

# **SOMOS SUR, UN MANUAL DIDÁCTICO PARA LA PRÁCTICA DISCURSIVA E INTERCULTURAL EN LA UNIVERSIDAD: LA LITERATURA LATINOAMERICANA COMO PUENTE ENTRE LA LENGUA Y LA SOCIEDAD**

**SOMOS SUR, UM MANUAL DIDÁTICO PARA A PRÁTICA DISCURSIVA E INTERCULTURAL  
NA UNIVERSIDADE: A LITERATURA LATINO-AMERICANA COMO PONTE ENTRE A  
LÍNGUA E A SOCIEDADE**

**SOMOS SUR, A DIDACTIC MANUAL FOR DISCURSIVE AND INTERCULTURAL PRACTICE AT  
THE UNIVERSITY: LATIN AMERICAN LITERATURE AS A BRIDGE BETWEEN LANGUAGE  
AND SOCIETY**

**Miguel Antonio Ahumada Cristi\***

**Gregorio Pérez de Obanos Romero\*\***

**Iván Alejandro Ulloa Bustinza\*\*\***

Universidad Federal de la Integración Latinoamericana

**RESUMEN:** La Universidad Federal de la Integración Latinoamericana (UNILA) adopta una propuesta pedagógica basada en la integración solidaria entre los países latinoamericanos. En este contexto, aborda aspectos sociohistóricos, culturales, científicos y lingüísticos que favorecen el conocimiento de la región. El presente artículo describe en detalle la estructura, contenidos y presupuestos metodológicos que fundamentan el Manual titulado *Somos Sur: prácticas discursivas en español y literatura*

---

\* Doctor en Educación y Sociedad por la Universidad de Barcelona. Docente de Español e Historia y Filosofía de la Educación en la Universidad Federal de la Integración Latinoamericana. E-mail: [miguel.cristi@unila.edu.br](mailto:miguel.cristi@unila.edu.br).

\*\* Doctor en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera por la Universidad Antonio de Nebrija. Docente de español en la Universidad Federal de la Integración Latinoamericana. E-mail: [gregorio.romero@unila.edu.br](mailto:gregorio.romero@unila.edu.br).

\*\*\* Doctor en Teoría Literaria por la Universidad de Vigo. Docente de Español en la Universidad Federal de la Integración Latinoamericana. E-mail: [ivan.bustinza@unila.edu.br](mailto:ivan.bustinza@unila.edu.br).

*latinoamericana*. Por razones de espacio, y para facilitar su descripción, se ha optado por mostrar y analizar una secuencia de actividades pertenecientes a su primera unidad: *Relato de un naufrago*, de Gabriel García Márquez, de la Unidad: “La crónica latinoamericana”. Este artículo es el resultado de las investigaciones desarrolladas por el grupo de estudios *Produção de materiais didáticos para o ensino de Espanhol Língua Adicional no contexto da Integração Latino-Americana e do Mercosul*, registrado en el *Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq*.

PALABRAS CLAVE: Español en la Universidad. Prácticas discursivas. Literatura y didáctica de lenguas. Literacidad académica. Interculturalidad crítica.

RESUMO: A Universidade Federal da Integração Latino-Americana UNILA adota uma proposta pedagógica baseada na integração solidária entre os países latino-americanos. Nesse contexto, aborda aspectos sócio-históricos, culturais, científicos e linguísticos que favorecem o conhecimento da região. Este artigo descreve em detalhes a estrutura, o conteúdo e os pressupostos metodológicos subjacentes ao Manual *Somos Sur: práticas Discursivas na Literatura Espanhola e Latino-Americana*. Por razões de espaço, e para facilitar a sua descrição, foi escolhida para mostrar e analisar uma sequência de atividades pertencentes à sua primeira unidade: *Relato de un naufrago*, de Gabriel García Márquez, da Unidade: “La crónica latinoamericana”. Este artigo é resultado de pesquisa realizada pelo grupo de pesquisa *Produção de materiais didáticos para o ensino de Espanhol Língua Adicional no contexto da Integração Latino-Americana e do Mercosul*, cadastrado no *Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq*.

PALAVRAS-CHAVE: Espanhol na Universidade. Práticas discursivas. Literatura e didática de línguas. Letramento acadêmico. Interculturalidade crítica.

ABSTRACT: The Federal University of Latin American Integration adopts a pedagogical proposal based on solidarity integration among Latin American countries. In this context, it addresses socio-historical, cultural, scientific, and linguistic aspects that favor knowledge of the region. This article describes in detail the structure, content, and methodological assumptions underlying the Manual entitled *Somos Sur: Discursive Practices in Spanish and Latin American Literature*. For reasons of space, and to facilitate its description, it has been chosen to show and analyze a sequence of activities belonging to its first Unit: *Relato de un naufrago*, by Gabriel García Marquez, from the lesson “La crónica latinoamericana”. This article is the result of research carried out by the research group *Produção de materiais didáticos para o ensino de Espanhol Língua Adicional no contexto da Integração Latino-Americana e do Mercosul*, registered in the CNPq Research Group Directory.

KEYWORDS: Spanish at the University. Discursive practices. Literature and didactics. Academic Literacy. Critical interculturality.

## 1 LA UNILA Y SU CICLO COMÚN DE ESTUDIOS

Con poco más de una década de existencia, la UNILA se destaca entre otras instituciones académicas por su originalidad como proyecto educativo de decidida vocación solidaria, cuya finalidad es el fomento de la integración cultural, tecnocientífica y política de las naciones latinoamericanas. Para ello, su propuesta educativa se fundamenta en “[...] la interdisciplinariedad, la interculturalidad, el bilingüismo y el multilingüismo, la integración solidaria, la gestión democrática, la ética, los derechos humanos y la equidad étnico-racial y de género, la sostenibilidad y el bienestar” (PDI-UNILA, 2019, p. 34). Estos conceptos están representados en los contenidos curriculares de los cursos de grado y posgrado, en especial a partir del denominado Ciclo Común de Estudios.

El bilingüismo español-portugués se erige como de sus principios fundacionales, tanto en la esfera académica y social como en la administrativa (UNILA, 2013a, 2019). La UNILA se ha abierto a la contratación de docentes cuya lengua materna es una de estas y a la reserva de matrículas en igual proporción para estudiantes brasileños y no brasileños. Ello genera un fecundo espacio para la experiencia intercultural y la adquisición significativa de ambas lenguas en el ámbito académico de nivel superior. Asimismo, se fomentan las vivencias sociales y pedagógicas que brindan una visión crítica sobre la propia cultura en relación con las otras y, por extensión, el intercambio de conocimientos, saberes y prácticas que evidencien la rica complejidad de América Latina. Mediante actividades académicas y extracurriculares, los estudiantes tienen la posibilidad de desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes que capacitan para el análisis de las culturas gracias a la convivencia con personas de otros países y al acceso mediante debates cualificados a textos, argumentos y discursos que conforman la diversidad de la región.

En lugar de una división por departamentos, cada curso de grado pertenece a uno de los cuatro denominados Institutos Latinoamericanos y, a su vez, cada Instituto se subdivide en dos Centros Interdisciplinarios, que agrupan por afinidad cada una de las carreras: en ellos se incentiva la interdisciplinariedad en la planificación y práctica curricular, así como en la investigación y la extensión.

Las universidades se hallan en un paulatino proceso de internacionalización. La UNILA se precia de presentar una educación bilingüe con docentes y discentes de los más variados países de América Latina. Es por ello que la instrucción del portugués y del español como lenguas adicionales demanda una programación de contenidos en aras del incremento en las actitudes adecuadas para la comunicación intercultural y el desarrollo de las habilidades discursivas, orales y escritas, en el ámbito privado, social y académico.

La concreción de estos principios medulares requiere el compromiso de técnicos administrativos, docentes y discentes. En la medida en que es una institución pública que se rige por leyes de Brasil y gran parte del personal técnico y de profesores son de este país<sup>1</sup>, que carece de una suficiente competencia en español. Por otra parte, gran parte de los alumnos, generalmente, accede a la universidad sin contacto previo con el portugués, excepto los alumnos de la Triple Frontera entre Paraguay, Argentina y Brasil; así como los brasileños lo hacen, en su mayoría, sin conocimientos de español. Carvalho (2018) enumera las consecuencias de no contar con una política lingüística adaptada a la singularidad de la institución: la inexistencia de un programa de acogida al alumnado y al cuerpo docente no brasileño; el desigual estatus de estas lenguas en el ámbito social, académico y administrativo, que conlleva el predominio del portugués en estas tres esferas; y la carencia de planes en formación intercultural y lingüística para técnicos y profesores, entre las principales. A pesar de todo ello, la UNILA constituye un espacio excepcional para las prácticas bilingües, interdisciplinarias e interculturales, no solo en los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino también en la extensión y la investigación.

Los veintinueve cursos de grado integran en su currículo un plan común de formación para los primeros tres semestres, llamado Ciclo Común de Estudios (CCE), que está formado por tres ejes de contenido: Epistemología y Metodología, Estudio comprensivo sobre América Latina y Lenguas adicionales. A su término, se espera del alumnado la obtención de una base formativa que ofrezca una comprensión general del contexto histórico y actual de la región, así como el manejo eficaz de las dos lenguas vehiculares para el desarrollo y construcción de soluciones a los desafíos regionales (UNILA, 2013b).

La finalidad del primer eje es incentivar la reflexión sobre las metodologías en la construcción del conocimiento y el vínculo con cuestiones de orden ético en la producción académica y el desarrollo científico. El segundo pretende la comprensión de Latinoamérica mediante el examen crítico de materiales historiográficos, sociológicos, culturales, económicos, medioambientales, tecnológicos, entre otros. El tercer eje incentiva la reflexión crítica, la formulación de ideas, la articulación de argumentos y la exposición de datos en la lengua adicional.

## 2 EL APRENDIZAJE Y LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS ADICIONALES

En lo que se refiere al aprendizaje de lenguas, en el nivel básico se espera del estudiante una actuación eficaz en situaciones cotidianas del medio social y académico. Esto favorece, por una parte, la apropiación de una competencia fonético-fonológica, morfosintáctica, léxico-semántica, pragmática y discursiva mediante la exposición a variedades escritas y orales de la lengua adicional en contraste con la lengua materna; y, por otra, la asunción de la pluralidad cultural latinoamericana. El nivel intermedio procura el incremento de habilidades lingüísticas y de actitudes interculturales que favorezcan el desenvolvimiento del alumno en situaciones comunicativas más sofisticadas. Para ello, se manipulan textos complejos propios del ámbito universitario. Por último, el nivel

<sup>1</sup> Los últimos datos de que se dispone muestran que la proporción es de un 83% de docentes de nacionalidad brasileña frente a un 17% de otras nacionalidades.

avanzado del tercer semestre<sup>2</sup> tiene por objeto habilitar al estudiante para un dominio lingüístico más complejo, con recursos para la participación fluida y espontánea en la interacción comunicativa, y con un repertorio suficiente de prácticas discursivas adecuadas al contexto académico.

Desde una perspectiva interdisciplinaria, se pretende la comprensión y producción de una amplia gama de géneros textuales y la exposición a contenidos curriculares en un contexto de (semi)inmersión. Se valora también la rentabilidad didáctica de la interacción significativa entre hablantes de diversas lenguas en un entorno de aprendizaje pluricultural<sup>3</sup>. Tomando en consideración la singularidad de esta propuesta pedagógica, en este artículo se proponen procedimientos didácticos y prácticas discentes que tengan en cuenta las siguientes dimensiones: la literacidad académica; el aprendizaje integrado de lengua y contenido curricular; y la interculturalidad crítica<sup>4</sup>.

## 2.1. LA LITERACIDAD ACADÉMICA

Los miembros de una comunidad académica comparten una serie de objetivos, entre los que se encuentran la creación y difusión de conocimientos, así como la comunicación por medio de diversos géneros textuales (REGUEIRO; SÁEZ, 2013). El desarrollo de habilidades lingüísticas para la actuación académica demanda del docente una planificación didáctica adecuada para tal fin (AGUIRRE, 2012). En este sentido, la literacidad académica involucra actividades de comprensión y producción textual para el aprendizaje de los contenidos curriculares, así como estrategias indispensables para la correcta interacción con el discurso generado en las disciplinas de cada área de conocimiento (CARLINO, 2005). Desde otra perspectiva, es posible contemplar el concepto no solo como práctica letrada, sino también sociocultural: el desarrollo de la literacidad académica supone la participación en una comunidad discursiva mediante actividades que le son propias y la definen (CHÁVEZ; CANTÚ, 2015). Sin embargo, entre los estudiantes de la UNILA se observa una gran disparidad en esta competencia, tanto en la lengua materna como en la adicional.

En esta misma línea, es necesario reconsiderar el cometido de las lenguas adicionales en el Ciclo Común, ya que la proximidad tipológica permite que el estudiantado, desde el inicio, pueda cursar disciplinas que integren el aprendizaje de contenidos lingüísticos con la comprensión y la producción de textos y discursos académicos. Conviene, por tanto, la planificación de cursos y el diseño de materiales didácticos para integrar la literacidad en las dos lenguas, partiendo del análisis contrastivo español-portugués del corpus lingüístico producido por docentes y discentes.

## 2.2 APRENDIZAJE INTEGRADO DE LENGUA Y CONTENIDO

Un sinnúmero de propuestas metodológicas se caracteriza por proponer un enfoque dual de enseñanza integrando los contenidos lingüísticos de una segunda lengua con los curriculares de un curso (MALJERS *et al.*, 2010). Algunas de ellas se centran más en la lengua mientras que otras lo hacen más en el contenido<sup>5</sup>. Una instrucción bajo esta premisa ha de propiciar de forma armoniosa la atención al contenido de la disciplina y a las formas lingüísticas indispensables para su aprehensión (LYSTER, 2007; KLEE, 2019). Los estudiantes han de adquirir a un tiempo las competencias imprescindibles para la interacción comunicativa en la lengua y las de orden cognitivo necesarias para su actuación adecuada en la academia (CUMMINS, 2008). En estos modelos se da una activación de procedimientos perceptivos, conceptuales y cognoscitivos, tanto en la apropiación de los contenidos lingüísticos como en la de los curriculares. Con ello, se otorga al uso de la lengua adicional un papel preponderante en la construcción colaborativa del

<sup>2</sup> La oferta de lenguas adicionales en el CCE se estructura en dos o tres niveles, con diferente cantidad de créditos, según lo estipule el Proyecto político-pedagógico de cada carrera. En estos momentos, mediados del 2021, se halla el CCE en una etapa de remodelación, entre sus principales propósitos se encuentra la integración efectiva entre sus tres ejes de contenido, y de estos con los cursos, y la oferta común de lenguas adicionales a tres semestres y dieciséis créditos.

<sup>3</sup> La UNILA conforma un espacio académico multilingüe, en ella conviven alumnos cuya lengua materna es el español, el portugués, alguna lengua originaria (guaraní, quechua, aimara, entre otras) o el criollo haitiano. Si bien oficialmente la proporción de reserva de plazas para estudiantes es del 50% para cada grupo, según datos oficiales, en 2019 la proporción era del 79% de brasileños frente al 21% de otros países.

<sup>4</sup> Una cuarta dimensión para una enseñanza de las lenguas adicionales en la UNILA la constituyen las prácticas planificadas de translenguaje, traducción del término *translanguaging*. Sin embargo, no se abordará este supuesto metodológico ya que esta cuestión se escapa al tema y los objetivos del presente artículo.

<sup>5</sup> Existen diferentes modelos prototípicos de aprendizaje de lenguas por contenidos conforme a un *continuum* que va de la lengua al contenido o viceversa.



conocimiento: casan con este modelo los constructos vigotskianos de Mediación, Zona de Desarrollo Próximo y Andamiaje, que aplica la teoría sociocultural para la adquisición de las segundas lenguas (LANTOLF, 2000; LANTOLF; THORNE, 2007). La integración de lengua y contenido se da mediante la socialización de las prácticas discursivas inherentes a las particularidades de cada área de conocimiento.

El aprendizaje del español y/o del portugués por medio de contenidos curriculares conlleva el desafío de la creación de materiales didácticos adaptados, que sirvan de soporte lingüístico para facilitar la adquisición del currículo de los cursos o de las grandes áreas de conocimiento de los que estos forman parte. Estos materiales didácticos se deben caracterizar por:

- Un empleo de temas y textos académicos –propios de los ejes del CCE o del contenido específico de los cursos– que permita a su vez la presentación de estructuras formales y léxico de especialidad en la lengua adicional para el aprendizaje de ideas y conceptos clave de esa área.
- La activación de procesos cognitivos complejos para entender temáticas y manipular textos.
- Las prácticas discursivas a través de variadas tipologías textuales que favorezcan la elaboración de productos lingüísticos acorde al nivel de lengua del alumno: carteles, infografías, fichas de lectura, mapas conceptuales, resúmenes, reseñas, presentaciones orales, debates, etc.

### 2.3 INTERCULTURALIDAD CRÍTICA

El aprendizaje de la lengua adicional debe proveer el manejo de textos relevantes a fin de que los estudiantes sean capaces de “[...] comprender mejor su propia realidad y aprender a actuar con desenvoltura, flexibilidad y autonomía en el mundo en que viven y, así, ser individuos cada vez más activos en la sociedad contemporánea, caracterizada por la diversidad y la complejidad cultural” (SCHLATTER; GARCEZ, 2009, p. 127). Este enfoque crítico constituye un marco tanto para el estudio de diferentes temas desde una perspectiva intercultural, como para la práctica vivencial con intercambios dialécticos en los que se abordan cuestiones de raza, etnia, clase, identidad, lengua o género, entre otras (JACKSON, 2014).

Considerando las peculiaridades de la UNILA, conviene detenerse en el rol que desempeña aprender lenguas como proceso transformador de la identidad del aprendiz: expresar sentidos en una lengua adicional requiere mediación y puentes de entendimiento entre la propia cultura y las otras (OLIVERAS, 2000).

Esta competencia intercultural crítica solo puede activarse en los alumnos a partir de la interacción dialógica y en el trabajo colaborativo. El diálogo es el mejor medio de transmisión e inserción en la cultura, así como de su transformación, puesto que hace posible la comunicación, el entendimiento y la construcción de ideas nuevas (RORTY, 1991 y 2000). Por su parte, Freire (1970; 2000) concibe el trabajo en equipo como un modelo plural de aprendizaje puesto que las personas aprenden más y mejor de lo que lo harían solas. En la enseñanza de lenguas, esto resulta especialmente notorio (BRUNI, 2009), sobre todo en términos de:

- Conocimientos, de orden lingüístico y sociocultural.
- Habilidades, como la asociación de ideas, la concreción de acuerdos, la resolución de problemas.
- Virtudes, como la humildad y la empatía.
- Actitudes éticas, como el reconocimiento de lo diferente y el pensamiento ampliado.

Desde hace ya algunos años se vienen estableciendo en la universidad criterios para una metodología que potencie las competencias interculturales desde una perspectiva crítica, armonizándolas con el desarrollo de las habilidades lingüísticas mediante temas, textos y contenidos académicos característicos de la enseñanza superior. Fruto de este empeño es la publicación de materiales didácticos destinados a las prácticas discursivas en español por parte de estudiantes universitarios (BUSTINZA; PÉREZ DE OBANOS, 2019).

### 3 DESCRIPCIÓN DEL MANUAL

*Somos Sur: prácticas discursivas en español y literatura latinoamericana* es un material didáctico que, en consonancia con los presupuestos metodológicos mencionados, tiene como objetivo principal fomentar la curiosidad y el interés por un conocimiento más profundo y por un saber interconectado entre diferentes áreas de estudios propias de la educación superior. En este sentido, el uso didáctico del texto literario y la estructuración de los materiales como hipertexto suponen una herramienta eficaz para el logro de este objetivo.

Se presentan a continuación las contribuciones del uso de la literatura para el aprendizaje de lenguas y las nociones de hipertexto y literacidad digital. Ambas dimensiones son fundamentales para entender tanto la composición del manual como el uso que hace el alumno del mismo y sus posibilidades de explotación didáctica.

Se explican también los criterios de selección de los fragmentos literarios y se describen las diferentes secciones en las que están divididas las unidades.

Por último, *Somos Sur* es un manual que se adecua a las orientaciones y normas de los documentos normativos de la educación brasileña, especialmente, en lo que se refiere a la educación ambiental, los derechos humanos y las relaciones étnico-raciales.

#### 3.1 LOS TEXTOS LITERARIOS

De acuerdo con los modelos didácticos de carácter procesual, propios de la era posmétodo, cada unidad didáctica integra diferentes tipologías textuales cuya funcionalidad va más allá de la mera exposición al *input* lingüístico para la observación y estudio del aprendiz, puesto que el texto posibilita la práctica discursiva y la negociación productiva de sentidos para generar una respuesta vivencial y, con ello, aprendizaje significativo.

El empleo del texto literario como eje medular de la unidad didáctica propone el desarrollo de habilidades cognitivas y estéticas: activa tanto la capacidad creativa del alumno (interpretación y producción), como la competencia para la reflexión analítica y la formulación de juicios críticos. La experiencia con la literatura en la clase de lenguas cumple varias funciones (ACQUARONI, 2007), como un medio:

- Al servicio de la lengua
- En sí mismo
- De expresión cultural
- De expresión metafórica del lenguaje

Como material auténtico, los textos literarios se pueden emplear para el desarrollo de la competencia comunicativa en sus tres facetas: lingüística, sociolingüística y pragmática. Su didactización posibilita la presentación, la observación y el aprendizaje de contenidos lingüísticos y culturales, así como la ejercitación de la comprensión y la producción textual. Por añadidura, la mejora de la competencia léxico-semántica, no solamente para el conocimiento de nuevo vocabulario y su significado en contexto, sino también para la comprensión de la ironía, los dobles sentidos y otros usos connotativos del lenguaje.

Como unidad de comunicación, los textos literarios requieren, para su disfrute y comprensión, la apropiación de hábitos de lectura, el conocimiento de contenidos pertenecientes a los estudios literarios y el adiestramiento en habilidades que conlleven su apreciación estética. Su interpretación demanda, por lo tanto, el diseño de actividades de activación de conocimientos previos, entre otros, el contexto histórico, la biografía, la obra y el estilo del autor, así como la intertextualidad con otras obras de la tradición literaria. Para tal fin conviene conjugar el desarrollo de la competencia comunicativa con el fomento del goce estético.

El texto literario provee material adecuado para la integración de la lengua y la cultura meta. No solo se trata de un producto en sí mismo, también remite a información de orden cultural, tanto explícita como implícita, presentes en el lenguaje. En su faceta

metafórica, su explotación didáctica permite la sistematización del vocabulario, la toma de conciencia de cómo se presenta el sistema conceptual para expresar ideas abstractas, la producción de nuevos usos metafóricos a partir de los ya adquiridos e, incluso, la comparación de estos usos con los de otras lenguas.

La confección de las cinco unidades didácticas de *Somos Sur* se sirve de la literatura como base para el diseño de las actividades, ya que se considera adecuada para:

- Generar capacidad de análisis crítico.
- Favorecer la práctica intercultural.
- Incentivar hábitos de lectura.
- Apreciar por su valor estético
- Propiciar el aprendizaje como una experiencia enriquecedora.
- Acceder a las diversas formas prototípicas del discurso.

Los textos literarios sirven como corpus para el tratamiento de las diferentes dimensiones del lenguaje y la comprensión de fenómenos socioculturales propios de América Latina: desde los vinculados con la actualidad y con acontecimientos históricos, hasta aquellos que permiten abordar las dimensiones discursiva, pragmática y gramatical, ya sea en el plano fonético-fonológico, morfosintáctico, léxico-semántico o lexicográfico.

Una selección variada, por lo tanto, expone al aprendiz a diferentes tipos de secuencias discursivas y contribuye para la enseñanza de los contenidos lingüísticos asociados a cada tipo: narrativa, descriptiva, expositiva, conversacional argumentativa e instructiva. La gramática no se trabaja separada o aislada del uso de las formas, sino que se muestra en contexto, de la misma manera que las secuencias discursivas se presentan en su relación con los diversos géneros, como, por ejemplo, la crónica, el cuento, la novela-reportaje y el poema-canción, por citar los principales abordados en el manual.

### 3.3 EL MANUAL COMO HIPERTEXTO

En la interacción comunicativa el texto es portador de matices múltiples y simultáneos, sean estos relativos al mundo circundante o a la tradición de los géneros discursivos, estableciendo, a través de enlaces con otros textos, una red de conexiones que la Tecnología de la Información denomina hipertexto. Según Landow (2009, p. 2):

[...] muchos especialistas en hipertexto y teoría cultural postulan que deben abandonarse los habituales sistemas conceptuales basados en nociones como centro, margen, jerarquía y linealidad, y sustituirlos por otras de multilinealidad, nodos, nexos y redes. Casi todos los participantes en este cambio de paradigma, que marca una revolución en el pensamiento, consideran la escritura electrónica como una reacción directa a las ventajas e inconvenientes del libro impreso. Esta reacción tendrá profundas repercusiones en la literatura, la enseñanza y la política.

La estructura interna de *Somos Sur* es la propia de un hipertexto, por eso adhiere a las nociones de multilinealidad, nodos, nexos y redes. Por lo tanto, el orden de las Unidades no sigue un principio de linealidad, no es necesario respetar la secuenciación propuesta e, incluso, algunos bloques de actividades se pueden explotar de manera aislada. Esta característica también se puede aplicar en cada Unidad, con respecto a cada una de las obras que la integran, lo que le permite al docente la elección de itinerarios de aprendizaje de acuerdo con las necesidades de su contexto educativo.

Cada una de las obras seleccionadas genera conexiones con otros textos, tanto escritos como audiovisuales: algunos interpretan su significado, otros ilustran parte de su contexto de circulación, mientras que otros profundizan en la dimensión social del tema que trata. A su vez, cada uno de estos nuevos textos está conectado con otros. Esto les transmite a los estudiantes la idea de que el saber no es fijo, sino que se renueva permanentemente. Esta estructuración amplía el espectro lingüístico y cultural de Latinoamérica al que se les expone.

### 3.4 DESCRIPCIÓN DE LAS SECCIONES DE CADA UNIDAD

Cada unidad didáctica consta de entre dos y cuatro obras de diferentes autores latinoamericanos que abordan una misma temática. Por otra parte, esta selección muestra una amplia variedad de espacios geográficos y culturales que conforman la región. Este repertorio es la base para el diseño posterior del resto de las secciones de la Unidad, las cuales desarrollan en profundidad diferentes contenidos: léxico, formas lingüísticas, expresiones culturales, hechos históricos, aspectos socioeconómicos, etc.

La explotación didáctica de cada obra presenta las siguientes secciones, que están compuestas de varias actividades: “Sobre el autor y su época”; “Leyendo entre líneas”; “Hablando nos entendemos”; “Mini taller de escritura”; “En dos palabras”. Completan cada Unidad, dos actividades denominadas “Lengua en uso” y “Manos a la tarea”, que se realizan una vez trabajadas todas las otras obras. En ocasiones se proponen enlaces a páginas de Internet con el propósito de que los alumnos profundicen los contenidos de las actividades. A estas sugerencias se les denomina “Para saber más”. A continuación, se describen estas secciones.

#### 3.4.1 Leyendo entre líneas

La selección de obras se pautó bajo el criterio de sus afinidades histórico-culturales y/o estilísticas. Los fragmentos escogidos presentan temas relevantes de la realidad latinoamericana:

- La denuncia de problemas políticos y sociales mediante la crónica literaria.
- El extractivismo como proceso económico en su dimensión histórica y social.
- La contribución de la diáspora africana en la identidad del continente.
- El papel de la música como expresión cultural vertebradora de países y artistas.
- El rol que desempeña el fútbol como tema literario y marca de identidad social.

Las obras y los(as autores(as) trabajados(as) son:

**UNIDAD 1:** *Relato de un naufrago*, de Gabriel García Márquez (Colombia); *Operación Masacre*, de Rodolfo Walsh (Argentina); *Los gallinazos sin plumas* (1954), de Julio Ramón Ribeyro (Perú); *El Zanjón de la Aguada* (2003), de Pedro Lemebel (Chile).

**UNIDAD 2:** *La vorágine*, de José Eustasio Rivera; *La aventura Equinoccial de Lope de Aguirre*, de Ramón J. Sender (España); *Los mensú*, de Horacio Quiroga (Uruguay).

**UNIDAD 3:** *El reino de este mundo*, de Alejo Carpentier (Cuba); *Changó, el gran putas*, de Manuel Zapata Olivella (Colombia).

**UNIDAD 4:** *La Cantata Popular Santa María de Iquique*, de Luis Advis y Quilapayún (Chile), *El barzón*, de Amparo Ochoa (México); *Supón*, de Silvio Rodríguez (Cuba) y la adaptación brasileña de Chico Buarque. [Canciones].

**UNIDAD 5:** *Esperándolo a Tito y otros cuentos de fútbol*, de Eduardo Sacheri (Argentina); *Autogol*, de Ricardo Silva Romero (Colombia); *Balón dividido*, de Juan Villoro (México).

### 3.4.2. Sobre el autor y su época

El objetivo de esta sección es el conocimiento general del autor y un acercamiento al contexto histórico y cultural en que produjo la obra, así como a su proceso creativo, mediante diversos documentos, sean en formato escrito o audiovisual: citas, fragmentos de reseñas, documentales, entrevistas, etc. Se proponen actividades de búsqueda e intercambio de información para contextualizar la vida, la obra, la época y el estilo del autor. Estas incitan a dinámicas de trabajo colaborativo y dialogicidad.

### 3.4.3 Hablando nos entendemos

Se profundiza en algún aspecto sociohistórico o cultural y se invita a los aprendices, con actividades guiadas, a interactuar en pequeños grupos para la práctica significativa de la expresión y comprensión oral, de forma integrada con las habilidades de lectoescritura. Para ello, se activan estrategias comunicativas y se ofrecen pautas que ayudan al desarrollo del aprendizaje autónomo, asumiendo las rutinas conversacionales propias de los debates.

Por otra parte, en esta sección los aprendices establecen relaciones entre los hechos del pasado y su época, analizando concomitancias y divergencias entre períodos históricos dentro de la dinámica propia de un pensamiento crítico.

### 3.4.4 Mini taller de escritura

En esta sección se proponen dinámicas en grupo que capaciten al alumno tanto en la interpretación como en la producción textos literarios mediante actividades que permiten, en otras cosas:

- Definir algunas nociones básicas de narratología: tema, argumento y trama.
- Entender algunos mecanismos en la construcción de personajes y espacios.
- Explicar las diferentes posibilidades de focalización narrativa materializadas en diferentes tipos de narradores.
- Identificar el grado de conocimiento y objetividad del narrador.

Se incluyen, además, actividades para practicar la expresión escrita con la elaboración de un producto de extensión reducida, teniendo en cuenta la necesidad de respetar las tres etapas de la composición textual: planificación, redacción y revisión.

Se busca así mismo la asimilación de estrategias de aprendizaje por inferencia a partir de la observación de modelos. Estas se refieren tanto a la situación comunicativa como a la estructura del texto. Ambos planos se articulan y se combinan para la consecución de un objetivo comunicativo. Por otro lado, las actividades propician las prácticas de escritura creativa, especialmente en lo que se refiere a la descripción de ambientes, creación de personajes, narración de acciones y argumentación.

En esta y otras secciones existen actividades cuya dinámica impulsa la activación de procesos cognitivos complejos propios del ámbito universitario: sintetizar y exponer información, tomar notas, realizar inferencias e hipótesis, establecer comparaciones, argumentar y contraargumentar, entre las principales.

### 3.4.5 En dos palabras

La subcompetencia léxico-semántica no debe desarrollarse aislada de las otras subcompetencias comunicativas. La palabra se ofrece, al igual que los textos, como una red de conexiones en los planos lingüístico, sociolingüístico y pragmático. En esta sección los alumnos se aproximan a las palabras desde diferentes dimensiones: su etimología, sus significados denotativos y connotativos, sus combinaciones más frecuentes, su campo léxico, su variedad diatópica y diastrática, y su adecuado uso pragmático.

Esta sección aporta un conocimiento de las palabras como productos de una cultura y como fuente de mecanismos semánticos y morfológicos. Para conocer su significado, origen y distribución actual, *Somos Sur* propone el acceso a diferentes fuentes de consulta: el *Diccionario del Español de México*, el *Diccionario de la Lengua Española*, el *Diccionario de Americanismos* de la Asociación de Academias de la lengua española, el diccionario *Clave de uso del español actual*, el *Diccionario de Americanismos no recogidos por*

la Asociación de Academias de la lengua española, el Diccionario argentino, el Diccionario Etimológico de Castellano Online y la EcuRed.

A través de dibujos y fotografías (método directo o de demostración), se fomentan inferencias que requieren un esfuerzo para que el aprendiz llegue al significado por el contexto (definición contextual), se contrastan las unidades léxicas con su equivalente en la lengua materna (definición por traducción) y se explican los matices que la palabra suscita en la mente de los hablantes y sus combinaciones más frecuentes (definición analítica).

Se incluyen algunas nociones de etimología y de historia de la lengua con sus leyes de evolución fonético-fonológica.

Se ha dedicado, además, una atención especial a las unidades fraseológicas y los modismos, porque reflejan la diversidad propia de las variantes del español en América, especialmente en el registro coloquial, como se observa en algunos de los fragmentos seleccionados.

### 3.4.6 Lengua en uso

Los contenidos propiamente gramaticales reciben una atención especial en esta sección. Se presentan exclusivamente fragmentos de los textos literarios tratados durante la unidad con el objeto de que los aprendices accedan a la observación de muestras de lengua en su contexto. Las técnicas didácticas posibilitan que, de modo cooperativo, presten atención a la gramática y descubran por inferencia formas, funciones, estructuras y reglas de uso subyacentes. Su selección se ha dado atendiendo al contraste del par portugués-español, considerando aspectos dificultosos, por ejemplo, el uso de los verbos “estar”, “haber” y “tener” para expresar la localización, la existencia y la posesión; o las formas y usos de los pronombres átonos de complemento.

En la confección de este tipo de actividades se considera, como recurso pedagógico, el empleo que hacen los alumnos de su lengua materna como estrategia de procesamiento del nuevo *input*: tanto prácticas de traducción, sea esta directa o inversa, como el descubrimiento por comparación de aspectos disímiles en ambas lenguas.

El manual presenta los contenidos gramaticales de acuerdo con una gradación en su complejidad. Por otra parte, gracias a una explotación sistemática, los aprendices pueden adquirir no solo el conocimiento de las formas, sino también, atendiendo a las excepciones, sus reglas de uso. Por último, incluye un solucionario para facilitar el manejo y la aplicación de las actividades por parte de los docentes.

A lo largo de las cinco unidades se trabajan los siguientes contenidos gramaticales:

**UNIDAD 1:** expresión de la existencia, localización y posesión mediante los verbos estar, haber y tener, su contraste con el portugués; uso de los tiempos pasados del modo indicativo; identificación y uso de las formas regulares e irregulares del pretérito imperfecto de indicativo.

**UNIDAD 2:** inferencia de las formas regulares e irregulares del pretérito indefinido de indicativo y su contraste con el portugués; reconocimiento y uso del pretérito pluscuamperfecto de indicativo y su contraste con el portugués.

**UNIDAD 3:** aprendizaje del uso y las formas regulares e irregulares del imperativo afirmativo, regla de colocación de los pronombres átonos de complemento; reconocimiento de las formas regulares y los tipos de irregularidades del presente de subjuntivo; inferencia de las reglas de uso de oraciones que expresan deseo y finalidad, contraste con el portugués.

**UNIDAD 4:** reconocimiento de las formas regulares e irregulares del futuro imperfecto de indicativo; inducción del uso del presente de indicativo, del futuro imperfecto y de la perífrasis “ir+a+infinitivo”; reconocimiento de la forma y uso de los pronombres átonos de complemento directo e indirecto.

**UNIDAD 5:** observación de las diferencias formales entre el estilo directo e indirecto; inferencia de la regla de uso del indicativo o del subjuntivo en oraciones redactadas en el estilo indirecto; reconocimiento de las desinencias del pretérito imperfecto de subjuntivo, contraste con el portugués.

#### 3.4.7 Manos a la tarea

En esta sección los alumnos se enfrentan con una práctica de uso real y significativo de la lengua por medio de una práctica colaborativa de producción textual, diseñada para el empleo de recursos lingüísticos y discursivos desplegados a lo largo de la unidad. De este modo, los alumnos ponen en práctica los contenidos previamente trabajados para resolver una tarea lingüística. Para ello, primero deben realizar una serie de tareas posibilitadoras que les permitan reforzar los saberes necesarios para la tarea final. Esta iniciativa de aprendizaje incita la ejercitación de procesos y contenidos comunicativos similares a los que se dan fuera del aula.

Se presentan las tareas propuestas en cada unidad:

#### 3.4.8 Para saber más

**UNIDAD 1:** “Una fotocrónica de la Triple Frontera”. Redactar una crónica de la frontera o del lugar donde viven los alumnos acompañándola de una fotografía formando una composición.

**UNIDAD 2:** “Una línea del tiempo”. Crear para el catálogo de una exposición un eje cronológico sobre una expedición histórico-geográfica.

**UNIDAD 3:** “Una incursión en la cultura afroamericana”. Dictar una presentación oral cuyo tema es alguna expresión del arte o la cultura de origen africano relevante para la conformación de la identidad latinoamericana.

**UNIDAD 4:** “Un festival de la canción latinoamericana”. Seleccionar una canción representativa de este movimiento cultural para realizar una exposición oral acerca del autor y el contexto social en el que surgió.

**UNIDAD 5:** “Fútbol, pasión y literatura en América Latina”. Elaborar un registro escrito, oral o audiovisual, ejemplificando la relación entre el fútbol y la literatura, o con otro aspecto sociohistórico asociado a este deporte.

Esta sección constituye un complemento de algunas de las actividades de las secciones anteriores y, como tal, no tiene una posición preestablecida dentro de las unidades del manual. Propone “visitas guiadas” por plataformas de libre acceso a registros audiovisuales, a textos informativos y académicos.

El universo del conocimiento es tan rico y amplio que las actividades no se agotan en sí mismas, sino que promueven el acceso a diferentes niveles de dificultad. Cada unidad expone un fractal de géneros textuales, obras literarias y musicales, autores, épocas, acontecimientos históricos y muestras de variedades lingüísticas, propios del ámbito latinoamericano. Sin embargo, sería ingenuo afirmar que este universo sociocultural se explora por completo resolviendo las actividades de *Somos Sur*. Ahora bien, ello no es óbice para proponer itinerarios mediante el acceso a otros documentos reales, profundizando en aquellos temas de interés de los alumnos. Se fomenta con este apartado su autonomía para la formación académica y humanística, en la concepción de que los conocimientos se hallan interconectados y se explican transitando por la red que los une. Se considera el texto como unidad mínima del discurso y se proponen diversas tipologías: biografías, reportajes, reseñas audiovisuales o escritas sobre obras y autores, películas, *podcasts*, periódicos y revistas, videos de entretenimiento, canciones, audiocuentos, etc. Ante la proliferación de datos que conforma la vastedad intrincada de información disponible en la red, es necesario establecer criterios de selección eficaces que contribuyan a desarrollar las capacidades y habilidades propias de la literacidad crítica y la multiliteracidad.

### 3.5 ADECUACIÓN A LOS DOCUMENTOS NORMATIVOS DE LA EDUCACIÓN BRASILEÑA

En conformidad con el PDI de la UNILA, *Somos Sur* está en línea con orientaciones didácticas fundamentadas en la interacción dialógica y en el trabajo colaborativo. Asimismo, a partir de obras literarias de autores latinoamericanos, aborda aspectos relevantes de las culturas de la región, su identidad y desarrollo histórico.

En cuanto a los marcos legales, Brasil estipula en la Ley N° 11.161 de 2005, artículo primero, la obligación de ofrecer en los sistemas educativos, con matrícula facultativa, la disciplina de lengua española. Por lo tanto, este material didáctico puede utilizarse, con adaptaciones adecuadas, también en la enseñanza media. Los contenidos de las unidades didácticas consideran:

- Las leyes N° 9.394, Directrices y Bases de la Educación Nacional de Brasil (así como sus Directrices Curriculares) y N° 13.005, Plan Nacional de Educación.
- El Decreto N° 4.281 de 2002 de Educación Ambiental.
- El Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos, de 2008.
- Las Directrices para la Educación de las Relaciones Étnico-Raciales y la Enseñanza de Historia y Cultura Afrobrasileña y Africana, de 2013.
- La Base Común Curricular Nacional del Ministerio de Educación, de 2018.

Estos documentos oficiales han subsidiado la elaboración un manual cuyos contenidos, actividades y tareas se basan en: la defensa y la promoción de principios democráticos como los derechos humanos, la ciudadanía y las relaciones étnico-raciales; la educación y la conciencia ambiental; la experiencia intercultural; y el desarrollo equitativo entre habilidades cognitivas, virtudes y actitudes éticas.

## 4 ANÁLISIS DE UNA UNIDAD DIDÁCTICA

Con el fin de clarificar e ilustrar lo dicho hasta ahora, se ofrece, a continuación, una secuencia de actividades que pertenece a la Unidad 1 del manual, titulada “Crónicas desde América Latina”. Para ello, se muestra, en primer lugar, el índice de contenidos y después se analiza la secuencia de actividades correspondiente a una de las obras que la integran.

Esta Unidad gira en torno a la crónica como subgénero periodístico y ficcional, además de ofrecer información acerca de obras y autores que los alumnos van a conocer. Se presenta también el tipo de textos, escritos y audiovisuales que van a manipular, así como las habilidades lingüísticas requeridas para su explotación didáctica. Por último, se les indica a los alumnos y a los docentes qué contenidos, habilidades y actitudes constituyen objetivos de cumplimiento, además de informar la tarea final que han de realizar.



---

**UNIDAD 1: La crónica latinoamericana**

**PRIMERA OBRA: Relato de un naufrago** (1970), de Gabriel García Márquez.

**Textos:** video documental (CA e IO), video reportaje (CA e IO), fragmento de prólogo (CL), fragmentos de artículo periodístico y de revista de divulgación científica (CL e IO).

**Comunicación y discurso:**

- Conocer un acontecimiento histórico a través de un género híbrido entre el periodismo y la literatura: novela-reportaje.
- Elaborar una presentación oral a partir de notas escritas y de una audición.

**Habilidades y actitudes socioculturales:**

- Conocer la figura de un escritor colombiano, principalmente su labor periodística.
- Tomar conocimiento del papel del periodismo de investigación y su función social.
- Debatir en torno a cuestiones relativas al poder político, a la (des)información, a las redes sociales y a las agencias de verificación de noticias.

**SEGUNDA OBRA: Operación Masacre** (1957), de Rodolfo Walsh.

**Textos:** reconstrucción documentada de acontecimientos verídicos (CL e IO), video documental (CA e IO), información (CL), fragmento de prólogo (CL).

**Comunicación y discurso:**

- Entender el vínculo entre reconstrucción objetiva y recreación literaria en el género de la novela-reportaje para desvelar la verdad de unos hechos.
- Informarse de las características de las secuencias descriptivas.
- Elaborar una breve descripción de un barrio o localidad.

**Habilidades y actitudes socioculturales:**

- Obtener datos sobre la historia de Argentina a mediados del siglo pasado.
- Tomar conocimiento de la figura del escritor comprometido y la relación entre literatura, política y periodismo.
- Debatir acerca del término “habitante medio” y establecer una comparación entre las periferias de Argentina y Brasil.
- Reflexionar sobre la ausencia de poderes públicos en la periferia de las ciudades latinoamericanas.

**TERCERA OBRA: Los gallinazos sin plumas** (1954), de Julio Ramón Ribeyro.

**Textos:** cuento (CL e IO), video reportaje (CA e IO), videoconferencia (CA e IO), cita (CL), entradas léxicas en el diccionario (CL).

**Comunicación y discurso:**

- Conocer algunas características del cuento social como medio de denuncia.
- Identificar las ideas principales de un texto cronístico y pronunciarse sobre ellas.
- Descubrir la variedad diatópica de la lengua mediante ejemplos léxicos.
- Escribir una experiencia personal en forma de testimonio.

**Habilidades y conocimientos léxicos:**

- Reconocer diferentes matices comunicativos en el uso de algunos diminutivos del español.
- Ampliar el vocabulario, conocimiento y uso de nuevas palabras.

**Habilidades y actitudes socioculturales:**

- Conocer la figura de un cuentista peruano.
- Asociar diferentes escritores por la temática que abordan en sus obras.
- Reflexionar y debatir en torno a la miseria material en las ciudades de Latinoamérica.

**CUARTA OBRA: El Zanjón de la Aguada** (2003), de Pedro Lemebel.

**Textos:** crónica (CA e IO), video entrevista (CA e IO), gráfico (IO), información (CL e IO), entradas léxicas en el diccionario (CL e IO).

**Comunicación y discurso:**

- Entender la realidad social de un lugar específico a través de una crónica.
- Diferenciar un mapa mental de un mapa conceptual y elaborar uno de los dos.

- Reconocer diferentes matices comunicativos en el uso de los sufijos -eo y -ada. Contraste con el portugués.
- Tomar conciencia de las variedades diafásicas mediante ejemplos léxicos.
- Resumir el contenido de un texto sintetizándolo en una oración o breve enunciado.

#### Habilidades y conocimientos léxicos:

- Identificar palabras de acuerdo con su campo semántico para el análisis de un texto determinado.

#### Habilidades y actitudes socioculturales:

- Descubrir a un artista y cronista chileno, y su contexto histórico.
- Reflexionar sobre la importancia del saneamiento público en los barrios de la periferia de las grandes ciudades latinoamericanas.

#### LENGUA EN USO:

- Expresar existencia, localización y posesión mediante los verbos *estar*, *haber* y *tener*. Contraste con el portugués.
- Aprender el uso de los tiempos pasados del modo indicativo: pretérito imperfecto, pretérito perfecto, pretérito indefinido, además de aprender a identificar y utilizar las formas regulares e irregulares del pretérito imperfecto de indicativo.

#### MANOS A LA TAREA: Una fotocrónica de la triple frontera

- Redactar una crónica de la frontera o del lugar donde viven los alumnos, acompañándola de una fotografía formando una composición (IO y EE).”

La Unidad presenta variadas prácticas de lectoescritura, el visionado de registros audiovisuales, las características de géneros textuales y actividades de descubrimiento de contenidos gramaticales y socioculturales, como se puede observar en la introducción dirigida a los alumnos:

En esta Unidad desarrollarán actividades a partir de algunos fragmentos de las siguientes obras: *Relato de un naufrago*, de Gabriel García Márquez (Colombia). *Operación Masacre*, del argentino Rodolfo Walsh (Argentina). *Los gallinazos sin plumas* (1954), de Julio Ramón Ribeyro (Perú). *El Zanjón de la Aguada* (2003), de Pedro Lemebel (Chile).

Las tres últimas obras abordan algunos problemas sociales de las capitales latinoamericanas, mientras que la primera relata un episodio histórico sucedido en el Caribe colombiano.

Por otro lado, se van a familiarizar con las características más representativas del género “crónica” y harán una incursión en la difusa frontera entre literatura, periodismo e historia.

Desde un punto de vista lingüístico, practicarán algunos de los elementos asociados a la descripción y a la narración de hechos pasados. En este sentido, entenderán la diferencia entre existencia, posesión y localización (verbos “haber”, “tener” y “estar”), y podrán consolidar el uso de los tiempos verbales de pasado (Pretéritos Imperfecto, Indefinido y Perfecto) y compararlo con el uso en portugués.

Como tarea final realizarán una fotocrónica de la triple frontera entre Brasil, Argentina y Paraguay o de otro lugar que consideren representativo de algún aspecto de la sociedad latinoamericana.

Por razones de espacio se exponen únicamente las actividades de la primera obra, *Relato de un naufrago*, de Gabriel García Márquez. La primera sección “Sobre el autor y su época” ofrece una breve biografía, tras la cual se presentan actividades que incitan a dinámicas de trabajo colaborativo y dialogicidad a partir del visionado de documentos reales, en este caso, registros extraídos de redes sociales.

#### “1. Sobre el autor y su época

Gabriel García Márquez (Aracataca, Colombia, 1927 - Ciudad de México, 2014) es sin duda uno de los escritores latinoamericanos más destacados del orbe. Obtuvo el Premio Nobel de Literatura en 1982, en gran medida, gracias a su novela “Cien Años de Soledad”, que le dio fama mundial.

La mayor parte de su obra se relaciona con el realismo mágico, movimiento pictórico, filmico y literario que, *grosso modo*, tiene como característica principal mostrar lo extraordinario, fantástico o sobrenatural, como algo cotidiano de la vida.

1.1. Formen dos grupos, cada uno va a escuchar una parte del siguiente video que aborda los principales hechos biográficos de García Márquez y su influencia en la obra del autor colombiano y tomar nota a partir de la ficha correspondiente.

- Video: “Quién fue Gabriel García Márquez”  
<https://www.youtube.com/watch?v=g7pn3bjHQs>

1.1.1. Tomen nota de la información importante, puesto que más adelante deberán compartir los datos con el resto de la clase para, de este modo, “reconstruir” su vida.

A fin de ayudarles con la comprensión, presten atención a las fichas. No es necesario anotar toda la información, solamente lo que consideren más relevante de los temas mencionados:

### Grupo 1

(visionado hasta el minuto 7:00)

- **Repercusión internacional de “Cien años de soledad”:** junio 1967 / medio millón de copias / 25 lenguas / 40 años
- **El realismo mágico y “Cien años de soledad”:** características del movimiento literario
- **La historia de sus padres y “El amor en los tiempos del cólera”:** Gabriel Eligio García, Luisa Santiaga Márquez y el Coronel Nicolás Márquez / mujeriego y conservador / serenatas y cartas de amor.
- **La infancia al cuidado de sus abuelos maternos y su incidencia en la obra literaria:** el coronel Márquez y Tranquilina Iguarán / La Masacre de las bananeras\* / el circo y el hielo / historias de fantasmas, premoniciones, augurios y signos / el regreso a Aracataca (2007).
- **La niñez en Sucre y Barranquilla con sus padres:** su carácter / internado en Barranquilla / primeros escritos / “el viejo” / estudios secundarios en Zipaquirá.

\***Masacre de las bananeras** (1928): matanza de los trabajadores de la compañía estadounidense del banano *United Fruit Company* a manos del ejército para poner fin a un mes de huelga, organizada por el sindicato, que buscaban mejores condiciones laborales.

### Grupo 2

(visionado entre el minuto 7:00 y el 13:40)

- **Estudios universitarios en Bogotá:** Derecho / “La Metamorfosis” de Kafka / el estilo de su abuela / *La tercera resignación* en El espectador
- **De Bogotá a Cartagena:** el Bogotazo\* / reportero / El Universal
- **Barranquilla y el periodismo:** El Heraldo / Mercedes Barcha / marzo de 1958
- **Corresponsal de prensa latina:** Nueva York / amenazas y críticas / disidencia cubana / México DF.
- **Amistad con Fidel Castro:** literatura y críticas al imperialismo / visado / Bill Clinton y “Cien años de soledad”.
- **Autoexilio en México:** guerrilla M19 / presidente Julio César Turbay Ayala / “Noticia de un secuestro”.
- **Años finales (1999-2014):** cáncer linfático / “Vivir para contarla” / demencia senil

\***El Bogotazo** (1948): Disturbios desatados por el magnicidio del líder popular Jorge Eliezer Gaitán. La ola de protestas condujo a una época de violencia, cuyas consecuencias dieron origen a un conflicto armado interno que ha involucrado a la Fuerza pública del estado, a los movimientos guerrilleros y a las fuerzas paramilitares.

1.1.2. Cada grupo realiza una puesta en común de los datos y elabora una breve presentación informando en plenario a toda la clase.

Consideren los siguientes criterios para elaborar la presentación:

Dicción y fluidez verbal
Corrección gramatical y claridad expositiva
Cohesión y coherencia en el discurso
Apoyo de recursos tecnológicos ( <u>Power Point</u> , videos, etc.)
Organización del contenido
Participación equilibrada de todos los miembros
Respuestas adecuadas a las preguntas de los oyentes

Recomendaciones a la hora de la presentación:

Eviten leer y expongan verbalmente
Eviten interferencias del portugués
Para la organización, escriban una guía sobre lo que deben hablar

1.2. Como habrán observado en el video, García Márquez exploró la novela, el cuento, el teatro, la poesía y la crónica periodística. Un excelente ejemplo de esta última faceta es “Relato de un naufrago”, un texto que causa controversia en lo que se refiere al género al que pertenece, pues ha sido clasificado como reportaje novelado y como crónica periodística. En realidad, se trata de un género híbrido entre esas dos categorías, ¿por qué? El siguiente video les permitirá comprender esto:

- “Análisis de Relato de un naufrago de Gabriel García Márquez”

<https://www.youtube.com/watch?v=7KUtX6quXWo>

- ¿Quién fue Alejandro Velasco?
- Comparen la versión oficial de la tragedia en el ARC Caldas con el testimonio de Velasco.
- ¿Cuáles fueron las consecuencias de la publicación de la obra: para el diario El Espectador, para García Márquez y para Velasco?
- ¿Qué método fue el elegido para recopilar la información de Velasco?
- ¿Por qué García Márquez decide contar la historia en primera persona?
- ¿Qué dificultades o retos tuvieron García Márquez y Velasco para construir la crónica?
- El texto que van a leer a continuación es parte del prólogo de “Relato de un naufrago”, donde García Márquez describe el método de trabajo para transcribir el testimonio de Velasco. Comparen lo que se dice en el video con la explicación que ofrece el propio escritor:

En 20 sesiones de seis horas diarias, durante las cuales yo tomaba notas y soltaba preguntas tramposas para detectar sus contradicciones, logramos reconstruir el relato compacto y verídico de sus diez días en el mar. Era tan minucioso y apasionante, que mi único problema literario sería conseguir que el lector lo creyera. No fue sólo por eso, sino también porque nos pareció justo, que acordamos escribirlo en primera persona y firmado por él. Esta es, en realidad, la primera vez que mi nombre aparece vinculado a este texto.

*Prólogo al Relato de un naufrago, Gabriel García Márquez*

El subapartado 1.1 ofrece estrategias de aprendizaje para la ejecución de tareas propias del ámbito académico; en este caso, se dan criterios básicos y recomendaciones para la adecuada realización de presentaciones orales. Esto le resulta útil al docente como criterio para la evaluación de la actividad. Se propone un vacío de información, la clase se agrupa en número par y cada grupo tiene asignada como tarea la obtención de los datos de un fragmento del video. Para ello, cuentan con una ficha que facilita su seguimiento. Luego del visionado, a partir de las notas escritas, cada grupo deberá sintetizar y ordenar los datos parciales obtenidos con el fin de preparar una breve presentación oral sobre la vida de García Márquez y exponerla en plenario. Este intercambio de información facilita la comprensión global de un documento de especial dificultad por la densidad de su contenido y su duración.

Con una actividad de comprensión lectora y auditiva, el subapartado 1.2 describe el proceso creativo de la obra. Se presentan dos documentos, una reseña y un fragmento del prólogo escrito por el propio autor, con la finalidad de comprender las características formales de esta crónica e informarse del método adoptado en la obtención de datos y en la entrevista al sujeto que da pie al relato.

Tras este acercamiento, la sección “Leyendo entre líneas” contiene cuatro fragmentos de la obra, aquí se muestra solo el primero, con las actividades de comprensión correspondientes. Es conveniente aclarar que estos fragmentos serán la base de la explotación didáctica realizada en las secciones posteriores:

## “2. Leyendo entre líneas: Relato de un naufrago.

### Primer Fragmento

#### *Los tiburones llegan a las cinco*

Los tiburones llegan a las cinco. Fue el primer animal que vi, casi treinta horas después de estar en la balsa. La aleta de un tiburón infunde terror porque uno conoce la voracidad de la fiera. Pero realmente nada parece más inofensivo que la aleta de un tiburón. No parece algo que formara parte de un animal, y menos de una fiera. Es verde y era como la corteza de un árbol. Cuando la vi pasar orillando la borda, tuve la sensación de que tenía un sabor fresco y un poco amargo, como el de una corteza vegetal. Eran más de las cinco. El mar estaba sereno al atardecer. Otros tiburones se acercaron a la balsa, pacientemente, y estuvieron merodeando hasta cuando anocheció por completo. Ya no había luces, pero los sentía rondar en la oscuridad, rasgando la superficie tranquila con el filo de sus aletas. Desde ese momento no volví a sentarme en la borda después de las cinco de la tarde. Mañana, pasado mañana y aún dentro de cuatro días, tendría suficiente experiencia para saber que los tiburones son unos animales puntuales: llegarían un poco después de las cinco y desaparecerían con la oscuridad. Al atardecer, el agua transparente ofrece un hermoso espectáculo. Peces de todos los colores se acercaban a la balsa. Enormes peces amarillos y verdes; peces rayados de azul y rojo, redondos, diminutos, acompañaban la balsa hasta el anochecer. A veces había un relámpago metálico, un chorro de agua sanguinolenta saltaba por la borda y los pedazos de un pez destrozado por el tiburón flotaban un segundo junto a la balsa. Entonces una incalculable cantidad de peces menores se precipitaban sobre los desperdicios.

*Relato de un naufrago, Gabriel García Márquez*

- Expliquen con sus propias palabras cómo describe el naufrago la aleta de tiburón.



- ¿Cómo expresa el relato, desde un punto de vista estético, las primeras aproximaciones de los tiburones y otros peces a la balsa? ¿Qué emociones experimenta el naufrago?
- Lean los siguientes fragmentos y respondan a las preguntas:

#### TEXTO A

El miedo a los tiburones es un fenómeno bastante extendido como consecuencia, en parte, de exitosas películas de ficción como *Tiburón*. Pero lo cierto es que, pese a su fama de animales letales, estas criaturas provocan un número de muertes humanas relativamente bajo en comparación con otros accidentes relacionados con animales.

En realidad, los tiburones ocupan uno de los últimos eslabones del *ranking* de animales más mortíferos. Según el Archivo Internacional de Ataques de Tiburones (ISAF) que elabora la Universidad de Florida de forma anual, los escualos mataron en 2018 a cinco personas en todo el mundo.

*La Vanguardia*, 01/02/2019, consultado el 11/05/2021

<https://www.lavanguardia.com/natural/animaladas-videos/20190201/4688272065/balance-mundial-oficial-muertes-provocadas-ataque-tiburones.html>

#### TEXTO B

El número de tiburones muertos a manos del ser humano podría rondar entre los 63 a los 273 millones por año.

Casi todas las rutas de comercio de aletas de tiburón conducen a Hong Kong (China). Esto se debe al aumento de la demanda por parte de la clase media que considera la sopa de aleta de tiburón como un signo de prestigio social. La aleta del tiburón es la parte más valiosa de este pez (si hablamos a nivel de mercado, pues pueden alcanzar unos 880 dólares por apenas medio kilogramo). Por ello, una vez que son cortadas con el tiburón aún vivo, los pescadores lanzan por la borda el resto del tiburón.

*Muy interesante*, consultado el 11/05/2021. Texto adaptado

<https://www.muyinteresante.es/naturaleza/fotos/nadando-entre-tiburones/mas-de-11-000-tiburones-son-asesinados-cada-hora>

- Teniendo en cuenta los textos A y B, reflexionen acerca del terror que experimenta el ser humano en relación con los tiburones y otros animales, ¿Este miedo está justificado?
- Los tiburones son una especie en extinción en varias partes del mundo. Expliquen con sus propias palabras la contradicción que encierran los dos textos que acaban de leer.



Imagen: Protesta contra la pesca de tiburones | Fuente: Wikimedia”

La actividad contribuye a la interpretación del texto, con preguntas para la activación de distintas habilidades cognitivas: activación del conocimiento previo, memoria, fluidez verbal, léxico contextual, raciocinio, realización de inferencias, entre otras. También promueve actitudes éticas como el desarrollo de juicios de valor y del diálogo colaborativo. Estas aparecen, principalmente, cuando se debe asociar el contenido del “Primer Fragmento” con otras ideas relacionadas a la temática: el miedo a los tiburones y la toma de conciencia sobre los riesgos de su extinción.

Luego de haber trabajado los cuatro fragmentos, se presentan las secciones “Hablando nos entendemos” y “Para saber más”. En la primera, a partir de la manipulación que el gobierno de la época hizo del naufragio que dio pie a la crónica de García Márquez, se plantea un debate en torno a cuestiones actuales relativas al poder político, a la (des)información, a las redes sociales y a las agencias de verificación de noticias. Se incita a los alumnos a sopesar las ventajas y desventajas de la proliferación de información en nuestra sociedad, donde las tecnologías han modificado los medios de comunicación tradicionales. Esto arremete contra los monopolios y abre camino para nuevas plataformas que posibilitan contrastar información y comprobar las fuentes que se usan, bajo el indicador de veracidad. La actividad fomenta la reflexión crítica sobre un tema acuciante, así como el ejercicio de pensar a partir de las opiniones del otro.

Por último, se mencionan normas de conducta y estrategias prototípicas para desenvolverse en el género discursivo “debate”, obteniendo así el máximo provecho de la actividad. Siempre que los aprendices celebren debates en las actividades de las siguientes unidades, se les dirigirá al cuadro indicaciones “Reglas para la puesta en común de las informaciones y el debate”.

La segunda sección “Para saber más” fomenta la curiosidad para que profundicen en el tema. Se invita a acceder a un video que ahonda en la polémica entre el naufrago y el autor de la crónica por los derechos de autoría, y a un artículo periodístico que conmemora los 50 años de la obra.

### “3. Hablando nos entendemos

3.1. *Relato de un naufrago*, como se ha visto, es fruto de un incisivo trabajo de investigación en el que el periodista García Márquez desmonta la versión oficial del naufragio. ¿Recuerdan cuál fue la versión oficial y la realidad de los hechos según el video “Análisis de Relato de un naufrago de Gabriel García Márquez” (apartado 1.2)?

El Gobierno de la época utilizó la tragedia con fines propagandísticos y de exaltación “patriótica”, convirtiendo en un héroe al naufrago Luis Alejandro Velasco.

3.2. Teniendo en cuenta todo lo que ya conocen sobre “esta historia”, deliberen sobre las siguientes cuestiones en torno a la relación entre el poder, la información y la realidad fáctica:

- ¿Qué opinión les merece la expresión que otorga al periodismo el carácter de “cuarto poder” en las democracias?
- El periodismo de investigación tiene como función principal desvelar a la opinión pública situaciones ocultas, entre ellas, los abusos y corruptelas del poder político y económico. ¿Consideran que en la actualidad existe todavía este tipo de periodismo? En caso afirmativo, citen algunos ejemplos que recuerden.

- Los medios de comunicación tradicionales ya no detentan el monopolio de proveer de información y opinión a la sociedad: ¿qué otras fuentes de información y opinión existen hoy en día?
- ¿Han perdido credibilidad los grandes conglomerados de la comunicación? ¿Son más o menos confiables que las fuentes emergentes de información que existen en Internet?
- En los últimos tiempos, hemos sido testigos de la incidencia de los “bulos” (*fake news*) y del uso que se hace también desde el poder para influir en la opinión pública, incluso en los procesos electorales. ¿Qué papel juegan las redes sociales, los generadores de contenido y los usuarios en este proceso?
- Probablemente han oído hablar de las agencias de verificación de noticias (*fact-checking*) ¿Conocen alguna que actúe en Brasil? En el siguiente enlace encontrarán cinco de estas agencias.

**Texto:** *Fact-checking*. Conheça 5 agências de checagem de notícias

<https://guiadoestudante.abril.com.br/estudo/fact-checking-conheca-5-agencias-de-checagem-de-noticias/>

- ¿Qué opinión les merecen? Pero ¿Quién verifica al verificador? ¿Les parecen realmente “independientes”?
- Los usuarios de las redes sociales, creadores de opinión y consumidores, se quejan de que estas agencias son cada vez más estrictas con los contenidos que circulan en ellas, incluso se habla de censura. ¿Qué opinan acerca de esto?
- ¿Cuál puede ser la actitud de los ciudadanos críticos ante la avalancha de información que reciben cada día? ¿Cómo se pueden filtrar las noticias confiables distinguiéndose de las falsas (*fake news*)?
- ¿Qué responsabilidad tienen los medios de comunicación tradicionales y las redes sociales en encumbrar y abatir “héroes” y “modelos” para la sociedad?
- Otras consideraciones.

**Reglas para la puesta en común de la información y el debate:** dediquen aproximadamente veinte minutos a ver y analizar el video, conversando dentro del grupo; intenten ser lo más sintéticos posible al exponer el contenido del video que se les ha asignado para permitir que todos puedan hablar; presten atención a la exposición del resto de los grupos y tomen notas si desean realizar alguna pregunta; respeten los turnos de palabra para que el diálogo sea fluido.

#### ❖ Para saber más

Si desean profundizar sobre las virtudes y controversias de “Relato de un naufrago”, les recomendamos el siguiente vídeo y lectura.

**Vídeo:** La amarga pelea del naufrago contra Gabriel García Márquez

[https://www.youtube.com/watch?v=y\\_N4-Erco-I](https://www.youtube.com/watch?v=y_N4-Erco-I)

**Texto:** “Relato de un naufrago”, 50 años de un hito del periodismo

<https://www.elperiodico.com/es/ocio-y-cultura/20200811/relato-de-un-naufrago-50-anos-hito-periodismo-garcia-marquez-tusquets-8071874>

Cada unidad del Manual finaliza con la sección “Manos a la tarea”. En la Unidad 1, se trata de la elaboración de una fotocronica de la Triple Frontera. La actividad se compone de una secuencia de tareas posibilitadoras (apartados del uno al cinco): la explotación didáctica de un vídeo de *Youtube* y una descripción de la naturaleza y características de este subgénero, además de una fotocronica real que sirve como ejemplo ilustrativo. Estas actividades capacitan a los aprendices para la composición y la presentación oral.

El resultado se expone en plenario. Con el objeto de facilitar esto último, se listan una serie de criterios y estrategias para elaborar la presentación, así como indicadores para su exposición. A lo largo del manual, cada vez que los alumnos tienen que ejecutar una presentación oral, se les remite a “Criterios para elaborar la presentación” y “Recomendaciones a la hora de exponer”.

#### “MANOS A LA TAREA: Una fotocronica de la Triple Frontera



En esta tarea final van a redactar una crónica teniendo nuestro entorno como inspiración, acompañándola de una fotografía que le sirva de ilustración.

1. **Observen las siguientes fotografías.** A través de ellas, y de otras que elijan ustedes, escribirán en grupos una crónica sobre el lugar donde vivimos.




Imagen: Cartel Frontera Trinacional | Fuente: tradenews



Imagen: vista de los ríos Paraná e Iguazú | Fuente: wikimedia

2. **Formen grupos con el objetivo de componer un collage de texto e imagen.** Compondrán una crónica de la frontera o del lugar donde viven acompañándola de una fotografía. Para ello, se guiarán por las siguientes etapas:

- Obtener información sobre la crónica narrativo-descriptiva como género textual.
- Seleccionar una fotografía para ilustrar el texto.
- Redactar el texto a partir de la fotografía.
- Presentar e  **l**ico la fotocrónica.

### 3. Características de la crónica

- 3.1. En el siguiente video se ofrece información relevante acerca de la crónica. Tomen nota y tras el visionado, compartan la información:

- Definición de “crónica” y su etimología.
- Tipos de crónicas.
- Características de la crónica literaria.
- Tipos de crónicas literarias.

Lean a continuación el siguiente texto para obtener información detallada sobre la crónica y, mientras lo hacen, destaquen los datos más pertinentes. Coméntenlos entre los compañeros.

Video 1: La crónica literaria

<https://www.youtube.com/watch?v=qOmfl8e37go>

En el **discurso periodístico** existen diferentes géneros, como la noticia, la crónica, el editorial, el artículo de opinión, el reportaje, etc. Cada uno de estos géneros presenta un tipo de secuencia discursiva dominante, aunque pueden aparecer varias de ellas. En el género artículo de opinión, por ejemplo, la secuencia discursiva dominante será la argumentativa.

La **crónica** es un relato donde se narran acontecimientos que se encuentran organizados en forma temporal, de ahí su nombre. Es considerada un género híbrido entre el reportaje, la noticia, la opinión e incluso la ficción. Se caracteriza por relatar unos hechos de manera más subjetiva que en la noticia. El narrador en general es un *yo testigo*, es decir, alguien que ha presenciado los sucesos que cuenta. Además, en la crónica se realizan descripciones muy detalladas del espacio, el ambiente y las personas.

Existen varios **subgéneros de la crónica**, uno de ellos es la crónica literaria, caracterizada por el empleo de recursos propios de la literatura, pues puede incorporar elementos ficticios, metáforas, comparaciones y una amplia adjetivación, fruto todo ello de las impresiones del narrador. Sea una descripción subjetiva de un espacio o un ambiente, sea un relato, ficcional o no, de historias cotidianas o sucesos puntuales, en la crónica literaria se halla resaltada de modo más o menos explícito la figura del narrador, que expresa todo su ingenio para la elaboración de la misma.

3.2. Echen un vistazo rápido a la siguiente crónica y justifiquen a qué subgénero pertenece y si posee o no algunas de las características descritas arriba. Justifiquen su respuesta.

#### 4. Una fotografía para ilustrar sus crónicas

Escojan o realicen una fotografía del lugar que les va a servir de inspiración para la confección del texto. A modo de sugerencia, pueden pensar en una escena en un momento dado o un acontecimiento diario que se produce en: un paisaje; un espacio abierto (calles, estación de colectivos, mercados y ferias); un local cerrado (un edificio privado o público).

Enlace: "11 SEP CRÓNICA FOTOGRÁFICA DE PODEROSAS 2018"

<https://www.fugafoto.com/blog/cronica-fotografica-de-poderosas-2018/>

#### 5. Composición del texto

Con todo el trabajo previo, redacten la crónica. Elijan un título para ilustrar el texto y la fotografía. Piensen también en un título, claro, conciso y atractivo. La crónica ha de poseer una extensión aproximada de 200 palabras.

5.1. Antes de la escritura, reflexionen acerca de estas cuestiones que les sirva de punto de partida:

- ¿Es necesario o no el uso de un narrador o escritor implícito que "fotografie" lo narrado?;
- ¿La crónica será la mera descripción extendida de la fotografía o será algo más?
- ¿Hay personajes?
- ¿Se desencadena una progresión narrativa?
- ¿Qué tipo de interacción se da entre ellos?
- ¿Interviene el narrador en la escena o no?
- ¿Hay o no un desenlace?; Otras preguntas.

Tengan en cuenta para la elaboración del trabajo tanto los recursos lingüísticos presentados en el apartado *Lengua en uso* como las características de la crónica como género discursivo, vistas en el subapartado 3.1. de esta actividad.

## 6. Presentación y comentarios

Realicen la lectura pública de su crónica y muestren la fotografía al resto de los compañeros y, si lo consideran pertinente, elijan el trabajo más destacado.

- **Criterios para elaborar la presentación**

Dicción y fluidez verbal
Corrección gramatical y claridad expositiva
Cohesión y coherencia en el discurso
Apoyo de recursos tecnológicos ( <i>Power Point</i> , videos, etc.)
Organización del contenido
Participación equilibrada de todos los miembros
Respuestas adecuadas a las preguntas de los oyentes

- **Recomendaciones a la hora de exponer**

Eviten leer
Eviten interferencias del portugués
Para la organización, escriban una guía sobre lo que deben hablar

---

El conjunto de las secciones de cada unidad de *Somos Sur* propone una dinámica variada de abordajes y una diversidad de muestras reales con un empleo relevante de la lengua. El objetivo es que los alumnos adquieran un conocimiento global bajo la siguiente secuencia: lectura de obras latinoamericanas pertenecientes a diversos géneros, con su respectiva contextualización socio-histórica y biográfica; ampliación del conocimiento y fomento del debate a partir de actividades conectadas al *leitmotiv* de cada obra literaria; tratamiento de contenidos gramaticales; sugerencias de textos y vídeos para despertar la curiosidad y profundizar el tema abordado; y, finalmente, elaboración de un registro escrito o audiovisual y su exposición pública. Como ya se ha dicho, las actividades de cada sección adoptan un carácter dialógico y promueven el trabajo colaborativo en busca de una construcción conjunta del conocimiento, tanto en lo que se refiere a la lengua adicional como a sus culturas, evitando así concepciones monoculturales de lengua y abriéndose a su diversidad.

## 5 REFLEXIÓN FINAL

El presente artículo ha descrito en detalle la estructura, los contenidos y los presupuestos metodológicos que fundamentan *Somos Sur: prácticas discursivas en español y literatura latinoamericana*. Este material pertenece a una colección que se inició con el Manual *Español en la Universidad: prácticas discursivas*.

Por motivos de espacio, y para facilitar la descripción, se ha optado por mostrar y analizar una secuencia de actividades pertenecientes a la primera obra: *Relato de un naufrago*, de Gabriel García Márquez, de la “Unidad 1: La crónica latinoamericana”. Este material didáctico, creado especialmente para su uso en el Ciclo Común de Estudios de la UNILA, contempla las especificidades de enseñar y aprender el español como lengua adicional considerando la originalidad de su propuesta pedagógica. Los procedimientos didácticos para su confección han considerado las orientaciones metodológicas que fundamentan las prácticas discentes: el aprendizaje integrado de lengua y contenido curricular de las diferentes carreras; el desarrollo de habilidades para la literacidad académica; y el fomento de la experiencia intercultural crítica.

*Somos Sur* se concibe como un hipertexto, superando la linealidad y gradación características de los libros didácticos tradicionales, propone una concepción del conocimiento basada en la multilinealidad y la articulación en una red de enlaces. En línea con la interdisciplinariedad, sitúa los textos seleccionados en el centro de las cuestiones socioculturales y lingüísticas tratadas. De manera que su especial configuración permite trabajar con diferentes dimensiones de la lengua de una forma fluida, frente a lo que suele ser habitual, que es trabajar cada parte por separado, ya sea la gramática o la cultura. Por otro lado, se fomenta la incorporación de hábitos de lectura y se reivindica la rica tradición de la literatura latinoamericana.

Por último, bajo la premisa de que las universidades federales prestan un servicio público y tienen un compromiso social, *Somos Sur*, pendiente de publicación, aspira a convertirse en un material digital de libre acceso descargable en el portal de la editorial de UNILA, tal como lo es el anterior libro de la colección, promoviendo con ello la universalidad del conocimiento y el derecho a la educación.

## REFERENCIAS

- ACQUARONI, R. *Las palabras no se las lleva el viento: literatura y enseñanza de español como LE/L2*. Madrid: Santillana, 2007.
- AGUIRRE, B. *Aprendizaje y enseñanza del español con fines específicos*. Madrid: SGEL, 2012.
- BRUNI, A. El diálogo en el aprendizaje de un idioma extranjero. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, v. 10, n. 2, p. 62-77, mayo-ago. 2009.
- BUSTINZA, I. A. y PÉREZ DE OBANOS, G. *Español en la Universidad: prácticas discursivas*. Disponible en: <https://portal.unila.edu.br/editora/livros/espanol-en-la-universidad> Acceso en: 29 jul. 2021.
- CARLINO, P. *Escribir, leer, y aprender en la universidad*. Una introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005.
- CARVALHO, S. Políticas lingüísticas e integração latino-americana: desafios de uma proposta bilingue para o ensino superior. *Sures*, n. 11, p. 1-29, 2018.
- CHÁVEZ, G.; CANTÚ, L. La literacidad académica de los estudiantes universitarios. *Ciencia UANL*, v. 18, n. 71, 2015. Disponible en: <http://cienciauanl.uanl.mx/?p=3050> Acceso en: 29 jul. 2021.
- CUMMINS, J. BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction. En: B. STREET, B.; HORNBERGER, N. (ed.). *Encyclopedia of Language and Education*, 2008. Nueva York: Springer, 2008. p. 71-83.

- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1970
- JACKSON, J. *Introducing Language and Intercultural Communication*. New York: Routledge, 2014.
- KLEE, C. Aprendizaje por contenidos e inmersión lingüística. In: MUÑOZ-BASOLS, J., GIRONZETTI, E.; LACORTE, M. *The Routledge Handbook of Spanish Language. Metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2*. Nueva York: Routledge, 2019. p. 491-504.
- LANDOW, G. 1991. *Hipertexto 3.0: Teoría crítica y nuevos medios en la era de la globalización*. Trans. Antonio José Antón Fernández. Barcelona: Paidós, 2009.
- LANTOLF, J. *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 2000.
- LANTOLF, J.; THORNE, S. Sociocultural theory and second language learning. In: VANPATTEN, B. y WILLIAMS, J. *Theories in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2007. p. 201-224.
- LYSTER, R. *Learning and Teaching Languages Through Content: A Counterbalanced Approach*. Ámsterdam: John Benjamins, 2007.
- MALJERS, A. *et al. Diverse Contexts-Converging Goals: CLIL in Europe*. Frankfurt: Peter Lang, 2010.
- OLIVERAS, A. *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Estudio del choque cultural y los malentendidos. Madrid: Edinumen, 2000.
- REGUEIRO, M. L.; SÁEZ, D. *El español académico*. Guía práctica para la elaboración de textos académicos. Madrid: Arco, 2013.
- RORTY, R. *Contingencia, ironía y solidaridad*. Barcelona: Paidós, 1991.
- RORTY, R. *Verdad y progreso*. Barcelona: Paidós, 2000.
- SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. Educação linguística e aprendizagem de uma língua adicional na escola. In: SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. *Referências curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação/Departamento Pedagógico, 2009. p 127-128
- UNILA. *Regimento Geral da Universidade*, 2013a. Disponible en: <https://portal.unila.edu.br/institucional/documentos-oficiais/pdi-2013-2017> Acceso en: 28/07/2021.
- UNILA. *Projeto Pedagógico - Ciclo Comum de Estudos*, 2013b. Disponible en: <https://www.unila.edu.br/sites/default/files/files/PPC2%20do%20CICLO%20COMUM.pdf> Acceso en: 28 jul. 2021.
- UNILA. *Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI - 2019-2023*, 2019. Disponible en: <https://portal.unila.edu.br/proplan/planejamento/pdi-unila-2019-2023.pdf> Acceso en: 28 jul. 2021.



Recebido em 29/07/2021. Aceito em 12/03/2022.