

Español como lengua extranjera (ELE): informe de una experiencia pedagógica en el desierto israelí

Spanish as a Foreign Language: Report of a Teaching Experience in the Israeli Desert

Livia Carolina Ravelo

caro_ravelo@yahoo.com.ar

Docente de Inglés Técnico (Departamento de Informática), de Inglés como Lengua Extranjera (Departamento de Historia, Física y Economía), y de Análisis del Discurso, Redacción del Discurso Académico y Geografía y Cultura del Reino Unido y de los Estados Unidos de América (Departamento de Inglés) del Instituto Superior del Profesorado Dr. Joaquín V. González, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina

Resumen

Este informe ofrece al profesional experto en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) la posibilidad de considerar la tira cómica como un recurso didáctico fiable para facilitar el aprendizaje de ELE, no sólo contemplando los fines lingüísticos propiamente dichos, sino especialmente la valoración de la cultura de la lengua meta. Se presenta una serie de tareas originales, algunas basadas en dos cuadros de *Mafalda*, a un grupo de estudiantes del desierto del Neguev, sur de Israel. El análisis de la tira ha permitido alcanzar los objetivos propuestos, además de propiciar una clara y acertada reflexión sobre la importancia del lenguaje corporal en todo acto comunicativo. Entre los resultados de la implementación se evidencian una activa interacción en español y el interés genuino de los aprendientes por la lengua y la cultura meta.

Palabras clave: informe de clase, enseñanza ELE, tira cómica, kibutz israelí.

Abstract

This article reports on the benefit of using the comic strip as a reliable learning resource to facilitate the learning of Spanish as a Foreign Language (SFL), not only by considering the proper linguistic purposes, but especially by appraising the value of the culture of the target language. In a SFL class, a number of authentic tasks were presented to a group of students at the Negev desert, southern Israel. Some of the tasks were based on two comic strip panels of *Mafalda*. The analysis of the words and gestures portrayed in the comic strip helped to achieve formerly proposed class objectives, besides providing a clear and accurate reflection on the importance of body language in

Revista Electrónica Matices en Lenguas Extranjeras No. 7. ISSN 2011-1177. Páginas 99-118.

Universidad Nacional de Colombia - Facultad de Ciencias Humanas - Departamento de Lenguas Extranjeras. Bogotá. <http://revistas.unal.edu.co/index.php/male>

any communicative act. The implementation of such activities in the classroom results in learners' active interactions in the Spanish language and a genuine interest for the target culture.

Keywords: Class report, Spanish as a Foreign Language, comics, comicstrip, Israeli kibutz

El presente informe versa sobre una experiencia de clase del año 2010 en un kibutz (comunidad agrícola) israelí, y le ofrece al profesional experto en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) la posibilidad de considerar la tira cómica entre sus recursos didácticos. Es menester destacar que, entre las tareas, se incluyen no sólo aquellas basadas en dos cuadros del clásico *Mafalda* del célebre Quino, sino también aquellas que se realizaron con anterioridad a las mismas. El uso de estas viñetas persiguió concientizar a los aprendientes sobre cómo un simple gesto, reflejo de significados compartidos en una sociedad, podría facilitar o no la comunicación fluida entre los interlocutores. Además, se buscó generar el interés genuino en éste y otros aspectos de la cultura de la lengua meta.

Entre los atractivos del cómic, han motivado el diseño y su posterior implementación la concepción de la historieta como un producto cultural y discursivo, y la posibilidad de leer la tira cómica a través de la imagen y de la palabra.

Además, se consideró el placer que produce leer historietas (Steimberg, 2013, p. 32), que juega un rol fundamental en la motivación del aprendiente, pues la historieta suele asociarse con la infancia, los superhéroes, las heroínas, los momentos de ocio. Además, las imágenes, con un discurso que les es propio, involucran al lector de manera tal que éste se siente, casi sin proponérselo, parte del relato contado.

La historieta como producto cultural y discursivo

En el aula de ELE, el discurso de la historieta, conformado por un lenguaje muy particular, habilita el conocimiento de la cultura e ideología de la lengua meta, que se hace presente a través de la imagen y de la palabra. En otras palabras, por medio de los signos que constituyen su lenguaje, la historieta se concibe como un aparato cultural e ideológico.

Por ejemplo, el lector de *Mafalda*, famosa historieta de Quino, tiene acceso a las ideas progresistas de la clase media de la Argentina de los años sesenta. El personaje Mafalda manifiesta de manera permanente la necesidad de acceder a la universidad, denigra el rol de ama de casa, es pacifista y luchadora, entre otros discursos emergentes. Manolito, caricaturización del inmigrante gallego, representa al ser poco pensante que no le interesa ni la política, ni el saber. Se concibe como un personaje materialista, cuyo interés radica en la distribución de los pedidos del almacén de su padre.

Otros ejemplos de este género como un producto cultural y discurso son los superhéroes que surgen durante la segunda guerra mundial, como símbolo de la supremacía estadounidense: *Antorcha Humana*, el *Capitán América*, o *Flash* luchan contra enemigos alemanes y japoneses. Los italianos también lanzaron sus héroes como *Romano el Legionario* y *Dick Fulmine*, conocido en España como *Juan Centella*. En Japón nace *Norakukuro*. En Alemania no surge ningún personaje ya que Hitler despreciaba este género.

En consonancia con lo expuesto, se puede presuponer que el recurso de convenciones comunicativas se funda en la existencia de una *koiné* —código que da lugar a mensajes descifrables por los receptores, lo que a su vez presupone una comunidad de la que forman parte, por lo menos en el momento en que el mensaje es emitido, considerando tanto al emisor como al receptor (Eco, 2005, p.169). Ahora bien, el hecho de que se puedan señalar valores ideológicos precisos en una determinada historieta no implica que todos los lectores deban leerlos de la misma forma; en ocasiones, estos mismos valores pueden pasar totalmente inadvertidos. En este sentido se descarta el fetiche de la “masa” y del “hombre masa”. Específicamente en la tira cómica del diseño, el lenguaje corporal de Manolito impone su decodificación en la clase. En Argentina e Israel el gesto de la mano de este personaje denota distintos tipos de significado.

Algunas cuestiones teóricas sobre la historieta y su lenguaje

La imagen y la palabra

Revista Electrónica Matices en Lenguas Extranjeras No. 7. ISSN 2011-1177. Páginas 99-118.

Universidad Nacional de Colombia - Facultad de Ciencias Humanas - Departamento de Lenguas Extranjeras. Bogotá. <http://revistas.unal.edu.co/index.php/male>

Cuando se leen historietas se pueden ver imágenes y palabras. A medida que leemos la historieta, los dibujos y las palabras se entremezclan de tal forma que podemos leer textos a través de los dibujos. Las palabras pueden aparecer en forma de leyenda explicativa (cartucho) o dentro de “globos” o “bocadillos” —que salen de la boca del personaje para representar un diálogo, o de la cabeza, en forma de nube, para representar el pensamiento. El texto y la imagen pueden complementarse o bien el texto puede no existir.

Si se reconoce que detrás de todo dibujo hay texto, se puede aceptar la existencia de dos tipos de palabra: las visibles y las invisibles (De Santis, 1988, p.20). Las invisibles son las que han dado forma a las imágenes y las otras son evidentes y se representan a través de globos o leyendas. Todo cuadro de historieta ha sido un guión, ha sido lenguaje. La historieta es la historia expandida en la página y el guión se puede entender como el tiempo y el dibujo, el espacio.

La historieta, género híbrido entre la narrativa y la gráfica, es un exponente de la cultura de masas, que establece una semántica que le es propia. Las historietas emplean como significantes no sólo los términos lingüísticos, sino también elementos iconográficos que les son propios. Steimberg (2013, p.30), citando al escritor Robert Benaououn, nos recuerda que las palabras son, en ciertos casos clásicos, reemplazadas por imágenes mentales simplificadas. Todo rasgo de humor, todo sentimiento de base puede ser traducido a través de un simple accesorio de esencia simbólica, como lo fue el corazón atravesado por flechas de las tarjetas postales. Otros ejemplos de estos elementos figurativos ya canónicos con estatuto iconológico preciso son la lamparita eléctrica encendida que representa la idea luminosa, las estrellitas denotando dolor, entre otros.

Otro de los elementos es el signo gráfico utilizado en función sonora en una libre ampliación de los recursos onomatopéyicos de una lengua. Tenemos, por ejemplo, un “sss” de la pelota al vuelo, el “paf” del puño. En muchos casos se trata de verdaderas onomatopeyas, dotadas de significado en inglés, que se transfieren a países de otra lengua

y, en consecuencia, se pierde la inmediata conexión con el significado. No obstante, se leen como signo en el ámbito de las convenciones del cómic.

Los elementos semánticos se componen de una gramática del encuadre. En este ámbito la palabra y la imagen se complementan de manera constante; la palabra puede explicar y aislar las interpretaciones del lector, al tiempo que la imagen constituye un elemento que dispara innumerables connotaciones. Puede suceder que la imagen manifieste significados que no podrían expresarse de manera fehaciente, completa, precisa, a través de la palabra.

Según Scolari (1999, p.20), esta ausencia de la palabra escrita, que potencia la polisemia de las imágenes, obliga al lector a un arduo trabajo interpretativo; el espacio que el texto deja vacante debe ser llenado por la fantasía del lector, que completa estos vacíos con su propia imaginación.

La historieta en la didáctica de lenguas extranjeras

Los profesores Aguaded y Martínez Salanova (1998) destacan que las posibilidades en el uso del cómic en el aula son inmensas y dependen no sólo del interés de los docentes por emplear el lenguaje iconográfico, sino también de la motivación previa de los estudiantes.

Además, sostienen que el uso de este lenguaje debe responder a una seria planificación didáctica que explicita de manera clara cuáles son los objetivos del uso de este medio gráfico. La lectura de cómics en las aulas puede ser un punto de arranque para el comienzo de unidades didácticas, trabajos interdisciplinarios, monografías de aula; en pocas palabras, se puede potenciar un proceso globalizador del aprendizaje que a veces difícilmente se alcanza con la parcelación del saber de los libros.

En toda planificación se debe tomar en cuenta que todos los medios de comunicación ejercen una notable influencia. Integrarlos en el aula debe responder esencialmente a la

Revista Electrónica Matices en Lenguas Extranjeras No. 7. ISSN 2011-1177. Páginas 99-118.
Universidad Nacional de Colombia - Facultad de Ciencias Humanas - Departamento de Lenguas Extranjeras.
Bogotá. <http://revistas.unal.edu.co/index.php/male>

búsqueda de un ambiente propicio que favorezca la reflexión de los estudiantes sobre los códigos que emplean, sus intenciones comunicativas y sus impactos en los lectores. Este proceso de captación reflexiva y crítica ha de estar adaptado a los intereses de cada grupo o de cada individuo. Desde el aula también es posible proponer un conocimiento técnico del medio, donde se profundice con los estudiantes tanto en los códigos visuales (encuadres, planos, secuenciaciones, signos cinéticos, etc.) como en los códigos verbales (cartuchos, textos, bocadillos).

Los profesores también sostienen que una de las posibles actividades en el aula es la creación de historietas, que se convierte en una actividad interdisciplinar, pues la elaboración de un cómic supone poner en marcha un amplio conjunto de mecanismos que afectan a las diversas áreas de cualquier acción formativa: comunicación, formación, aprendizaje, relaciones humanas, orientación profesional, entrevistas, etc.

Sobre los diferentes tipos de tareas en el diseño de materiales

Por tarea se entiende cualquier tipo de actividad que tenga un sentido de integridad y totalidad, que pueda figurar en sí misma como un acto comunicativo por derecho propio (Nunan, 1989, p.10). Como afirma C. Candlin (1990), las buenas tareas implican motivar a los aprendientes a prestar atención al significado, que estos puedan tener flexibilidad para resolver problemas a su modo, recurriendo a sus propias estrategias y destrezas. Las buenas tareas también deben implicar a los estudiantes, atendiendo de forma especial a sus distintas personalidades y actitudes; también tienen que plantear un reto no excesivamente exigente, como así también aumentar la conciencia de los aprendientes sobre el proceso de uso de la lengua y motivarlos a reflexionar sobre su propio uso.

El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (2001) hace también hincapié en el carácter comunicativo de las tareas y en la realización exitosa de las mismas, donde los estudiantes puedan centrarse principalmente en

el significado al llevar a cabo sus intenciones comunicativas. Sin embargo, en el caso de tareas diseñadas para el aprendizaje de la lengua o para fines concretos de la enseñanza, la realización de la tarea guarda relación tanto con el significado como con el modo en que se comprende, se expresa, se negocia ese significado.

En su plan curricular el Instituto Cervantes (1994) también especifica las características del enfoque por tareas en su plan curricular:

- Las tareas promoverán la práctica de procesos de comunicación en el aula.
- Las tareas facilitarán la transferencia de la práctica del aula a situaciones reales de comunicación.
- Las tareas responderán al criterio de integración de las destrezas lingüísticas.
- Las tareas deberán promover la responsabilidad del alumnado sobre su propio proceso de aprendizaje.
- Las tareas implican un cambio importante en la función del profesor.

Específicamente en el área de ELE, uno de los primeros intentos de definición de tarea fue el de J. Zanón (1990, p. 22), quien la caracterizó como una actividad representativa de procesos de comunicación en la vida real, identificable como unidad de actividad en el aula, dirigida intencionalmente hacia el aprendizaje de la lengua, diseñada con un objetivo, estructura y secuencia de trabajo.

Zanon (1999, p.30), de una manera clara y concisa, enumera tres puntos de vista que se refieren normalmente a una misma realidad. Las tareas son comunicativas en la medida que representan procesos de comunicación y, por lo tanto, estimulan en el alumno la activación de esos procesos y, mediante ello, el desarrollo de su competencia en la nueva lengua. Al llevarlas a cabo, los alumnos realizan un uso funcional de la lengua que están aprendiendo. Por ejemplo, mediante la lectura y la audición entienden el contenido de los textos (obteniendo información, disfrutando con ellos, si se trata de textos poéticos, etc.).

Mediante la escritura se expresan a sí mismos y se transmiten contenidos y mediante la interacción oral se relacionan con sus colegas. Una segunda perspectiva es el considerar las actividades como tareas de aprendizaje cuando estos procesos de comunicación van acompañados de otros procedimientos de tipo didáctico, como ser la fijación de un objetivo establecido en términos de aprendizaje, la estructuración en distintos y sucesivos pasos (que deben ser previstos y planificados también desde una visión didáctica) con algún tipo de control o evaluación. Por último, el tercero, trata de tareas significativas, en la medida en que el aprendizaje no sea memorístico ni mecánico. Y, para que un aprendizaje sea significativo, el autor señala que deben darse dos condiciones: el contenido debe ser potencialmente significativo (en otras palabras, susceptible de insertarse en las unidades cognitivas ya existentes) y el estudiante debe tener una actitud favorable para aprender de modo significativo, pues el modo de trabajar (de manera individual y en cooperación) es tan importante como el contenido que se aprende.

En pocas palabras, Zanon (1999, p. 31) sintetiza diciendo que el concepto de tarea es único, porque una actividad dirigida a un aprendizaje significativo de la lengua mediante la práctica de la comunicación es (o debe ser) a un mismo tiempo comunicativa, discente y didáctica.

En consecuencia, para que un aprendizaje sea verdaderamente efectivo, se debe contar con tareas planificadas, articuladas y estructuradas en una serie de pasos o fases. A estos pasos se los conoce con el nombre de subtareas—las habrá más sencillas y más complejas (cuando encierran en sí varias subtareas).

Además de distinguir las tareas respecto de su posición en una estructura, se las pueden distinguir por los objetivos que persiguen y que están organizados en cuatro campos: la comunicación lingüística, la forma lingüística, los contenidos temáticos y socioculturales, y el aprendizaje de la lengua.

Sobre la experiencia pedagógica

Descripción del grupo meta

El material fue diseñado para un grupo de miembros de un kibutz en el sur de Israel, situado a escasos kilómetros de la franja de Gaza. Los miembros son adultos israelíes desde 20 hasta 60 años aproximadamente, que trabajan en el kibutz en diferentes áreas, ya sea en agricultura, trabajo en la cocina, limpieza, fábricas, y en el centro educativo del kibutz. Es menester destacar que, en el caso de este grupo en cuestión, son israelíes nacidos en Israel –*sabarim*. Se puede ser israelí luego de haber tramitado la ciudadanía. Esta distinción se manifiesta en la *teudat zehut* (documento de identidad israelí), precisamente donde figura el lugar de nacimiento –*makom haleidá*.

Para un claro entendimiento del grupo meta es propicio mencionar que los alumnos fueron expuestos a actividades diseñadas para el primer nivel (A1, acceso) de los seis propuestos por el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER). Recordemos que este nivel se ha adquirido cuando el estudiante es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato, cuando puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce y cuando puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar (p. 26).

El MCER también contempla que, si bien este es el nivel más bajo de dominio generativo que se pueda establecer, antes de que se alcance esta fase, es posible que haya una serie de tareas específicas que los alumnos pueden realizar con eficacia utilizando una serie muy limitada de elementos lingüísticos, y que son adecuadas para las necesidades de

ellos. Esta descripción refleja, en cierto modo, las características del grupo de alumnos en cuestión, que se pasan a detallar.

En su mayoría, los *javerim* (miembros) logran comprender (en términos amplios) más de una lengua además del hebreo. No se animan a hablar aunque en ocasiones han demostrado que pueden emitir enunciados simples en otras lenguas, como el árabe, el inglés, el español o el francés. La gran mayoría de los *javerim* han vivido el esplendor kibutziano de los años setenta, cuando los kibbutzim prosperaban económicamente y solían hospedar a voluntarios de los países más diversos (Holanda, Suecia, Sudáfrica, Inglaterra, etc.). Esta situación cosmopolita generaba, de la manera más natural, una situación de intercambio de más de una lengua. Hoy en día, aún cuando la situación social del kibutz en cuestión no es la más favorable a nivel social (tiene una pequeña cantidad de miembros) y la situación económica no es estable, los voluntarios llegan al kibutz y con ellos su bagaje cultural e ideológico.

El interés de estas personas en aprender español surge de la necesidad de interactuar con adolescentes hispanohablantes que residen de manera temporal en el kibutz para luego continuar con su viaje por Israel. Estos jóvenes no necesariamente hablan hebreo o inglés (que tiene el estatus de primera lengua extranjera en Israel). Cabe destacar que los adolescentes llegan al kibutz en un grupo conformado por distintas nacionalidades, culturas y etnias. La lengua franca por excelencia es el inglés (cuando no es posible la comunicación en hebreo) y el problema surge con los hispanohablantes que no pueden comunicarse ni en hebreo ni en inglés de manera eficaz.

El hecho de utilizar una tira cómica fue placentero para los alumnos (recordemos que sólo estudiaban luego de una larga jornada de trabajo). A su vez, esta actividad les permitió conocer algunos aspectos de la cultura de la lengua meta, ya que estos referentes culturales se suelen apreciar fuertemente por dos cuestiones: una vez finalizados los años de servicio en el ejército (dos años las mujeres y tres los hombres), los jóvenes israelíes realizan un viaje por Latinoamérica que suele durar entre seis meses y un año y medio, con el fin de

relajarse. Además, la televisión israelí cuenta con un canal de cable llamado “Viva”, donde hay programaciones de productos hispanos, especialmente de Argentina y España, con alto rating.

Si bien el español tuvo su época de plenitud en los años noventa, actualmente muchos israelíes estudian español por placer, por algún intercambio educativo en convenio con universidades españolas, o por motivos laborales. En síntesis, el español es una lengua valorada en Israel, lo que suele repercutir de manera favorable en las clases de ELE.

Descripción de las variables contextuales del kibutz

El curso de español se dictó dos veces por semana, dos horas cada encuentro, con una duración de 32 horas reloj en un lapso aproximado de dos meses y medio (considerando feriados por festividades judías).

Las actividades aquí planteadas corresponden a la primera clase de un total de dieciséis. Éstas fueron implementadas entre fines de marzo y principios de abril, época que se caracteriza por un clima más agradable, lo que ha repercutido en el buen ánimo de los alumnos. El kibutz se encuentra en la zona del desierto del Neguev, donde los días de calor intenso son verdaderamente agotadores e incluso peligrosos para la salud.

La organización de los contenidos: lengua (contenidos funcionales, gramaticales y temáticos) y cultura

Los contenidos de la clase 1 que se presentan a continuación en la tabla en 3.3.1 contemplan dos áreas: la de lengua (con contenidos funcionales, gramaticales y temáticos) y cultura (donde se detallan los contenidos culturales de la cultura de la lengua meta). Esta organización es la propuesta por el Ministerio de Educación Israelí (2009, p. 10) en el plan curricular para la enseñanza del español, en el ciclo secundario israelí.

Los contenidos funcionales señalan las funciones comunicativas de la lengua que los estudiantes deberán practicar como usuarios de la misma. Dichas funciones le permitirían al estudiante un uso efectivo de la lengua con distintos fines y en diferentes contextos (ver Tabla 1).

Los contenidos gramaticales especifican los contenidos gramaticales que los estudiantes deben adquirir y sistematizar a través de los contenidos funcionales y temáticos y a través de la lectura de los textos sugeridos en el programa. Los contenidos temáticos especifican los temas sobre los que versarán las actividades de comunicación en el aula y constituyen el marco en el que se sistematizarán los contenidos funcionales y gramaticales.

Tabla 1
Tabla de contenidos de las áreas de lengua y cultura. Contenidos de las áreas de lengua y cultura.

	LENGUA	CULTURA
Contenidos funcionales	Contenidos gramaticales	Contenidos temáticos
-Presentar y presentarse	-Letras y sonidos del abecedario	-El lenguaje corporal: similitudes y diferencias entre la cultura argentina y la cultura israelí
-Saludar y despedirse	-Pronombres personales sujeto	Tira cómica de Quino
-Pedir y dar información sobre personas, objetos y lugares	-Presente del indicativo de los verbos: ser, tener y estar y llamarse.	-Diferentes formas de saludos, despedidas y presentaciones
-Hablar sobre la edad, el estado civil, la profesión	-Números del 1-100	
	-Pronombres interrogativos: Qué, Dónde, Cuándo, Cómo.	
	-Estructura básica de la oración simple afirmativa, negativa e interrogativa.	

Objetivos del diseño

Las actividades (ver Anexo) contemplan las siguientes expectativas de logro:

- Aprender conocimientos relacionados con el lenguaje del cómic.
- Explorar los signos que componen el lenguaje de la historieta en una viñeta dada.
- Elaborar posibles hipótesis sobre cómo se relacionan los lenguajes verbal e iconográfico en una tira cómica.
- Identificar qué posibles mensajes ideológicos se manifiestan en las viñetas.
- Identificar características propias del contexto social y cultural en el que se enmarca el relato macro (y sus posibles microrrelatos) de una tira cómica.
- Entender cómo se relacionan los rasgos culturales manifiestos en una tira cómica con las características de una determinada cultura.
- Valorar el español como medio de comunicación y transmisión de culturas diversas, evitando cualquier tipo de discriminación y de estereotipos culturales.
- Motivar a los estudiantes a continuar los estudios de lengua y cultura del mundo hispano.

Conclusiones

El diseño de las actividades ha sido un trabajo por demás placentero, desafiante. No fue una tarea nada fácil encontrar tiras cómicas de un exponente de la historieta argentina donde se pudiesen sistematizar algunos aspectos lingüísticos y donde se reconociesen signos o convenciones del lenguaje del cómic que pudiesen ser explotados en un aula con aprendientes israelíes con un nivel básico de español. Específicamente, la tira del diseño, a través de un solo signo (el gesto de Manolito), ha permitido sistematizar algunas diferencias y similitudes entre la cultura de la lengua meta y de la lengua materna.

En esta tira, todos los alumnos (sin excepción) se focalizaron en este gesto, que fue lo que no les permitió comprender la tira, muy a pesar de la simpleza del mensaje lingüístico. Lo expuesto guarda relación con la carga semántica de este lenguaje

corporal, que difiere en ambas culturas.

Además, luego de conocer el valor icónico de *Mafalda*, los alumnos comentaron sobre algunos personajes que se reconocen como íconos en Israel. Tal es el caso del legendario personaje *Kishkashta*, un cactus parlanchín protagonista de un programa televisivo educativo (1976- 1981). Éste se identifica con la personalidad y temperamento *sabra* (israelí): hiriente en la superficie debido a sus espinas, pero dulce y suave por dentro. Otro personaje que surgió es *Srulik*, famosa caricatura creada en 1956. En esta oportunidad se optó por trabajar el concepto de la propia mirada (cómo el israelí se concibe a sí mismo) y cómo el extranjero ve al israelí, en cuyo caso hablaríamos de la mirada de los otros.

A lo largo del curso, el hecho de trabajar con los estereotipos nos ha permitido desterrar mitos y concepciones discriminatorias, y fomentar una verdadera valoración de la propia cultura y de la cultura meta. Asimismo, la historieta como recurso didáctico fue un verdadero disparador de producciones orales y escritas. Muchos amantes del género, incluso, han buscado en internet otras historietas de los autores propuestos para leer de manera autónoma.

Por último, se cree pertinente destacar que el uso de la historieta como recurso didáctico debería ser valorado como un recurso válido, que seguramente podría constituirse como una herramienta exitosa, siempre que el docente entienda cómo seleccionar un corpus adecuado que permita la valoración y transmisión de la cultura meta, más allá de la selección de un corpus que sólo favorezca el aprendizaje de un aspecto lingüístico en particular.

Referencias

- Aguaded, J. I. y Martínez-Salanova, E. (1998). *Medios, recursos y tecnología didáctica para la formación profesional ocupacional*. Huelva, España: Federación Andaluza de Centros de Estudios Privados.
- Candlin, C. (1990). Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas. *Comunicación, lenguaje y educación*, 7(8), 33-54.
- De Santis, P. (1988). *La historieta en la edad de la razón*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Eco, U. (2005). *Apocalípticos e integrados*. Buenos Aires, Argentina: Fábula.
- Instituto Cervantes. (1994). *La enseñanza del español como lengua extranjera. Plan curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Publicaciones del Instituto Cervantes.
- Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. (2002). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Madrid, España. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Ministerio de Educación. (2009). *Español: Plan curricular para la enseñanza Del Español en el ciclo secundario*. Tel Aviv, Israel: Editorial Maalot.
- Nunan, D. (1989). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. UK: Cambridge University Press.
- Scolari, C. (1999) *Historietas para sobrevivientes*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Colihue.
- Steimberg, O. (2013). *Leyendo historietas*. Buenos Aires, Eterna Candencia.
- Zanón, J. (1990). Psicología y didáctica de las lenguas: Una aproximación histórica y conceptual II. *Cable*, 3, 22-32.
- Zanón, J. (1999). *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid, España: Edinumen.

Anexo

Presentación de la clase uno

Lista de tareas (cinco alumnos presentes):

1) Presentación de la docente: Me llamo..., Soy... (aquí se menciona la nacionalidad, la profesión, estado civil) y tengo... (edad, hijos, esposo, etc.).

2) Presentación de los alumnos utilizando las mismas estructuras de la docente (que ha escrito en el pizarrón).

3) Intercambio de información personal (nombre completo, número de teléfono, correo electrónico). Los alumnos deberán llenar una ficha, que la docente deberá copiar en el pizarrón con sus datos personales (son datos que suelen intercambiarse en Israel): nombre completo, número telefónico, correo electrónico.

4) A continuación la docente le preguntará a cada uno los datos de la ficha: “¿Cómo te llamas?, ¿Cuál es tu número de teléfono?, ¿Cuál es tu correo electrónico?” y va completando la ficha que ha dibujado en el pizarrón (los alumnos ya saben escribir su nombre perfectamente porque conocen el abecedario debido a su conocimiento del inglés y suelen conocer mínimamente los números del 1 al 20) (Un exponente lingüístico nuevo para los alumnos: “arroba”).

5) El abecedario: Enseñanza del abecedario: su fonética. Práctica sobre cómo se deletrean sus nombres y otras palabras del interés de los alumnos o aquellas que surjan de manera espontánea en el transcurso de la clase.

6) Presentación de los personajes de *Mafalda* con imágenes. Sólo presentar a Mafalda, Susanita y Manolito. Para describir a los personajes utilizar SER y TENER.

Mafalda es pequeña..., tiene seis años..., Mafalda es argentina..., Mafalda es luchadora..., ella tiene un hermano...

Para que los alumnos comprendan por qué *Mafalda* es una obra ejemplar del cómic argentino, se explicó cómo y cuándo nace *Mafalda* y qué estereotipos representan cada uno de los personajes. Esta presentación se hizo, en parte, en hebreo. Luego, la actividad seis se hizo en español, pues los alumnos debían comprender claramente la diferencia entre SER y TENER.

7) Lectura de la tira cómica de Manolito:

En la viñeta seleccionada, Manolito lee un libro muy atentamente. El personaje lee la cita textual en voz alta en la viñeta uno. En la viñeta dos, Manolito emite su reflexión, haciendo un gesto muy particular con su mano derecha, juntando los dedos de manera tal que todas las yemas se junten, haciendo un leve movimiento de arriba hacia abajo. Este gesto existe en Argentina y en Israel, con significados completamente diferentes. A continuación, la consigna de trabajo:

Lee la siguiente tira cómica de Manolito, amigo de Mafalda¹:



7.1) Ahora contesta las siguientes preguntas:

¿Cuál es el mensaje de la primera frase de Manolito? Puedes elegir más de una respuesta

- a. Una persona es valiosa si es buena
- b. Una persona es valiosa si tiene dinero
- c. Es importante tener dinero
- d. Es importante ser buena persona

¿Cuál es el mensaje de la segunda frase de Manolito? Puedes elegir más de una respuesta.

- a. El dinero es muy importante
- b. Una persona es valiosa si es buena y con dinero

¹ Toda Mafalda. Blog sobre Mafalda, historieta Argentina. Se puede acceder a la tira cómica desde: <http://toda-mafalda.blogspot.com.ar/2010/11/tiras-de-manolito.html>

Revista Electrónica Matices en Lenguas Extranjeras No. 7. ISSN 2011-1177. Páginas 99-118.

Universidad Nacional de Colombia - Facultad de Ciencias Humanas - Departamento de Lenguas Extranjeras. Bogotá. <http://revistas.unal.edu.co/index.php/male>

- c. Una persona sin dinero no es persona
- d. Es importante ser buena persona

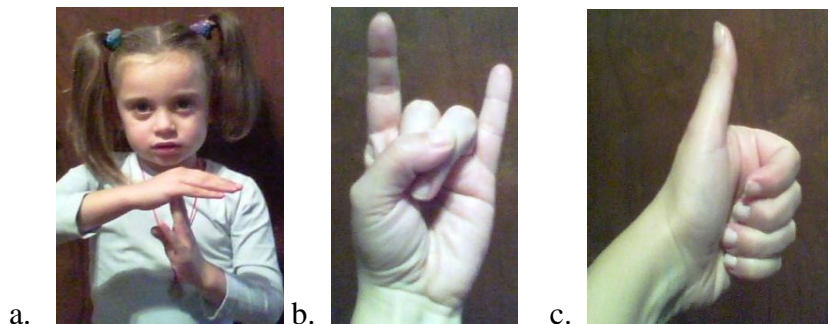
7.2) Ahora, en la segunda viñeta, mira el gesto que Manolito hace con su mano. ¿Qué crees que significa?

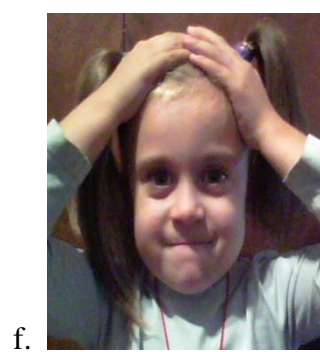
Aquí los alumnos se comunicaron en hebreo, focalizándose en el gesto, que tiene un significado completamente diferente en la sociedad israelí. En Israel el gesto significa “espere un minuto”. A veces se utiliza sin emitir palabra, otras veces va acompañado de la expresión “Rega!” (espere un minuto).

Luego la docente deberá explicar que este gesto en Argentina puede significar “¿Qué te pasa?” o, como lo utiliza Manolito, para expresar falta de credibilidad, acompañado de la expresión “¡Vamos!”. Otro uso de este gesto en Argentina es para expresar que un lugar estaba lleno de gente, por ejemplo, en la expresión “Estaba así de gente”.

7.3) A continuación, la siguiente actividad:

- A. En la viñeta dos el gesto de Manolito significa en Israel “¡Espere un momento!”.
Elige el gesto que crees que en Argentina significa “¡Espere un momento!”.





B. Escribe la letra correcta para cada significado

¡Dios mío! (cuando surge un problema):

Infidelidad (cuernos):

Cruzar los dedos para tener suerte:

Espectacular, excelente:

Todo OK/todo bien:

C. ¿Coinciden estos gestos con los de tu país? ¿Se utilizan todos los gestos en tu país?

D. ¿Hay otros gestos que puedas mencionar de tu cultura?

Cuando los alumnos no mencionaban ninguno, se indagó (ya sea con imágenes o a través del lenguaje corporal) sobre los siguientes gestos:

1) Gesto “OH BA BOI”: expresión similar a “¡Dios mío!” (literalmente, “la que se viene”) pero llevando las manos a la cara, que suele estar acompañado de un ligero movimiento de cabeza hacia ambos lados, y en más de una ocasión con la boca semiabierta.



2) Gesto con la mano, leve quiebre de muñeca, con un movimiento circular de los dedos hacia adelante: Se utiliza para desacreditar el discurso del interlocutor o bien para callarlo. Es un gesto que en el latino suele generar mucha violencia o ira.