com o ensino, como o realizado por Machado (2004).

ESCRIBE / HABLA

Para as atividades de produção escrita e oral desta unidade, pensamos em gêneros relacionados com a situação de busca de emprego. Como dissemos antes, consideramos que muitos estudantes no último ano do Ensino Médio já estão no mercado de trabalho ou estão prestes a ingressar nele e não seria incomum encontrarem anúncios de emprego que exigem conhecimento de línguas estrangeiras. Assim, nossa proposta é que os estudantes produzam uma carta de apresentação de candidatura a uma vaga laboral e um videocurrículo, gênero discursivo recente, utilizado na busca de emprego em meios virtuais.

Propomos que ambas as produções sejam realizadas individualmente, não apenas porque tais gêneros, no mundo social, costumam ser produções pessoais, mas também para demarcar uma progressão didática com relação aos volumes anteriores desta coleção. Embora atividades coletivas tenham diversas características que valorizamos, como o colaboracionismo e o desenvolvimento de estratégias de negociação, as individuais também devem ser realizadas para favorecer

uma conscientização dos estudantes acerca de suas possibilidades e de seus limites.

Com relação ao valor das partículas discursivas, sobre as quais há uma questão na seção **Escribe**, sugerimos como fonte de consulta o *Diccionario de partículas discursivas del español* (BRIZ; PONS BORDERÍA; PORTOLÉS, 2008).

REFERÊNCIAS

- BRASIL/MEC. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. In: _____. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 20 jan. 2016.
- BRIZ, A.; PONS BORDERÍA, S.; PORTOLÉS, J. (Coords.). *Diccionario de partículas discursivas del español*. 2008. Disponível em: <www.dpde.es/>. Acesso em: 20 jan. 2016.
- CIAVATTA, M. Trabalho como princípio educativo. In: FIOCRUZ. *Dicionário da educação profissional em saúde*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2009. Disponível em: <www.sites.epsjv.fiocruz.br/diccionario/verbetes/trapriedu.html>. Acesso em: 20 jan. 2016.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 61-78.
- HOFFNAGEL, J. C. Entrevista: uma conversa controlada. In: BRANDÃO, H. (Org.). *Gêneros do discurso na escola*. São Paulo: Cortez, 2003.
- MACHADO, A. R. (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004.
- SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, C. J. et al. (Orgs.). *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- SOUZA-E-SILVA, M. C. P.; FAÏTA, D. (Eds.). *Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França*. São Paulo: Cortez, 2002.

Professor/Professora,

Esta unidade tem como objetivo principal abordar os seguintes gêneros discursivos: texto de divulgação científica, relatório oral e folheto educativo. O tema proposto é a saúde e a educação desde o nascimento, com um encaminhamento para práticas como a proximidade com o cuidador, a alimentação saudável, a educação com respeito e com amor, o aleitamento materno, o parto natural. Todas essas questões são sustentadas pela teoria do apego, desenvolvida pelo psicanalista e psiquiatra inglês John Bowlby, colaborador da Organização das Nações Unidas (ONU) nesses assuntos.

O tema desta unidade pode parecer, à primeira vista, distante de estudantes do Ensino Médio. No entanto, segundo os últimos dados do Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA), 19,3% dos nascidos vivos no Brasil em 2010 são filhos de mulheres com menos de 19 anos, e 12% dos adolescentes de 15 a 19 anos, naquele mesmo ano, tinham pelo menos um filho (UNFPA, 2013). Dessa forma, a abordagem dessas questões pode, inclusive, proporcionar um acolhimento a esses jovens que já são mães e pais, além de dar margem a uma discussão sobre o preconceito que podem sofrer e estimular o combate a atitudes discriminatórias. Promove, ainda, uma reflexão sobre a imagem da mulher, sobre a questão do gênero e a busca pela superação de preconceitos contra famílias que fogem de um suposto padrão (pai e mãe já adultos e filhos).

As atividades de produção escrita e oral integram um projeto cujo objetivo é estimular a reflexão sobre o tema a ser estudado. A transversalidade e a interdisciplinaridade nesta unidade estão construídas com as Ciências da Natureza, fundamentalmente com Biologia. Numa perspectiva educativa, que necessariamente envolve práticas de letramento científico, entende-se que o saber científico e tecnológico deve estar socialmente situado e promover reflexões sobre saúde, alimentação, ambiente e outros elementos (SANTOS, 2007). Dessa forma, tal concepção requer um estudante, por um lado, familiarizado com determinados conceitos das ciências e, por outro, capaz de fazer uso deles em suas práticas sociais e refletir sobre seus efeitos. Assim, ao longo da unidade, alguns conceitos de Biologia são abordados em textos de gêneros da esfera científica (divulgação científica, relatório oral) que permitem aos estudantes elaborar discussões sobre a ciência como empreendimento humano, meio para a leitura do mundo e fundamento para a tomada de posições.

Caso a matriz curricular de sua escola dê margem a essa possibilidade, seria interessante que o projeto **Salud y respeto desde el principio** envolvesse pelo menos o componente curricular Biologia.

Ressaltamos que a temática desta unidade tem um importante papel no cumprimento da lei n.º 13.010/2014, que torna obrigatória a presença, nos currículos escolares, de conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente.

EN FOCO

Com o objetivo principal de ativar os conhecimentos prévios dos estudantes, esta seção apresenta imagens relacionadas ao tema da unidade, com cenas de parto natural, de amamentação, de prática do coleito, de uso de carregadores de bebês e de alimentação saudável. As imagens retratam mulheres e crianças de diferentes grupos sociais, cujo objetivo é demonstrar que essas práticas, supostamente “tradicionais” de saúde e de educação de crianças, voltaram a circular socialmente de forma mais efetiva nos últimos anos.

Nesta seção também há dois fragmentos do texto informativo *Diez datos acerca del desarrollo en la primera infancia como determinante social de la salud*, da Organização Mundial da Saúde (OMS), nos quais se reforça a importância do desenvolvimento das crianças na primeira infância, tanto para sua saúde quanto para a sociedade, o que estabelece uma importante relação entre o sujeito e o mundo social.

LEE / ESCUCHA

Para a compreensão escrita e oral, são enfocados gêneros discursivos da esfera científica. Na seção **Lee**, há dois textos de divulgação científica, o primeiro com uma proposta de puericultura ética, que estimula o respeito e o amor na atenção às crianças pequenas; e o segundo, sobre amamentação. Na seção **Escucha**, é apresentado um relatório oral sobre violência obstétrica.

Há polêmicas com relação à caracterização dos textos de divulgação científica, mas aqui seguimos a proposta de Rojo (2008, p. 593), que afirma:

[...] não podemos confundir divulgação científica com jornalismo científico ou de curiosidades científicas, que possui características próximas às da divulgação científica, se pensarmos nos temas, mas que se distancia dela quando levamos em conta sua esfera de produção, que é jornalística e não científica.

Assim, nas atividades de leitura, os textos são oriundos de dois livros produzidos por um pediatra preocupado com a popularização de evidências científicas, conforme se vê ao longo das questões. Embora sejam do mesmo autor, os textos apresentam importantes características que evidenciam a possível diversidade do gênero discursivo em análise. Propositivamente, deixamos para a subseção **Comprendiendo el género** aquele que apresenta mais elementos de estabilidade, *"Lactancia y salud"*.

Sabemos que os dois textos são relativamente longos. No entanto, considerando nossa proposta de evitar, nas subseções **Lee para saber más** e **Comprendiendo el género**, textos fragmentados e, tendo em vista o gênero selecionado, foi inevitável a escolha de textos extensos. Por essa razão, avalie se não seria interessante solicitar uma leitura prévia em casa para, depois, trabalhar as questões em sala.

Em **Entretextos**, há propostas de diálogo entre o texto principal e outros, de diferentes gêneros: imagens, fragmento de artigo científico e de livro científico, fragmento de documento orientador do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), postagem de um grupo em uma rede social.

Os temas abordados são diversos. A questão 1, trata de diferentes tipos de família, incluindo as homoafetivas, o que permite a reflexão sobre a homofobia e sobre preconceitos.

As questões 2 a 5 trazem à discussão a violência verbal, tanto dirigida a crianças, quanto a mulheres. Assim, estimula-se o debate sobre gênero, o combate ao sexismo e a qualquer tipo de violência dirigida a grupos considerados fisicamente mais frágeis, como seriam crianças em relação a adultos e mulheres em relação a homens.

A questão 6 traz um tema pouco discutido: o preconceito contra crianças e adolescentes, a partir de um fragmento de livro do historiador britânico Keith Thomas sobre a imagem desses grupos sociais na Idade Moderna.

A subseção termina com uma questão sobre amamentação, usando como texto uma postagem de rede social, suporte que faz parte da rotina de muitos estudantes do Ensino Médio.

A opção por gêneros discursivos tão diferentes, de esferas também diversas, tem o objetivo de mostrar a relação entre os discursos que manifestam.

Na questão 2 da subseção **Comprendiendo el texto** e na questão 11 de **Comprendiendo el género**, incluímos temas gramaticais que são mais explorados no apêndice **El estilo del género**. Tratamos das preposições e conjunções, de acordo com a designação da gramática tradicional, mas as abordamos como conectivos. Nesse caso, nós os entendemos, conforme Halliday e Hassan (*apud* FÁVERO, 2007, p. 13), como uma categoria de coesão que estabelece relações "entre as orações, períodos e parágrafos" e que teriam como alguns de seus principais elementos as conjunções coordenativas e subordinativas e as preposições e locuções prepositivas. Além do texto de Fávero (2007), caso queira ampliar seu estudo sobre o assunto, sugerimos Pavón Lucero (1999), que trata especificamente do espanhol.

O relatório oral para a compreensão auditiva aborda a violência obstétrica, problema que afeta não apenas as mulheres, mas também seus filhos recém-nascidos ou que estão por nascer. Trata-se de um capítulo, produzido em formato audiovisual – um texto oral com apoio de um infográfico –, do relatório *Omisión e indiferencia: derechos reproductivos en México*. O assunto abordado é, possivelmente, mais desconhecido para os estudantes do que outros tratados nesta unidade. No entanto, o próprio formato da apresentação e os dados expostos pelo relatório o aproximam dos estudantes. Além disso, permite uma relação muito clara, abordada na atividade, entre violência obstétrica e violência contra a mulher.

Caso queira conhecer mais sobre a amamentação e a violência obstétrica, sugerimos os materiais da Organização Mundial de Saúde (OMS). Sobre lactação, os disponíveis na página específica da OMS acerca do tema (<www.who.int/topics/breastfeeding/es/>, acesso em 14 out. 2015) e, a respeito da violência obstétrica, a declaração *Prevención y erradicación de la falta de respeto y el maltrato durante la atención del parto en centros de salud* (OMS, 2014). Com relação à gravidez na adolescência, recomendamos o documento da UNFPA intitulado *Fecundidad y maternidad adolescente en el Cono Sur: apuntes para la construcción de una agenda común* (2016).

Se desejar aprofundar-se na divulgação científica em educação linguística, sugerimos, além do texto de Rojo (2008) que já citamos, o de Leibrunder (2003).

ESCRIBE / HABLA

As seções de produção escrita e oral desta unidade fazem parte de um projeto, **Salud y respeto desde el principio**. A proposta é que os estudantes, em grupos, formulem um folheto educativo e um relatório oral sobre um dos temas abordados nesta unidade. O material pode ser divulgado em murais e, se possível, em algum evento da escola. Se houver condições físicas e técnicas, seria interessante divulgar o projeto para além da escola, por meio da publicação em um *blog*.

Além de proporcionar uma divulgação do trabalho feito em Língua Espanhola e de suas relações com outras disciplinas, como Biologia, o projeto pode encaminhar uma discussão que vai além de seu tema *stricto sensu*: a situação da maternidade e da paternidade na adolescência. O projeto pode ser, portanto, uma oportunidade de levantar essa questão, que, certamente, atinge também sua escola e a comunidade local.

REFERÊNCIAS

- BOWLBY, J. *El apego y la pérdida*. México: Paidós, 1980.
- FÁVERO, L. L. *Coesão e coerência textuais*. São Paulo: Ática, 2007.
- _____; AQUINO, Z. G. O. de; ANDRADE, M. L. *Oralidade e escrita*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- FUNDO DE POPULAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Gravidez na adolescência no Brasil*. 2013. Disponível em: <www.unfpa.org.br/Arquivos/Gravidez%20Adolescente%20no%20Brasil.pdf>. Acesso em: 7 out. 2015.

_____. *Fecundidad y maternidad adolescente en el Cono Sur: apuntes para la construcción de una agenda común*. 2016. Disponível em: <http://www.unfpa.org.br/Arquivos/fecundidad_maternidad_adolescente_conosur.pdf>. Acesso em: 14 out. 2015.

LEIBRUDER, A. P. O discurso de divulgação científica. In: BRANDÃO, H. (Org.). *Gêneros do discurso na escola*. São Paulo: Cortez, 2003.

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD. *Prevención y erradicación de la falta de respeto y el maltrato durante la atención del parto en centros de salud*. Declaración de la OMS, 2014. Disponível em: <http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/134590/1/WHO_RHR_14.23_spa.pdf?ua=1>. Acesso em: 14 out. 2015.

PAVÓN LUCERO, M. V. Clases de partículas: preposición, conjunción y adverbio. In: BOSQUE, I.; DEMONTE, V. (Eds.). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Real Academia Española/Espasa-Calpe, 1999. v. 1. p. 565-655.

ROJO, R. O letramento escolar e os textos da divulgação científica: a apropriação dos gêneros de discurso na escola. *Linguagem em (dis)curso*, v. 8, n. 3, p. 581-612, set.-dez. 2008. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?pid=S1518-76322008000300009&script=sci_arttext>. Acesso em: 14 out. 2015.

SANTOS, W. L. P. dos. Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 36, p. 474-492, set.-dez. 2007. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782007000300007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 14 out. 2015.

UNIDAD 4 Nuestra América, nuestra África

Professor/Professora,

Esta unidade tem como objetivo a análise dos seguintes gêneros: artigo jornalístico de opinião, palestra, carta do leitor e apresentação de pôster.

O tema escolhido é história e cultura afro-brasileira e indígena. Mais que cumprir a Lei n.º 11.645/2008, que determina a obrigatoriedade do tratamento desses estudos no âmbito de todo o currículo do Ensino Fundamental e Médio, entendemos que a abordagem desse tema é socialmente relevante e permite uma série de encontros entre o Brasil e os países hispano-americanos.

Ressaltamos que em outros momentos desta coleção tratamos de questões que dariam conta do cumprimento da lei, mas nesta unidade optamos por enfatizar a importância de afro-brasileiros e de indígenas na formação e na constituição atual da sociedade brasileira. Considerando que a discriminação étnico-racial é um fato em nosso país, como se pode constatar por meio da consulta aos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) relativos ao nível de educação por “cor ou raça”, é necessário explicitar o importante papel da população afrodescendente e indígena na história e na cultura do Brasil.

Tratar desse tema possibilita a transversalidade e a interdisciplinaridade com História, fundamentalmente, e também com Literatura, Arte e Sociologia. A integração teórico-metodológica de áreas do conhecimento se dá por meio da análise de textos que abordam questões históricas, como artigos jornalísticos de opinião e palestras produzidos por especialistas, com métodos e conceitos dos estudos de linguagens. Além disso, abordam-se habilidades específicas dos estudos históricos, como analisar fontes secundárias, conhecer modos de vida dos grupos sociais em diferentes espaços e tempos, observar continuidades e descontinuidades e refletir sobre datas históricas comemorativas.

Caso considere necessário, algumas sugestões de leitura para aprofundar seus conhecimentos no tema da unidade são as publicações do Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Clacso) (disponíveis em: <www.clacso.org.ar/>, acesso em: 31 jan. 2016). Recomendamos, especialmente, os livros de Dávalos (2005), de Stavenhagen (2010) e de Lechini (2008). Verifique no acervo da sua escola os volumes recebidos pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) Temático 2013, pois, entre os temas das obras selecionadas, encontramos “indígena”, “quilombola” e “relações étnico-raciais”.

EN FOCO

Esta seção, cujo objetivo é ativar os conhecimentos prévios dos estudantes em relação ao tema da unidade, inicia-se com um questionamento acerca do uso do termo “povos originários” em lugar de “indígena”. Embora no Brasil o emprego desse termo seja pouco frequente, na América Hispânica tem sido recorrente tanto no meio acadêmico quanto na militância dos movimentos indígenas.

Segundo a terminologia da organização Survival, disponível em: <www.survival.es/conocenos/terminologia> (acesso em: 2 jan. 2016):

“Originario” se usa en Hispanoamérica en la expresión “pueblos originarios”, como forma de reafirmar su identidad originaria del lugar. A menudo es una designación empleada para contestar la denominación “indio” o “indígena” y su raíz en el hecho histórico colonial, y poner de relieve a su vez el carácter ancestral de su forma de vida diferenciada.

Ressaltamos que o site dessa ONG pode ser usado pelos estudantes como fonte de pesquisa para as produções textuais oral e escrita solicitadas na unidade.

A questão 3 apresenta aos estudantes a Lei n.º 11.645/2008, para que conheçam e reflitam sobre sua

necessidade. No mesmo sentido, a questão 4 baseia-se em um gráfico do IBGE que mostra as porcentagens da população brasileira por “cor ou raça”, segundo o Censo 2010, para que os estudantes o relacionem com a lei.

Ao final, a questão 5 desloca o debate para o contexto dos estudantes, ao indagar sobre seu aprendizado de aspectos da história e da cultura afro-brasileira e indígena.

LEE / ESCUCHA

O gênero discursivo proposto na atividade de compreensão leitora é o artigo jornalístico de opinião. Em unidades anteriores desta coleção, já havíamos apresentado e analisado outros gêneros do âmbito jornalístico, como notícias, reportagens, resenhas e entrevistas. Por um lado, entendemos que o artigo de opinião, junto com a crônica, são os tipos de enunciados jornalísticos que apresentam maior complexidade em seu estilo e em sua construção composicional. Por outro, os estudantes certamente já leram textos desse gênero em português, tanto nas aulas desse componente curricular quanto fora da escola, e se familiarizaram com textos diversos do âmbito jornalístico em espanhol, considerando os conteúdos explorados nas outras unidades desta coleção. Além disso, o tema abordado é relativo ao Brasil, o que aproxima o estudante do texto por meio de seu conhecimento de mundo.

Artigos de opinião podem ser produzidos por jornalistas ou por especialistas no assunto abordado. Tendo em vista a temática da unidade, os dois textos selecionados para a leitura são de autoria de especialistas brasileiros. O primeiro foi publicado no site de uma rede de televisão venezuelana e enfoca a história de Zumbi e a comemoração do Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra. O segundo, sobre a situação atual dos indígenas brasileiros a partir da história da colonização, foi publicado na revista on-line *Diálogos del Sur*, cuja edição é bilíngue, espanhol e português. Ressaltamos que esse periódico digital é herdeiro da histórica revista impressa *Cadernos do Terceiro Mundo*, publicada entre 1974 e 2005, fundamental para o conhecimento e para a discussão, no Brasil, de assuntos relativos ao hemisfério sul.

A produção acadêmica sobre artigos de opinião na educação linguística é vasta, contando com uma série de textos publicados em revistas, além de teses e dissertações. Sugerimos, caso queira aprofundar seus conhecimentos, os textos de Cunha (2003) e de Bräkling (2000). Para o papel do artigo de opinião no jornalismo, uma opção é a leitura do trabalho de Melo (1994).

Na subseção **Entretextos**, apresentamos gráficos, uma fotografia, algumas imagens, um fragmento de crônica e um cartaz de campanha social. Em cada questão proposta, tratamos de aspectos diversos que envolvem o tema da unidade, como os dados de educação da população brasileira por “cor e raça” e sua relação com o preconceito, o debate sobre o sistema de cotas raciais para acesso à universidade, a importância das línguas indígenas e os discursos racistas e seu uso em campanhas contra a discriminação.

Para a compreensão auditiva, o gênero escolhido foi a palestra. Selecionamos fragmentos de uma mesa-redonda, tanto da apresentação quanto de duas de suas palestras, ocorrida em 2015 na Argentina. Os palestrantes são um argentino e um brasileiro, o que permite aos estudantes não apenas ter acesso a posições de especialistas em uma perspectiva do tema da unidade, como também observar as diferenças entre as marcas linguísticas próprias de um hispanofalante e de um brasileiro. Embora não seja a primeira ocasião em que se apresenta a fala em espanhol de um brasileiro nesta coleção, talvez seja interessante discutir o caso com os estudantes, que provavelmente vão identificar sua própria forma de falar espanhol com a de Bessa Freire.

Não encontramos trabalhos específicos sobre o ensino desses gêneros orais da esfera acadêmica, como palestra, conferência, comunicação oral e apresentação de pôster. Recomendamos, então, o livro organizado por Marcuschi e Dionísio (2007) e o texto de Travaglia e outros (2013) que, embora não tratem diretamente da questão, abordam a oralidade e mencionam, em algumas passagens, esses gêneros orais da esfera acadêmica que possuem relações estreitas com os gêneros escritos.

ESCRIBE / HABLA

Para a atividade de produção escrita, optamos por um gênero que apresenta relação com a compreensão leitora: uma carta do leitor dirigida aos periódicos que publicaram os artigos de opinião da seção **Lee**. A proposta é que as cartas sejam efetivamente enviadas por *e-mail*, caso isso seja viável tecnicamente. Esse gênero pressupõe uma articulação mais sólida de prática de linguagem em espanhol. Além disso, trata-se de uma produção individual por dois motivos: porque no mundo social costuma ter essa forma de autoria e porque pode ajudar a demonstrar o amadurecimento de cada estudante na escrita em língua espanhola.

As cartas que usamos como exemplos para análise dos estudantes não enfocam o tema da unidade, o que é proposital. Nosso objetivo, com isso, é evitar que

calquem suas produções nos textos apresentados e tenham mais liberdade para redigir suas cartas de leitor.

No trabalho com o gênero, aproximamo-nos do uso do Subjuntivo, que aparece também na compreensão leitora e auditiva de forma mais breve. O uso desse modo verbal é aprofundado no apêndice **El estilo del género**.

Os usos do Subjuntivo em espanhol são diversos e vamos abordar alguns dos que aparecem nos textos trabalhados na unidade. Recomendamos, caso queira aprofundar-se no tema, a leitura de Rojo e Veiga (1999). Para os usos dos tempos do Subjuntivo, sugerimos Borrego, Asencio e Prieto (1992).

Para a produção oral, há um pequeno projeto que marca a finalização do ano letivo e também do Ensino Médio e da Educação Básica. A proposta é a realização de um seminário de espanhol, no qual os estudantes apresentarão pôsteres sobre um aspecto dos temas trabalhados na unidade.

Esse evento pode ser mais amplo, envolvendo toda a escola ou apenas suas turmas, com o terceiro ano apresentando seus pôsteres e os demais visitando o seminário como ouvintes. Pode ser igualmente uma oportunidade de trabalho conjunto com História, Literatura, Artes e Sociologia.

Preparar o pôster requer também uma produção escrita. No entanto, entendemos que, neste projeto, tal produção é um suporte para a apresentação oral a ser realizada, como um roteiro com o título, os itens que serão desenvolvidos e algumas imagens. Sugerimos que os cartazes sejam confeccionados com materiais mais simples, como cartolina. A produção de um pôster como os que são usados em eventos acadêmicos pressupõe um custo de impressão que não vem ao caso.

Embora a apresentação de pôster não seja uma atividade frequente na maior parte das escolas, é realizada em alguns contextos no Ensino Médio e, principalmente, no Ensino Superior, que possivelmente será o destino de um grupo de seus estudantes no próximo ano ou posteriormente. Além disso, entendemos que a distância entre uma apresentação de pôster e um seminário realizado em sala de aula não é tão grande, pois são gêneros de esferas próximas e com semelhanças em seu estilo e em sua construção composicional.

Entendemos também que a investigação a ser realizada pelos estudantes para o pôster, assim como para a carta do leitor, é mais um momento em que se valoriza a pesquisa como princípio educativo, conforme indicam as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2013), em consonância com a proposta freiriana de educação, especialmente as reflexões presentes

em *A pedagogia do oprimido* (FREIRE, 1987). Embora ao longo de toda a coleção essa valorização da pesquisa como princípio pedagógico esteja presente, por exemplo, na abordagem indutiva que se adota, os momentos em que os estudantes precisam realizar investigações para produzir seus textos são especialmente produtivos.

REFERÊNCIAS

- BORREGO J.; ASENSIO J. G.; PRIETO E. *El subjuntivo, valores y usos*. Madrid: SGEL, 1992.
- BRÄKLING, K. L. Trabalhando com o artigo de opinião: revisando o eu no exercício da palavra do outro. In: ROJO, R. (Org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. Campinas: Mercado de Letras, 2000. p. 221-247.
- BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. In: _____. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC; SEB; Dicei, 2013. p. 144. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 2 jan. 2016.
- CUNHA, D. A. C. O funcionamento dialógico em notícias e artigos de opinião. In: MACHADO, A. R. et al. (Orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. p. 166-179.
- DÁVALOS, P. (Org.). *Pueblos indígenas, Estado y democracia*. Buenos Aires: Clacso, 2005. Disponível em: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101026123521/davalos.pdf>>. Acesso em: 2 jan. 2016.
- FREIRE, P. *A pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- LECHINI, G. (Org.). *Los estudios afroamericanos y africanos en América Latina: herencia, presencia y visiones del otro*. Córdoba: Ferreyra Editor; Centro de Estudios Avanzados: Programa de Estudios Africanos; Buenos Aires: Clacso, 2008. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/sursur/AFRICAN/>>. Acesso em: 2 jan. 2016.
- MARCUSCHI, L. A.; DIONÍSIO, A. P. (Orgs.). *Fala e escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. Disponível em: <www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/29.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2016.
- MELO, J. M. de. *A opinião no jornalismo brasileiro*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- ROJO, G.; VEIGA, A. El tiempo verbal: los tiempos simples. In: BOSQUE, I.; DEMONTE, V. (Eds.). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Real Academia Española/Espasa-Calpe, 1999. v. 2.
- STAVENHAGEN, R. *Los pueblos originarios: el debate necesario*. Buenos Aires: CTA; Clacso, 2010. Disponível em: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/coediciones/20101117084419/Stavenhagen.pdf>>. Acesso em: 2 jan. 2016.
- SURVIVAL. *Terminología*. Disponível em: <www.survival.es/conocenos/terminologia>. Acesso em: 2 jan. 2016.
- TRAVAGLIA, L. C. et al. Gêneros orais: conceituação e caracterização. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE LETRAS E LINGÜÍSTICA E SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE LETRAS E LINGÜÍSTICA. Uberlândia, 14., 4., 2013. *Anais...* Uberlândia: EDUFU, v. 3, n. 1, 2013. p. 1-8. Disponível em: <www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/pt/arquivos/silel2013/1528.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2016.

UNIDAD 1 ¡A reír, que todavía es gratis!

- 1 Lee el siguiente fragmento de una entrevista a Daniel Paz, historietista argentino, y luego responde a las preguntas.

http://coleccion.educ.ar/CDInstitucional/contenido/entrevistas/daniel_paz.html

educ.ar Cuatro años de gestión

Qué es educ.ar | Cómo se usa educ.ar | Para quiénes se hace educ.ar | Quiénes hacemos educ.ar | Quiénes nos acompañan

Home | Qué es educ.ar | Entrevistas | Daniel Paz

Qué es educ.ar

Entrevistas

Daniel Paz: Un humorista gráfico que incursiona en el humor digital

Por Verónica Castro

—El sentido crítico y el poder de síntesis de los humoristas gráficos denotan cualidades verdaderamente singulares. ¿Cómo es que perciben la realidad los dibujantes?

—La capacidad para encontrar el lado humorístico de las cosas creo que tiene que ver con cierta sensibilidad para percibir lo absurdo; una cierta mirada con la que el humorista ve la realidad. Me gusta imaginarme el lugar del humorista como el de aquel niño del cuento de Hans Christian Andersen, que ve pasar al rey desnudo y dice “¡El rey está desnudo!”, mientras que los funcionarios reales y el público tienen miedo y no se atreven a decir lo que es evidente. Solo el chico, que tiene una mirada inocente y no especulativa, es capaz de decir lo que los demás no pueden o no quieren ver. Ser adulto y a la vez ser capaz de adoptar una mirada inocente es la herramienta del humorista.

—¿Cuál es la relación entre el humor y la verdad?

—El humor muestra una de las tantas caras de la verdad. A veces la realidad es dolorosa o angustiante, o nos da miedo, y el poder hallarle un lado humorístico a esa realidad nos alivia y nos permite atravesarla. Suele definirse la verdad según una lógica cartesiana y científica, lo que sin duda está bien, pero esta lógica no nos permite ver las demás facetas de la verdad, a las que sí podemos acceder a través de una lógica irracional, como por ejemplo la lógica poética. El humor se rige por esta lógica poética y utiliza la metáfora como herramienta.

—Desde 1987 hace el chiste de la esquina superior izquierda de la tapa del diario Página/12, con la colaboración de Rudy. Es llamativo que la gente abra el diario y se encuentre con sus chistes en el mismo momento que con las malas noticias de cada día. Y a la vez los chistes se nutren de esa actualidad que determina la agenda de los medios, pero encarados desde la ironía y el humor. ¿El chiste se convierte en transmisor e intérprete de las noticias de un modo más efectivo?

—El humor de actualidad se nutre de las noticias del día. O más precisamente, de las noticias de las que la gente está hablando, que no siempre son las que aparecen en la tapa del diario. La relación entre humor de actualidad y periodismo es evidente. Sin los diarios y las revistas no habría dónde publicar chistes de actualidad. Sin embargo, humor y periodismo son cosas diferentes. El periodista publica primicias, información que el lector no conocía. Como humorista de actualidad, yo trabajo sobre información que el lector ya conoce. Si tuviera que informar y explicarle al lector la noticia que acaba de ocurrir, no habría chiste.

Mayo de 2005

- a La primera pregunta tiene como supuesto que los dibujantes no perciben la realidad como los demás. ¿Qué dice Daniel Paz acerca de eso?
- b Según el dibujante, la verdad tiene muchas caras. ¿Qué piensas sobre esa constatación?
- c ¿Cuál es la principal diferencia entre la lógica cartesiana y la lógica poética en la opinión de Daniel Paz?
-  d Periodismo y humor son cosas diferentes, pero hay relación entre ambos. Explícalo.

2 Identifica, entre las siguientes definiciones, la que se refiere a la metáfora.

a

s f Figura retórica que consiste en significar algo con el nombre de otra cosa, ligada a ella por una relación de causa a efecto, de continente a contenido, etc., como en “tomarse una *copa*” (su contenido), “leer a *Cervantes*” (su obra), “traicionar a la *bandera*” (la patria), etc.

b

s f (*Lit*) Figura retórica que consiste en sustituir un nombre propio por el nombre común de una cualidad que le pertenece inconfundiblemente, o viceversa, sustituir el apelativo común por un nombre propio, como cuando se dice “El Salvador” por “Jesucristo” o “Nerón” por “un hombre cruel”.

c

s f Figura de dicción de un discurso, según la retórica, que consiste en exagerar las características de algo o de alguien al describirlo o al hablar de él, o en exagerar la verdad de una afirmación, como cuando se dice de una persona que tiene la boca tan grande que se aconseja sola, o que la montaña del Zumate es tan alta que desde allí se mira Inglaterra.

d

s f Figura retórica que consiste en referirse a cierto objeto, acción o relación, con palabras cuyo significado, de acuerdo con la tradición, designa objetos, acciones o relaciones diferentes, pero con los que guarda un parecido o cierto paralelismo, según las experiencias que se tengan de ellos o de sus partes o manifestaciones, como “Un corazón de *oro*”, “La *flor* de la vida”, “La *aurora* de tu mirada”, etc.

- 1 ¿Ya has visto un currículum escrito en otra lengua? En caso afirmativo, ¿en qué situación?
- 2 ¿Crees que algún día tendrías que escribir tu currículum en español? ¿Por qué?
- 3 Observa el siguiente currículum en español e identifica sus principales características.

CURRICULUM VITAE	
DATOS PERSONALES	
Nombre y apellidos: Eduardo Carratalá López	
Fecha de nacimiento: 12 de agosto de 1988	
Lugar de nacimiento: Alicante	
D.N.I. número: 28.887.887-Z	
Dirección: C/ Europa, n.º 3, 2º B – 03003 Alicante	
Teléfono: 555 21 20 11	
FORMACIÓN ACADÉMICA	
2014-2015	Máster en Administración y Dirección de Empresas M.B.A., por FUNDESEM.
2009-2014	Licenciado en Administración y Dirección de Empresas por la Universidad de Alicante.
OTROS CURSOS Y SEMINARIOS	
2014	"Alternativas Empresariales", por la Universidad de Alicante (20 h).
2013	"Gestión y Creación de Empresas", por el Centro de Creación de Empresas de la Comunidad Valenciana (25 h).
2012	"Jornadas sobre las Nuevas Leyes Europeas", por el Centro de Estudios Europeos de Madrid (10 h).
2010	"Estudio Económico de la Comunidad Valenciana", por el Departamento de Estudios del Ministerio de Economía y Hacienda (150 h).
EXPERIENCIA PROFESIONAL	
2014-2015	Convenio en prácticas, mediante el programa gestionado por el Gabinete de Iniciativas Para el Empleo (GIPE) de la Universidad de Alicante, en el Dpto. de Contabilidad de la multinacional ASELA, S.A., realizando durante ocho meses tareas administrativas y contables.
2013-2014	Contrato de seis meses en la Empresa BASIN, S.L., realizando tareas administrativas en general.
IDIOMAS	
INGLÉS	Nivel alto. Título de la Escuela Oficial de Idiomas.
FRANCÉS	Nivel medio. Cursando tercer curso en la Escuela Oficial de Idiomas.
VALENCIANO	Nivel medio. Certificat de Coneixements Elementals de Valencià, per la Junta Qualificadora de Coneixements de Valencià. Conselleria de Cultura, Educació i Ciència.
INFORMÁTICA	
Conocimientos medios-altos a nivel usuario:	
• Windows • Procesadores de texto: WordPerfect, Microsoft Word • Hojas de cálculo: Excel, Lotus 123 • Bases de datos: Access • Contaplus • Internet • Outlook	
OTROS DATOS DE INTERÉS	
Carné de conducir B-1, vehículo propio, disponibilidad para viajar.	
REFERENCIAS	
Además de los puestos de trabajo relacionados, les podré ofrecer las que consideren oportunas en caso de que me las soliciten.	

- 4 Teniendo en cuenta el currículum que acabas de leer, prepara la primera versión del tuyo en español.
- 5 Haz las siguientes cuestiones que te ayudarán a reformular tu currículum.
 - a ¿Qué apartados has incluido en tu currículum? Observa si has puesto todos los que son necesarios para que consigas un empleo y todos los que muestran al interlocutor tu formación y tus aptitudes. Intercambia tu texto con un compañero de clase, para que uno analice el del otro y puedan, juntos, incluir elementos importantes en sus currículum. Si falta algo, reformula lo necesario.
 - b En el currículum presentado en la cuestión 3, ¿hay partes que no están escritas en español? En caso afirmativo, ¿qué partes? Y en tu versión inicial del currículum, ¿qué has mantenido en portugués o en otras lenguas y qué has traducido? Comparándolo con el currículum que has leído, ¿han sido adecuadas tus opciones?
 - c ¿Hay verbos en el currículum de la cuestión 3? En caso afirmativo, ¿cuántos y dónde? En tu texto, ¿sigues el mismo patrón? En caso negativo, reformula todo lo necesario.
- 6 Revisa nuevamente tu versión inicial del currículum y reescríbelo.

UNIDAD 3 Salud y respeto desde el principio

- 1 Muchas mujeres todavía mueren durante el embarazo, el parto o después del nacimiento de su hijo. ¿Cuáles pueden ser las causas?
- 2 Escucha el capítulo tercero del informe *Omisión e indiferencia: derechos reproductivos en México*, intitolado “Mortalidad materna” y coméntalo con tus compañeros.

Título: Mortalidad materna.

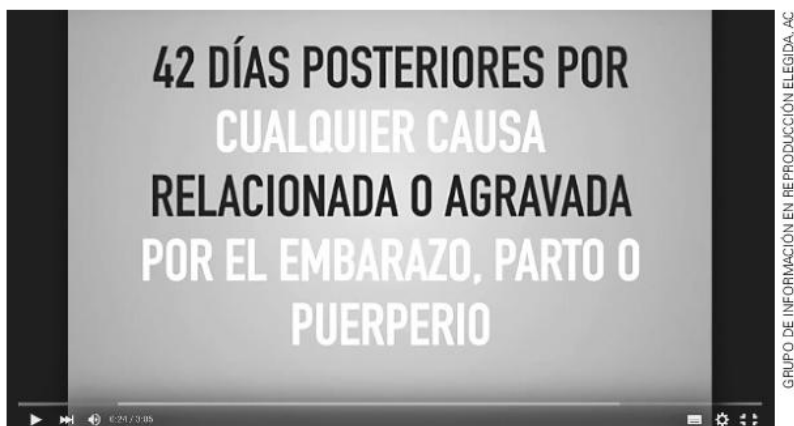
Medio: Grupo de Información en Reproducción Elegida (GIRE), México.

Fecha: 08/04/2013.

Disponible en <www.youtube.com/watch?v=aZ2_MlfbgHA>. Fecha de consulta: 18 nov. 2015. (0-3:05).

- 3 Con un compañero, hagan apuntes sobre los aspectos principales del texto y, luego, preparen imágenes que ilustren el informe oral que han escuchado, como las siguientes, que son las dos primeras presentadas en el video del informe. Hagan cuantas sean necesarias para ilustrar lo que escuchen.





- 4 Tras haber escuchado la grabación, vuelve a la cuestión 1 y reflexiona: ¿estaba correcta tu respuesta? ¿Te parece que sería muy distinta la situación brasileña?

UNIDAD 4 Nuestra América, nuestra África

- 1 ¿Ya has visto algún debate? ¿Y participado de alguno en clase? En caso positivo, ¿cómo ha sido? ¿De qué trataba?
- 2 Escucha un fragmento de un debate de candidatos a alcalde de Bogotá, capital de Colombia, y observa de qué forma los dos candidatos construyen sus argumentos.

Título: Debate de los candidatos a la Alcaldía de Bogotá – Foros El Espectador.

Medio: LatinaNetworks.

Fecha: 4/6/2015.

Fragmento de debate. Disponible en <www.youtube.com/watch?v=PFxqVBItRck>. Fecha de consulta: 29 dic. 2015. (38:47-39:15; 41:59-43:52; 43:56-46:02).

- 3 Tu tarea es participar en un debate sobre la política de cuotas raciales para el acceso a la universidad pública. Observa el cuadro a continuación para preparar tu intervención.

Sobre la producción que se propone:

- › **¿Cuál es el género discursivo?** Debate.
- › **¿Cuál es el tema?** La política de cuotas raciales para acceso a la universidad pública.
- › **¿Cuál es el objetivo?** Participar en el debate.
- › **¿A quién se dirige?** A los compañeros de clase.
- › **¿Cómo y dónde se difundirá?** En clase.
- › **¿Quiénes participan?** Todos los estudiantes, organizados en grupos.

- 4 El primer paso es discutir y decidir, colectivamente, las reglas del debate. Analicen las siguientes y construyan las suyas.

REGLAS

- Cada debate tendrá un/a moderador/a, cuya responsabilidad será hacer una presentación introductoria del tema, indicar su importancia, en pocas palabras resumir las posiciones de los dos equipos y, luego, controlar el tiempo de participación de cada equipo.
- Cada equipo tendrá entre cinco y siete minutos para plantear su posición.
- Para las presentaciones cada equipo puede usar tablas o diagramas, pero sin leer nada.
- Primero un equipo e inmediatamente después el otro.
- Se recomienda la siguiente distribución:
 - a un estudiante debe iniciar la presentación con una revisión general de la propuesta principal y el anuncio de los puntos que tratarán sus otros dos compañeros;
 - b los dos compañeros siguientes hablarán sobre el tema anunciado por su compañero;
 - c uno de los estudiantes debe, finalmente, hacer una especie de resumen de lo dicho y de cómo defiende la posición.
- Una vez concluidas las presentaciones, cada uno de los miembros de cada equipo podrá hacerle una pregunta a uno de los miembros del otro equipo.
- El/La moderador/a controlará que la respuesta no exceda el minuto.
- Tras este diálogo, el/la moderador/a invitará al público a hacer preguntas.
- El proceso no debe durar más de treinta minutos. Es responsabilidad del/de la moderador/a controlar el tiempo.
- Terminado el debate, el público votará por el equipo que mejor presentó la posición.

RECOMENDACIÓN

- El día de la participación de su equipo vengan a clase vestidos profesionalmente y hablen profesionalmente, con seriedad, pero tratando de involucrar (*to engage*) a la audiencia.

Disponible en <<http://faculty.cord.edu/gargurev/reglas.htm>>. Fecha de consulta: 29 dic. 2015.

- 5 Para preparar la participación de su grupo en el debate, tienen que decidir cuál será su posición sobre las cuotas raciales: a favor o en contra. Tras la decisión, es fundamental construir argumentos que fundamenten su posición y pensar en los posibles contraargumentos que los demás grupos pueden utilizar. Para ello, deben investigar en textos que traten del tema.
- 6 Con las reglas del debate y los materiales del grupo preparado, es importante ensayar su participación. Enseguida, reflexionen: ¿les parece que están bien preparados o hace falta investigar y construir más argumentos y contraargumentos?
- 7 ¡A debatir!

Sugestões de respostas e objetivos das atividades extras

UNIDAD 1 ¡A reír, que todavía es gratis!

CUESTIÓN 1

Profesor/Profesora, la entrevista completa se encuentra en el apéndice **Hay más**.

- a **Respuesta esperada:** según Daniel Paz, los dibujantes, como humoristas, tienen una cierta sensibilidad para percibir lo absurdo, además de adoptar una mirada inocente frente a la realidad.

Objetivo: identificar informaciones explícitas (comprensión selectiva).

- b **Respuesta personal.**

Objetivo: reflexionar críticamente sobre el texto.

- c **Respuesta esperada:** la lógica cartesiana es racional y la lógica poética es irracional.

Objetivo: identificar informaciones explícitas (comprensión selectiva).

- d **Respuesta esperada:** la materia del periodismo es la información nueva, desconocida del lector, y la materia del humor es la información que el lector ya conoce; por otra parte, los chistes de humor se publican en los diarios y en las revistas, en ese caso los chistes dependen del periodismo.

Objetivo: identificar informaciones explícitas (comprensión selectiva).

CUESTIÓN 2

Respuesta esperada: d. Profesor/Profesora, si te parece conveniente, explícales a los estudiantes que las otras definiciones se refieren a la metonimia (a), a la antonomasia (b) y a la hipérbole (c).

Objetivo: identificar informaciones específicas (comprensión detallada).

UNIDAD 2 Los mundos del trabajo

CUESTIÓN 1

Respuesta personal.

Objetivo: activar los conocimientos previos sobre el género currículum.

CUESTIÓN 2

Respuesta personal.

Objetivo: activar los conocimientos previos sobre el género currículum.

CUESTIÓN 3

Respuesta esperada: presenta datos personales y relacionados a las competencias profesionales (formación, experiencia, conocimiento de lenguas y de informática). Las informaciones se presentan de forma corta y objetiva.

Objetivo: identificar las principales características del currículum.

CUESTIÓN 4

Respuesta personal.

Objetivo: preparar una producción inicial del currículum.

CUESTIÓN 5

- a **Respuesta personal.**

Objetivo: planificar los contenidos del currículum.

- b **Respuesta esperada:** sí, el nombre y la institución que provee el certificado de valenciano (*Certificat de Coneixements Elementals de Valencià, per la Junta Qualificadora de Coneixements de Valencià. Conselleria de Cultura, Educació i Ciència*) y nombres de programas de informática. **Respuesta personal.**

Objetivo: identificar características del estilo del género currículum.

- c **Respuesta esperada:** sí, hay pocos verbos conjugados solamente en el apartado "Referencias". En gerundio e infinitivo, en "Experiencia profesional", "Idiomas" y "Otros datos de interés". **Respuesta personal.**

Objetivo: identificar características del estilo del género currículum.

CUESTIÓN 6

Respuesta personal.

Objetivos: revisar la producción inicial y hacer la producción final del currículum.

CUESTIÓN 1

Respuesta personal.

Objetivos: activar los conocimientos previos acerca del tema y formular hipótesis.

CUESTIÓN 2

Respuesta personal.

Objetivos: comprender globalmente el informe oral.

CUESTIÓN 3

Respuesta personal.

Objetivos: comprender globalmente el texto y representar las ideas centrales en imágenes.

CUESTIÓN 4

Respuesta personal.

Objetivos: confirmar hipótesis sobre el texto y establecer relaciones con el contexto brasileño.

CUESTIÓN 1

Respuesta personal.

Objetivo: activar los conocimientos previos sobre el género debate.

CUESTIÓN 2

Respuesta personal.

Objetivo: identificar elementos de la construcción composicional del género debate.

CUESTIÓN 3

Respuesta personal.

Objetivo: preparar el debate.

CUESTIÓN 4

Respuesta personal.

Objetivo: preparar la organización del debate.

CUESTIÓN 5

Respuesta personal.

Objetivos: investigar y planificar los contenidos del debate.

CUESTIÓN 6

Respuesta personal.

Objetivos: practicar y reformular la preparación para el debate.

CUESTIÓN 7

Respuesta personal.

Objetivo: hacer el debate.

UNIDAD 1 – ¡A REÍR, QUE TODAVÍA ES GRATIS!

ESCUCHA – OÍDOS BIEN PUESTOS – CUESTIONES 1 Y 2

Juguetes de playa

Las colchonetas hinchables. Eso puede ser el fin de la humanidad. Un ser humano adulto, una colchoneta hinchable y una frase terrible: "bah, eso lo inflo yo". Eso... eso, jamás acaba bien. Empiezas con mucha ilusión... y la colchoneta ni se inmuta. Sigues... y según la colchoneta va cogiendo forma, tú vas perdiendo color. Sigues... y cuando ya casi está, pierdes el conocimiento y todo el aire que has metido se vuelve a meter dentro de ti. Es un peligro, ¡hay gente que ha llegado a explotar! El aire sigue saliendo, no puedes hacer nada para evitarlo, lo único que puedes hacer es poner la lengua en el pitorro. Se acerca uno y te pregunta: "¿Estás bien?" Y dices: "Está... va a coger aire".

Sin embargo, la tecnología de la colchoneta hinchable está súper avanzada. Hay colchonetas hinchables con forma de todo. Colchonetas hinchables con forma de huevo frito, con forma de mano, con forma de ballena, con forma de cocodrilo. Hasta hay colchonetas hinchables con forma de teléfono móvil. Que se meten los niños en el agua y las madres: "¡No os vayáis muy al hondo!" "¡Qué no hay cobertura!".

Sin embargo, todavía no he encontrado la manera de quitar ese borde cortante que tienen las colchonetas alrededor. Que abrazas la colchoneta y te sierra los brazos.

Fragmento de monólogo de humor. Disponible en <www.youtube.com/watch?v=yCe31u1nbc4&feature=youtu.be>. Fecha de consulta: 24 mar. 2016. (1:06-3:11).

ESCUCHA – COMPRENDIENDO EL GÉNERO – CUESTIONES 2 Y 6; HABLA – CAJÓN DE HERRAMIENTAS – CUESTIÓN 1B

Una maleta no se llena de ropa: se llena de "por si acaso"

Buenas noches.

La vida... la vida es un viaje en el que ni siquiera sabemos qué meter en la maleta. Ya hemos hablado de este tema,

pero es que no tenemos ni idea de las maletas. ¿Cuánto espacio necesita un ser humano en una maleta? No se puede saber. No se puede saber porque una maleta no se llena de ropa, una maleta se llena de "por si acaso". Dices: "Voy a llevarme... voy a llevarme otro pijama por si acaso". "Oye, pero vas a dormir solo una noche, ¿no?". Y dices: "Sí, pero igual me desdoble". "Y voy a llevarme un jersey grueso, por si acaso, que en Sevilla en agosto nunca se sabe".

"Voy... y voy a llevarme también una espada toledana, y cepos... cepos para osos y órganos para trasplante. Y voy a llevarme una cebrá disecada".

[...]

El día más duro en la vida de una maleta es cuando hay que facturarla. Porque la maleta se lo huele. Tú vas por la calle, vas... Llegas al aeropuerto... Dice la maleta: "Uy... Suelo liso, ¡qué mal rollo!".

[...]

La maleta ve esa cinta negra que se las traga y te mira como diciendo: "Ah, no... ¡No, por favor! ¡No me factures! ¡Llévame contigo, por favor! ¡Llévame como bulto de mano!". No, tú la miras cómo diciendo: "¡Es que ya eres grande!".

[...]

Las maletas son nuestras compañeras en este viaje que es la vida, pero, ¿y si fuera al revés? ¿Y si en realidad fuéramos nosotros los acompañantes de la maleta? ¿Y si fuéramos nosotros los que estamos cargados de "por si acaso", y los que tenemos... y los que tardamos en realizarnos exactamente el tiempo que tengamos para hacerlo, eh? ¿Y si en realidad nosotros somos la maleta de la maleta y resulta que todo es un sueño de resinas, eh?

Entonces, cuando llegue el día del último viaje, y esté al partir la aeronave, que nunca ha de tornar, me encontraréis a bordo, ligero de equipaje, sin cortaúñas, listo para facturar.

Muchas gracias.

Fragmento de monólogo de humor. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=f6hyK_A109c>. Fecha de consulta: 30 jun. 2017. (0-1:13; 3:54-4:23; 4:33-4:58; 9:40-10:39).

ESCUCHA – OÍDOS BIEN PUESTOS – CUESTIÓN 1

Equidad de género en México

Periodista: Y, pasando a otro tema, el empleo y la compensación son un peldaño hacia la igualdad de género, situación que en México avanza lento, pero, al final del día, avanza. La mujer representa 38% de la población económicamente activa, duplicando su participación en los últimos veinte años. Pero, ¿qué nos dice la historia? ¿Qué ha pasado y hacia adónde vamos? Para hablar de este tema, nos acompaña Arlenne Muñoz, nuestra colaboradora en temas de "Mujeres Empresarias".

Periodista: ¿Cómo estás, Arlenne?

Entrevistada: Muy bien, muy buen día. ¿Cómo estás?

Periodista: Muy bien, muy bien, muchas gracias. ¿Qué nos platica sobre este tema de la equidad?

Entrevistada: Pues mira, la equidad se puede medir en diferentes aspectos, pero uno de los más importantes es justamente el avance laboral que existe en las mujeres. Hay temas muy interesantes y de los cuales, creo que uno, que es la base, es la discriminación laboral, es decir, en cuanto a salarios. ¿Por qué? Porque hay un dato muy interesante que revela que la mujer tiene... gana menos que el hombre. En diferentes aspectos y en diferentes rumbos. Por ejemplo, en educación y en servicios personales, la mujer percibe 5% menos que los hombres. Ese es un dato interesante porque, ¡no es justo! ¿No? Es una cuestión, justamente, de igualdad.

Periodista: Equidad.

Entrevistada: Exactamente.

Periodista: Es un principio de equidad.

Entrevistada: En el sector público y privado, la diferencia va en un índice, mas o menos, de 14%. Y, a niveles de la industria, hasta de 30% menos, Darío. Eso es una cuestión grave.

Periodista: ¿Es una cuestión grave que dejó, o pasó por alto, este ajuste que se le hizo a la Ley Federal del Trabajo, o lo contempló? Porque se habló mucho de la equidad de género, de poner, ahora sí que yo lo parejo.

Entrevistada: Es un tema que no se toca *per se*, porque es un tema espinoso. Sin embargo, se considera que, si en esta administración, a raíz de esta reforma va a haber este, una mejoría en esos aspectos. Pero, fíjate que hay otra cuestión: a niveles directivos, a niveles mucho

más altos de CEOs y directoras, esta diferencia es de 10%. Siempre que haya una CEO mujer o un CEO hombre, la mujer se ha comprobado que gana hasta 10% menos. O sea, que afecta a todos los estratos, en todos los niveles.

Periodista: Es una cuestión cultural, sobre todo, ¿no?

Entrevistada: Exactamente. Es una cuestión sociocultural.

Periodista: Que impera... que impera en todo el mundo.

Entrevistada: En todo el mundo, y eso es tristísimo, porque no solamente hablamos de México. Estos datos específicamente, sí, corresponden a nuestro país, pero, en general, estamos hablando de que se gana menos que los hombres. ¡Es grave!

Periodista: ¿Y la carga de trabajo, el monto, digamos, de la responsabilidad, nos viene siendo el mismo?

Entrevistada: Exacto, o hasta más, porque acuérdate que las mujeres cumplen con su rol a nivel...

Periodista: De madre...

Entrevistada: Exactamente, personal y de familia.

Periodista: Esposa, claro.

Entrevistada: Exactamente. Más, aparte, el rol en su trabajo. Y en la casa, además, tienen toda la administración, son las tomadoras de decisión... Hoy por hoy se comprueba que la mayoría de las mujeres es quien toma las decisiones en todos los sentidos dentro de la casa. ¿Qué nos dices?

Periodista: Que, sí, definitivamente, por supuesto, que toman la mayor parte de las decisiones.

Entrevistada: Entonces, tenemos una población... somos el 51% las mujeres en México, de la población general. Del 38%, como lo dices a su momento, corresponde a la población económicamente activa. Pero de este 38% estamos hablando de que estos salarios afectan, y que ha habido además, a lo largo de la historia una..., diferentes crecimientos. Por ejemplo, te lo pongo, y esto es muy interesante: en los años 80, hubo un crecimiento de mujeres que se incorporaron al nivel laboral importante de hasta 15 puntos porcentuales. Lo cual significó que pasaron del 17 al 32%. Después, la siguiente década, que ocupa más o menos entre 1995 a 2005, subieron únicamente 4%. Pero, del 2005 a la fecha, solamente un punto porcentual se ha incorporado.

Periodista: ¿A qué se debe?

Entrevistada: Pues, es justamente a que no hay buena

flexibilidad, que esto, sí, se toma en la reforma laboral, de horarios, no hay las expectativas que ellas cumplen. Periodista: ¿Se les cierran las oportunidades? Se les cierran, digamos, las puertas de entrada.

Entrevistada: Y los sueldos. Los sueldos, al final del día, no son los que ellas esperan. El problema de esto es que hay gente que no está incorporada, por ejemplo, no tiene acceso a pensiones. Entonces, ¿qué va a pasar cuando estas mujeres se hagan mayores y no tengan pensión? Aunque estén económicamente activas en esta época.

Periodista: Tú tocas un tema importante, relevante, porque poco se habla de la mujer en el sector pensionario.

Entrevistada: Exactamente.

Periodista: En la seguridad social.

Entrevistada: Exactamente. Y hay muchas autoempleadoras, como los regímenes de trabajo, los esquemas laborales, no corresponden a sus necesidades personales, deciden ser autoempleadoras. Son más emprendedoras, tienen más negocios... Muchas cosas que hacen. El problema es que, al final del día, no tienen una pensión, y no están incorporadas a la formalidad de la seguridad social.

Periodista: Finalmente, Arlenne, ¿hacia adónde vamos como país en este tema? Porque estamos... remando contracorriente y con una tendencia mundial.

Entrevistada: Exacto. Pues vamos a que necesitamos que el Estado fomente y haga que los horarios sean más flexibles y haya mucha más participación de las mujeres dentro de esta economía formal, para que podamos avanzar.

Periodista: Pues, Arlenne Muñoz, como siempre, muchas gracias por tu colaboración.

Entrevistada: Muchas gracias.

Disponible en <www.youtube.com/watch?v=6AaqW2wib_8>. Fecha de consulta: 24 mar. 2016. (0-5:33).

HABLA – ARRANQUE – CUESTIÓN 2

Videocurrículum de presentación

Hola, me llamo María García Lopez, tengo 27 años y soy de Valencia. Soy licenciada en Arquitectura por la Universitat Politècnica de Valencia, en la especialidad de Sostenibilidad. Hablo castellano, valenciano, inglés y alemán. Domino Office a nivel usuario y AutoCAD 2D y 3D a la perfección. Ya que soy recién licenciada, mi experiencia se limita a una colaboración con una ONG,

donde hemos construido una escuela infantil en Filipinas. Soy una persona muy trabajadora y aprendo muy rápido, así que contrátame.

Disponible en <www.youtube.com/watch?v=Sn-Za-l--e0>. Fecha de consulta: 24 mar. 2016. (0-0:36).

HABLA – ARRANQUE – CUESTIÓN 3

Andrea Lomba: Administración y Dirección de Empresas – Videocurrículum

Hola. Me llamo Andrea Lomba Rodríguez y soy licenciada en Administración y Dirección de Empresas por la Universidad de Vigo. En mi cuarto año de universidad realicé mi Erasmus en Nápoles, donde, además de aprender un idioma, aprendí a desenvolverme en un entorno muy diferente con una cultura muy diversa. Como formación complementaria, he asistido a jornadas laborales sobre protección jurídica de indicaciones geográficas. Además, he asistido a varias conferencias sobre sistemas de gestión.

Manejo perfectamente Windows y Linux. Tengo un nivel avanzado en suites ofimáticas como Microsoft Office u Open Office. Además, tengo un nivel usuario en programas de base de datos como RefWorks y un nivel usuario en programas de diseño, como Photoshop. Además, tengo permiso de conducir y coche propio.

He comenzado mi experiencia laboral en trabajos temporales. He trabajado en una empresa de impresión digital, en el departamento de diseño, donde he aprendido a ser muy constante y trabajar en equipo. Como soy una persona muy activa, he trabajado en un campamento rural como monitora, donde he aprendido mucho sobre dinamización de grupos. Tengo como lenguas maternas el castellano y el gallego, en el que tengo nivel Celga 4. Además, tengo un B1 en inglés, un A2 en italiano, concedido por la Università Federico II di Napoli, y el portugués como lengua de convivencia.

[...]

Soy una persona ordenada, responsable, exigente y me gusta trabajar en grupo.

Me gustaría trabajar para una empresa orientada al *marketing* o la dirección, ya que soy una persona empática y con dotes de liderazgo. Me gusta innovar y aprender constantemente. Tengo disponibilidad geográfica para desplazarme. Aquí podéis contactar conmigo. Gracias.

Fragmento de videocurrículum. Disponible en <www.youtube.com/watch?v=RJSQKIBstA4>. Fecha de consulta: 24 mar. 2016. (0-1:26; 1:38-2:15).

UNIDAD 3 – SALUD Y RESPETO DESDE EL PRINCIPIO

ESCUCHA – OÍDOS BIEN PUESTOS – CUESTIONES 1 Y 3; ESCUCHA – COMPRENDIENDO EL GÉNERO – CUESTIÓN 5

Violencia obstétrica

La violencia obstétrica es un fenómeno que se presenta en la atención del embarazo, parto y puerperio, y tiene dos modalidades. Física: consiste en prácticas invasivas, suministro injustificado de medicamentos y falta de respeto a los tiempos y posibilidades de un parto. Psicológica: implica trato deshumanizado, grosero, discriminación y humillaciones hacia la mujer.

Desafortunadamente, en México, la violencia obstétrica es un problema poco visible y desatendido, ya que la falta de información hace difícil el diseño de políticas públicas para prevenirla y erradicarla. No obstante, hay muchos ejemplos: 38.1% del total de nacimientos ocurren por cesárea, más del doble de lo recomendado por la Organización Mundial de la Salud.

Entre 2009 y 2012, la Comisión Nacional de Derechos Humanos recibió 122 quejas relacionadas con violencia obstétrica, de las cuales solo se emitieron cuatro recomendaciones. Ni el IMSS, ni la Secretaría de Salud Federal tienen información acerca de las quejas presentadas entre 2009 y 2012 por malos tratos o negligencia médica en la atención gineco-obstétrica.

Solo diecisiete instituciones estatales de salud proporcionan información sobre las quejas recibidas en el tema. Únicamente las leyes de acceso de las mujeres a una vida libre de violencia de los estados de Chiapas, Guanajuato, Durango y Veracruz cuentan con definiciones de violencia obstétrica.

La esterilización forzada solo se contempla como delito en los códigos penales de ocho entidades federativas. En México, la protección contra la violencia obstétrica, sí, es un derecho. ¡Exígelos!

Disponible en <www.youtube.com/watch?v=meM7z-AIUkY>.
Fecha de consulta: 24 mar. 2016. (0-2:13).

HABLA – ARRANQUE – CUESTIÓN 1

La importancia de la lactancia materna

Médico: La leche materna es la leche específica de especie, es la única leche viva, que es la única leche humana y que es la única leche cambiante.

Médica: Nosotros, desde la unidad de IOMA, siempre

y sobre todo desde el programa *Mami, ¿no?*, hemos trabajado por la lactancia materna y en la promoción de la lactancia materna.

Médico: Que es viva es porque tiene adentro 4000 glóbulos blancos vivos para que lo defienda de todo. Hay menos posibilidades de que un chico amamantado, a los cincuenta años, tenga un accidente cerebrovascular o un infarto. Y, por otro lado, los de la leche de vaca genera un montón de alergias y montones de problemas de intolerancia. Y por último decía que es la única cambiante, cambia a través de los días. Al primer... al principio del calostro es una leche que es laxante para que el chico elimine más rápido la caca, el meconio, la caca con la que nasce. Después viene la leche de transición hasta el día doce o catorce, toman más veces a la noche que de día porque las mamás a la noche fabrican más hormona prolactina para producir leche que durante el día.

Investigadora: Los primeros inconvenientes que tiene son con la prendida del bebé, con la bajada de la leche, dado que la mamá está en un estado emocional sensible y muy vulnerable. Entonces viene justamente con esos temas que son, digamos, como los primeros.

Médica: En la medida en que su bebé va succionando, va desarrollando su mandíbula, y el desarrollo óptimo de la mandíbula lo obtiene con el mecanismo de la succión del pecho materno, no con el mecanismo de succión de la mamadera, que sería como el del chupete. [...] En la medida en que una mujer esté informada respecto a los beneficios de la lactancia, esa lactancia va a ser más exitosa.

[...]

Investigadora: No es lo mismo encarar la lactancia sabiendo que podés llegar a tener dificultades a creer que vas a tener al bebé, lo vas a poner en la teta y va a estar todo divino.

Médico: Todas las mujeres fabrican una leche suficientemente buena, incluso las mamás desnutridas.

Investigadora: La teta, nosotros decimos, no tiene horario, y cuando escuchamos que el bebé tiene que tomar a libre demanda, es a libre demanda del bebé, no de horarios, ni de la mamá, ni de indicación del pediatra. Que el bebé, durante los primeros tiempos, todo lo canaliza por la teta, todo, todo, todo... Si tiene hambre, si tiene sed, si tiene miedo, si tiene sueño, si quiere que lo abracen. Y esa es la línea en la que una lactancia también es exitosa. [...]

Médica: Estamos trabajando en promoción de la lactancia materna, queremos reducir la mortalidad materno-infantil como parte consonante de todos los sistemas de salud, que están trabajando los objetivos del milenio. También estamos hablando de, a futuro, tenemos una leche con la cantidad de azúcares necesarias e ideales para este bebé, que no tiene que ver con el agregado del azúcar artificial por lo cual vamos a tener un mejor estado dentario, disminución del número de caries, y sobre todo disminución de los tratamientos de ortodoncia.

Médico: La lactancia, para la mamá que amamanta, tiene muchas ventajas, tiene menor posibilidad de tener cáncer, tiene menos posibilidad de tener osteoporosis y fractura de cadera. Antes se pensaba todo lo contrario, que era con mayor cantidad de hueso de lo que queda una mujer que no amamantó. Cuanto más hijos amamantaron y durante más tiempo amamantaron, mejor.

Fragmento de informe oral. Disponible en <www.ioma.gba.gov.ar/lactancia/video-informe-lactancia.html>. Fecha de consulta: 24 mar.

2016. (0-1:59; 2:09-2:18; 2:25-3:08; 3:27-4:37).

UNIDAD 4 – NUESTRA AMÉRICA, NUESTRA ÁFRICA

ESCUCHA – OÍDOS BIEN PUESTOS – CUESTIONES 1 A 3; ESCUCHA – COMPRENDIENDO EL GÉNERO – CUESTIÓN 1

Foro Nueva Independencia, Mesa 1: De Túpac Katari a Evo Morales

Presentadora: Vamos a comenzar. Cómo si hablamos de cultura, si hablamos de patria, ¿cómo no hablar de nuestras raíces? “De Túpac Katari a Evo Morales”, ese es el título de la primera mesa.

[...]

Les voy a contar algunos datos, breves, para aprovechar el tiempo. Juan Chico, por ejemplo, es docente, escritor, es investigador. Él es coordinador del Departamento de Cine Indígena del Instituto de la Cultura de la provincia del Chaco. Está al frente de la Coordinadora de Comunicación Audiovisual Indígena de Argentina. Algunos de los textos, de los libros que recomiendo: “Masacre del siglo XX en territorio Qom”, “Indígenas Qom en Guerra de las Malvinas”. Sí, también, recordemos que ese es el territorio que todavía necesitamos recuperar para estar completos como patria.

[...]

José Ribamar Bessa Freire viene desde Brasil. Es etno-historiador y se especializó en Historia Indígena, en Historia Social de las Lenguas Indígenas. Es docente, profesor de la Universidad del Estado de Rio de Janeiro.

[...]

Miembro 1: Gracias, Guillermo. Buenas tardes a todos. La verdad es que es un honor poder compartir con ustedes esta tarde y poder charlar un poquito. La verdad es que el tema que nos convoca en esta primera mesa es un tema, sin duda, fundamental, cuando hablamos de emancipación, cuando hablamos del 9 de julio, de la declaración de la independencia, y hay mucha tela para cortar al respecto.

Sin duda, hablar de la emancipación, de la patria grande, no podemos olvidar la participación indígena en

estas luchas de grandes batallas. Al estar a un año de cumplirse los doscientos años de la declaración de la independencia, no podemos dejar de mencionar el primer movimiento revolucionario contra el imperio español, encabezado por indígenas y criollos del continente: Tomás Katari, Túpac Amaru y Túpac Katari iniciaron, sin duda, el movimiento revolucionario más grande que hoy se conoce en busca de la emancipación americana. Tomás Katari empieza el sitio a La Paz el 26 de agosto de 1780; José Gabriel Condorcanqui, conocido como Túpac Amaru, lo hace el 6 de noviembre del mismo año; y por último, Julián Apaza, conocido como Túpac Katari, el 13 de marzo de 1781, en busca de la emancipación que, luego, el General San Martín pudo llevar a cabo.

[...]

Miembro 2: Bueno, es una alegría esa oportunidad de estar aquí, compartiendo este espacio con los miembros de esta mesa, que, aunque lo hagan en español, representan la resistencia cultural y lingüística, ejerciendo el derecho a la diferencia, a la diversidad, como se evidencia en la capacidad de negociación de Daniel Huircapan, en defensa de la memoria étnica.

Uno de los espacios de menos visibilidad en las luchas de las llamadas “sociedades minorizadas”, es el de las lenguas. Tal vez porque las urgencias como territorio, supervivencia y otras, ocupen lugares prioritarios en las reivindicaciones y su divulgación. Sin embargo, tanto los Estados nacionales como los movimientos indígenas entendieron, desde tiempos inmemoriales, el lugar que ocupa la lengua en el control social, económico e ideológico. Que la lengua constituye uno de los espacios estratégicos en la construcción de la hegemonía política, se puede observar en los trabajos de Guillermo David, en que analiza la producción filológica de tres presidentes argentinos sobre lenguas indígenas. Eso nos da pistas sobre la diversidad de formas, de relaciones entre lengua y poder.

En Brasil, se hablan actualmente 274 lenguas

autodeclaradas, según el Censo de 2010. Los lingüistas dicen que son 188 lenguas. Datos aproximados, llevando en cuenta que el concepto, y sobre todo la definición de lo que es una lengua, está siempre en discusión. Ese cuadro es el resultado de un proceso histórico que está relacionado a varios factores, entre los cuales, decisiones políticas que afectaron y afectan sus destinos.

Hoy en día, los debates sobre sobrevivencia de las lenguas hacen parte de la discusión sobre la preservación de la biodiversidad. La extinción de lenguas es entendida como una amenaza a nuestra sobrevivencia, aunque nos acompaña a lo largo de la historia, especialmente, y de manera radical, a partir del episodio de la conquista.

Fragmento de mesa redonda. Disponible en <www.youtube.com/watch?v=2v9_OGJf3uY>. Fecha de consulta: 24 mar. 2016. (0-0:10; 0:36-1:08; 1:57-2:10; 10:13-11:45; 1:15:07-1:18:00).

HABLA – ARRANQUE – CUESTIÓN 2

Jornada Pósteres: supernumerarios – Curso de Odontología General en Salud Pública

Odontóloga: Bueno, buen día a todos, feliz día del odontólogo. Este, bueno, acá está nuestro póster, que armamos con las chicas. Quisimos, bueno, presentar este caso clínico, los supernumerarios, no solo por la frecuencia que leímos en los, bueno... el que da la bibliografía en que se dan estos casos, sino también por la frecuencia que la... que nos encontramos en la clínica. En los dos meses que estuvimos en el servicio odonto de niños, vimos alrededor de tres casos, tres consultas por supernumerarios.

Eh... bueno, sobre todo sabemos que la definición del elemento supernumerario es una pieza adicional a la serie normal. Leímos que son muy frecuentes, tanto en la dentición primaria como en la dentición permanente. En la dentición permanente se da, sobre todo, en maxilar superior, entremedio a los incisivos centrales, y sobre todo, la frecuencia en el sexo masculino. No así, en la dentición primaria, que no leímos de diferencias entre los sexos. En... en este caso, cae el percentual de la consulta que en la institución, un paciente de sexo masculino, diez años de edad, con dentición mixta, no tenía presentado antecedentes patológicos, porque leímos en la bibliografía que es muy frecuente que se den en pacientes con síndrome de *Down* o en alguna patología de base. En este caso es un chico sano, y se observa clínicamente un elemento supernumerario ubicado, mesiodens, ubicado entre ambos centrales, hacia palatino del veintiuno.

Se pidieron las radiografías correspondientes, tomamos una placa, una oclusal, y en el estudio radiográfico se halló otro elemento supernumerario, retención ósea, que se ubica por detrás del... del once. Se pidió una ortopan,

para verificar el diagnóstico, y se definió realizar la intervención quirúrgica del elemento que estaba en boca. A lo que nosotros apuntamos con este póster es definir la importancia del momento de la intervención. En este caso, bueno, el paciente fue la primera vez... bueno, ya había consultado antes, no a la institución, eh... y se definió, se decidió hacer la extracción de este elemento, que consideramos que, por lo que fue la intervención en sí, que fue una extracción simple, estuvo bien adecuado el momento en que se realizó la exodoncia. Y pensamos que, evidentemente, bueno, se derivó a cirugía, porque este elemento estaba en retención ósea. Y pensamos que capaz que también es importante esperar que el elemento descienda un poco, analizarlo obviamente, si ahí el caso, ya que no presenta este obstáculo para la erupción, porque va a ser menos traumático para el niño, ya que un niño de diez años someterse a una intervención... no tiene que hacer resección ósea de... bueno, esperar este... que baje un poquito más el complejo de intervención.

Eh... más que todo, la importancia del momento en que se tiene que hacer estas intervenciones para evitar males peores como, superposición, eh... alteraciones de la oclusión, o bien, que es que el elemento retenido, que esté demás, bueno, ya que todos sabemos.

Eh... y, bueno, a modo de conclusión, eh... enfatizamos sobre, bueno, la importancia de las intervenciones, o por lo menos la consulta temprana de los padres, para poder abordar bien y evaluar bien los casos. La intervención, bueno, obviamente, como sabemos, cada... cada paciente es un individuo, o sea, una intervención individual. Y sobre todo, un enfoque multidisciplinario, para poder este... bueno, abordar casos como correspondan. Muchas gracias.

Fragmento de presentación de póster. Disponible en <www.youtube.com/watch?v=fvcqFGTNw8Q>.

Fecha de consulta: 24 mar. 2016. (1:00-5:13).

HABLA – ARRANQUE – CUESTIÓN 3

Jornada Pósteres: motivación – Curso de Odontología General en Salud Pública

Odontóloga: Feliz día a todos, a cada uno de mis compañeros. Y quiero agradecer especialmente a la directora del hospital y también al Colegio Odontológico, que nos da la oportunidad más allá de trabajar en el ámbito privado, podemos trabajar en el hospital, donde también crecemos como personas y vemos una realidad que, por ahí, no es la que nosotros vivimos cotidianamente. Bueno, les comento: por ahí se preguntarán por qué mi póster, al ser tan simple y tan esquemático, tiene mis asesores... mis asesores científicos. ¿Qué sucede? Mi trabajo, básicamente, me reflejo en la motivación y en un libro,

que se llama *Inteligencia emocional*, de Daniel Goleman. Él habla sobre el arte de la empatía, que significa... significa colocarse en los zapatos del otro. Entonces uno, cuando está con el paciente, generalmente los pacientes que asisten al instituto son pacientes especiales. ¿Por qué? Porque uno los tiene que tratar desde otro punto de vista, no solamente en el ambiente privado, sino siendo un poquito más, utilizando más la calidad humana. Bueno, eh... básicamente la motivación es lo que nosotros tenemos que hacer cuando llega el paciente, y me enfoco un poco más en la parte de niños, porque es lo que... lo que a nosotros nos va a llevar... llegar más pacientes de una forma más concreta. Enfocarnos,

digamos en el paciente niño, es ir inculcando los hábitos de higiene y también inculcando prevención, y fundamentalmente hablar con los padres, que es lo básico que necesitamos para que el niño aprenda y crezca sano... en compañía de lo suyos.

Y, bueno, es simple, esquemático, y lo que quiero destacar es que el libro habla mucho sobre las relaciones humanas, como uno tiene que tratar con la otra persona. Y está bueno, estaría bueno que lo lean, para que vean lo que... lo que significa ponerse en los zapatos del otro.

Fragmento de presentación de póster. Disponible en <www.youtube.com/watch?v=aNhvm7RjIHY>.

Fecha de consulta: 24 mar. 2016. (1:00-3:22).

HAY MÁS

TEXTOS – TEXTO 5

El maltrato verbal es violencia (Padre)

¿Sos idiota o te hacés? Estas son mis cosas, mis herramientas, y no se tocan.

¿Sos tonto? ¿No te da la cabecita? ¿Y ahora qué? ¿Te vas a poner a llorar?

Me da vergüenza, ¿sabés?

Estoy harto de decirte las cosas...

No sé a quién saliste.

Parece que lo hicieras a propósito.

El maltrato verbal es violencia (Madre)

¿Otra vez?

¿No te das cuenta que no te da la cabeza?

¿O pensás con los pies?

Ya estoy bastante cansada con todo esto, ¿eh?

Mirá que ya sos grande.

A veces creo que no servís para nada...

Disponibles en <www.escuchate.org.ar/campana.html>.

Fecha de consulta: 24 mar. 2016. (0-0:40); (0-0:31).

CONVERSA ENTRE PROFESSORES

UNIDAD 3 – CUESTIÓN 2

Mortalidad materna

La mortalidad materna se define como el fallecimiento de una mujer durante el embarazo, el parto, o los 42 días posteriores al mismo por cualquier causa relacionada o agravada por el embarazo, parto o puerperio. En 2011, la razón de mortalidad materna en México fue de casi 51 mujeres por cada 100 000 nacidos vivos. De seguir esta tendencia, no se cumplirá el objetivo de desarrollo del milenio de reducir la mortalidad materna en un 75% para 2015. Las tres principales causas de mortalidad materna en México son la preeclampsia eclampsia, las hemorragias antes, durante y después del parto y el aborto. Existe evidencia de la precaria protección a la salud materna, particularmente de las mujeres que se encuentran

en situación de vulnerabilidad y marginación. Las mujeres pobres e indígenas son las más afectadas. Para 2010, cinco estados concentraban el mayor porcentaje de muerte materna en mujeres hablantes de otro idioma: Oaxaca, 55.9%; Guerrero, 47.2%; Chihuahua, 35.9%; Yucatán, 25%; y Chiapas, 24.6%. En Oaxaca, Guerrero y Chiapas, casi el 25% de las víctimas de mortalidad materna falleció en su casa. En Guerrero y San Luis Potosí, 15% murieron en la vía pública. Estas cifras dejan ver un serio problema de acceso a los servicios de salud reproductiva y de emergencia obstétrica. Los familiares de las víctimas de muerte materna cuentan con instrumentos jurídicos limitados y poco efectivos para acceder a la justicia, situación que se agrava en el caso de personas en condición de pobreza. Las autoridades sanitarias no dan seguimiento a las quejas. Ejemplo de ello es que

la Secretaría de Salud Federal se declaró incompetente para proporcionar el número de quejas presentadas entre 2008 y 2012 por casos en los que las mujeres fallecieron por negligencia en la atención del embarazo. En casi dieciocho años, la Comisión Nacional de los Derechos Humanos reportó haber emitido solamente 23 recomendaciones relacionadas con casos en los que las mujeres fallecieron por negligencia en la atención del embarazo o parto. En México, la atención a la mortalidad materna, sí, es un derecho. ¡Exígelos!

Disponible en <www.youtube.com/watch?v=aZ2_MlfbgHA>. Fecha de consulta: 24 mar. 2016. (0-3:05).

UNIDAD 4 – CUESTIÓN 2

Debate de los candidatos a la Alcaldía de Bogotá – Foros El Espectador

Entrevistado: Entendiendo que la ciudad sostenible; se construye social y políticamente, por una gestión también sostenible; considerados los ejes ambiental, social y económico, ¿cuál sería, a su juicio, la principal política medida, solo una, en cada uno de estos ejes? No puede faltar ninguna, y no puede ser más que una, muchas gracias.

[...]

Candidato: Mire, el tema más importante en Bogotá es generación de riqueza. Tenemos que aceptar esa inversión, que le ofrecieron al alcalde Pedro, entre 30 mil y 50 mil millones de dólares, para hacer grandes obras de infraestructura, para hacer autopistas, para hacer colegios, para hacer salas de emergencia, salas de cuidados intensivos, etc. Eso lo primero: generar riqueza porque eso genera empleo, trabajo, oportunidades. Primero. Segundo: en el tema social, si nosotros tenemos condiciones objetivas para que la gente tenga oportunidad de trabajo, las condiciones de delincuencia, desigualdad, etc., todo ello va a mejorar.

Lo más importante, y por eso nuestra campaña se llama "Primero el agua", es el medioambiente y el tema del agua en Bogotá. En veinte años, vamos a tener problema de escasez de agua, los aguaceros en la fragua, en los extremos o en principio del cambio climático. Entonces, nosotros, si no protegemos el medioambiente, en veinte años tendremos problemas de agua y de seguridad alimentaria. Nosotros proponemos la descontaminación del río Bogotá como una acción colectiva de toda la ciudadanía. Si nosotros nos involucramos en lo cotidiano, en el desayuno, en el almuerzo y en la comida, en separarlo en la fuente, modificaremos el negocio de las basuras, modificaremos el tema del reciclaje, los rellenos sanitarios y generaremos una nueva cultura ciudadana. El verdadero problema de Bogotá es la manera de sentir y de pensar que tenemos

con relación al prójimo, al ciudadano, al Transmilenio, al transporte, a la descarga, absolutamente todo. El problema de Bogotá no es la inseguridad, el problema de Bogotá no es el Trasmilenio, el problema de Bogotá es lo que tenemos en el corazón y tenemos en la mente. Esto es una nueva cultura, necesitamos un tema de reingeniería cultural. Esto afectaría las tres políticas ambientales, sociales y económicas que el señor está preguntando. Muchas gracias.

[...]

Candidata: Es cierto, todos estamos construyendo el plan de gobierno, consultando abiertamente, en mi caso, a todo el mundo que nos acompaña en las reuniones; pero, en lo ambiental: fortalecer la estructura ecológica principal; que la reserva forestal del norte sea una realidad; que en los Cerros Orientales la franja de adecuación no sea construida, no se dieran las permisiones para que sea construida, y empezar a que los Cerros Orientales se conviertan en un espacio público, porque en su mayoría hoy es de propiedad privada, con sostenibilidad ambiental en su utilización.

Social: un gran programa transversal en todas las administraciones para los jóvenes; acceso a mayor educación, mas tiempo en la educación; acceso al trabajo; acceso a actividades culturales, ambientales. Jóvenes son prioridad, son un tema de convivencia, son un tema de seguridad.

Económico: fortalecer ese tejido económico de las pequeñas y medianas empresas de la ciudad con tecnología y acceso al crédito. Estaba contando un minuto, entonces voy a reforzar cada uno, cada uno de los tres. Vuelvo, sí, discúlpenme, estaba contando con un minuto y lo organicé para un minuto.

Vuelvo al tema de estructura ecológica principal, además de ser una realidad, la toma en... en el norte; defender los cerros de la construcción y la urbanización; toda la consolidación de los humedales y un programa muy fuerte que hay que seguir, que es el programa de recuperación de quebradas en Ciudad Bolívar y en general en el suroccidente de la ciudad, que eso es muy importante para que replique experiencias que han ocurrido en el norte de la ciudad.

Los jóvenes son una de las prioridades para... tienen que ser una de las prioridades para el próximo gobierno, lo serán para mi gobierno, en ese gran programa transversal de dar oportunidades, que los jóvenes se sientan parte de esta ciudad y de esta sociedad. Fortalecimiento económico de pequeñas empresas, estas son mis tres políticas. Gracias.

Fragmento de debate. Disponible en <www.youtube.com/watch?v=PFxqVBItRck>. Fecha de consulta: 24 mar. 2016. (38:49-39:14; 41:59-43:52; 43:56-46:02).

Guion del CD

Pista 1	Presentación
---------	--------------

Unidad 1 – ¡A reír, que todavía es gratis!

Pista 2	Oídos bien puestos página 21, cuestión 1 página 21, cuestión 2
Pista 3	Comprendiendo el género página 22, cuestión 2 página 23, cuestión 6 Cajón de herramientas página 30, cuestión 1B

Unidad 2 – Los mundos del trabajo

Pista 4	Oídos bien puestos página 52, cuestión 1
Pista 5	Arranque página 59, cuestión 2
Pista 6	Arranque página 60, cuestión 3

Unidad 3 – Salud y respeto desde el principio

Pista 7	Oídos bien puestos página 85, cuestión 1 página 85, cuestión 3 Comprendiendo el género página 87, cuestión 5
Pista 8	Arranque página 92, cuestión 1

Unidad 4 – Nuestra América, nuestra África

Pista 9	Oídos bien puestos página 112, cuestión 1
Pista 10	Oídos bien puestos página 112, cuestión 2
Pista 11	Oídos bien puestos página 112, cuestión 3

Pista 12	Comprendiendo el género página 112, cuestión 1
Pista 13	Arranque página 118, cuestión 2
Pista 14	Arranque página 119, cuestión 3

Entreculturas

Pista 15	Unidad 4 página 139, cuestión 2
----------	---

Hay más

Pista 16	Texto 5 página 159
----------	------------------------------

Conversa entre profesores

Pista 17	Unidad 3 página 232, cuestión 2
Pista 18	Unidad 4 página 233, cuestión 2

Anexo

Professor/Professora, neste anexo disponibilizamos algumas HQs presentes neste volume que, para atender a fins didáticos, estão incompletas e/ou fora de ordem conforme a produção original.

UNIDAD 1 ¡A reír, que todavía es gratis!

LEE



© JOAQUÍN SALVADOR LAVADO (QUINO) TODA MAPALDA - EDICIONES DE LA FLOR, 1988



REPRODUCCIÓN



HI NO NACIONAL

Letra: Joaquim Osório Duque Estrada

Música: Francisco Manuel da Silva

Ouviram do Ipiranga as margens plácidas
De um povo heroico o brado retumbante,
E o sol da liberdade, em raios fúlgidos,
Brilhou no céu da Pátria nesse instante.

Deitado eternamente em berço esplêndido,
Ao som do mar e à luz do céu profundo,
Fulguras, ó Brasil, florão da América,
Iluminado ao sol do Novo Mundo!

Se o penhor dessa igualdade
Conseguimos conquistar com braço forte,
Em teu seio, ó liberdade,
Desafia o nosso peito a própria morte!

Do que a terra mais garrida
Teus risonhos, lindos campos têm mais flores;
"Nossos bosques têm mais vida",
"Nossa vida" no teu seio "mais amores".

Ó Pátria amada,
Idolatrada,
Salve! Salve!

Ó Pátria amada,
Idolatrada,
Salve! Salve!

Brasil, um sonho intenso, um raio vívido
De amor e de esperança à terra desce,
Se em teu formoso céu, risonho e límpido,
A imagem do Cruzeiro resplandece.

Brasil, de amor eterno seja símbolo
O lábaro que ostentas estrelado,
E diga o verde-louro desta flâmula
- Paz no futuro e glória no passado.

Gigante pela própria natureza,
És belo, és forte, impávido colosso,
E o teu futuro espelha essa grandeza.

Mas, se ergues da justiça a clava forte,
Verás que um filho teu não foge à luta,
Nem teme, quem te adora, a própria morte.

Terra adorada,
Entre outras mil,
És tu, Brasil,
Ó Pátria amada!

Terra adorada,
Entre outras mil,
És tu, Brasil,
Ó Pátria amada!

Dos filhos deste solo és mãe gentil,
Pátria amada,
Brasil!

Dos filhos deste solo és mãe gentil,
Pátria amada,
Brasil!

COMER É UM ATO POLÍTICO

ESCOLA

COMIDA DE
VERDADE

COMER BEM
PARA VIVER
MELHOR

SUSTENTABILIDADE

ORGÂNICOS

CONSUMA
ALIMENTOS
SAUDÁVEIS

Este livro didático é um **bem reutilizável** da escola e deve ser **devolvido em bom estado** ao final do ano para uso de outra pessoa no **próximo** período letivo.

ISBN 978-85-9460-011-0



9 788594 600110

FNDE

MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO



CÓDIGO DO LIVRO:

0171P18103103IM