

C REVISTA omunicación

Revista *Comunicación*. Volumen 26, año 38, núm. 2, julio - diciembre, 2017. ISSN 0379-3974

CONTENIDO

ARTÍCULOS

Apropiación cultural de lo narco en Chile: la narcoserie *Prófugos*
Ainhoa Vásquez Mejías 4

El efecto de la traducción pedagógica en la precisión morfosintáctica: un estudio preliminar con estudiantes avanzados de ESL
Laura Gasca 16

ELE, EAD y TIC, explorando potencialidades en la UFPB virtual
Ana Berenice Peres y Ma. José Núñez 29

Invencción de problemas contextualizados de probabilidad: una competencia por desarrollar en profesores de matemática
Ana Lorena Salazar 38

Pensamiento crítico, conciencia cultural y tecnología: actividades para cursos de español como segunda lengua
Alejandra Balestra y Laura Gasca Jiménez 49

La competencia comunicativa con fines profesionales desarrollada mediante tareas
Jane Amorin y Leila Márcia Ghedin 63

Variación diatópica del español americano a través de recursos hipermedia
Mario Domingues 78

CRÓNICAS

Los puentes en Angostura, Turrialba
Luko Hilje 93

TABLE OF CONTENTS

PAPERS

Cultural appropriation of drug trafficking elements in Chile in the narco series *Prófugos*
Ainhoa Vásquez Mejías 4

Effect of pedagogical translation in morphosyntactic precision: a preliminary study with advanced SSL students.
Laura Gasca 16

SFL, DE and ICT: Exploring potentialities at UFPB virtual
Ana Berenice Peres y Ma. José Núñez 29

Creating math problems on Probability: a competency to be developed among math teachers
Ana Lorena Salazar 38

Critical thinking, cultural awareness and technology: activities for Spanish as a Second Language courses
Alejandra Balestra y Laura Gasca Jiménez 49

Communicative competency with professional purpose developed through tasks
Jane Amorin y Leila Márcia Ghedin 63

Diatopic variation of American Spanish through hypermedia resources
Mario Domingues 78

CHRONICLES

The bridges of Angostura, Turrialba
Luko Hilje 93

Comunicación es una revista del Instituto Tecnológico de Costa Rica, editada por la Escuela de Ciencias del Lenguaje. Ofrece a sus lectores dos números regulares al año y, ocasionalmente, ediciones especiales.

Su objetivo es publicar el resultado de las investigaciones que diversos académicos efectúan en Hispanoamérica, Europa y Estados Unidos, en los campos de las Humanidades, Arte y Educación. También difunde la creación literaria original de escritores destacados.

La Revista *Comunicación* mantiene su adhesión al código de ética COPE.

The objective of this journal is to spread the scientific production in the fields of literature, linguistics, humanities, arts, literary theory, philosophy and music. This takes place through the biannual publication of original and unpublished articles. Moreover, these articles disclose results related to investigations, theoretical and methodological contributions, literary productions as well as bibliographic reviews. The journal has an International Scientific Committee and also national and international blinded peer reviewers.

The authors cannot make changes to the final tests.

ÍNDICES DIGITALES

Comunicación está inscrita en:

- SciELO: <http://www.scielo.org>
- LATINDEX <http://www.latindex.unam.mx/>
(Sistema Regional de Información en Líneas para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal).
- LANIC www.lanic.utexas.edu/indexesp.html
(Latin American Network Information Center).
- DOAJ www.doaj.org/ (Directory of Open Access Journals).
- Portal de Revistas del Instituto Cervantes (portal del Hispanismo): www.hispanismo.cervantes.es/revista.asp
- e-revistas: <http://www.erevistas.csie.es>
- Erih plus: <http://dbh.nsd.uib.no>
- Sicultura (Sistema de Información Cultural Costa Rica):
<http://www.si.cultura.cr>

DIRECTORA

MSc. Elizabeth Corrales Navarro, Instituto Tecnológico de Costa Rica
E-mail: ecorrales@itcr.ac.cr

CONSEJO CIENTÍFICO

Dr. Arnoldo Mora, Universidad Nacional, Costa Rica
Dra. Valeria Grimberg Pla, Universidad de Frankfurt, Alemania
Dr. Francisco Rodríguez, Sede de Occidente, Universidad de Costa Rica
Lic. Guillermo Coronado, Universidad de Costa Rica
PhD. Zaline M. Roy-Campbell, Syracuse University
Dra. Jessica Páez Arias, Univ. De Antioquia, Colombia
Dr. Jorge Machín-Lucas, Universidad de Winnipeg, Canadá

CONSEJO EDITORIAL

Dr. Edwin Marín Arroyo, Instituto Tecnológico de Costa Rica
Dra. Verónica Ríos Quesada, Instituto Tecnológico de Costa Rica
Mag. Nuria Vindas Fernández, Instituto Tecnológico de Costa Rica
ML. Dimitrí Shiltagh Prada, Instituto Tecnológico de Costa Rica

RECONOCIMIENTO

Se agradece la colaboración de la Vicerrectoría de Docencia del ITCR.

Traductor: Mag. Mauricio Chaves Villalta

Correctora filológica: Br. Shirley Barquero V.

CORRESPONDENCIA:

Dirección Postal:

Escuela de Ciencias del Lenguaje / Instituto Tecnológico de Costa Rica / Revista Comunicación
Apdo. 159-7050 Cartago, Costa Rica / Fax: 2550-9144

Dirección electrónica: recom@itcr.ac.cr

Sitio web: <http://www.tec-digital.itcr.ac.cr/servicios/ojs/index.php/comunicacion>

Teléfonos: (506) 2550-9102 (506) 2550-9024

La responsabilidad por el contenido es exclusivamente de los autores. Deben respetarse los derechos de autor y de divulgación.

DISEÑO GRÁFICO E IMPRESIÓN

Publicaciones TEC.

¿Desea ser patrocinador de la Revista Comunicación del ITCR?

Deseo colaborar con la suma de:

- ₡5 000 al mes ₡10 000 al trimestre
- ₡15 000 al semestre ₡28 000 al año
- Otro monto: ₡ _____

Únicamente requiere depositar su dinero en una de las cuentas de la Fundación del Tecnológico, e indicar que el monto se debe destinar para el código de la Revista Comunicación núm. 5-272.

Banco	Cuenta para depósitos bancarios	Cuenta para transferencias electrónicas
Banco Nacional de Costa Rica	100-01-075-003959-4	151-075-10010039596
Banco de Costa Rica	275-0004039-8	152-01275000403987

Con su patrocinio, puede ayudar a que nuestra publicación sea cada vez mejor.

¡Muchas gracias por cooperar con nosotros!

Presentación

Un gusto poner en sus manos el nuevo número de *Comunicación*.

Con mucha dedicación, se han seleccionado una serie de trabajos en Pedagogía, Literatura e Historia, para que usted, estimado lector, sea conocedor de las investigaciones que desde Latinoamérica, surgen en esos campos.

Este número dedica gran parte de sus páginas a promover el trabajo investigativo expuesto en el Segundo Congreso Internacional de Español como Lengua Extranjera, realizado en Costa Rica a inicios de este año, pero también difunde la labor de otros expertos en otras áreas, como el análisis de la apropiación cultural de lo narco en Chile, con base en la narcoserie *Prófugos*, que la Dra. Ainhoa Vásquez Mejías realiza, o la detalladísima crónica que el Dr. Luko Hilje efectúa de los turrialbeños puentes de La Angostura, en Costa Rica.

¡Disfrute la lectura!

MSc. Elizabeth Corrales N.

Directora

Apropiación cultural de lo narco en Chile: la narcoserie *Prófugos*¹

Dra. Ainhoa Vásquez Mejías², Facultad de Filosofía y Letras, UNAM

Fecha de recibido: 13 de julio, 2017

Fecha de aceptación: 20 de octubre, 2017

Resumen

Aunque Chile es, hasta ahora, uno de los países de Latinoamérica con menor tasa de criminalidad derivada del narcotráfico, no ha quedado exento de la influencia de la narcocultura, originada en Colombia y México. Chile ha realizado una apropiación cultural (Subercaseaux, 1988) de las características de lo narco, produciendo sus propias ficciones. En el siguiente documento se analiza la narcoserie chilena *Prófugos* (2012), como un ejemplo de esta apropiación cultural, ya que —a pesar de incluir elementos propios de la narcocultura: estilística gore, atemporalidad circular, deslegitimidad del Estado (Santos, Vásquez y Urgelles, 2016)— incorpora signos nacionales representativos que dan cuenta de la historia nacional reciente: la dictadura chilena, la lucha estudiantil y el conflicto con el pueblo mapuche. Se concluye que Chile se ha valido de un formato extranjero —la narcocultura— para contar y analizar el contexto socio-histórico del Chile contemporáneo.

Abstract

Cultural appropriation of drug trafficking elements in Chile in the narco series *Prófugos*

Even though to this day Chile is one of the countries in Latin America with the lowest crime rate directly related to drug trafficking, it is not completely immune to the influence of narco-culture originating in Colombia and Mexico. Chile has culturally appropriated (Subercaseaux, 1988) some features of the drug trafficking culture and produced its own fiction. This essay analyzes the narco-series *Prófugos* (2012) as an example of cultural appropriation. Aside from resorting to certain narco-culture elements, such as the gore aesthetic, the temporality circle, and the delegitimization of the state (Santos, Vásquez and Urgelles, 2016), it also adds national symbols that represent recent events in Chilean history, such as the Pinochet dictatorship, student opposition, and the Mapuche conflict. It concludes that Chile has taken into consideration a foreign format—that of narco-culture—in order to narrate and analyze the socio-historical context of Chile nowadays.

Ainhoa Vásquez Mejías. Apropiación cultural de lo narco en Chile: la narcoserie *Prófugos*. *Revista Comunicación*. Año 38, volumen 26, número 2, julio-diciembre, 2017. Instituto Tecnológico de Costa Rica. ISSN: 0379-3974 / e-ISSN1659-3820.

PALABRAS CLAVE:

Narcotráfico, narcocultura, narcoseries, apropiación cultural, series chilenas, *Prófugos*.

KEY WORDS:

drug trafficking, narco-culture, narco-serie, cultural appropriation, Chilean series, *Prófugos*.

1 Este artículo forma parte del Proyecto de Investigación Fondecyt N° 1150484 "Narcoestética: apropiaciones de un modelo cultural méxico-colombiano para la constitución de un nuevo formato literario y audiovisual en Chile", a cargo del Dr. Danilo Santos López y del cual soy coinvestigadora.

2 Ainhoa Vásquez Mejías es Doctora en Literatura por la Pontificia Universidad Católica de Chile y Magister en Letras Latinoamericanas por la Universidad Nacional Autónoma de México. Es profesora de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM y miembro del Sistema Nacional de Investigadores Mexicanos. Contacto: ainhoavasquezm@gmail.com.

INTRODUCCIÓN

Cuenta el politólogo Eduardo Vergara (2016) que en el año 2013 el actor chileno Ariel Mateluna fue apresado por Carabineros de Chile por tener en su casa un pequeño cultivo de marihuana para uso personal. Por tratarse de un personaje reconocido en el país, el revuelo mediático no se hizo esperar y según relató en el momento el mismo Mateluna, se vio sometido a un montaje por parte de periodistas y carabineros, quienes lo hicieron salir del calabozo, le pusieron otra vez las esposas y lo obligaron a caminar hacia las cámaras para televisarlo, como si se tratara del mismísimo Chapo Guzmán. Esta situación se ha convertido en algo casi cotidiano para los chilenos: bandas de microtraficantes detenidos con pequeñas cantidades de marihuana o cocaína que son expuestos en los medios como si fueran miembros del Cártel de Sinaloa. Los medios utilizan operativos policiales “para montar escenas de película usando simples detenciones y estigmatizando a usuarios o cultivadores menores como si fuesen grandes narcotraficantes o románticamente, los responsables de la inseguridad”, asegura Vergara (2016, p. 81).

Mientras los periodistas y policías montan este *show* mediático, las series de televisión también hacen su parte. *Dueños del Paraíso* (2015), escrita por Pablo Illanes para TVN y Telemundo relata las peripecias de los narcotraficantes chilenos que en la década de los sesenta se peleaban “la plaza” de Miami con mexicanos, colombianos y cubanos. Telenovelas como *Secretos en el jardín* (2013) de Canal 13, *Vuelve temprano* (2014) de TVN y *Bala loca* (2016) de Chilevisión, en sus tramas denuncian corrupción y complicidad entre narcotraficantes y policías. *Prófugos* (2011-2013), uno de los productos estrella de HBO³, dirigida por Pablo Larraín no solo retrata ciertas aristas del narcotráfico con reminiscencias México-colombianas, sino que podemos denominar como la primera narcoserie *made in Chile*, puesto que en apariencia no presenta muchas diferencias con otras narcoseries producidas por los creadores del formato, tales como: *El Cártel de los Sapos* (2008), *La Reina del Sur* (2011), *El Patrón del Mal* (2012) y *El Señor*

de los Cielos (2013-2017), entre otras reconocidas a nivel internacional.

Entre tanta noticia que llega desde América del Norte, relacionada con el narcotráfico y los grandes cárteles o señores de las drogas, Chile también se ha visto influido por la narcocultura y ello se refleja en el discurso político, los medios de comunicación y las detenciones a cultivadores, en el estilo de vida de los narcos chilenos y por supuesto, en las series de televisión que hoy se están creando. Una imitación de lo que nos llega de México, se podría pensar a simple vista; sin embargo, no un remedo, sino una *apropiación cultural* (Subercaseaux, 1988), ya que en este tránsito de norte a sur los chilenos agregan elementos propios de su idiosincrasia, su realidad y sus propias preocupaciones. Ello es lo que se intentará demostrar en el presente trabajo, mediante el análisis textual de la serie *Prófugos*.

A partir de la visualización de los capítulos completos de las dos temporadas de la serie chilena *Prófugos*, se pretende comprobar que la televisión chilena realiza una *apropiación cultural* del fenómeno de la narcocultura. Para lograr este objetivo se comenzará por reseñar la presencia que ha tenido Chile en la historia del narcotráfico en América, con el fin de situar y contextualizar la realidad del Chile actual frente a esta problemática internacional. Posteriormente, se intentará explicar y definir los conceptos de *lo narco* y narcocultura, así como la noción que dará eje al análisis de la serie escogida: *apropiación cultural*, acuñada por el académico chileno Bernardo Subercaseaux (1988). Al ser esta la apropiación de una tendencia mexicana-colombiana, será necesario recurrir a cierta tipología que permita contrastar aquellos elementos extranjeros con la adaptación chilena. Para ello se utilizará la tipología que hemos esbozado anteriormente con Danilo Santos e Ingrid Urgelles (2016), en la que planteamos ciertas características que serían representativas de la narcocultura. Finalmente, se reflexionará acerca de los elementos que la narcoserie chilena agrega para constituir una realidad propia respecto de una tendencia ajena. Este análisis tendrá como campo de investigación los estudios culturales, por cuanto se recurrirá a disciplinas como la historia, la sociología, la comunicación y la literatura para dar cuenta de un sistema complejo que abarca diversas aristas socioculturales y que está

3 En el año 2016 fue elegida como una de las 25 mejores producciones de todos los tiempos de HBO, en una encuesta realizada a televidentes de América Latina (<http://www.elmostrador.cl/cultura/2016/10/24/profugos-de-pablo-larrain-se-ubica-entre-las-25-mejores-series-de-todos-los-tiempos-de-hbo/>).

construyendo un imaginario específico en la sociedad chilena actual.

CHILE EN EL MAPA DEL NARCOTRÁFICO

El narcotráfico es uno de los grandes problemas de nuestro tiempo. México, Colombia y Honduras son los países que más han sufrido este flagelo que incluye no solo la producción, distribución y consumo de narcóticos, sino que ha venido aparejado de secuestros, asesinatos, desapariciones forzadas y una incapacidad estatal para hacerles frente, tal como relatan en su historia de viaje por Latinoamérica los periodistas Alejandra Inzunza, José Luis Pardo y Pablo Ferri (2015). Actualmente, pareciera que Chile solo es un espectador: espectador de narcoseries y narcocorridos, consumidor de la narcomoda, sin vivir la apabullante violencia que caracteriza a la industria en otras partes del mundo. Sin embargo, esto no ha sido siempre así. Según las investigaciones del historiador Eduardo Sáenz (2007), Chile habría sido no solo actor, sino protagonista del narcotráfico global, por lo menos hasta la década de los setenta: distribuidor en los años veinte, cuando el puerto de Valparaíso era un importante centro de tráfico de opio al que acudían marineros norteamericanos para abastecerse; líder del crimen organizado en los años cuarenta, ya que en Antofagasta y Tocopilla se estableció una red criminal que incluía trata de blancas y transporte de cocaína y marihuana hacia Cuba y Estados Unidos. Para los años cincuenta y sesenta los chilenos ya dominaban el mercado y se habían convertido en los principales narcotraficantes del mundo. De acuerdo con Paul Gootenberg, en entrevista con Andrés Estefane: “Eran los ‘colombianos’ de su época. Númerosos documentos contemporáneos reconocen este protagonismo, una memoria que se perdió durante el *boom* colombiano del narcotráfico” (Estefane, 2012).

Chilenos, cubanos y colombianos se disputaron la supremacía del lucrativo negocio hasta los años cincuenta. Sin embargo, después de la Revolución Cubana, los chilenos se volvieron protagonistas indiscutibles (Sáenz, 2007) y aunque en ese entonces no existía lo que hoy conocemos por cárteles, se organizaban en una estructura piramidal regida por una familia de empresarios turcos que vivían en el norte de Chile: los Huasaff-Harb. Durante muchos años fueron ellos quienes introdujeron cocaína en

Miami con ayuda y protección de aparatos estatales chilenos (Gootenberg en Estefane, 2012). El vínculo entre el crimen organizado y la corrupción de agentes del Estado quedó demostrado en enero de 1959 al desbaratarse una organización de narcotraficantes encabezada por Carlos Jiménez García, el Subprefecto jefe de la Brigada Móvil de la Policía de Investigaciones, hombre que llevaba 26 años en el servicio. Según Eduardo Vergara (2016), ello dejó de manifiesto el grado de infiltración que las redes del tráfico internacional mantenían en Chile.

En los años sesenta Chile lideraba el tráfico mundial de drogas hacia Estados Unidos. Según Vergara (2016), “A principio de los 60, Chile era responsabilizado por la mitad de la cocaína confiscada en los controles fronterizos de EE.UU.” (p. 22). Esta situación se agudizó con el encarcelamiento de los miembros de la familia Huasaff-Harb que, lejos de acabar con el narcotráfico, convirtió el negocio en un sistema más competitivo, descentralizado e incontrolable. Surgieron nuevas figuras nacionales y extranjeras que traficaban más de cien kilos al año desde Chile (Gootenberg en Estefane, 2012). Los narcotraficantes cada vez se volvieron más profesionales. De acuerdo con Sáenz (2007), “Incluso en la utilización de aviones propios para introducir drogas de contrabando a Estados Unidos, los chilenos tenían una experiencia que antecedió a los capos colombianos de los años setenta y ochenta” (p. 141).

Con el golpe militar y la dictadura de Augusto Pinochet, el panorama cambió por completo. Asegura Sáenz (2007) que el mandatario, empeñado en mejorar la imagen autoritaria de un gobierno que –además– era condenado por temas de derechos humanos, colaboró activamente con los estadounidenses en la lucha contra el narcotráfico y acusó al ex presidente Salvador Allende por vínculos y protección al tráfico de cocaína con el fin de financiar grupos de izquierda extrema. No obstante, Eduardo Vergara (2016) asegura que la dictadura no significó el fin del tráfico de drogas, sino que –por el contrario– propició que militares y el mismo Augusto Pinochet y su familia se adueñaran del mercado para sus fines personales. Al respecto afirma:

Tras ser el autor de uno de los golpes más simbólicos y rápidos al narcotráfico, Augusto Pinochet Ugarte ha sido acusado de haber tenido participación directa en el mundo de

las drogas, principalmente por su supuesta participación en la producción y tráfico de cocaína [...]. La tesis del tráfico de cocaína ayudaba en gran parte a explicar el origen de los fondos que el general tenía ahorrados en el extranjero. Las ganancias generadas por estas actividades, al parecer, iban directamente a las cuentas bancarias que el dictador mantenía en el extranjero (pp. 46-47).

Eugenio Berríos, bioquímico, miembro de la Dirección de Inteligencia Nacional (DINA) durante la dictadura, posteriormente fue acusado de realizar pruebas para lograr una cocaína negra indetectable con ayuda de los militares, algo que hasta ahora no ha podido ser comprobado por falta de pruebas suficientes, lo mismo que ocurre con la procedencia de los fondos de Pinochet. No obstante, el hecho concreto e incuestionable es que, mientras Chile vivía un periodo dictatorial, Colombia se adueñó del negocio del narcotráfico y convirtió en personalidades a narcos como Griselda Blanco y Pablo Escobar.

Actualmente este pedazo de historia parece haber quedado invisibilizado y ajeno a la lucha contra el narcotráfico que sostienen Estados Unidos, Colombia y México, así como a sus devastadores y violentos efectos. Académicos y organismos nacionales (entre ellos Milet, 1997; Arriagada y Hopenhayn, 2000; Encina, 2014 y el Observatorio del Narcotráfico en Chile, 2015 y 2016) aseguran –sin embargo– que, a pesar de que Chile no es un país productor de drogas, sí es considerado un país de tránsito hacia Europa y Estados Unidos por su privilegiada posición hacia el Océano Pacífico⁴, así como lugar permeado por capitales oscuros, asociados al lavado de dinero del narcotráfico (Tarapués, 2014)⁵. No obstante, el país no ha sido afectado aún en temas de seguridad

4 Según el Observatorio del Narcotráfico en Chile, dependiente de la Unidad de Drogas de la Fiscalía Nacional del Ministerio Público de Chile (año 2016), los pasos fronterizos de las regiones de Arica, Tarapacá y Antofagasta concentrarían el 90% de la cocaína que ingresa al país. Cocaína, pasta base y marihuana serían exportadas desde el norte a Europa, Estados Unidos, África y Australia, país donde la cocaína alcanza su mayor precio.

5 No podemos desconocer, sin embargo, que existe un miedo latente a que Chile se vea afectado directamente por la violencia del narcotráfico, producto de esta posición territorial estratégica. Como indica Encina (2014), “La cercanía geográfica a los principales centros productores de cocaína en el mundo, las facilidades de penetración que ofrece nuestra extensa frontera norte, la apertura del comercio internacional del país y la creciente capacidad económica de la población nacional, lo convierten en un blanco atractivo para el tránsito y comercialización ilegal de cocaína y otras drogas” (p. 90).

nacional, por cuanto no se ha desatado la violencia que trae aparejada este negocio criminal. Chile “es el país de la Alianza con menos dificultades asociadas al narcotráfico” (Tarapués, 2014, p. 593) y en cuanto a tasa de criminalidad producto del narcotráfico o del crimen organizado, “el país figura con cifras bajas para la región” (Griffiths, 2009, p. 25).

Si bien se reconocen ciertos desafíos respecto al narcotráfico en Chile, hasta ahora no ha habido una alta criminalidad derivada de este problema ni ha representado una amenaza directa a la democracia o gobernabilidad del país, como sí ocurre en lugares como Colombia y México, en donde el narco ha corrompido a todas las capas de la sociedad. A pesar de ello, no podemos obviar que –aunque el narco no ha tocado directamente a la realidad chilena– sí lo está haciendo **lo narco**, es decir, la estética relacionada con el mundo criminal que se ha impuesto como moda en prácticamente todo el mundo.

CHILE SE APROPIA DE LO NARCO

Narcotraficantes poderosos y ricos, que derrochan lujos, mujeres exuberantes, funerales con música y balazos son parte del imaginario que nos han dejado Pablo Escobar, Joaquín Guzmán Loera y la gran cantidad de narcoseries que retratan la vida de aventuras, criminalidad y ostentaciones de los grandes capos de la droga, entre ellos *El Señor de los Cielos*, que ya va en su quinta temporada y ha asegurado al menos un par más. El narcotráfico inspiró y creó **lo narco**, una cultura que se transformó, para algunos académicos como Héctor Abad Faciolince (2008), en una oda al mal gusto o para otros, como Omar Rincón (2009), en una estética que se imbricó con la historia de Colombia y agregaríamos, de toda Latinoamérica.

El narco se diferencia, entonces, de **lo narco**, puesto que resulta fundamental no confundir la violencia desprendida de la lucha entre cárteles con la simulación, la representación, el acto performativo que vemos a diario en la ficción televisiva o leemos en la llamada narcoliteratura. Una diferencia que ya han establecido Maihold y Sauter (2012) al declarar que, mientras el narco es realidad cotidiana y dolorosa, **lo narco** surge como pura imaginación, casi una catarsis de esa vivencia que corroe. Al respecto, Méndez Fierros afirma: “Lo narco no es precisamente, el narco. Lo narco es lo que sobre el narco se imagina.

Lo narco es la representación social reconstruida a partir de la emanación de sentido en torno de usos, costumbres, ritos y prácticas de los que comercian con drogas ilegales” (Méndez Fierros en Prieto Osorno, 2007).

Chile, aún ajeno a la violencia, la corrupción, la impunidad, la ingobernabilidad y el miedo que trae consigo el narcotráfico, se vuelve partícipe –en cambio– de este fenómeno cultural desde diversos aspectos de la realidad. Un ejemplo concreto es el del sociólogo Rodrigo Ganter (2016), quien en un trabajo de campo realizado durante años en la población La Legua Emergencia, reconocida por ser territorio de microtraficantes chilenos, comprobó cómo los ciudadanos se han identificado con el modelo de narcocultura, entendida esta como una forma de identidad que se expresa en un conjunto de hábitos, costumbres y prácticas estéticas:

modos de construir lo corporal, significados, imaginarios sociales y valores como: la violencia y el poder, la lealtad y el silencio, el ajuste de cuentas, la fe en una entidad superior extraterrenal, la familia y el clan, el hedonismo y lo festivo, el coraje, el paternalismo clientelar, el lujo y la ostentación, el machismo, etc. [...]. No obstante su carácter transfronterizo, requiere –para sustentarse– de componentes fuertemente arraigados a las tradiciones y costumbres locales, donde se recombina las dinámicas globales con los elementos y las prácticas autóctonas (Ganter, 2016, p. 291).

Eso que aventurábamos en teoría, Rodrigo Ganter (2016) lo vive en la práctica. Los narcos chilenos se reconocen en la mitología del narcotraficante y le imprimen características propias a la realidad que habitan. Por ejemplo, en el funeral del Flaco Mauro, a quienes todos querían por su compromiso con la población, se dispara al aire con armas automáticas porque ello simboliza la pertenencia a un grupo y la ostentación del poder; ese día se establece una tregua con las fuerzas policiales y se permite la celebración del difunto, los policías “también escenifican un papel al interior del libreto y el guión configurado para estos contextos específicos” (Ganter, 2016, p. 297). Los narcos derrochan y apadrinan, toman el ejemplo de Escobar: compran alcohol, comida, juguetes,

cierran calles y contratan bandas populares, lanzan fuegos artificiales para las fiestas y no escatiman en gastos cuando se trata de ayudar a los vecinos.

Este estilo adoptado de las mafias colombianas y mexicanas parece ser relativamente reciente en Chile. Al contrario del derroche y las muestras ostentosas de poder actual, se dice que los narcotraficantes de antaño eran más cautos, tal como indica el Fiscal Barros, para un reportaje en la revista *Qué Pasa* (Sanhueza, 2010):

El perfil de los traficantes antiguos es muy distinto al de los de hoy. Eran respetuosos, no mezclaban la violencia con el tráfico y no ostentaban lujos. En cambio, los de hoy adquieren bienes, les explota el consumismo y muestran lo que realmente tienen.

Zoológicos como los de Pablo Escobar (a Oscar Gálvez Calderón y Ricardo Medel les fueron incautadas sus parcelas con animales exóticos hace pocos años) o baños de lujo con jacuzzi gigante como el que se le encontró en su casa de Las Condes al mexicano Amado Carrillo Fuentes –El Señor de los Cielos– marcan ese nuevo estilo narco.

Así, asistimos a un modo de vida que parece surgir desde las industrias culturales y que, como imaginario, ingresa también en las prácticas sociales. El fenómeno de lo narco rebasa su origen colombiano-mexicano, trasciende su periodo temporal y se inserta con fuerza, creando un estilo, una estética, en un país remoto como Chile. En palabras de Rodrigo Ganter (2016), un fenómeno que:

desborda el ámbito del negocio, es decir, de lo exclusivamente económico y ligado con la transacción mercantil, pues se trata también de una estética, de un estilo de vida, vale decir, un modo particular de configurar, disponer y organizar socialmente los sentidos del gusto (p. 299).

Ya el académico Bernardo Subercaseaux en el año 1988 se había preguntado acerca de la relación entre lo local y lo internacional en términos de impacto cultural, no para referirse a esta industria cultural reciente de lo narco, por supuesto, sino para analizar la forma en que Chile se ha apropiado históricamente de ciertos modelos extranjeros; en el caso concreto que le ocupaba, el modelo europeo

de las vanguardias y la forma en que se le imprimió cierta originalidad nacional. Sobre la base de ello, Subercaseaux (1988) distinguió dos movimientos: el “desfase”, que se produciría cuando ciertas corrientes de pensamiento surgen en condiciones históricas específicas y llegan a América Latina sin el sustento de dichas condiciones (proyectos o utopías modernizantes –principalmente–, es decir, un afán artístico por imitar realidades ajenas solo con la intención de estar actualizados, aunque nada tengan que ver con la realidad latinoamericana). Al contrario, el concepto de “apropiación” no refiere simplemente a una imitación descontextualizada, sino a un proceso creativo en que se convierten en propios ciertos elementos que podrían parecer ajenos. Al respecto señala: “Al supuesto de una recepción pasiva e inerte, se opone, entonces, el concepto de ‘apropiación’, que implica adaptación, transformación o recepción activa en base a un código distinto y propio” (p. 130).

Y a pesar de que a simple vista se pueda pensar que esta antiutopía no iluminista ni modernizadora de lo narco es más bien un “desfase” en la realidad chilena –y no una apropiación cultural–, Chile está imprimiendo su sello propio a lo narco, sello que es reflejo del contexto socio-histórico. En el país se están creando producciones culturales originales, narcoseries propias que –aunque evidentemente están permeadas por lo narco colombiano-mexicano– procuran retratar también el desarrollo del narcotráfico y de la misma sociedad chilena posdictadura. En el siguiente apartado se analizará la narcoserie chilena *Prófugos*, intentando aplicar la tipología de la narcocultura que hemos construido con los profesores Danilo Santos e Ingrid Urgelles, de la misma manera en que se buscarán aquellas características que hacen de esta producción un referente nacional.

UNA NARCOSERIE CHILENA: *PRÓFUGOS*

Prófugos se estrenó en el año 2011, varios años después de la primera narcoserie colombiana *Sin tetas no hay paraíso* (2006). Como sus predecesoras colombianas y mexicanas, el narcotráfico es el eje que regula la acción, el motivo que permite la lucha sangrienta entre cárteles, lo que propicia la existencia de un policía infiltrado y la excusa para referir la ingobernabilidad y la corrupción en los aparatos del Esta-

do. Hasta aquí no parece muy diferente al *Señor de los Cielos* o a una narcoserie reciente como *El Chema* (2016). Sin embargo, el éxito de esta narcoserie a la chilena probablemente deba buscarse en esos resquicios de lo diferente, en esa escenificación de lo nacional, ya que –tal como indica el actor Francisco Reyes– en esta narcoserie “se encuentra también parte de la historia de Chile de los últimos tiempos, de la historia sangrienta de Chile con la dictadura. Todo esto surge en la relación de estos cuatro personajes. Esto es lo que lo hace chileno” (Raynaldi, 2012).

Mientras en las narcoseries colombianas y mexicanas a menudo se justifica el ingreso al mundo criminal por la falta de oportunidades económicas y la miseria extrema, en la narcoserie chilena las razones se encuentran en la historia reciente. Oscar Salamanca es uno de los personajes protagónicos de la primera temporada, un ex militante del Movimiento de Izquierda Revolucionaria (MIR), grupo revolucionario con entrenamiento en armas, opositor a la dictadura de Pinochet⁶. Otro de los personajes principales es Mario Moreno, ex CNI⁷, encargado de las torturas a los jóvenes comunistas durante el período dictatorial. Con la llegada de la democracia, ambos quedan sin empleo y son marginados por el nuevo sistema político, por lo que confluyen en el Cártel de los Ferragut y el negocio de las drogas, a pesar de sus posturas ideológicas opuestas. Los dos personajes son reflejo de lo que ocurrió con muchos jóvenes que participaron activamente a favor o en contra de la dictadura y que, una vez concluida y sin más preparación que la del terrorismo o las técnicas de tortura, quedaron desempleados y vacíos de sentido, buscando en la criminalidad un lugar para sobrevivir. Esta situación retratada por *Prófugos* muestra la realidad de muchos hombres y mujeres que actualmente se dedican al tráfico de drogas en menor o mayor escala en Chile. El Observatorio de Narcotráfico lo menciona en su informe del año 2015:

6 Este tránsito de miembro de un grupo revolucionario de izquierda a narcotraficante está documentado también en el trabajo de campo de Rodrigo Ganter (2016) en la figura del tío Marcos: “ex militante del Frente Patriótico Manuel Rodríguez y reconocido narco dentro de la población” (p. 294).

7 Acrónimo de Central Nacional de Informaciones, organismo de inteligencia de la dictadura de Pinochet, responsable de ejecutar secuestros, desapariciones y torturas de los opositores al régimen militar.

La caída de los paradigmas del cambio revolucionario a fines de los años 90, trajo como consecuencia, la desintegración de numerosos grupos armados que operaron durante la década de los 80, con la consiguiente “cesantía” y herramientas sociales para una adecuada reinserción, carencia que por cierto no sólo afectaba en aquella época a este tipo de delincuencia. Esto impulsó a un número significativo pero difícil de estimar de personas que con conocimientos en manejo de armas, diseños operativos y medidas de inteligencia y contrainteligencia, transfirieron su aprendizaje a algunas bandas delictuales, entre ellas las dedicadas al narcotráfico (p. 31).

Los recuerdos de Oscar Salamanca permiten al espectador reconstruir una realidad nacional reciente: de militante con causa se convierte en ladrón y de ladrón, en narcotraficante. Un sinsentido que se revela también en ex compañeros de armas, en Mario Moreno y en “La Roja”, actual mercenaria, ex compañera de Salamanca en el MIR, torturada durante la dictadura por Moreno y con quien —a pesar de ello— debe trabajar. Este pesar lo expresa un ex revolucionario a Salamanca: “A lo que hemos llegado, compañero, estamos rodeados de narcos, antes luchábamos por algo con sentido, teníamos una causa, ahora vendemos coca, nos fuimos a la mierda” (temporada 1, cap. 2). Este elemento nacional no solo aporta una característica diferente al resto de las narcoseries latinoamericanas que otorga identidad al producto, sino que también indica un contexto real.

Chile es hasta ahora un país sin altos índices de violencia producto del crimen organizado. Sin embargo, es innegable la existencia de personas preparadas en el área armamentística que quedaron sin trabajo legal después de la dictadura, por lo que no es extraño que hayan optado por ingresar al mundo criminal como narcotraficantes⁸. En la serie esta situación se

profundiza en la contradicción de tener que asesinar a quienes antes fueron compañeros, como exhibe la Fiscal Ximena Carbonell al hablar con “La Roja” y sus intenciones de asesinar a Salamanca: “Aquí dice que usted fue apresada y torturada durante la dictadura militar, ¿es verdad? [...] ¿Hace quince años eran compañeros de armas y ahora lo quiere matar?” (temporada 1, cap. 9). Este antecedente, de alguna manera, justifica la formación de cárteles y la afiliación al narcotráfico.

Aunque esta característica nacional es la que da sentido a la trama, la serie contiene otros elementos que parecen bastante calcados de las narcoseries mexicanas y colombianas, principalmente en cuanto a las estructuras de los cárteles familiares. Hay una cabeza, que es Kika Ferragut en la primera temporada y Freddy Ferragut en la segunda, hijos involucrados en el negocio: Vicente que es veterinario y por ello tiene conocimientos médicos básicos para curar emergencias y Laura que es abogada. Nada tan diferente a la familia Casillas con Aurelio a la cabeza, el hermano Víctor como mano derecha y en las últimas temporadas, el sobrino dominando la industria de la coca mientras Rutila, la hija de Aurelio, crea un imperio de drogas sintéticas (*El Señor de los Cielos*).

Dentro de esta categoría de personajes básicos de las narcoseries, nunca faltan los policías honestos, pero incompetentes, como el detective Salgado y el comisario Bravo en *Prófugos* (2011-2013), Marco Mejía o Leonor Ballesteros en *El Señor de los Cielos* (2013), Willy Rangel en *La Reina del Sur* (2011), el Teniente Facundo García en *Camelia la Texana* (2014), Guillermo Holguín en *El Capo* (2009-2010) y una lista interminable. También es frecuente el policía infiltrado que termina protegido por la familia criminal antes que por sus propios compañeros. Ese es el motivo principal de la narcoserie *El Dandy* (2016) y en *Prófugos* configura una de las líneas argumentales más complejas al dar pie para que en la primera temporada se relate la corrupción en el gobierno. Álvaro Parraguez, infiltrado por la policía en el Cártel Ferragut, es traicionado por quienes debían protegerlo, tal como acusa en un video al saberse en peligro:

Soy detective de la brigada antinarcóticos y llevo dos años trabajando como infiltrado en el clan Ferragut. Fui incriminado por la masacre del puerto de Valparaíso, la

8 El actor que interpreta a Oscar Salamanca, Francisco Reyes, declaró en una entrevista para BBC: “Eso es lo interesante, que son personajes reales: así le sucedió a algunas personas cuando las condiciones cambiaron y a la dictadura se la derrotó por la vía pacífica. Salamanca quedó sin piso político y yo diría, sin piso existencial. Existen relatos fidedignos y personajes a los que les pasó así, a varios tuve oportunidad de entrevistarlos para componer al personaje” (http://www.bbc.com/mundo/noticias/2012/09/120925_profugos_serie_televisiva_chilena_eneeuu_vp).

emboscada fue planeada por el cártel de Iván Aguilera, ayudado por un informante. Tengo sospechas de que ese informante es parte de la policía de investigaciones. Específicamente sospecho de mi jefe directo, el prefecto Marco Oliva. Esto es una guerra sucia entre cárteles y nosotros cuatro somos chivos expiatorios de toda esta mierda. Aquí hay gente poderosa, narcotraficantes asociados a policías, quizás gente del gobierno de este país. Yo estoy prófugo, pero no soy culpable y voy a demostrar mi inocencia y la de mis compañeros (temporada 1, cap. 11).

En nuestro trabajo, mencionado anteriormente, hemos concluido que, independiente del rol que desempeñen los personajes (víctimas, victimarios, policías o burócratas), en las narcoseries todos los personajes se definen desde la victimización, es decir, todos son sujetos subalternos que sufren la acción agresiva del narcotráfico (Santos, Vásquez y Urgelles, 2016). Ninguno ha elegido ese camino, pero debe aceptarlo como un destino inexorable. Vicente Ferragut, por ejemplo, quiere escapar del país y retomar su carrera de veterinario pero Moreno lo increpa y condena: “No seas pendejo huevón, tú siempre vas a estar escapando” (temporada 1, cap. 5). Un ciclo sin fin porque del narco no se sale y Vicente no es el único que sufre. A través de las imágenes que investiga la Fiscal Ximena Carbonell (temporada 1, cap. 5) vamos reconociendo esos dolores: Irma Salamanca creció sin padres y fue testigo de cómo asesinaban a sus abuelos; Moreno sufre por la muerte de su esposa y su hijo; el Cacho Aguilera retiene con angustia la cabeza de su hijo; Álvaro debe dejar a la mujer que ama para infiltrarse y luego ser traicionado por sus compañeros. Todos, de una u otra manera, son víctimas.

El espacio, al igual que en las series mexicanas y colombianas, se sitúa en las fronteras del Norte y del Sur de Chile, un espacio de tránsito que permite la movilidad entre países y cárteles y retrata la interculturalidad del negocio. En *Prófugos* aparecen peruanos, bolivianos, argentinos, australianos, todos esperando su tajada en el negocio. Esta característica presente en las narcoseries tanto extranjeras como chilenas, parece no ser tan distinta de la realidad. Sebastián Salinero (2015), mediante un estudio criminológico

empírico a personas condenadas en Chile por el delito de tráfico de estupefacientes y los periodistas Alejandra Inzunza, José Luis Pardo y Pablo Ferri (2015) han revelado que hay varios extranjeros (peruanos y bolivianos predominantemente) cumpliendo condena en Chile por narcotráfico, los que han declarado pertenecer a organizaciones criminales. Al respecto afirmaron: “Pudimos advertir la importante presencia de extranjeros en el grupo encuestado, lo que se conecta de cierta manera con la transnacionalidad de estas instituciones delictivas” (Salinero, 2015, p. 52).

En cuanto al tiempo, como toda narcoserie, se define por su atemporalidad circular, la cual significa “una violencia que existe aparentemente sin principio definido, que actualmente se vive y se va a seguir viviendo en medio de una condición circular que afecta a los personajes” (Santos, Vásquez y Urgelles, p. 14). A pesar de que el relato avanza, mueren personajes y aparecen constantemente otros; pareciera que nada cambia. La violencia institucional de la dictadura da paso a la corrupción institucional. Cambian los actores, pero la impunidad sigue siendo la misma, tal como critica la Fiscal Ximena Carbonell antes de ser asesinada y publicar su investigación respecto a los nexos del gobierno con los narcotraficantes: “¿Sabes qué va a pasar cuando todos sepan quiénes son los responsables de toda esta cagada? Que son los mismos, los mismos huevones de siempre, los mismos dueños de este país, los mismos jueces, los mismos medios. Todos van a saber que son los responsables de toda esta mierda. ¿Y sabes qué va a pasar después? Nada, nada va a pasar” (temporada 2, cap. 2).

También la violencia se repite y es por ello que aparece la estilística gore. Del blog del narco y de la prensa roja mexicana nos viene un imaginario violento, una estética sangrienta que se reproduce en las narcoseries: torturas, desmembramientos, descabezados aparecen capítulo a capítulo. En el caso chileno, la tortura aprendida para causar daño a los enemigos políticos durante el período de Pinochet es utilizada ahora para dañar al del bando contrario, cobrar venganza o sacar información. Es por ello que las escenas de violencia gore son propiedad de Mario Moreno, el ex DINA, que sabe hacer ese trabajo. Tortura al hijo del Cacho Aguilera ahogándolo con una bolsa de plástico, lo decapita y arroja la cabeza en la nieve. Al Chele, el responsable del asesinato de

su mujer y su hijo, lo cuelga de los brazos y lo despelaja vivo para que se desangre (temporada 1, cap. 6).

La deslegitimidad del Estado, uno de los puntos fundamentales de nuestra propuesta, también se incorpora en la producción chilena. Narcotraficantes y Gobierno son las dos caras de una misma moneda. Hay un vacío en el Estado de derecho que propicia la corrupción y la impunidad en torno a la violencia del narco. Álvaro Parraguez, por ejemplo, es un policía infiltrado que ha sido traicionado por su organización. El prefecto Oliva, aliado del Cártel Aguilera, quiere utilizarlo como chivo expiatorio y culparlo por la muerte del detective Salgado (asesinado por el mismo Oliva). Asimismo, la fiscal Ximena Carbonell es torturada por el prefecto cuando este descubre que tiene pruebas que lo inculpan en su alianza con los narcos. Lo que debiera ser un accionar gubernamental encaminado a acabar con el narcotráfico se convierte en una persecución a un cártel con el fin de posicionarse a otro. Pero así como el prefecto, muchos miembros del Gobierno están de una u otra manera vinculados al narcotráfico y a los cárteles. En la segunda temporada, la Ministra Munita se revela como una asesina capaz de eliminar a quien sea con tal de ocultar que el Cártel Ferragut financió la campaña del Presidente de la República. Al respecto dice:

Emiliano, en política no existe la casualidad. ¿Te acuerdas de la fiscal Carbonell? ¿Quién crees que la mató? Y lo más importante para ti ¿Por qué? Esa fiscal tenía todo lo necesario para reventar a este gobierno y yo hice lo que tenía que hacer para evitarlo: contraté a La Roja para que la eliminara a ella y a todas las evidencias que habían. Gracias a gente de esa calaña tú estás aquí [...]. ¿Recuerdas al periodista que se cayó de una azotea?, ¿quién crees que cerró la entrada a la mina? Para eso estoy yo y gente como yo que toma las decisiones que ustedes son incapaces de tomar. ¿Recuerdas cómo terminó el gobierno anterior? Con la aprobación en el piso, una ministra muerta y el Presidente haciendo el ridículo, ¿quién crees que iba a confiar en nosotros? Solo gente de esa calaña, gente con las manos bien sucias [...]. Freddy Ferragut me ofreció plata para tu campaña y yo acepté, dos millones y medio de dólares

[...]. A la mitad de la campaña nos quedamos sin plata, tú te acuerdas de eso, tú sabías que no había plata, bueno, entonces ¿me puedes explicar cómo crees tú que empapelamos Chile con tu cara?, ¿no te gustó andar cuatro meses arriba de un helicóptero recorriendo pueblo tras pueblo escuchando a la gente, llenar a todo el mundo de regalos, fiestas, cócteles? Todo eso se paga, Emiliano, por favor, no seas ingenuo. ¿De dónde crees tú que salió esa plata? (temporada 2, cap. 7).

Esa falta de legitimidad del Estado no es reemplazada, sin embargo, por los cárteles. En el narcotráfico también se encuentra traición, tal como lo padece el mismo Álvaro Parraguez al convertirse en un sujeto desechable ante el mínimo contratiempo. Álvaro es herido y en lugar de curarlo, Freddy quiere eliminarlo. Como él mismo dice: “Álvaro así no nos sirve. Ya cumplió su ciclo, hay que dejarlo ir” (temporada 2, cap. 11). Alejado de la visión romántica de los narcotraficantes tipo Robin Hood y una idealización de lealtades inquebrantables entre aliados (que todavía se encuentra en narcoseries como *El patrón del mal* según Palaversich (2015) o en *El Chema*, en que los empleados son considerados como familia), en *Prófugos* cada quien busca su propio modo de sobrevivir. Situación que –al parecer– trasciende la pantalla televisiva, puesto que, según el Observatorio del Narcotráfico (2015), los narcos en Chile no se rigen por estructuras jerárquicas, sino que funcionan como empresas y por ende, con cierta flexibilidad organizacional: “Ello debería traer como lógica conclusión, que la búsqueda de elementos como “juramentos de lealtad”, “disciplina férrea”, “jerarquías inamovibles”, “compartimentación estricta”, etc., responde más bien a una visión tradicional, ajena a nuestra idiosincrasia y lejana a estos tiempos” (p. 32).

Personajes, espacios, temporalidad, estilística gore y deslegitimidad del Estado son algunos elementos que esta narcoserie chilena apropia de la narcocultura, otorgando un cierto contexto nacional socio-histórico. Sin embargo, también en esta producción pareciera haber ciertas imitaciones de la narcocultura mexicana y colombiana, ajenas todavía a la realidad chilena: la masacre en el puerto de Valparaíso, la fuga de los prófugos, los asesinatos a sangre fría de fiscales y ministros, la declaración de guerra por

parte del gobierno a los narcotraficantes, campañas políticas pagadas con el dinero del narcotráfico, así como eventos abiertamente increíbles e imposibles, como la siembra de campos de amapola en el Valle de la Luna, en pleno desierto de Atacama, para la producción de heroína, la cual se menciona en el siguiente diálogo:

Presidente: ¿Heroína? ¿Y desde cuándo hay heroína acá en Chile?

Secretario de Estado: Señor Presidente, acá en Chile circula mucha droga, pero hasta donde tenemos antecedentes, no se produce ni heroína ni nada que se le parezca. Esto es completamente inédito.

Ministro del Interior: Pero los campos de amapola están sembrados en medio del desierto, ¿cómo nadie los vio? (temporada 2, cap. 3).

Pero por más ajenos que nos parezcan ciertos elementos de esta narcoserie para la realidad actual de Chile, no estaríamos ante una copia de los patrones, sino ante una apropiación cultural según el concepto acuñado por Subercaseaux (1988). La narcoserie chilena tiene sentido porque incorpora elementos de la idiosincrasia chilena, de la historia y de los problemas actuales: ex torturadores y ex revolucionarios deben trabajar unidos por dinero –vaciados ya de toda ideología–, el conflicto entre el gobierno y el pueblo mapuche (primera temporada), la homosexualidad de narcotraficantes y políticos, las marchas estudiantiles (segunda temporada), el incendio en la cárcel de San Miguel y las condiciones de hacinamiento de los presos (segunda temporada) y una circularidad atemporal de la corrupción que se arrastra desde los tiempos de la dictadura. El poder cambia de manos, pero la violencia institucional permanece.

Aparece entonces otro componente fundamental que hace de esta narcoserie una apropiación y no una simple copia: puede haber corrupción, puede haber deslegitimidad del Estado, el narcotráfico puede haberse colado por los aparatos gubernamentales... No obstante, no hay impunidad. La Ministra Munita se suicida porque sabe que irá a la cárcel, el Comisario Bravo logra detener a Freddy Ferragut (líder del cártel), el Presidente renuncia en una cadena nacional dirigida a los ciudadanos diciendo

lo siguiente: “No pudiendo haber respondido a sus expectativas, en honor a la tradición democrática de este país, he decidido dimitir [...]. Trato que mi decisión sea un acto de estricta lealtad hacia Chile, cuya vida libre ha de ser el fundamento irrenunciable para superar una historia repleta de traumas y de frustraciones” (temporada 2, cap. 13). Un hecho inédito en las narcoseries mexicanas y colombianas en que tienden a mostrar a presidentes débiles que sufren la acción de los narcos con impasibilidad y en silencio o mandatarios que simplemente son títeres de narcotraficantes poderosos. La ficción chilena, en cambio, imprime un halo de esperanza democrática y la posibilidad de reconstituir un Estado a pesar de la descomposición.

CONCLUSIONES

En el 2013 se emitió el último capítulo de la segunda temporada de *Prófugos*, con un final inconcluso, puesto que se pretendía realizar una tercera temporada que –hasta hoy– no se ha concretado. Algunas narcoseries chilenas han sido emitidas después de esa fecha, como es el caso de *Dueños del Paraíso*, escrita por Pablo Illanes para Telemundo y Televisión Nacional de Chile y protagonizada por la actriz ícono de las narcoseries –luego de que su vida se transformara en una– Kate del Castillo. Otras series chilenas, si bien no se autodenominan como tal, han incorporado elementos de la narcocultura.

Bala loca (2016), producida por Chilevisión, es un ejemplo de cómo ha evolucionado la narcoserie. Aunque el eje articulador no esté puesto –en una primera instancia– en el narcotráfico, las características de la narcocultura permanecen: hay víctimas y victimarios (las víctimas, en este caso, son los periodistas), policías corruptos, espacios multiculturales que refieren a la internacionalidad del negocio de las drogas, realismo gore, deslegitimidad del Estado y una atemporalidad circular que aporta el tinte chileno. La dictadura sigue siendo un referente presente, a pesar del esfuerzo aparente por blanquear la historia, tal como pretende realizar el Comandante en Jefe del Ejército, el General Arismendi al decir: “Ya es tiempo de que nuestra institución asuma y se haga cargo de su historia y de que seamos capaces finalmente de mirar de frente la realidad. El ejército de Chile cometió crímenes atroces. Es un hecho irrefutable que nos

duele y avergüenza profundamente, un hecho que nunca más debe repetirse” (cap. 3).

Sin embargo, este discurso conciliador que asume los crímenes cometidos por la dictadura encubre otro tipo de operaciones: el narcotráfico dominado por los militares y la utilización de ex miembros de grupos revolucionarios como el MIR o el Frente Patriótico Manuel Rodríguez (quienes se hacen llamar M20) como mercenarios a su cargo, así como deslegitimidad del Estado, ya que los encargados de proteger a la población son los que la ponen en peligro: un senador, candidato a presidente, que ignora los vínculos que su mano derecha sostiene con militares narcotraficantes; un detective que encubre las operaciones militares del narcotráfico; la doble moral del militar que muestra un lado democrático mientras encubre a ex agentes de la CNI, acusados de violación a los derechos humanos durante la dictadura; un croata que fabrica cocaína negra en las dependencias de los militares; coroneles y generales implicados en el narcotráfico, como denuncia el periodista Mauro Murillo: “Hay un teniente en Melipilla, Farías... creemos que hay un grupo de milicos que está metido en el tráfico de cocaína, tienen un cómplice, un tal Ivelich, que es un croata, pasan la cocaína a Argentina y de ahí a Europa. La Patricia Fuenzalida los estaba investigando” (cap. 9)... y mientras, los militares intentando asesinarlos para encubrir la verdad.

Está presente también una circularidad atemporal porque los mismos hombres que atentaron contra los derechos humanos son en la serie los líderes de la industria del narcotráfico. Cambia el tipo de corrupción, el tipo de impunidad, pero –en este caso– las manos poderosas siguen siendo las mismas. La misma desesperanza también, frente a un laberinto que parece no tener salida. “Acabamos de darle el palo al gato, estamos en boca de todos, desbaratamos una red de narcotráfico del Ejército de Chile y ¿tú crees que algo va a cambiar de fondo?” (cap. 10), pregunta Murillo. No obstante, al igual que en *Prófugos*, la serie chilena otorga una pequeña esperanza de reconstituir la democracia. Es por ello que Murillo lanza su candidatura a senador por Santiago Oriente, a pesar de la amenaza. “en este país un político honesto es como una oveja que cree que el lobo es vegetariano”

(cap. 10), le advierte el Comandante Larrondo, cabeza del narcotráfico.

Con ejemplos sociológicos (como el propuesto por Rodrigo Ganter (2016) en la población La Legua), mediáticos (como la detención de Ariel Mateluna por posesión de marihuana) y televisivos (como las series *Prófugos* y *Bala Loca*), podemos asegurar que Chile se ha apropiado con mayor o menor “desfase” del modelo de la narcocultura que viene de Colombia y México. A mayor imitación en los casos mediáticos, mayor apropiación en las producciones televisivas originales, ya que se le imprime un carácter nacional para referir una problemática actual que alcanza a toda Latinoamérica.

Así, la narcocultura –esto que a simple vista parecía una moda– se ha convertido en un aparato que contribuye a repensar la realidad y retomar la historia reciente. En Colombia, las narcoseries reflejan la vida de Pablo Escobar y recuerdan el asesinato del Ministro Rodrigo Lara Bonilla o el crimen del periodista Guillermo Cano. México incluye en sus narcoseries hechos como el asesinato del Cardenal Posadas o la muerte de Luis Donaldo Colosio y acontecimientos relativamente actuales como la desaparición de los 43 estudiantes en Guerrero, la formación de las autodefensas y la captura de Joaquín Guzmán Loera. Por su parte, Chile incorpora en sus narcoseries elementos de su propia realidad pasada y presente: se habla de la dictadura, el poder fáctico de los militares, el sinsentido de ex guerrilleros y situaciones muy actuales, como las marchas estudiantiles, el conflicto mapuche o la usura de las isapres. Las narcoseries son la excusa que como sociedad hemos encontrado para hablar de nosotros mismos, de nuestras preocupaciones y nuestros problemas, de enfrentarlos de manera amena y no traumática, pero no por ello menos analítica. En Chile nos hemos apropiado de la narcocultura, no para hablar del narcotráfico incipiente, sino como un lenguaje que permite y propicia la introspección social crítica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad Faciolince, H. (2008). Estética y narcotráfico. *Revista de Estudios Hispánicos*, 42(3), 513-518.
- Arriagada, I. y Hopenhayn, M. (2000). Producción, tráfico y consumo de drogas en América Latina. *Políticas Sociales CEPAL*, 41-49. Recuperado

- de http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/5974/1/S0000001_es.pdf.
- Encina, F. (2014). La policía marítima frente a la amenaza del narcotráfico en Chile. *Estudios de Seguridad y Defensa*, (4), 83-119.
- Estefane, A. (2012). Chile y la historia de la cocaína: entrevista con Paul Gootenberg. *Red Seca*. Recuperado de <http://www.redseca.cl/chile-y-la-historia-de-la-cocaina-entrevista-con-paul-gootenberg/>
- Ganter, R. (2016). Narcocultura y signos de transfronterización en Santiago de Chile. *Mitologías Hoy*, (14), 287-302.
- Griffiths, J. (2009). Chile y los Desafíos Globales de Seguridad. *UNISCI Discussion Papers*, (21), 14-26.
- Inzunza, A., Pardo, J. L. y Ferri, P. (2015). *Narco América*. Ciudad de México: Tusquets.
- Maihold, G. y Sauter, R. M. (2012). Capos, reinas y santos. La narcocultura en México. *Revista iMex. México Interdisciplinario*, 2(3), 64-96.
- Milet, P. (1997). La lucha contra el narcotráfico desde la perspectiva chilena. *Paz y Seguridad en las Américas*, (15), 53-57.
- Observatorio del Narcotráfico en Chile. (2015). *Informe 2015*. Recuperado de http://www.senda.gob.cl/media/estudios/otrosEstudios/2015_Primer_informe_observatorio_narcotrafico.pdf.
- Observatorio del Narcotráfico en Chile. (2016). *Informe 2016*. Recuperado de <http://fliphtml5.com/cxcn/iqlt>.
- Palaversich, D. (2015). La seducción de las mafias: la figura del narcotraficante en la narcotelenovela colombiana. *Hispanófila*, (173), 349-364.
- Prieto Osorno, A. (2007). Las aventuras del prefijo narco- (V) La narcoliteratura. *Centro Virtual Cervantes*. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/el_rinconete/anteriores/abril_07/24042007_01.htm.
- Raynaldi, R. (2012). *HBO Latino ausculto la sociedad chilena en la serie de acción Prófugos*. Recuperado de <https://es-us.noticias.yahoo.com/hbo-latino-ausculto-sociedad-chilena-serie-acci%C3%B3n-pr%C3%B3fugos-190336652.html>.
- Rincón, O. (2009). Narco.estética y narco.cultura en Narco.lombia. *Nueva Sociedad*, (222), 147-163.
- Sáenz, E. (2007). La participación de los cubanos, los colombianos y los chilenos en las redes del narcotráfico en Nueva York durante los años sesenta. *Revista de Ciencias Administrativas y Sociales*, 17(30), 133-144.
- Salinero, S. (2015). El crimen organizado en Chile. Una aproximación criminológica al perfil del delincuente a través de un estudio a una muestra no representativa de condenados por delitos de tráfico de estupefacientes. *Política Criminal*, 10(19), 25-55.
- Sanhueza, A. M. (2010). Narcolujo. *Qué pasa*. Recuperado de <http://www.quepasa.cl/articulo/actualidad/2010/06/1-3588-9-narcolujo.shtml/>.
- Santos, D., Vásquez, A. y Urgelles, I. (2016). Introducción. Lo narco como modelo cultural. Una apropiación continental. *Mitologías Hoy*, (14), 9-23.
- Subercaseaux, B. (1988). La apropiación cultural en el pensamiento y la cultura de América Latina. *Estudios Públicos*, (30), 125-135.
- Tarapué, D. (2014). El narcotráfico y el lavado de activos dentro de la agenda de la Alianza del Pacífico. En E. Pastrana y H. Gehring (Eds.), *Alianza del Pacífico: mitos y realidades*. (579- 612). Cali: Universidad Santiago de Cali.
- Vergara, E. (2016). *Chile y las drogas: una revisión sistemática mirando al futuro*. Santiago de Chile: Cuarto Propio.

El efecto de la traducción pedagógica en la precisión morfosintáctica: un estudio preliminar con estudiantes avanzados de ESL

Mag. Laura Gasca Jiménez¹, Universidad de Houston, Estados Unidos

Recibido: 6 de abril, 2017

Aceptado: 23 de agosto, 2017

Resumen

En este artículo se exponen los resultados de un estudio longitudinal de cuatro semanas de duración sobre el efecto de la traducción pedagógica en la precisión morfosintáctica en la segunda lengua. Seis estudiantes universitarios matriculados en un curso de nivel avanzado de español como segunda lengua en la Universidad de Houston participaron en el estudio. El curso tenía como objetivo contribuir al desarrollo la competencia comunicativa de los estudiantes mediante la introducción de la práctica de la traducción directa (L2>L1) e inversa (L1>L2), con un particular énfasis en esta última modalidad. Los participantes llevaron a cabo una actividad de traducción a modo de pretest/postest al comienzo y al final del curso. Los resultados sugieren que la incorporación de la traducción pedagógica mediante una metodología activa que promueve la reflexión y combina el trabajo individual y colaborativo tiene un impacto considerable en la precisión morfosintáctica en la segunda lengua. Este impacto positivo se hace particularmente notorio en el uso de preposiciones, adjetivos y del tiempo y modo verbales. Así, este estudio se suma a los trabajos de Cook (2010) y González Davies (2002), que proponen la práctica de la traducción inversa (L1>L2) para el desarrollo de la precisión gramatical.

Abstract

Effect of pedagogical translation in morphosyntactic precision: a preliminary study with advanced SSL students.

This article presents the results of a longitudinal four-week study on the effect of pedagogical translation on morphosyntax accuracy in a second language. Six Houston University students enrolled in an advanced Spanish as a second language course participated in this study. The main objective of this course was to contribute to the student's communicative competency using direct (L2>L1) and reverse (L1>L2), translation, with particular emphasis on the latter. The participants carried out a pre and post-test activity at the beginning and at the end of the course. The results suggest that adding pedagogical translation by means of active methodology promotes reflection and combines individual work and collaborative work, which in turn has a significant impact on morphosyntactic translation in a second language. This positive impact is particularly noticeable in the use of prepositions, adjectives, tenses, and verb forms. This study contributes to the works of Cook (2010) and González Davies (2002), who propose use of reverse translation (L1>L2) to develop grammatical accuracy.

Laura Gasca Jiménez. El efecto de la traducción pedagógica en la precisión morfosintáctica: un estudio preliminar con estudiantes avanzados de ESL. *Revista Comunicación*. Año 38, volumen 26, número 2, julio-diciembre, 2017. Instituto Tecnológico de Costa Rica. ISSN: 0379-3974 / e-ISSN1659-3820.

PALABRAS CLAVE:

traducción pedagógica, precisión morfosintáctica, traducción inversa, preposiciones, adjetivo.

KEY WORDS:

pedagogic translation, morphosyntactic accuracy, reverse translation, prepositions, and adjective.

¹ Laura Gasca es bachiller en Inglés, graduada de la Universidad Complutense de Madrid, España, Magíster en Traducción Española de la Universidad Kent State, en Ohio, Estados Unidos y doctoranda de Lingüística Española de la Universidad de Houston, Texas, Estados Unidos. En esta misma casa de enseñanza superior se desempeña como docente e investigadora. Contacto: lgascajimenez@yahoo.com.

INTRODUCCIÓN

La traducción con fines didácticos está siendo redefinida como una actividad comunicativa con el potencial de facilitar la enseñanza y adquisición de lenguas. Los argumentos teóricos que promueven su integración son numerosos (véase Carreres y Noriega-Sánchez, 2011; Cook, 2010; González Davies, 2004; Colina, 2002; Malmkjaer, 1998 y Duff, 1989, entre otros). No obstante, los estudios empíricos que evalúan su potencial como herramienta didáctica son muy escasos (véase Källkvist, 2004, 2008 y Sánchez Cuadrado, 2016).

Este estudio se enmarca dentro de un proyecto de investigación más amplio que tiene como objetivo investigar el potencial didáctico de la traducción pedagógica en la enseñanza de lenguas. En un estudio previo² se investigó el impacto general de la traducción pedagógica en el desarrollo de habilidades lingüísticas y extralingüísticas en estudiantes avanzados de español como segunda lengua. Los resultados de dicha investigación ponen de manifiesto que la incorporación de la traducción pedagógica mediante una metodología activa y colaborativa que promueve la reflexión tiene un impacto significativo en el desarrollo de habilidades lingüísticas en la segunda lengua, particularmente en la habilidad de transferir información en actividades de traducción inversa, desde la primera lengua a la segunda lengua (L1>L2) y en la habilidad de usar técnicas de traducción con mayores niveles de precisión. Los resultados también indican que la incorporación de la traducción mediante esta metodología permite que los estudiantes traten la traducción como una actividad comunicativa definida por factores tanto lingüísticos como extralingüísticos y desarrollen las habilidades de identificar y respetar los rasgos diferenciales entre sus dos lenguas.

El presente trabajo constituye una ampliación de dicho estudio y tiene como objetivo investigar el impacto de la traducción en el perfeccionamiento de habilidades morfosintácticas en la segunda lengua. Los resultados sugieren que la práctica de la traducción inversa (L2>L1) contribuye positi-

vamente a la precisión morfosintáctica. A pesar de ser un estudio de carácter preliminar, por contar con un número reducido de participantes y basarse en el análisis de un número limitado de muestras de escritura, la presente investigación es de suma relevancia para el campo de la traducción pedagógica, ya que valida empíricamente su valor didáctico en la enseñanza de segundas lenguas.

El artículo está dividido en seis partes: en la primera se presentan los principales postulados teóricos en relación con la traducción pedagógica, en la segunda se incluyen los estudios empíricos previos que se han realizado siguiendo esta línea de investigación, en la tercera se explica la metodología empleada, en la cuarta se describen y analizan los resultados obtenidos, en la quinta se dan las conclusiones y se proponen implicaciones pedagógicas a partir de estas y en la sexta, por último, se exponen las limitaciones del estudio.

MARCO TEÓRICO

Desde el ya abandonado método de enseñanza *gramática-traducción*, la traducción ha sido ignorada como una posible herramienta didáctica. Como afirma el reconocido lingüista Guy Cook (2010), la noción de que la traducción no es beneficiosa para la adquisición de lenguas está tan generalizada que apenas se ha investigado. Además de ser relegada al exilio, la traducción ha sido despreciada por considerarse una actividad extremadamente compleja y laboriosa, independiente de las cuatro destrezas que forman la competencia lingüística que, además de entorpecer el aprendizaje de una segunda lengua (en adelante L2), promueve la transferencia negativa³ desde la lengua materna (en adelante L1). Alan Maley recoge perfectamente estos sentimientos en el prólogo al libro titulado *Translation* del lingüista, profesor y traductor Alan Duff publicado en 1989:

2 Gasca Jiménez, L. (en prensa). Las posibilidades de la traducción pedagógica para la enseñanza del español como segunda lengua. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 66.

3 A lo largo de este trabajo la transferencia negativa se entenderá como una desviación de las normas lingüísticas monolingües por influencia de otra lengua.

Translation has long languished as a poor relation in the family of language teaching techniques. It has been denigrated as ‘un-communicative’, ‘boring’, ‘pointless’, ‘difficult’, ‘irrelevant’, and the like, and has suffered from too close an association with its cousin, Grammar. Along with its other traditional cousins Literature, Dictation, Vocabulary, Reading Aloud, etc., it has been pushed into the methodological lumber room (p. 3).

Muchos autores coinciden en que esta reputación negativa de la traducción se debe al desechado método *gramática-traducción* (Malmkjaer, 1998; González, 2004 y Cook, 2010, entre otros). El objetivo de este método era facilitar la lectura de literatura en la lengua meta, por lo que se trabajaban exclusivamente la comprensión lectora y la producción escrita. Las reglas gramaticales se analizaban y memorizaban para luego traducir oraciones desde y hacia la lengua meta⁴. Con la llegada del método directo y el consecuente énfasis en la lengua hablada, la traducción fue expulsada de las clases de lengua para dar paso a lo que Cummins (2008) denomina el principio del monolingüismo, según el cual la primera lengua y la segunda se mantienen estrictamente separadas la una de la otra durante el aprendizaje.

Los argumentos más frecuentes a los que han recurrido varios autores como Lado (1964) y Gatenby (1967) para negar la utilidad de la traducción son que no es un proceso natural, que crea una falsa ilusión de equivalencia entre las dos lenguas y promueve la transferencia negativa desde la L1. Lado (1964) sostiene que la traducción no permite la práctica en una L2, ya que crea una falsa ilusión de equivalencia que compromete la precisión gramatical y promueve las traducciones literales agramaticales. Además, va más allá al afirmar que la traducción es un proceso complejo e innecesario para desarrollar la expresión oral, la expresión escrita, la comprensión auditiva y la comprensión lectora. En definitiva, este autor concibe la traducción como una actividad contraproducente, a menos que se domine

una L2: “Good translation cannot be achieved without mastery of a second language. We, therefore, teach the language first, and then we may teach translation as a separate skill, if that is considered desirable” (p. 54). Para Gatenby (1967) la traducción es una actividad artificial y contraproducente que debería evitarse a toda costa como actividad y como herramienta de evaluación. Al igual que Lado (1964), desecha por completo el potencial didáctico de la traducción, relegándola a una destreza que depende del dominio de dos lenguas:

Translation is a deceptive process in that, being laborious, it persuades teacher and pupil that a great deal has been accomplished. Unfortunately, such work is all but useless. Translation may give meaning, but it does not teach. It perpetuates the time-wasting habit of always associating the new language with the old, and it hinders full comprehension. As a skill, the proper time for practicing it is when an equal command of both languages has been obtained (p. 70).

En las últimas décadas, se han propuesto numerosos argumentos para reivindicar la rehabilitación de la traducción con fines didácticos dentro de marcos de enseñanza comunicativos y metodologías activas. Cook (2010) y González Davies (2002) enfatizan el desarrollo de la precisión gramatical, particularmente mediante la práctica de la traducción inversa (L1>L2). Según estos autores, la práctica de la traducción, a diferencia de la escritura libre, obliga a los estudiantes a enfrentarse a dificultades en su segunda lengua:

Let’s think about what happens when students write a composition, for instance: They can avoid problematic areas and communicate effectively using avoidance strategies. With translation they have to relay what is in the source text, whether they are in command of the linguistic and extra-linguistic knowledge necessary to do so or not (González Davies, 2002, p. 70).

Cook (2010) reconoce la importancia de desarrollar la habilidad de parafrasear mediante

4 Véase Richards y Rodgers (2014) para una explicación más detallada.

actividades abiertas, pero enfatiza la utilidad de combinar dichas actividades con ejercicios de traducción que permitan centrarse en dificultades específicas y vacíos de conocimiento:

Close translation not only reveals problems, however, it can also be used proactively, in order to deliberately draw students' attention to difficult aspects of the new language. For the bilingual teacher or materials writer who already knows their students' language and the problems which are likely to emerge from them in the new language, it is possible to design close translation activities which will concentrate attention to those problem areas (p. 138).

Varios autores han enfatizado que la traducción permite controlar la transferencia negativa y fomentar la transferencia positiva. Snell-Hornby (1985), basándose en su experiencia como profesora de un curso universitario de traducción alemán-inglés, se opone al rechazo absoluto de la traducción en todas las etapas de adquisición de una segunda lengua. Esta autora sugiere que la práctica de la traducción permite explorar las relaciones interlingüísticas y contribuir positivamente al perfeccionamiento de la precisión gramatical. Siguiendo una línea muy similar, Tiftord (1985) argumenta que las actividades de traducción constituyen el contexto idóneo para explicar la interferencia negativa desde la L1 sin la necesidad de recurrir a largas explicaciones de corte metalingüístico. Sørensen (1990) enfatiza el valor didáctico de comparar y contrastar las dos lenguas de un aprendiente mediante la práctica directa e inversa de la traducción, particularmente en el caso de estudiantes de nivel avanzado: "This activity makes advanced students aware of tricky dissimilarities and incongruities between languages" (p. 202). Por su parte, Harvey (1996) destaca la utilidad de la traducción para hacer evidentes los errores que pueden ser el resultado de una superposición inconsciente de las estructuras de la lengua materna. Malmkjær (1998) reitera, por un lado, que la traducción contribuye a desarrollar la habilidad de relacionar dos sistemas lingüísticos, lo que permite –a su vez– minimizar la inter-

ferencia negativa y maximizar la positiva. Por otro lado, afirma que es innegable que la traducción crea interferencia, pero afirma que la práctica de la traducción pone en evidencia dicha interferencia y permite desarrollar mecanismos de control para limitarla.

En definitiva, a pesar de las preconcepciones existentes sobre la traducción como consecuencia del método *gramática-traducción*, numerosos autores apuntan que es una actividad comunicativa con el potencial de contribuir al perfeccionamiento de la precisión gramatical y a la limitación de la transferencia negativa.

ESTUDIOS PREVIOS

Es conveniente enfatizar que la traducción pedagógica es un campo de investigación abierto, dado que son pocas las investigaciones empíricas que se han realizado hasta el momento para validar su aplicación (Carreres y Noriega-Sánchez, 2011; Cummins, 2007; Hurtado Albir, 2001 y Källkvist, 2008). Se han llevado a cabo varios estudios empíricos que investigan su potencial como herramienta de evaluación (véase Kobayashi y Rinnert, 1992; Källkvist, 1996; Cohen y Brooks-Carson, 2001 y Schjoldager, 2004, entre otros). No obstante, son pocos los estudios empíricos que han examinado los efectos que tiene como herramienta didáctica (véase Snellings Van Gelderen y De Glopper, 2002; Källkvist, 2004, 2008; Vaezi y Mirzaei, 2007; Laufer y Girsai, 2008; Belpoliti y Plascencia-Vela, 2013 y Sánchez Cuadrado, 2016). A continuación, se presentan dos de dichas investigaciones que examinan específicamente el impacto de la traducción en el desarrollo de habilidades morfosintácticas.

Källkvist (2004) investiga la posibilidad de perfeccionar el uso de estructuras morfosintácticas en una L2 mediante la práctica de la traducción. Un total de 44 universitarios hablantes nativos de sueco participaron en este estudio de trece semanas de duración. Los participantes se dividieron en tres grupos, dos experimentales y uno no experimental. El primer grupo experimental (el grupo de traducción) realizó consistentemente ejercicios de traducción para trabajar estructuras morfosintácticas específicas, mientras que el

segundo (el grupo de no traducción) cubrió las mismas estructuras, pero mediante ejercicios en la L2. El grupo no experimental estaba formado por estudiantes de último año que no recibían una instrucción explícita de gramática en la L2, pero sí una exposición extensa a la lengua mediante la lectura y la escritura. Todos los sujetos completaron un pretest que constaba de tres tareas: una actividad de opción múltiple, una actividad de traducción y una actividad de reescritura. Al final del periodo de instrucción, todos los sujetos volvieron a completar las mismas tareas. Además del pretest y postest, todos hicieron una prueba más breve durante la tercera semana de instrucción que constaba de un ejercicio de traducción y uno de rellenar huecos. Esta prueba tenía como objetivo evaluar la adquisición de una estructura gramatical estudiada (el uso del artículo definido).

Los resultados de esta investigación se limitan al análisis de dicha prueba. Por el número limitado de ítems (3), los resultados deben interpretarse como provisionales. Este estudio muestra que, en cuanto al uso del artículo definido respecta, los estudiantes con una motivación alta que son expuestos a ejercicios en la L2 pueden desempeñarse igual de bien o incluso mejor en un ejercicio de traducción que los estudiantes que habían estado expuestos a esta. Los resultados generales evidencian que los dos grupos experimentales obtuvieron resultados similares, mientras que el grupo de no gramática tuvo resultados considerablemente inferiores. La autora recomienda combinar ejercicios de traducción con otros en la L2 que permitan centrarse en la forma.

Källkvist (2008) retoma los datos de su estudio preliminar del 2004 para comparar de una forma más minuciosa los efectos de ejercicios de traducción inversos (L1>L2) y ejercicios en la L2 (de rellenar huecos y de transformación) a través de las trece semanas de instrucción. El análisis de los pretests y los postests muestra que no hay una diferencia estadísticamente significativa entre los resultados de los dos grupos en los ejercicios de elección múltiple y traducción. Sin embargo, la autora destaca que en el ejercicio de traducción el grupo de traducción obtuvo resultados que se

aproximan al nivel de significancia estadística y conjetura que con un grupo mayor de participantes y un número mayor de ítems en el ejercicio de traducción las diferencias observadas entre los dos grupos en dicho ejercicio hubieran sido estadísticamente significativas. Los resultados del estudio sugieren que los estudiantes avanzados de L2 pueden beneficiarse de la traducción, pero no como única forma de instrucción, sino en combinación con otros ejercicios en la L2.

METODOLOGÍA

Enmarcado dentro de la misma línea de investigación que los estudios presentados en la sección previa, el presente estudio contribuye a la investigación sobre los efectos de la traducción pedagógica en la precisión lingüística, área que – como ya se ha indicado– adolece de más estudios cuantitativos.

Preguntas de investigación

Las preguntas específicas que este estudio pretende responder son las siguientes:

- a) ¿Hay un aumento de errores morfosintácticos tras el periodo de instrucción?
- b) ¿Hay una disminución de errores morfosintácticos tras el periodo de instrucción?
- c) ¿Qué categorías morfosintácticas se ven afectadas positiva o negativamente tras el periodo de instrucción?

Participantes

Los participantes fueron ocho estudiantes de español matriculados en un curso avanzado de español dirigido a estudiantes de licenciatura en la Universidad de Houston. El curso forma parte de la especialización en español a la que los estudiantes acceden opcionalmente tras completar satisfactoriamente dos cursos básicos y dos cursos intermedios de español como segunda lengua. En el momento en el que se llevó a cabo el estudio, los participantes se encontraban en una estancia en el extranjero en Cádiz, España. Dos estudiantes fueron descartados por no haber estado presentes durante la administración de todos los instrumentos. Así, el total de participantes se redujo a 6 (véase la Tabla 1).

Tabla 1: Características de los participantes

Ref.	Género	Instrucción en español (educación primaria)	Instrucción en español (educación secundaria)	Instrucción en español (nivel universitario)
P1	M	2 años	3 años	3 semestres
P3	F	1 año	4 años	4 semestres
P4	F	3 años	1 año	2 semestres
P5	F	-	2 años	5 semestres
P6	F	2 años	3 años	1 semestre
P7	F	3 años	2 años	3 semestres

Instrucción

El objetivo general del curso fue contribuir al desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes mediante la introducción de la práctica de la traducción directa (de español a inglés) e inversa (de inglés a español), con un particular énfasis en esta última modalidad. El carácter del curso fue intensivo, con cuatro encuentros semanales (de lunes a jueves) de dos horas de duración durante cuatro semanas consecutivas. Siguiendo las propuestas de Kiraly (2000) y González Davies (2004), desde la didáctica de la traducción se favoreció una metodología activa, centrada en el estudiante, en la que se priorizó el proceso (la práctica de la traducción) sobre el producto (el texto traducido).

Durante las primeras sesiones se presentaron diferentes fuentes de consulta (diccionarios bilingües, monolingües, *corpora*, etc.) que permitieron que los estudiantes se enfrentaran a la traducción como una actividad interpretativa que depende de factores extralingüísticos, como por ejemplo el objetivo del texto y la audiencia meta a la que va dirigido. El resto de las sesiones se enfocaron en la práctica colaborativa de tareas de traducción, así como la reflexión grupal sobre las características de los textos, los problemas de traducción, las posibles soluciones, etc. A partir de dichas actividades, se introdujo progresivamente terminología relacionada con la práctica profesional de la traducción. Se presentaron diferentes técnicas de traducción, se analizaron los rasgos diferenciales principales entre el inglés y el español a nivel sintáctico, morfológico y de puntuación y por último, se exploró la dimensión social de la traducción y la importancia de considerar las variedades lingüísticas del español al traducir. Además de las actividades colaborativas en clase,

cada semana los estudiantes tuvieron que trabajar de forma individual en un encargo de traducción acompañado de una breve reflexión sobre las características del texto, las principales dificultades a las que se enfrentaron y las soluciones que pusieron en práctica (véase Anexo A para un ejemplo de tarea y entrega).

Instrumentos

Se empleó una actividad de traducción inversa (L1>L2) como pretest/postest para evaluar el impacto del periodo de instrucción (véase Anexo B). El texto de origen de la actividad de traducción es un fragmento de 160 palabras de una noticia publicada en inglés en la página web *Yahoo News* sobre el lanzamiento de un nuevo producto de Apple. Se eligió por tratarse de un tema sencillo de actualidad, pero que por su terminología semitécnica fomentaría el uso de técnicas de traducción.

Procedimiento

Los participantes realizaron la actividad de traducción a modo de pretest/postest durante el primer y el último día del curso. Tuvieron una hora de duración para completarla y no se les permitió usar materiales de consulta. A lo largo del curso, no tuvieron acceso a la actividad y no se les informó que volverían a realizarla al finalizar este, como recomiendan Mellinger y Hanson (2017) para garantizar la validez de los resultados en investigaciones que hacen uso de este procedimiento.

Partiendo de la técnica del análisis de errores (James, 1998) y otros estudios que han llevado a cabo análisis similares con estudiantes de español (Fairclough y Mrak, 2003), se creó una clasificación de errores que permitió cuantificar los errores morfosintácticos localizados en las traducciones. Se establecieron nueve categorías de errores: concordancia dentro de la frase nominal (CN), concordancia entre el sujeto y el verbo (CV), tiempo o modo (TM), preposiciones (PR), adverbios (ADV), clíticos (CL), adjetivos (ADJ), ser o estar (SE) y otros (OT). Dichas categorías se subcategorizaron en cinco tipos de error: omisión, adición, sustitución, orden y combinación⁵. Los errores localizados en las traducciones se cuantificaron y se clasificaron

⁵ Se refiere a la combinación de dos formas que tiene como resultado una combinación inexistente en la lengua en cuestión.

siguiendo esta clasificación. Para calcular el número total de palabras producidas durante los dos periodos de instrucción, se sumó el total de palabras, excluyendo comentarios en inglés de los participantes sobre la elección o elisión de expresiones.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El número total de palabras en el pretest fue 897; de las cuales, 125 se codificaron como errores (0,13 %). En el postest, el número de palabras

ascendió a 936 y el número total de errores disminuyó a 89 (0,09%), como se puede ver en la Tabla 2. Las categorías lingüísticas con la mayor frecuencia de errores durante los dos periodos de evaluación fueron: TM (Pre= 0,30; Post= 0,28), CN (Pre= 0,22; Post= 0,24), PR (Pre= 0,22; Post= 0,16) y ADJ (Pre= 0,12; Post= 0,07). El número de errores en las categorías de CV, ADV, CL, SE y OT fue muy bajo, por lo que no se incluye un análisis comparativo de los resultados pretest/ postest.

Tabla 2: Número y frecuencia de errores morfosintácticos en el pretest y postest

		Categorías lingüísticas																Total			
		CN ^a		CV		TM		PR		ADV		CL		ADJ		SE		OT			
		Pre ^b	Post	Pre	Post	Pre	Post														
Tipo de error	Omisión	6 ^c	6	1	-	7	3	2	3	2	1	2	2	1	1	-	1	3	2	24	19
	Adición	1	-	-	-	13	4	12	8	-	1	1	3	2	1	-	-	-	1	30	18
	Sustitución	21	16	3	3	18	17	12	4	1	-	-	-	4	1	3	3	-	-	62	44
	Orden	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	8	4	-	-	-	1	8	6
	Combinación	-	-	-	-	-	-	2	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	2	2
	Total	28	22	4	3	38	25	28	15	3	4	3	5	15	7	3	4	3	4	125	89
Total^d (%)		0,22	0,24	0,03	0,03	0,30	0,28	0,22	0,16	0,02	0,04	0,02	0,06	0,12	0,07	0,02	0,04	0,02	0,04	0,13	0,09

^a CN= concordancia nominal, CV= concordancia verbal, TM= tiempo y modo, PR= preposiciones, ADV= adverbios, CL= clíticos, ADJ= adjetivos, SE= ser y estar, OT= otros

^b Pretest y postest

^c Número de casos

^d Frecuencia de errores

La categoría TM incluye los siguientes tipos de errores: sustitución de un tiempo verbal por otro (ejemplo 1) o de un modo por otro (ejemplo 2), la adición de formas nuevas (ejemplo 3) y la omisión de verbos (ejemplo 4):

1. No es completamente de sorpresa que Apple querria traer esa option de Pro a Air standard. (P1/Pretest)
2. (...) pero sería sorprendente de ver que pasa después de unos pocos meses. (P4/Pretest)
3. Apple probablemente introduccionar un modelo nuevo del Air. (P6/Pretest)
4. La mas importante es que el cito dice que Apple ha [X] un modelo del Air que trabaja con el Apple Pencil. (P6/Pretest)

Bajo esta categoría, el tipo de error que exhibe la mayor mejoría del pretest al postest es la adición de formas nuevas, es decir, que hubo un número menor de creaciones léxicas⁶ en el postest. La omisión también disminuyó, pero la sustitución de formas se mantuvo prácticamente igual. Los siguientes ejemplos permiten observar la evolución individual de cinco de los seis participantes del estudio que en el pretest recurrieron a creaciones léxicas y que en el postest fueron capaces de emplear formas existentes en español:

5. Apple probablemente introduccionar un modelo nuevo del Air. (P6/Pretest)

⁶ Las creaciones léxicas implican una transferencia de forma y significado, y se diferencian de los préstamos en la frecuencia de uso y el nivel de integración social. Mientras que los préstamos suelen emplearse por comunidades de habla, las creaciones léxicas suelen pertenecer a los idiolectos de hablantes individuales (Muñoz Sánchez, 2007).

6. Apple probablemente va a introducir un modelo con mejoras del Air. (P6/Postest)
 7. No hay muchos detalles a que cuando vamos a expecto para el nuevo iPad moda. (P7/Pretest)
 8. No hay muchos detalles sobre a que el nuevo iPad modelo tiene. (P7/Postest)
 9. El sitio llame más atención en lo que Apple está experimentando una versión del Air que funciona con el Apple Pencil. (P5/Pretest)
 10. Más importante, dice el sitio que Apple está probando una versión del Air que funciona con el Apple Pencil. (P5/Postest)
 11. (...) cuando lo anuncia el iPad pro y iPad mini 4. (P3/Pretest)
 12. (...) cuando lo anunció el iPad Pro y iPad mini 4. (P3/Postest)
 13. (...) pero el cita de "9to5Mac" nos directa a los ideas mas tempranos. (P1/Pretest)
 14. (...) pero la cita de "9to5Mac" pone atención a los rumores. (P1/Pretest)
- La categoría CN cuenta con casos de sustitución de género (ejemplo 15) o número (ejemplo 16), omisión de determinantes (ejemplo 17) y un caso de adición de determinantes (ejemplo 18):
15. No hay muchas detallas abiertas sobre en el modelo de iPad nuevo. (P1/Pretest)
 16. (...) dicen que el Air nuevo puede recibe adicional hablantes y un flash para la camera. (P3/Pretest)
 17. (...) que la nueva air podra tener bocinas y [X] flash adicional para su camara. (P4/Pretest)
 18. (...) pero el cita de "9to5Mac" nos directa a los ideas mas tempranos. (P1/Pretest)
- Bajo esta categoría, el único tipo de error que exhibe una ligera mejoría es la sustitución, lo que parece sugerir un mayor control por parte de los participantes de las categorías de género y número. El caso de adición desaparece en el postest y el número de omisiones se mantiene igual. Los siguientes ejemplos ilustran la evolución individual de algunos de los participantes:
19. Notablemente, la cita dice que Apple ha sido examinar un versión de Air que trabaja con el lápiz Apple. (P3/Pretest)
 20. Notable más, el sitio dice que Apple ha sido examinando una versión de el Air que trabajó junto con el Apple Lápiz. (P3/Postest)
 21. (...) pero este fall pasada, ha escogido que no aparece el Air 3. (P5/Pretest)
 22. (...) pero no sube un Air 3 este otoño pasado. (P5/Postest)
 23. No hay mucho informacion sobre expectativas del iPad modelo nuevo. (P6/Pretest)
 24. No hay muchos detalles sobre las expectativas del nuevo iPad modelo. (P6/Postest)
- Es importante destacar que, si bien el número de sustituciones disminuyó ligeramente del pretest al postest, la concordancia de género siguió siendo problemática, lo que se refleja en la presencia de errores de ese tipo durante el segundo periodo de evaluación:
25. (...) mostrando la primera cambia de la linea en mas que un año. (P1/Postest)
 26. No hay muchas detalles en lo que expectativas buscar de el nuevo modelo de iPad. (P3/Postest)
 27. (...) que el Air nuevo va a tener sonadores adicionales y una luz para el camera detrás. (P5/Postest)
 28. El sitio dice que Apple estaba examinando un version de el Air que trabaja con el Apple Pencil. (P7/Postest)
- En la categoría PR se encontraron principalmente ejemplos de sustitución de una preposición por otra y adición de preposiciones innecesarias (ejemplos 29-31). La frecuencia de sustituciones mejora notablemente durante el segundo periodo de evaluación, como se puede apreciar en los siguientes ejemplos (32 y 33):
29. No hay muchas detallas abiertas sobre en el modelo de iPad nuevo. (P1/Pretest)
 30. El sitio llame más atención en lo que Apple está experimentando una versión del Air que funciona con el Apple Pencil. (P5/Pretest)

31. (...) pero Apple no inducir a el Air 3 en el fall pasado. (P7/Pretest)
32. (...) que muestra el primer cambio en mas que un año de la linea. (P6/Pretest)
33. (...) mostrando el primer cambio de la linea en mas de un ano. (P6/Postest)

En la categoría ADJ se identificaron principalmente casos de orden en los que la posición del adjetivo se ha visto alterada y de sustitución en los que el adjetivo ha sido sustituido por sustantivos. Los casos de sustitución prácticamente desaparecen en el postest, mientras que los de orden disminuyen, pero siguen estando presentes (ejemplos 37-42):

34. No hay muchas detalles en como que expectativa de el iPad nuevo modelo. (P3/Pretest)
35. No hay muchas detalles en lo que expectativas buscar de el nuevo modelo de iPad. (P3/Postest)
36. pero el "9to5Mac" cito refleja chisme. (P6/Pretest)
37. pero el sito de "9to5Mac" se implica a los rumores tempranos. (P6/Postest)
38. No es una sorpresa que Apple quiere esta misma función del Pro al Air estándar. (P5/Pretest)
39. No es sorprendente que Apple quiere este funciona en el Air estándar igual que el Pro. (P5/Postest)

En resumen, a pesar del poco tiempo que transcurrió entre el pretest y el postest, el análisis de los datos muestra una ligera disminución de errores morfosintácticos tras el periodo de instrucción, lo que sugiere que la incorporación de la traducción pedagógica tiene un impacto considerable en el desarrollo de la precisión morfosintáctica en la segunda lengua. El aumento de la precisión morfosintáctica es particularmente notable en el uso de preposiciones, adjetivos y el tiempo y modo verbales. Tras el periodo de instrucción, los participantes exhibieron un mayor dominio al seleccionar las preposiciones adecuadas en contextos variados, así como una tendencia menor a incluir preposiciones innecesarias. En cuanto a los adjetivos, tuvieron menos dificultades para

posicionarlos en relación con el sustantivo que modifican y para mantener la categoría lingüística de los adjetivos del texto origen en el texto meta, es decir, para traducir los adjetivos como adjetivos sin tener que sustituirlos por sustantivos. Por último, en cuanto al tiempo y modo verbales, demostraron una mayor habilidad para usar formas verbales existentes en la lengua sin tener que recurrir a la creación léxica.

La prevalencia de errores morfosintácticos en el pretest no debería sorprender, ya que –como han señalado otros autores– en la traducción, a diferencia de la escritura libre, los estudiantes no pueden recurrir a lo que González Davies (2002) denomina estrategias de evasión para evitar los ítems lingüísticos que les resultan problemáticos o les crean inseguridades.

CONCLUSIONES E IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS

La frecuencia menor de errores morfosintácticos tras el periodo de instrucción sugiere que la incorporación de la traducción pedagógica en clases de nivel avanzado mediante una metodología activa que combina el trabajo individual y colaborativo, y promueve la reflexión tiene un impacto considerable en la precisión morfosintáctica en la segunda lengua. Este impacto positivo se hace particularmente notable –como se ha visto– en el uso de preposiciones, adjetivos y el tiempo y modo verbales.

Los resultados de este estudio contradicen las afirmaciones de Lado (1964) y Gatenby (1967) sobre las consecuencias negativas de la práctica de la traducción en la precisión gramatical, por lo que se suma al trabajo de autores como Cook (2010) y González Davies (2002), que proponen la práctica de la traducción inversa (L1>L2) para desarrollar la precisión gramatical.

Por último, como han señalado otros investigadores previamente (Carreres y Noriega-Sánchez, 2011; Cummins, 2007; Hurtado Albir, 2001 y Källkvist, 2008), conviene subrayar la importancia de realizar más investigaciones empíricas que evalúen los efectos de la traducción pedagógica.

LIMITACIONES

Si bien este estudio preliminar ofrece resultados de sumo interés, presenta un número de limitaciones: (i) el número de participantes fue limitado, ya que dependía de la cantidad de estudiantes matriculados en el curso; (ii) no se incluyó un grupo de control; (iii) no fue posible llevar a cabo un segundo postest, ya que la mayoría de los estudiantes se graduaron y abandonaron la institución al terminar el curso.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Belpoliti, F. y Plascencia-Vela, A. (2013). Translation techniques in the Spanish for heritage learners' classroom: Promoting lexical development. En D. Tsagari (Ed.), *Translation in language teaching and assessment* (pp. 65-91). Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Carreres, Á. y Noriega-Sánchez, M. (2011). Translation in language teaching: Insights from professional translator training. *The Language Learning Journal*, 39(3), 281-297. doi:10.1080/009571736.2011.567356
- Cohen, A. D. y Brooks-Carson, A. (2001). Research on direct versus translated writing: Students' strategies and their results. *The Modern Language Journal*, 85(2), 169-188.
- Colina, S. (2002). Second language acquisition, language teaching and translation studies. *The Translator*, 8(1), 1-24. doi:10.1080/13556509.2002.10799114
- Cook, G. (2010). *Translation in language teaching: An argument for reassessment*. Oxford: Oxford University Press.
- Cummins, J. (2007). Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics/Revue canadienne de linguistique appliquée*, 10(2), 221-240.
- Cummins, J. (2008). Teaching for transfer: Challenging the two solitudes assumption in bilingual education. En N. Hornberger (Ed.), *Encyclopedia of language and education* (pp. 65-77). New York: Springer Science.
- Duff, A. (1989). *Translation*. Oxford: Oxford University Press.
- Fairclough, M. y Mrak, A. (2003). La enseñanza del español a los hispanohablantes bilingües y su efecto en la producción oral. En A. Roca y C. Colombi (Eds.), *Mi lengua: Spanish as a heritage in the United States, research and practice* (pp. 198-212). Washington D.C.: Georgetown UP.
- Gasca Jiménez, L. (en prensa). Las posibilidades de la traducción pedagógica para la enseñanza del español como segunda lengua. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 66.
- Gatenby, E. V. (1967). Popular fallacies in the teaching of foreign languages. *ELT Journal*, 7(1), 21-29.
- González Davies, M. (2002). Translation in foreign language learning: Sleeping with the enemy? *APAC of news*, 64-74.
- González Davies, M. (2004). *Multiple voices in the translation classroom: Activities, tasks and projects*. Amsterdam: J. Benjamins.
- Harvey, M. (1996). A translation course for french-speaking students. En P. Sewell y I. Higgins (Eds.), *Teaching translation in universities: Present and future perspectives* (pp. 15-30). Londres: Middlesex University Printing Services.
- Hurtado Albir, A. (2001). *Traducción y traductología: Introducción a la traductología*. Madrid: Cátedra.
- James, C. (1998). *Errors in language learning and use: Exploring error analysis*. New York: Routledge.
- Källkvist, M. (1996). How different are the results of translation tasks? A study of lexical errors. En K. Malmkjær (Ed.), *Translation and language teaching* (pp. 77-89). Manchester: St. Jerome Publishing.
- Källkvist, M. (2004). The effect of translation exercises versus gap-exercises on the learning of difficult L2 structures. En K. Malmkjær (Ed.), *Translation in undergraduate degree programmes* (Vol. 59, pp. 163-184). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

- Källkvist, M. (2008). L1-L2 translation versus no translation: A longitudinal study of focus-on-forms within a meaning-focused curriculum. En L. B. Ortega, Heidi (Ed.), *The longitudinal study of advanced L2 capacities* (pp. 182-202). New York: Routledge.
- Kiraly, D. (2000). *A social constructivist approach to translator education: Empowerment from theory to practice*. Manchester: St. Jerome Pub.
- Kobayashi, H. y Rinnert, C. (1992). Effects of first language on second language writing: Translation versus direct composition. *Language Learning*, 42(2), 183-209.
- Lado, R. (1964). *Language teaching. A scientific approach*. New York: McGraw-Hill.
- Laufer, B. y Girsai, N. (2008). Form-focused instruction in second language vocabulary learning: A case for contrastive analysis and translation. *Applied Linguistics*, 29(4), 694-716. doi:10.1093/applin/amn018
- Malmkjær, K. (1998). *Translation and language teaching: Language teaching and translation*. Manchester: St. Jerome Publishing.
- Mellinger, C. D. y Hanson, T. A. (2017). *Quantitative research methods in translation and interpreting studies*. New York: Routledge.
- Muñoz Sánchez, A. (2007). *Register and style variation in speakers of Spanish as a heritage and as a second language* (Tesis doctoral). Recuperada de la base de datos de ProQuest Dissertations and Theses. (AAT 3262717).
- Richards, J. y Rodgers, T. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching*. UK: Cambridge University Press.
- Sánchez Cuadrado, A. (2016). *Aprendizaje formal de ELE mediante actividades cooperativas de traducción pedagógica con atención a la forma* (Tesis doctoral, Universidad de Granada, Granada, España). Recuperada de <http://hdl.handle.net/10481/41765>.
- Schjoldager, A. (2004). Are L2 learners more prone to err when they translate. En K. Malmkjær (Ed.), *Translation in undergraduate degree programmes* (pp. 127-152). Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Snell-Hornby, M. (1985). Translation as a means of integrating language teaching and linguistics. En C. H. Titford y A. E. Hieke (Eds.), *Translation in foreign language teaching and testing* (pp. 21-28). Germany: Gunter Narr Verlag Tübingen.
- Snellings, P., Van Gelderen, A. y De Glopper, K. (2002). Lexical retrieval: An aspect of fluent second-language production that can be enhanced. *Language Learning*, 52(4), 723-754.
- Sørensen, K. (1990). Translation as a unifying discipline. En S. Larsen (Ed.), *Translation. A means to an end* (pp. 57-68). Aarhus: Aarhus University Press.
- Titford, C. (1985). Translation – a post-communicative activity for advanced learners. En C. H. Titford y A. E. Hieke (Eds.), *Translation in foreign language teaching and testing* (pp. 73-86). Germany: Gunter Narr Verlag Tübingen.
- Vaezi, S. y Mirzaei, M. (2007). The effect of using translation from L1 to L2 as a teaching technique on the improvement of EFL learners' linguistic accuracy-focus on form. *Humanising Language Teaching*, 9(5).

ANEXO A

Ejemplo de tarea

Este fragmento proviene de un folleto para promocionar la Universidad de Houston. La traducción estará dirigida a estudiantes de la Universidad de Cádiz que estén interesados en estudiar un año de su licenciatura en los Estados Unidos. El folleto será distribuido durante sesiones informativas en la Universidad de Cádiz.

UNIVERSITY OF HOUSTON

Founded in 1927, the University of Houston is the leading public research university in the vibrant international city of Houston. Each year, we educate more than 40,750 students in more than 300 undergraduate and graduate academic programs, on campus and online. UH awards more than

8,000 degrees annually, with more than 230,000 alumni.

Location

UH is located in Houston, Texas, the nation's fourth-largest city and the energy capital of the world. Our students regularly test their skills through internships with national and international companies based here, and our faculty routinely partner with businesses and government agencies through research.

Programs of Study

Our undergraduates choose from 120 majors and minors. At the graduate level, we offer 139 master's, 54 doctoral, and three professional degree programs. You may study online through our Distance Education program, or take noncredit courses through Continuing Education. Many of our academic programs rank among the nation's best.

Research

Our faculty and students conduct research through 25 research centers and in every academic department. UH research regularly breaks new ground and opens doors to new ways of understanding the world.

Ejemplo de entrega

LA UNIVERSIDAD DE HOUSTON

La Universidad de Houston fue fundada en 1927, la cual es la universidad pública de investigaciones más destacada de la ciudad internacional y diverso de Houston. Cada año, educamos más que 40.750 estudiantes en más que 300 programas académicos grados y postgrados, los cuales ofrecen clases presenciales y en línea. La Universidad de Houston concede más que 8.000 licenciaturas cada año y tiene más que 230.000 alumnos graduados.

Ubicación

La Universidad de Houston está situada en Houston, Texas- la cuarta ciudad más grande en los Estados Unidos y el centro de energía del mundo. Nuestros estudiantes usan sus habilidades mediante prácticas con las compañías nacionales e

internacionales cuales son localizados en Houston; también, nuestro profesorado se asocian con las compañías y agencias gubernamentales regularmente por medio de la investigación.

Programas Académicos

Para los programas grados, hay 120 especializaciones y subespecializaciones que podáis elegir. De postgrado, tenemos 137 másteres, 54 doctorados, y 3 profesional programas académicos. Podáis estudiar en línea a través de nuestra programa Distance Education (cursos no en persona), o podáis tomar cursos sin créditos a través de Continuing Education (cursos de enseñanza para adultos). Muchos de nuestros programas académicos están calificados con los mejores de los Estados Unidos.

Las Investigaciones

Nuestro profesorado y los estudiantes hacen investigaciones con 25 centros de investigaciones y en cada facultad académica. Los investigaciones de la Universidad de Houston son revolucionarios así abren nuevos caminos para entender el mundo de maneras nuevas y diferentes.

Comentario de traducción:

La función del texto meta es promocionar la Universidad de Houston. La audiencia es los estudiantes de la Universidad de Cádiz (que estén interesados en estudiar un año de su licenciatura en los Estados Unidos). La modalidad es un folleto. Estará disponible durante sesiones informativas en la Universidad de Cádiz.

Retos y estrategias:

Las dificultades que me enfrenté eran la terminología de escuela porque hay ideas diferentes de educación en los Estados Unidos versus las de España, así hay términos diferentes de cada uno, por lo tanto tenía que buscar cuales debo usar y cómo las llaman en España. Más de eso, las metáforas requieren más tiempo para buscar cómo debe decir la misma idea en la otra lengua.

Para solucionar los problemas que me enfrenté, he usado SpanishDict, WordReference, y ReversoContext, cuales son sitios de web que me ayudan mucho para encontrar definiciones, frases,

sinónimos, y ejemplos de palabras y también muestran éstas dentro de un contexto real. Creo que he usado casi todas las técnicas de traducción sin darme cuenta, pero específicamente he usado:

- Traducción literal: “Each year, we educate more than 40,750 students” à “Cada año, educamos más que 40.750 estudiantes”
- Transposición: “is the leading public research university” à “es la universidad pública de investigaciones más destacada”
- Modulación: “breaks new ground” à “abren nuevos caminos”
- Adaptación: “undergraduate programs” à “programas académicos grados”
- Compensación: “new ways of understanding the world” à “entender el mundo de maneras nuevas y diferentes”
- Explicitación: “Distance Education” à “Distance Education (cursos no en persona)”

ANEXO B

Pretest/ posttest

NEW IPAD AIR

A new iPad Air appears to be on the way. According to some sources, Apple is likely to introduce an updated model of the Air during an event in mid-March, marking the line's first change in over a year. The Air 2 was released in October 2014, but Apple chose not to introduce an Air 3 this past fall, when it announced the iPad Pro and iPad Mini 4. There aren't many details on what to expect from the new iPad model, but the “9to5Mac” site points to earlier rumors saying the new Air may get additional speakers and a flash for its rear camera. Most notably, the site says that Apple has been testing a version of the Air that works with the Apple Pencil. It's not entirely surprising that Apple would want to bring that feature from the Pro to the standard Air, but it would be surprising to see that happen after just a few months.

ELE, EAD Y TIC, EXPLORANDO POTENCIALIDADES EN LA UFPB VIRTUAL

Dra. Ana Berenice Peres Martorelli, Universidad Federal da Paraíba, Brasil
y María José Núñez Merino, Universidad Federal da Paraíba, Brasil

Recibido: 16 de abril, 2017

Aprobado: 10 de octubre, 2017

Resumen

La utilización de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras, aunque sea tema recurrente de estudios y seminarios profesionales actuales, resulta un proceso complejo que implica diversas variables, como las herramientas utilizadas (o disponibles) o el profesorado y el alumnado (con sus actitudes y competencias), además del contenido a ser presentado. En este artículo se presentan los resultados de una investigación llevada a cabo en la Universidade Federal da Paraíba-UFPB/Brasil con profesores que trabajan en la licenciatura de Letras Español, en las modalidades presencial y a distancia/en línea. Así, fueron aplicados cuestionarios para saber lo que los docentes entendían por TIC y su intervención en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ELE), cuáles eran las herramientas 3.0 más usuales, así como las principales dificultades enfrentadas en el contexto tecnológico. Los resultados muestran que, a pesar de que las TIC forman parte de su contexto de trabajo, especialmente en los docentes de la modalidad virtual, la formación de los profesores es deficitaria en ese aspecto, sin vislumbrar totalmente el potencial (y la necesidad) de la competencia digital en los nuevos conceptos de enseñanza y aprendizaje, máxime en cursos de ELE. De esta manera, el “milagro de las innovaciones tecnológicas” todavía no se ha concretado en muchas de las clases estudiadas y se considera necesario repensar la capacitación y concienciación sobre las nuevas posibilidades que están al alcance de los profesores formadores de futuros docentes.

Ana Berenice Peres Martorelli y María José Núñez Merino. ELE, Ead y TIC, explorando potencialidades en la UFPB Virtual. Revista *Comunicación*. Año 38, volumen 26, número 2, julio-diciembre, 2017. Instituto Tecnológico de Costa Rica. ISSN: 0379-3974 / e-ISSN1659-3820.

Abstract

SFL, DE and ICT: Exploring potentialities at UFPB virtual

Even though the use of Information and Communication Technologies (ICT) in foreign language teaching is a recurrent topic in several studies and recent professional seminars, it is a complex process that implies a given set of variables, such as the tools used (and their availability), the teacher, and the students (with their given skill set and attitudes), as well as how the content itself is presented. This article presents the results of the research carried out at Paraíba Federal University-UFPB/Brazil with teachers of the Spanish Bachelor of Arts program, both in the on-site and online modalities. The participants were given questionnaires to determine what they believed ICT is and how they came to play in the Spanish as a foreign language (SFL) learning process, with the main purpose of determining which 3.0 tools were most commonly used, as well as the most common difficulties in a technological environment.

The results show that, even though ICT are part of their working environment, especially in virtual teaching, the teacher's training is deficient in that particular area, without taking into consideration the immediate potential (and the need) for digital competency in the new teaching and

learning concept, especially in SFL courses. Thus, the “technological innovation miracle” has not yet materialized in many of the classes studied, suggesting that initial/further training should be reconsidered, as well as awareness of the wide range possibilities at hand for teachers instructing future educators.

PALABRAS CLAVE:

educación a distancia, enseñanza, español, profesor, TIC.

KEY WORDS:

online education, teaching/learning, Spanish, teacher, TIC

1 Ana Berenice Peres es Doctora en Lingüística Aplicada por la UNED – España, y magíster en Letras-Lingüística por la Universidad Federal da Paraíba, Brasil. Labora como docente de Lingüística y Español en la UFPB. Contacto: anaberenice.ufpb@gmail.com.

2 María José Núñez es graduanda en Letras –Español– en la Universidad Federal da Paraíba Virtual, Brasil, y experta en ELE por la UNED-España. Contacto: mjnunezbr@gmail.com.

INTRODUCCIÓN

La enseñanza a distancia puede servir para llevar la educación superior a lugares, públicos y cantidades de personas inalcanzables para la educación presencial, debido a las dificultades de infraestructura y recursos humanos. En el caso de un país continental como Brasil, la enseñanza a distancia –o “enseñanza sin distancia” según Tori (2010)– puede ayudar a democratizar la enseñanza superior.

La Universidade Federal da Paraíba (UFPB), institución pública federal creada hace 60 años con sede central en João Pessoa, capital del Estado de Paraíba, en el noreste de Brasil, ofrece el curso superior de Letras Español desde el año 2007, en su modalidad presencial y desde el año 2014, en su modalidad a distancia (EaD). Este curso forma profesores para actuar, principalmente, en la red pública de enseñanza, desde los niveles iniciales hasta el acceso a la universidad. La implantación del modelo a distancia se dio por la necesidad de proveer profesores de español para actuar en su propio entorno dentro de la vasta geografía del país, como consecuencia de la obligatoriedad de la enseñanza del español de acuerdo con las leyes vigentes en el momento de su creación³.

El curso de Letras Español de la UFPB Virtual se desarrolla en una plataforma de aprendizaje de código abierto (*moodle*), un ambiente educativo virtual en el que los profesores y tutores se encuentran con los alumnos. Con el ánimo de evaluar y mejorar la enseñanza, un grupo de profesores y alumnos –incluidas las autoras– han unido fuerzas para conocer mejor la plataforma, cómo es utilizada y las posibles maneras de incrementar la eficacia y eficiencia de la enseñanza y el aprendizaje del español a través de esta. Por otro lado, es conocida la popularidad del español en Brasil, que no se traduce siempre en una valorización de la lengua en el ámbito académico, especialmente por la creencia de que el portugués y el español son lenguas muy parecidas y por lo tanto, el dominio de esta última se reduce en muchas ocasiones a un “portuñol” fosilizado.

Así, buscar mecanismos de enseñanza que acerquen la realidad hispana de forma amena y a través de la

cotidianidad de los alumnos (como es el caso del uso de la tecnología) es otra manera de llevar el español a otros niveles. Un ejemplo de este interés por las nuevas tecnologías lo demuestra el hecho de que el “Seminario de Dificultades Específicas para la Enseñanza del Español a Lusohablantes”, de carácter nacional, organizado anualmente por la Consejería de Educación de la Embajada Española en Brasil, ya dedicó la edición de 2014 al eje temático: “La integración de las TIC en la enseñanza de ELE en Brasil”. Se trata de conocer la realidad nacional para actuar en aquellos puntos específicos en donde es necesario.

Como mencionan Bustos y Coll (2010), los entornos virtuales tienen un gran potencial transformador gracias a su capacidad para la interrelación entre estudiantes, profesores y contenidos, y a la posibilidad de interacción sincrónica (interacción instantánea) o asincrónica (interacción intermitente, diferida en el tiempo). La EaD posee una metodología y evaluación peculiares e incorpora las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC)⁴, de modo que proporcionan una infinidad de recursos en la red, mayor autonomía del estudiante, menos ansiedad ante el error y acceso ilimitado a la información. No obstante, en muchas ocasiones, las plataformas virtuales son utilizadas como meros reflejos de las clases presenciales y en el caso del aprendizaje de una lengua, se da el inconveniente de que no existe un contacto directo entre alumnos ni entre estos y sus profesores.

Para Silva, Shitsuka y Morais (2012), el profesor “virtual” es un mediador que debe reinventar las estrategias de enseñanza/aprendizaje, no consistiendo ello en una simple transposición de la modalidad presencial, sino en el aprovechamiento eficiente de las herramientas digitales, compensando la falta de presencia física y entendiendo que el alumnado de este tipo de entornos es más autónomo. La EaD debe necesariamente acompañar la evolución de Internet y otros canales tecnológicos que permiten la interacción entre los actores educativos (profesor-alumnos y alumnos-alumnos), ya sea por medio de foros, chats, Skype, *videocast*, *podcast*, *webcast*, redes sociales, plataformas colaborativas o realidad virtual, siempre dentro de un contexto programático-didáctico

3 La ley núm. 11.161, 5 de agosto de 2005, conocida como “Lei do Espanhol”, promovía la enseñanza de la lengua española, siendo obligatoria su oferta (no su enseñanza) en las escuelas y facultativa su matrícula para los alumnos de enseñanza media. Fue derogada en 2016 por la ley núm. 13.415 de 2017.

4 TIC o también llamadas TRICS (Tecnologías de la Relación, la Información y la Comunicación) con los matices añadidos de las diversas interacciones y alfabetizaciones que se facilitan mediante ellas (Gabelas, Marta-Lazo y González-Aldea, 2015).

bien estudiado. Por ello, las autoras consideran que la competencia digital⁵ y la formación continua son imprescindibles en la enseñanza virtual dirigida a los alumnos del siglo XXI.

Ahora bien, la tecnología sin la innovación pedagógica pertinente tampoco tiene sentido, sin olvidar que –en ocasiones– incluso existe un desencuentro entre la potencialidad de las TIC en las clases de español y el cambio del proceso pedagógico. En consecuencia, es necesario comprobar el nivel de compromiso de los profesores con las TIC, testando tanto el conocimiento de las herramientas de las TIC ampliamente disponibles como el uso real y concreto que se hace de ellas. Los docentes son fundamentales para experimentar, renovar e implantar nuevos modelos pedagógicos. Por lo tanto, siguiendo las ideas de Stenhouse (1985), que concibe al profesor como investigador de su práctica, quien más necesita aprender es quien enseña, y nada mejor que investigar su cotidianidad para transformarlo y en este caso, la cotidianidad de alumnos y profesores de la enseñanza a distancia del curso de Letras Español se concreta en un medio virtual.

De esta manera, se entiende que en la enseñanza virtual es preciso estructurar los contenidos, tener los medios tecnológicos adecuados y formar a los profesores para utilizar todo ello competentemente. Se abre así un abanico inmenso de posibilidades de estudio e investigación del curso para profesores de español de la UFPB virtual, pero –en un primer momento– es pertinente centrarse en el conocimiento y el uso concreto de las nuevas tecnologías por parte de los profesores, pues la tecnología no sirve de nada si ellos no poseen los conocimientos técnicos y pedagógicos adecuados para que sea útil en la clase. Mediante la autorreflexión y el autoconocimiento, se puede detectar lagunas formativas, percepciones positivas o negativas sobre las TIC y promover los cambios que sean necesarios en la actitud de los docentes a la hora de enfrentarse a ellas.

En el 2008, la UNESCO publicó unos estándares de competencias en TIC para docentes, consciente de la necesidad de que se adaptaran a los nuevos medios, para enseñar de manera que los alumnos se empo-

deraran gracias a las ventajas que les aporta estar en contacto con las TIC. Así, el profesor sería un modelo de utilización de las TIC que comprende los nuevos procesos cognitivos que conllevan, tiene habilidad para adaptarse a ellas y escoger las más adecuadas a sus propósitos, es un líder para sus alumnos y promueve la reflexión y el trabajo colaborativo con sus pares.

También el Instituto Cervantes (2012) describió ocho competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras, entre las que figuraba “servirse de las TIC para el desempeño de su trabajo”. Esto incluía la implicación del profesor en su propia competencia digital, saber utilizar aplicaciones informáticas y desenvolverse en entornos digitales, así como aprovechar el potencial didáctico de las TIC, promoviendo también el uso de estas por parte del alumno como parte de su aprendizaje. En suma, busca una integración de las herramientas digitales en la metodología de trabajo y al mismo tiempo, la literacidad digital de profesores y alumnos, algo imprescindible en la educación a distancia.

Teniendo en cuenta todo lo anterior y con la conciencia de que los alumnos del Curso de Letras Español de la UFPB virtual van a ser, a su vez, profesores que pueden ser agentes multiplicadores de conocimiento, es importante conocer cuál es la actitud de los docentes del curso ante las nuevas tecnologías, considerando que las clases son mayoritariamente virtuales, por lo que el enfoque pedagógico debe incluir –sin duda alguna– los recursos digitales.

No se puede ignorar que el aprendizaje en ambientes digitales requiere una organización específica. Por lo tanto, es preciso comprender el papel de las TIC en ellos, como también que los profesores desarrollen las competencias digitales para acompañar los cambios del mundo y enfrentar los desafíos de los nuevos alumnos, los nativos digitales⁶ o más bien, residentes digitales⁷, así como trabajar de forma

5 Se entiende aquí que la competencia digital implica el uso crítico y seguro de las TIC, así como poseer unas habilidades básicas en el sentido de usar ordenadores y otros dispositivos para recuperar, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, así como para comunicarse y participar en redes colaborativas por medio de Internet.

6 La denominación de nativos e inmigrantes digitales se debe a Marc Prensky (2001). Nativos digitales serían los nacidos desde 1980 hasta la actualidad, cuando ya existía una tecnología digital bastante desarrollada y al alcance de muchos. Por otra parte, inmigrante digital se refiere a los nacidos entre 1940 y 1980, considerados espectadores y actores privilegiados del proceso de cambio tecnológico

7 White y Le Cornu (2013) hablan de visitantes y residentes digitales. Los residentes consideran Internet como parte de su espacio de relaciones con los otros y con el mundo tanto laboral como personal. Lo importante no es qué utilizan, sino cómo lo utilizan.

colaborativa. Esto es algo especialmente relevante para que la enseñanza de lenguas ofrezca calidad en entornos virtuales.

Además, para que la EAD ofrezca la misma calidad que la enseñanza de lenguas presencial, deben elegirse cuidadosamente las herramientas dirigidas a la interacción, producción y prácticas de la lengua; de ahí la importancia de que los profesores estén actualizados y realicen la transposición didáctica adecuada a la modalidad virtual (Silva, 2003).

METODOLOGÍA

De este modo, se elaboró una encuesta para conocer mejor a los profesores, que sirviera como punto de partida de ulteriores investigaciones. Para llevarla a cabo se utilizó una herramienta digital (Google formularios), a fin de confeccionar un formulario no anónimo que se envió por medio de un enlace remitido a los profesores por correo electrónico durante el mes de noviembre de 2016. Fueron 18 preguntas, entre las cuales abundaban las cerradas.

A partir de las percepciones de quienes escriben, como usuarios de una plataforma virtual de enseñanza (profesores y alumnos), la hipótesis inicial fue que los profesores que trabajan en el contexto de la enseñanza virtual tienen más formación sobre nuevas tecnologías y las utilizan con más asiduidad y garantía de éxito en su día a día, pues su medio de trabajo habitual ya es digital, la plataforma. De esta manera, se recogió información con el objetivo de conocer su nivel de conocimiento y de uso. El trabajo no se limitó a recopilar datos sobre los profesores de la UFPB Virtual, sino que se decidió comparar los resultados con el mismo número de profesores que actúan exclusivamente en la modalidad presencial, para observar si existían diferencias en sus actitudes, ya que el uso de las nuevas tecnologías podría ser más un producto de la actitud del profesor que de su formación. Si bien el objetivo principal era tener el perfil digital de los docentes, se persiguió también compartir esa información posteriormente con los propios profesores y colegas ajenos a la UFPB, con el fin de recoger ideas y experiencias que favorezcan la mejora constante del curso. La respuesta fue inmediata (100% de los posibles participantes contactados), por lo que los resultados dibujaron de forma

bastante fiel el contexto de competencia digital del curso.

RESULTADOS

En esta investigación se ha contado (afortunadamente) con la colaboración de todos los profesores que fueron contactados, los cuales laboran en la educación a distancia o la presencial. Todos los docentes participantes imparten disciplinas para la enseñanza de la cultura y la lengua españolas, por lo que los datos obtenidos arrojaron luz sobre aspectos del perfil profesional y vital de los profesores. En esta ocasión, como datos generales destacan:

* **Género:** El 33% de los encuestados son hombres. En EaD representan el 50% de los entrevistados, mientras que solo hay un docente masculino en la modalidad presencial. No es relevante explicar ahora cuál habitual resulta la prevalencia de mujeres en la enseñanza, especialmente en el área de Letras y Filologías.

* **Edad:** En presencial, el 66,67% tiene más de 46 años, mientras que en EaD ese mismo porcentaje corresponde a profesores entre 26 y 45 años. Esa menor edad los acerca más al concepto de nativos o residentes digitales.

* **Nivel formativo:** La gran mayoría de los docentes de presencial posee doctorado en Lengua y Literatura Española, mientras que en EaD solamente uno de ellos cuenta con ese nivel académico, en esa área particular. Los profesores de EaD fueron más detallistas al explicar su formación, indicando especializaciones, másteres y otros cursos. Por su parte, los de presencial se centraron en mencionar que tienen doctorado. La juventud de los docentes virtuales puede influir en este aspecto formativo.

* **Tiempo de experiencia:** La mitad de los profesores de presencial se dedican a la docencia desde hace más de 20 años. En contraste, ese porcentaje corresponde en EaD a los que dan clase entre 16 y 20 años. De nuevo, ello puede explicarse por la diferencia de edad.

* **Concepto de TIC:** Por lo que se refiere a lo que entienden por Tecnologías de la Información y la Comunicación, todos tienen una percepción correcta, si bien no totalmente amplia del concepto,

demostrando que consideran la tecnología como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje.

* **Utilización de las TIC:** Se les ofreció una serie de opciones, de las cuales, podían elegir más de una. En la presencial, un 83,3% utiliza el ordenador en sus clases y un 16,7% la tableta y el móvil. En EaD el 100% usa el ordenador, 66,7% el móvil y 16,7% la tableta. El uso del móvil es importante en Brasil (es uno de los países con más aparatos per cápita), hecho que podría ser muy bien aprovechado para complementar e incentivar el aprendizaje de una lengua.

A la hora de la utilización de las TIC en sus clases, llama la atención que los profesores de enseñanza presencial señalan que las usan frecuentemente (50%) y siempre (33,3%). En cuanto a los profesores de EaD, los porcentajes sorprenden, teniendo en cuenta que su medio de trabajo es virtual; solamente 16,7% afirma utilizar siempre las TIC, mientras que –en ambos casos– 33,3% las utilizan a veces o frecuentemente. Lo más interesante es que un 16,7% señala usarlas raramente. Esto puede deberse a que no se consideran las TIC en su definición más amplia, sino que se reduce su significado a los instrumentos didácticos o digitales que se pueden utilizar en la clase, sin considerar que el hecho de ejercer la docencia en una plataforma de aprendizaje virtual es ya hacer uso de las TIC para la enseñanza. Eso parece indicar una falta de conciencia del medio en el que se trabaja, el virtual.

* **Dominio de las TIC:** En esta pregunta se exploró el autoconcepto que tienen los docentes participantes sobre su dominio de las TIC, por medio de una escala simple (nulo, suficiente, bueno, muy bueno, total), sin definiciones sobre lo que cada grado de dominio representaba en la práctica. La mitad de los profesores –tanto de presencial como de EaD– consideran que tienen un dominio “suficiente” de las nuevas tecnologías. El restante 50% de presencial creen que su dominio es “bueno”. Por lo que se refiere a la EaD, los números son similares y solo una persona piensa que su dominio es “muy bueno”. Por lo tanto, teniendo en cuenta la frecuencia de uso que anotan en las preguntas anteriores, se espera que el dominio que poseen los profesores de las nuevas tecnologías aplicadas a la educación esté al mismo nivel.

* **Utilización de las herramientas:** Con respecto a las herramientas que emplean en sus clases de es-

pañol, lo que más llama la atención es que todos los encuestados utilizan el correo electrónico y los vídeos, y la mitad de ellos la aplicación de mensajería WhatsApp. En los profesores de EaD hay una mayor utilización de buscadores, herramientas para crear presentaciones y participación en redes sociales y chats, lo cual se explica porque su medio de trabajo es la plataforma virtual y esta exige el uso de este tipo de herramientas para llevar contenidos a los alumnos. Curiosamente, ningún profesor de enseñanza a distancia menciona instrumentos favorables al desarrollo de comprensión auditiva y de la destreza oral en un medio virtual, como los *podcast* y el *software* Skype, que –por el contrario– sí son señalados por los profesores del curso presencial, como puede apreciarse en los gráficos de la figura 1.

Todo esto puede entenderse mejor al analizar sus respuestas cuando se pregunta tanto por las herramientas que más usan como las herramientas que desconocen de entre las mencionadas en la lista anterior. Vídeos, WhatsApp, herramientas para presentaciones, buscadores y correo electrónico se confirman como los más usados, en general.

Destaca la declaración de uno de los encuestados, docente en la enseñanza presencial, al reconocer que desconoce “la inmensa mayoría” de los recursos presentados. También sorprende que los profesores de EaD no sepan qué es una infografía o un *podcast* o –incluso– las aplicaciones educativas para móviles o los entornos personales de aprendizaje, que son ampliamente utilizados y divulgados en los diferentes congresos, seminarios y cursos ofrecidos para profesorado, así como en artículos y revistas especializadas en el área de la ELE, teniendo en cuenta –de nuevo– que su trabajo se desarrolla en un ambiente “conectado”.

Otro descubrimiento importante fue que, mientras los profesores de EaD declararon mayoritariamente crear en ocasiones su material didáctico digital (66,7%) y utilizar material didáctico que encuentran en Internet (33,3%), el 33,3% de los profesores de la enseñanza presencial afirmaron que ellos elaboran siempre su propio material didáctico digital y el resto lo hace en ocasiones (33,3%) o lo toma directamente de Internet (16,7%). Asimismo, uno de los profesores asegura no utilizar nunca material didáctico digital en sus clases. Lo esperado sería que quien actúa en

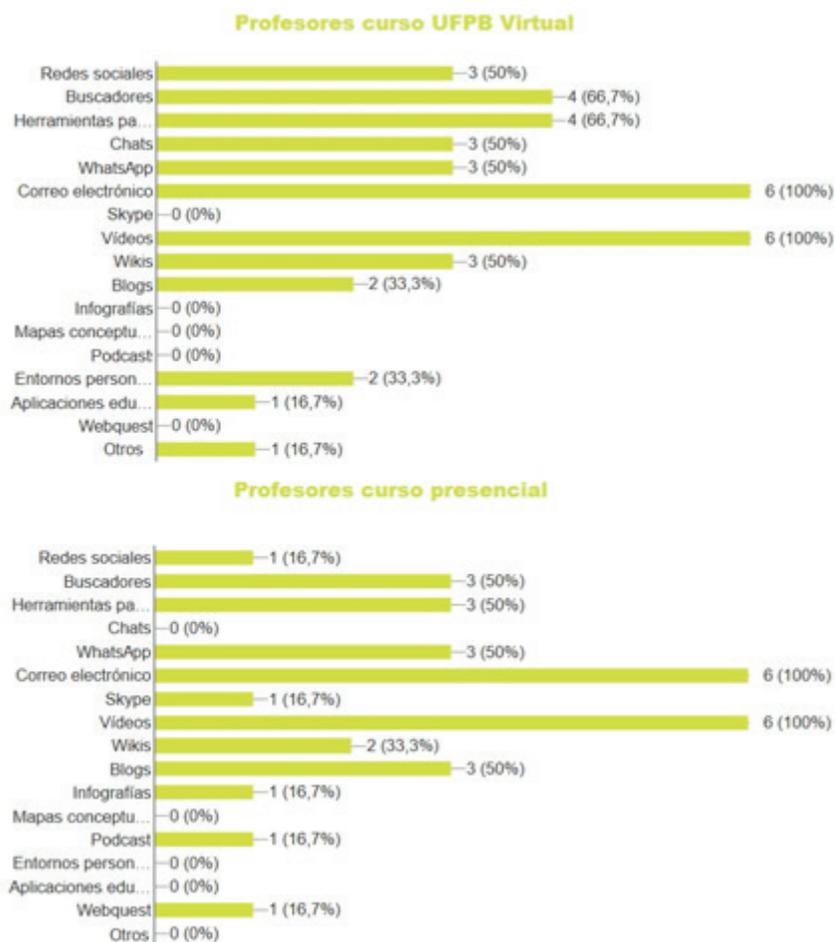


Figura 1: Herramientas TIC utilizadas por los profesores participantes

Fuente: Elaboración propia basada en datos obtenidos en la investigación (noviembre de 2016)

una plataforma virtual de aprendizaje asumiera más fácilmente que sus unidades didácticas tienen que llevar una parte autoral para adaptarse a cada grupo, elemento fundamental para facilitar la interacción y no promover la deserción del alumnado.

Sobre los motivos para no hacer uso con más frecuencia de las nuevas herramientas digitales en clase, la mitad de todos los profesores estuvo de acuerdo en que las herramientas digitales dan problemas a menudo. Además, 33,3% de los docentes de educación presencial alegan que no conocen bien las herramientas. El resto expone diversas razones, como la falta de tiempo, la inseguridad de la Internet o lo innecesario que les parece utilizarlas. Los profesores de EaD, por su parte, justifican esa infrautilización por la falta de tiempo y un hecho sorprendente por

su propio entorno de trabajo virtual: la falta de interés de los alumnos, además de los fallos técnicos ya mencionados.

Está claro que todos los profesores coinciden en que el uso de las TIC en clase es una herramienta para apoyar el aprendizaje. En este caso, destaca la opinión de los docentes de EaD, quienes consideran que es una motivación para el alumnado, pero –al mismo tiempo– significa más trabajo para ellos, algo que los profesores de presencial no mencionan. Una queja que suele ser común entre los profesores es que las actividades con nuevas tecnologías dan más trabajo con un resultado similar a otros medios “tradicionales”, esto muchas veces debido a la insuficiente formación para utilizar ciertas herramientas tecnológicas. Sin embargo, en la educación a distancia se

esperaría una mente más abierta para implementar las novedades. Las últimas preguntas del cuestionario ayudaron a comprender esa actitud negativa por parte de los profesores.

Como queda claro que las TIC son utilizadas por los profesores, las preguntas finales buscan indagar acerca de la formación recibida para usarlas de manera eficaz y efectiva, sobre su uso didáctico. Por lo que se refiere a los profesores de cursos presenciales, ninguno de ellos ha llevado a cabo cursos sobre el tema ni ofrecidos por su institución ni fuera de ella. En cuanto a los profesores de EaD, solamente dos declaran haber recibido formación específica sobre TIC y únicamente una persona reconoce haber hecho un curso fuera de su centro educativo.

En vista de los datos sobre la utilización de TIC, es posible afirmar que el docente es autodidacta, pues tanto la sociedad actual como los alumnos demandan otro tipo de educación y una de las condiciones de cualquier persona al asumir la tarea docente es la formación continua. Esa formación –en este caso– no parece ser formal, si es que existe. Además, podría pensarse que se están utilizando las herramientas tecnológicas sin que formen parte de un plan mayor, en un concepto amplio que las incluya dentro de la normalidad académica.

En cuanto a los profesores que actúan en la EaD, parece más preocupante que no posean una formación específica sobre un medio en el que deben desarrollar integralmente sus funciones, teniendo en cuenta también las especificidades de la enseñanza de una lengua a distancia, que demanda soluciones a obstáculos concretos y evidentes, como la falta o insuficiente interacción directa y física entre alumnos y profesores. Tan solo uno de los profesores dice haber completado un curso sobre *moodle*, que es la plataforma utilizada para el curso de Letras Español de la UFPB. Sin embargo, es sabido que todos los profesores de la EaD reciben una formación obligatoria para trabajar con dicha plataforma. Esto confirma que el profesor de EaD todavía no es lo suficientemente consciente de su actuación con las TIC.

El hecho de que todos los profesores que imparten clases en la UFPB virtual también sean docentes de la UFPB presencial podría influir en su comportamiento didáctico- pedagógico en un entorno virtual, ante la falta de formación para encarar los desafíos

de una enseñanza que reclama otra manera de enseñar.

CONCLUSIONES

Ante todo lo expuesto, se ha obtenido una serie de datos generales sobre el perfil socio-formativo de los profesores que actúan dentro y fuera de una plataforma virtual, contexto educativo específico y en clara expansión, confirmando la buena autopercepción sobre competencias digitales, que no se traduce en una mayor y mejor explotación de las posibilidades de las TIC. Estos resultados podrían ser extrapolados por otros investigadores de diferentes áreas del orbe. Por ejemplo, sería interesante revisar cómo funciona este perfil en países desarrollados, donde el contexto educativo y el acceso a las TIC son diferentes al de Brasil.

Al mismo tiempo, las preguntas sobre TIC y herramientas digitales para la enseñanza demostraron que son necesarias más información y formación continuada para que los problemas técnicos o de falta de conocimientos funcionales de las herramientas no ocasionen retrasos y creen obstáculos en la enseñanza y aprendizaje de ELE en un medio virtual en el que la interacción y la competencia digital son primordiales. Sería bueno también revisar si en el resto de Latinoamérica sucede lo mismo, para crear espacios formativos (formales e informales) que permitan solventar esta necesidad.

No puede dejar de mencionarse que los alumnos de la educación a distancia tienen un perfil académico y personal que puede ser muy diferente de los alumnos presenciales, por lo que precisan ser más autónomos y responsables. Las dinámicas de las aulas virtuales no pueden ser las mismas que en las presenciales y la actitud de los docentes frente a las nuevas tecnologías no debe ser negativa ni poco receptiva. En el camino se han encontrado –y se seguirán encontrando– paradojas e incongruencias que todavía deben estudiarse con atención, profundizando también en el conocimiento del mundo digital y sus aplicaciones en el ámbito de ELE: aprendizaje móvil, clases invertidas, novedades para el desarrollo de la destreza oral en alumnos en línea y tantas otras que vendrán. Esto puede verificarse en otros países, donde el interés por la educación a distancia sea mayor o menor que en Brasil. Sin embargo, no

puede obviarse una realidad, que siempre se repite en este tipo de formación: la tecnología no debe ser un mero instrumento, sino incluirse dentro de un enfoque pedagógico que permita explorar todas sus potencialidades y en el que los profesores sean nuevos mediadores en un entorno más autónomo, como es el virtual.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abio, G. (2014). Un panorama sobre el uso y perspectivas de la enseñanza de español mediadas por las tecnologías. En MEC-Ministerio de Educación de España. Consejería de Educación. *Actas del XXII Seminario de Dificultades Específicas para la Enseñanza del Español a Lusohablantes*, (pp. 181-214). Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/brasil/dms/consejeriasexteriores/brasil/2014/publicaciones/seminxxii.pdf>
- Alves, L. (2011). Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância*, 10, 83-92.
- Bustos Sánchez, A. y Coll Salvador, C. (2010). Los entornos virtuales como espacios de enseñanza y aprendizaje. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(44), 163-184.
- Contreras Izquierdo, N. M. (2008). La enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras y las TIC: el caso del Español como Lengua Extranjera (ELE). *Revista Iniciación a la Investigación*. Recuperado de: <http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/ininv/article/view/233>
- Gabelas, J. A., Marta-Lazo, C. y González-Aldea, P. (2015). El factor relacional en la convergencia mediática: una propuesta emergente. *Anàlisi. Quaderns de Comunicació i Cultura*, 53, 20-34. Recuperado de: <http://www.analisi.cat/index.php/analisi/article/view/n53-gabelas-marta-gonzalez>
- Instituto Cervantes. (2012). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/competencias_profesorado.pdf
- Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado de España (INTEF). (2013). *Marco Común Digital Docente*. Recuperado de: <http://educalab.es/documents/10180/12809/MarcoComunCompeDigiDoceV2.pdf>
- Moore, M. y Kearsley, G. (2007). *A educação a distância: uma visão integrada*. São Paulo: Thomson Learning.
- Moran, J. M. (2013). *O que é Educação a Distância*. Universidade de São Paulo. Recuperado de: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/dist.pdf>
- Netto, A.A de O. (2005). *Novas tecnologias e Universidade - Da didática tradicionalista à inteligência artificial: desafios e armadilhas*. Petrópolis: Vozes.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives Digital Immigrants. Digital Immigrants Part 1. *On the Horizon MCB University Press*, 9(5), 1-6. doi: [org/10.1108/107481201110424816](http://dx.doi.org/10.1108/107481201110424816)
- Santos, R. (2011). Um olhar para o ensino a distância à luz do pensamento complexo. En *Anais do XIV Congresso Brasileiro de Professores de Espanhol, "Língua e Ensino": Vol. 3, Niteroi* (pp. 88-94)
- Silva, M. (2003). *Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa*. São Paulo: Edições Loyola.
- Silva, P.C.D., Shitsuka, R. y Morais, G.R. (2012). Estrategias de Enseñanza-Aprendizaje en Ambientes Virtuales: Estudio comparativo de la enseñanza de idioma extranjero en el sistema EAD y presencial. *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância*, 11, 43-58. Recuperado de: http://www.abed.org.br/revistacientifica/_Spanish/2013/1C_Artigo_Rbaad_Espanhol_2ed.pdf
- Simons, M. (2010). Perspectiva didáctica sobre el uso de las TIC en clase de ELE. *MarcoELE*, 11.
- Stenhouse, L. (1985). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.
- Tallei, J. (2012). Dime qué material usas y te diré qué profesor eres. En C. Barros y E. Costa, (Orgs.), *Se hace camino al andar: reflexões em torno do ensino de espanhol na escola* (pp. 163-173). Belo Horizonte: FALE-UFGM,.

- Tallei, J. (2014). Desafíos y reflexiones acerca del uso de las tecnologías de la Información y la Comunicación en la enseñanza de idiomas: el alumno y la interacción social en el aprendizaje. *Revista Eletrônica do GEPPELE*, año 2, 1(3), 75-88.
- Tori, R. (2010). *Educação sem Distância: As Tecnologias Interativas na Redução de Distâncias em Ensino e Aprendizagem*. São Paulo: Editora Senac.
- UNESCO. (2008). *Estándares de competencia en TIC para docentes*. Recuperado de: <http://www.eduteka.org/pdfdir/UNESCOEstandaresDocentes.pdf>.
- White, D. S. y Le Cornu, A. (2011). Visitors and residents: a new typology for online engagement. *First Monday*, 16(9). Recuperado de: <http://journals.uic.edu/ojs/index.php/fm/article/viewArticle/3171/3049>

Invencción de problemas contextualizados de probabilidad: una competencia por desarrollar en profesores de Matemáticas

Máster Lorena Salazar Solórzano¹, Universidad Nacional de Costa Rica y Universidad de Costa Rica

Recibido: 6 de julio, 2017

Aceptado: 31 de octubre, 2017

Resumen

Los actuales programas de estudio de matemáticas en Costa Rica incluyen, por primera vez, el tema de probabilidad en todos los niveles, razón por la cual los profesores deben ser competentes, no solo en esa área del saber, sino también en la creación de problemas que sean contextualizados y suficientemente motivadores para introducir este tema. Con el interés de responder a esta demanda nacional se da este estudio, para desarrollar la competencia de invencción de problemas de probabilidad en futuros profesores de matemática. La muestra seleccionada fue de 10 profesores en formación de la Universidad Nacional de Costa Rica, a los que se les proporcionó material didáctico concreto, así como datos del Compendio de Estadísticas del Informe del Estado de la Nación (2016), para crear sus problemas. Para ello se siguieron cuatro etapas estratégicas: análisis de enunciados de problemas clásicos de probabilidad, variación y adaptación de problemas, invencción de problemas propios, evaluación y mejora de estos. Los resultados muestran cómo, con la implementación de estas cuatro fases junto con el apoyo de material económico y datos nacionales de libre acceso, se logra, de una manera expedita, problemas potentes y contextualizados, que empoderan al futuro docente en la competencia de invencción de problemas, lo que da lugar, tanto a problemas lúdicos interesantes (juegos), como a aquellos relacionados con problemáticas nacionales que conciencian a los jóvenes costarricenses.

Abstract

Creating math problems on Probability: a competency to be developed among math teachers

For the first time, the topic of probability will be included in every level of the current Costa Rican mathematics study program, which should be reason enough for teachers to be competent not only in probability itself, but also in the creation of problems related to that subject, as well as great motivators to introduce that topic to students. In an effort to respond to the national demand in this field, this course will be held with the main purpose of developing a competition to create math problems associated with probability among future math teachers. A sample of ten teachers still pursuing a major in Mathematics Teaching at the Costa Rican National University (UNA) was taken, who were then given suitable teaching material, as well as a Compilation of Statistics of the State of the Nation Report (Costa Rica, 2016) to create math problems. For this purpose, four strategic stages were set up: analysis in classical probability, variation, and statement adaptation, creation of new mathematical problems and evaluation/improvement of what was created. Results show that by implementing these four stages, offering financial support and free access to data at a national level, powerful mathematical contextual problems can quickly be accomplished that will empower the mathematics problem creation competency in future teachers, allowing not only for entertaining and interesting problems but also for raising awareness of other mathematics-related issues amongst young Costa Ricans.

Lorena Salazar Solórzano. Invencción de problemas contextualizados de probabilidad: una competencia a desarrollar en profesores de matemática. *Revista Comunicación*. Año 38, volumen 26, número 2, julio-diciembre, 2017. Instituto Tecnológico de Costa Rica. ISSN: 0379-3974 / e-ISSN1659-3820.

PALABRAS CLAVE:

Creación de problemas, resolución de problemas, probabilidad, material lúdico, profesores de matemáticas, educación matemática.

KEY WORDS:

math problems creation, solving math problems, probability, ludic material, math teachers and math education.

1 Lorena Salazar es máster en Matemáticas, graduada de la Universidad de Toledo, Ohio, Estados Unidos. Labora en la Universidad de Costa Rica y en la Universidad Nacional, como docente de la Escuela de Matemáticas e investigadora. Contactos: lorena.salazarsolorzano@ucr.ac.cr y lorena.salazar.solorzano@una.cr.

INTRODUCCIÓN

Los actuales currículos de Matemáticas, generados por el Ministerio de Educación Pública de Costa Rica (MEP) en 2012 incluyen –por primera vez en todos los niveles– el tema de Probabilidad, una de las áreas con gran aplicabilidad en la vida cotidiana. Según Batanero (2006):

(...) el azar está presente en la vida cotidiana, existen muchos contextos en los que aparecen nociones de incertidumbre, riesgo y probabilidad, por ejemplo, el pronóstico del tiempo, diagnóstico médico, estudio de la posibilidad de tomar un seguro de vida o efectuar una inversión, evaluación de un estudiante, etc. (p. 3).

Esta reforma curricular exige que los profesores tengan, no solo un dominio sólido en probabilidad, sino que además desarrollen competencias para elegir y crear problemas llamativos a sus alumnos. Con el interés de satisfacer esta demanda nacional, se realiza este estudio, dentro del marco del proyecto de investigación Pry01-1011-2015, a cargo de quien escribe: “Desarrollo e implementación de metodologías alternativas a la tradicional en los cursos de matemática para futuros profesores de secundaria”.

Muchos docentes en ejercicio indican tener debilidades en los temas de probabilidad laplaciana, probabilidad condicional, teorema de Bayes y ley de los grandes números (Meneses, Mora, Peña y Gómez, 2013). Sin embargo, aunque en su formación universitaria (en Costa Rica) recibieron un curso básico de probabilidad y estadística (al menos los docentes de secundaria, puesto que en general, los de primaria no reciben ningún curso al respecto), estos conceptos han sido probablemente olvidados, dado que por mucho tiempo no se han visto en la necesidad de formar a los estudiantes en este tema. Estas deficiencias se agravan cuando se trata de la didáctica de la probabilidad y cómo enseñarla eficientemente, ya que esta preparación estuvo ausente en su formación inicial.

En la actualidad, muchos profesores de secundaria y maestros de primaria, sedientos de material didáctico para explicar esta materia, muchas veces toman problemas de libros de texto de otros países, descontextualizados, con un lenguaje que dificulta la

comprensión de los enunciados de los problemas y de poco interés para los estudiantes costarricenses. Es por eso que esta investigación intenta desarrollar en los futuros docentes, la competencia de crear sus propios problemas, necesaria en cualquier profesor. Para ello, se tomó como contexto temático la probabilidad, en el que manifiestan debilidad, según encuesta realizada por Meneses, Mora, Peña y Gómez (2013), con el fin de darles empoderamiento al respecto y seguridad en las aulas.

En esta investigación se plantearon las siguientes preguntas: ¿cómo lograr que los futuros profesores de matemática sean capaces de crear problemas de probabilidad potentes y llamativos? ¿Cómo empoderarlos en la invención de problemas para introducir el tema de probabilidad de una manera agradable al estudiante?

Después de definir las preguntas de investigación, se buscó crear problemas lúdicos con algunos juegos para introducir los conceptos de probabilidad, de modo que resultaran agradables a los estudiantes. Según Salvador (2007),

(...) una clase con un juego es una sesión motivada desde el comienzo hasta el final, produce entusiasmo, interés, desbloqueo y gusto por estudiar matemáticas. Un juego bien elegido puede servir para introducir un tema, ayudar a comprender mejor los conceptos o procesos, afianzar los ya adquiridos, adquirir destreza en algún algoritmo o descubrir la importancia de alguna propiedad, reforzar automatismos y consolidar un contenido.

En una segunda fase, se les proporcionó datos reales de estadísticas y censos nacionales, de modo que los futuros profesores crearan problemas de realidades costarricenses, que además se prestaran a reflexiones con los educandos. La Tabla 1 muestra lo que Batanero (2013), señala como tareas y problemas que pueden resolver los estudiantes según la edad, los cuales se tomaron en cuenta a la hora de crear los problemas.

Tabla 1: Tareas que se pueden realizar por edad

Estrategia	Edad	Descripción
Estrategias aditivas	8-11 años	Elegir la caja donde la diferencia entre casos favorables y desfavorables sea mayor. Se toman en cuenta todos los datos, pero no se usan proporciones.
Estrategia de correspondencia	12-13 años	Establecer la proporción entre el número de casos favorables y desfavorables en una de las cajas y comparar con la composición de la otra, eligiendo la caja que dé mayor proporción. Resuelve el problema correctamente cuando el número tiene una proporción sencilla (por ejemplo 2 a 1) de casos favorables y desfavorables en una de las cajas, pero no en la otra.
Estrategias multiplicativas	12-14 años	Aplicar la regla de Laplace. Compara las fracciones formadas por los números de casos favorables y desfavorables en las urnas; resuelve todos los problemas de este tipo.

Fuente: Batanero, C. (2013). La comprensión de la probabilidad en los niños: ¿qué podemos aprender de la investigación? *Atas do III Encontro de probabilidades e estatística na escola*. Braga: Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho.

De acuerdo con esta información, se decidió dirigir el estudio de creación de problemas, a un nivel de secundaria, es decir, para estudiantes mayores de 13 años. Por otro lado, se decidió darles estadísticas reales para crear problemas relacionados con problemáticas nacionales, los cuales los adolescentes estén en condición de comprender y concienciar.

METODOLOGÍA

Para esta investigación se usó como contexto temático el de combinatoria elemental y la regla de Laplace. El estudio se aplicó en una muestra de 10 estudiantes de la carrera Enseñanza de la Matemática de la Universidad Nacional de Costa Rica, quienes estaban llevando, con la misma docente e investigadora, un curso de resolución de problemas. Previo a la experiencia, se les asignaron dos lecturas que debían discutir y luego exponer a sus compañeros sobre creación de problemas (Malaspina, 2013; Michaela, Ellerton y Cai, 2015), con el objetivo de prepararlos para la actividad. Luego se les proporcionó material didáctico concreto, así como datos del Compendio de Estadísticas del Informe del Estado de la Nación (2016), para crear sus problemas. Para la recolección

de información se usó un diario, donde se fue anotando todo lo que ocurrió en el aula y se recogieron evidencias escritas (las modificaciones y problemas creados por los grupos de trabajo).

Etapas para la invención de problemas

Se siguieron cuatro fases para que los profesores en formación lograran plantear sus problemas: análisis de enunciados de problemas clásicos de probabilidad, variación y adaptación de problemas, invención de problemas propios, evaluación y mejora de estos. Dichas etapas han sido usadas y validadas en otras diferentes experiencias en áreas de análisis y álgebra, como puede verse en Salazar (2015), con lo que se obtuvo resultados positivos. Se fundamentan en la variación de problemas para paulatinamente dar lugar a nuevas creaciones, incluyendo una etapa previa en la que se analizan problemas dados por expertos (autores de libros o problemas de la web) y otra etapa posterior, donde después de la invención de problemas, se persigue su mejora, después de una evaluación utilizando criterios de calidad previamente definidos. Las etapas, de acuerdo con Salazar (2016), se describen en la Tabla 2:

Tabla 2: Etapas para creación de problemas

Etapas	Descripción
I Etapa: Análisis de enunciados:	Leer y reflexionar sobre los enunciados de problemas y ejercicios propuestos en libros de texto (intención del autor, el orden seguido, nivel de dificultad, redacción).
II Etapa: Variación de problemas:	Realizar variaciones a los problemas de la etapa anterior, cambiando algunas hipótesis, modificando algunos de los requerimientos, contextualizándolos a entornos familiares a los estudiantes meta.
III Etapa: Creación de problemas propios:	Crear sus propios problemas, ya sea producto de variaciones de variaciones del problema original, o problemas completamente independientes.
IV Etapa: Evaluación y de problemas creados:	Realizar una evaluación de los problemas por pares, creados con miras a su mejoramiento, en redacción, presentación.

Salazar, L. (2016). Creación de problemas mediante un proceso guiado de cuatro etapas. *Revista del Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación (CIDUI)*, 3.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

A continuación, se hace una descripción de la experiencia y cómo los profesores de matemática en formación, fueron generando nuevos problemas vía variaciones.

1. Creación de problemas usando material lúdico

Es bien sabido que las instituciones de secundaria costarricenses, rara vez dan apoyo económico para que el docente pueda adquirir material didáctico para impartir sus clases. Es por eso que en la actividad se eligió un material económico y de fácil acceso (se venden en tiendas populares). Con esto se busca que el futuro docente pueda inventar problemas motivantes y lúdicos sin que esto le signifique un gran costo en dinero. Para ello se puso a disposición de los futuros profesores de matemática, una mesa con diferentes materiales lúdicos (dados, ruleta, bolas, bolsas, alfombritas y diferentes juegos de mesa), de modo que pudieran elegir alguno para inventar problemas de probabilidad elemental, como se muestra en la figura 1:



Figura 1. Material usado en la actividad. Fuente propia.

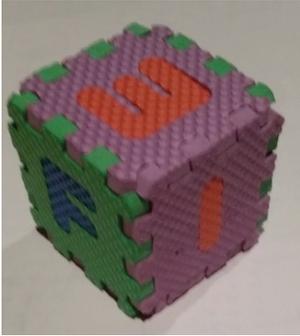
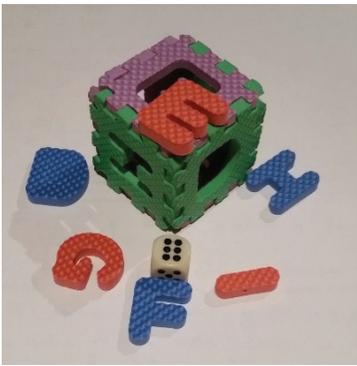
A continuación, se ilustran algunos ejemplos de los problemas creados por los diferentes grupos de trabajo, usando un material muy versátil y económico.

Tabla 3: Problemas creados por los participantes

Problemas	Comentarios
<p>Problema 1:</p> <p>Se le suministra una bolsa con nueve letras o números. Considere el experimento de sacar una pieza aleatoriamente de la bolsa. Escriba el espacio muestral. Halle la probabilidad de obtener una pieza cuyo fondo sea verde, una pieza cuya letra (o número) sea de color rojo; una pieza cuya letra (o número) sea consonante (impar). ¿Qué es más probable, obtener una vocal (o número par) o una consonante (número impar)?</p>  <p style="text-align: center;">Figura 2. Material didáctico</p>	<p>Este problema es el resultado de variaciones de los muchos problemas que hay en libros de texto. La ventaja es que el material es muy versátil y se pueden generar muchos otros.</p>
<p>Problema 2</p> <p>Escoja 3 letras del material suministrado, tratando de que tenga al menos una vocal y colóquelas dentro de la bolsa suministrada no transparente. Considere el experimento de sacar aleatoriamente cada una de las letras, una a la vez y forme una palabra (aunque no tenga significado). Determine la cardinalidad del espacio muestral. Halle la probabilidad de obtener una vocal en el centro; de que dos consonantes queden consecutivas; de obtener una palabra que lleve el orden alfabético; que se forme una palabra que tenga sentido en español y escriba dicha palabra.</p>  <p style="text-align: center;">Figura 3. Una variación</p>	<p>Esta es otra variación, siguiendo la etapa 2. Muy útil para usarlo para introducir permutaciones.</p>

Se presentan tres juegos, planteados por los estudiantes, los cuales surgen vía variaciones de los problemas previos, es decir, realizando variaciones de las variaciones anteriores. Es interesante cómo la invención de problemas, da pie a que la mente genere sobre este, otro problema, con dificultad y potencialidades mayores.

Tabla 4: Problemas creados por los participantes

Problemas tipo juegos		Comentarios
<p>Problema 3: Escoja ahora 6 de las piezas de su alfombrita y forme un dado con ellas, pegando las piezas. Considere el experimento de lanzar el dado una vez. Determine el espacio muestral. Halle la probabilidad de que salga una vocal; de que salga una consonante. ¿Cuál sería el espacio muestral si se lanzan dos dados a la vez? Use el dado suyo y del compañero.</p>	 <p>Figura 4. Dado de letras</p>	<p>Este es un primer juego con el que podrían introducirse conceptos preliminares de probabilidad. Es una variación de un dado normal de números de 1 a 6, con la diferencia de que cada estudiante podría tener un dado diferente, de acuerdo con las fichas que le correspondió.</p>
<p>Problema 4: Ahora saque cada una de las letras de los centros de las caras del dado de letras, como se muestra en la figura e introdúzcalas en la bolsa. Considere el experimento de lanzar el dado hueco una vez y luego escoger al azar una de las letras de la bolsa. Determine las siguientes probabilidades: obtener la letra que corresponde a la cara superior del dado hueco; que la letra sacada rellene alguna de las caras laterales del dado hueco; que la letra sacada rellene alguna de las caras de color lila.</p>	 <p>Figura 5. Variación del juego anterior</p>	<p>Esta es una variación de la anterior, con la diferencia de que incluye un grado más de dificultad. En el fondo es el mismo principio de lanzar dos dados y que coincidan en el resultado obtenido. Pero con este material, el estudiante puede motivarse más. Es interesante cómo surgen las ideas realizando variaciones de variaciones anteriores.</p>
<p>Problema 5: El siguiente juego es para dos personas que deben seguir las siguientes reglas: El jugador 1 lanza un dado tradicional. Si el resultado es un número par, tiene el derecho de rellenar una de las caras del dado hueco con la letra correspondiente y volver a lanzar el dado tradicional. En caso contrario, le toca el turno a su contrincante. Gana el primero que logre rellenar completamente el dado. Determine la probabilidad de rellenar todas las caras del dado de letras en seis lanzadas seguidas del dado tradicional, es decir la probabilidad de que alguien gane el juego sin dejar jugar al otro. Determine la probabilidad de ganar el juego sin dejar jugar al otro, si en lugar de un dado se lanzan dos dados y se considera que la suma sea par.</p>	 <p>Figura 6. Variación de la variación del juego anterior</p>	<p>Este es otro juego que involucra dos personas, incorporando otro factor: la competitividad como un elemento motivante extra. Observe que involucra el dado de letras y otro dado normal. El grado de dificultad es mayor, ya que la pregunta involucra composición de probabilidades (en el sentido de realizar varias tareas), una seguida de otra. Es interesante resolverlo con el principio de multiplicación y por la simple regla de Laplace, poner a los estudiantes a comparar las soluciones y que, por supuesto, ellos aprendan, jugando.</p>

2. Creación de problemas usando estadísticas nacionales reales

Finalmente, se les asignó como tarea buscar datos oficiales de Estadísticas y Censos de Costa Rica, para

crear problemas de probabilidad que se presten a reflexiones de los estudiantes, acerca de datos reales y sobre todo, de las razones posibles de lo que indican esos datos y la probabilidad.

Figura 7. Costa Rica: Población de 15 años o más por nivel de instrucción según zona, región de planificación y sexo, julio 2016

CUADRO 3 Costa Rica: Población de 15 años o más por nivel de instrucción según zona, región de planificación y sexo, julio 2016											
Zona, región de planificación y sexo	Total	Nivel de instrucción									
		Sin instrucción	Primaria		Secundaria académica		Secundaria técnica		Educación superior		Ignorado
			Incompleta	Completa	Incompleta	Completa	Incompleta	Completa	Pregrado y grado	Posgrado	
Central	2 463 754	60 046	230 787	576 832	520 542	371 411	41 887	52 932	541 046	66 799	1 472
Hombres	1 166 985	29 004	95 808	284 904	253 891	174 623	21 327	26 741	246 967	33 068	652
Mujeres	1 296 769	31 042	134 979	291 928	266 651	196 788	20 560	26 191	294 079	33 731	820
Chorotega	285 989	11 572	37 756	67 294	62 771	46 100	6 314	4 697	45 948	3 319	218
Hombres	140 258	6 300	17 537	35 843	31 790	22 214	2 957	2 530	19 266	1 603	218
Mujeres	145 731	5 272	20 219	31 451	30 981	23 886	3 357	2 167	26 682	1 716	
Pacífico Central	217 176	12 206	32 591	55 206	48 548	25 248	8 708	4 654	27 924	2 002	89
Hombres	105 527	7 219	16 288	28 828	23 377	11 236	3 437	2 547	11 837	758	
Mujeres	111 649	4 987	16 303	26 378	25 171	14 012	5 271	2 107	16 087	1 244	89
Brunca	268 577	14 996	43 211	73 972	53 980	30 794	6 800	6 347	35 397	2 964	116
Hombres	129 071	7 739	20 155	37 066	27 218	13 451	3 744	2 971	15 888	839	
Mujeres	139 506	7 257	23 056	36 906	26 762	17 343	3 056	3 376	19 509	2 125	116
Huetar Caribe	316 994	16 787	57 878	89 524	71 411	37 029	7 007	5 486	29 430	2 085	357
Hombres	153 751	9 273	29 139	45 567	34 832	17 537	2 546	2 200	11 372	928	357
Mujeres	163 243	7 514	28 739	43 957	36 579	19 492	4 461	3 286	18 058	1 157	

Fuente: Informe Estado de la Nación. (2016). Compendio de Estadísticas del Informe del Estado de la Nación. Recuperado de <http://www.estadonacion.or.cr/estadisticas-index>.

Este tipo de datos, pueden utilizarse para involucrar al estudiante en situaciones reales de su entorno social y darle herramientas para una reflexión guiada que pueda complementarse en otras asignaturas, como educación cívica, estudios sociales, entre otras. Por ejemplo, en el caso particular presentado en el Cuadro 3, puede darse una rica reflexión sobre las diferencias en educación entre las zonas centrales

y las rurales o una discusión sobre las posibles causas y soluciones. Esto da pie a formar ciudadanos críticos y conscientes de las diferencias sociales. Este tipo de estadísticas son de libre acceso y hay gran cantidad de datos en diferentes temas que el docente puede utilizar como insumo para crear problemas interesantes a sus estudiantes, como los siguientes:

Tabla 5: Problemas creados por los participantes

Problemas	Comentarios
<p>Problema 6: ¿Cuál es la probabilidad de que, si se escoge una mujer al azar de la zona central, esta tenga secundaria académica completa? ¿Y que tenga educación superior? ¿Qué es más probable, escoger un hombre o una mujer con educación universitaria completa del Pacífico Central? ¿A qué cree que se debe esta situación? ¿Qué es más probable, una mujer con secundaria completa de la zona central o de la zona Huetar Caribe? ¿A qué cree usted que se debe esto?</p>	<p>Es importante cómo los estudiantes involucran preguntas en las que se presta a la reflexión sobre el porqué de estas diferencias a encontrar en los resultados de las probabilidades solicitadas.</p>
<p>Problema 7: Se desea escoger al azar dos personas para un trabajo específico. ¿Cuál es la probabilidad de que ambas personas sean mujeres de la región Chorotega con educación superior completa? ¿Cuál es la probabilidad de que, una de las personas sea mujer y otro hombre, y que ambos sean de la zona del Caribe? ¿Cuál es la probabilidad de que, al menos una de las personas escogidas sea de la zona Brunca? ¿Y de la zona central? ¿A qué cree que se debe esto?</p>	<p>Otro conjunto de problemas creados, en donde se involucra el factor laboral con respecto a la educación. Terminan con una consulta de a qué se debe este hecho.</p>

CONCLUSIONES

Los resultados de este estudio fueron positivos en cuanto a los productos o creaciones de problemas que los futuros docentes inventaron y sus alcances. Al inicio, los profesores en formación presentaron dudas e inseguridades sobre el propósito de la tarea, dado que nunca antes se habían enfrentado a ejercicios de este tipo, sino más bien a actividades de resolución de problemas. Sin embargo, a medida que palparon el material concreto y trabajaron con las estadísticas, las ideas fueron surgiendo paulatinamente, creando cada vez problemas con mayores potencialidades.

La incorporación de las cuatro etapas usadas en la invención de problemas, les llevó de una manera expedita a crear nuevos problemas. La primera etapa, que es la de explorar problemas de libros de texto, realizados por expertos, se desarrolló con muy buenos resultados, ya que tener el material en la mano, les dio a los futuros docentes insumos para realizar modificaciones y adaptaciones para generar nuevos problemas e incluso juegos, con los que ellos mismos indicaban la finalidad que se les podría dar. La segunda etapa se dio de manera natural, pues al inventar un problema, casi inmediatamente les daba ideas para generar alguna modificación, y crear otro problema, usualmente con mayor dificultad. Para la

tercera etapa, la de creación de problemas originales, podría decirse que se llegó a un nivel relativamente bajo. Sin embargo, para una primera experiencia, no se podría decir que estuvo mal. De hecho, los juegos 3, 4 y 5 son muy interesantes y motivadores. Esta es una competencia que se logra poco a poco y se refuerza con la práctica.

En la última etapa, que era la discusión de los problemas con miras a las mejoras, hubo interesantes reflexiones sobre lo que debía ser un buen problema y la importancia de la redacción y claridad de los requerimientos. Al respecto se hicieron cuestionamientos a problemas de libros de texto, en los que se dificultaba mucho saber qué se pedía, precisamente por la confusión que genera la redacción de algunos de ellos.

En el desarrollo de la actividad, los participantes expresaron su aprobación en cuanto a cómo, con un material barato y versátil, se pudo lograr tantos resultados. Después de indagar en las estadísticas que están disponibles en la *web*, ellos mismos fueron dando ideas de maneras en que podrían usarlas para generar problemas, no solo de probabilidad, sino también de estadística. Finalmente, en la evaluación de la actividad, reconocieron que se sentían más empoderados que al principio.

Se recomienda inducir a los profesores en formación y a los que están en ejercicio, a crear sus propios problemas, porque esto les genera empoderamiento y seguridad en las aulas. Un profesor motivado, logra motivar a sus estudiantes, un profesor convencido de un problema interesante, puede más fácilmente interesar a sus alumnos. Bien lo dice el proverbio chino: “Regala un pescado a un hombre y le darás alimento para un día, enséñale a pescar y lo alimentarás para el resto de su vida”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Batanero, C. (2006). Razonamiento probabilístico en la vida cotidiana: Un desafío educativo. En P. Flores y J. Lupiáñez (Eds.), *Investigación en el aula de matemáticas. Estadística y Azar*. Granada: Sociedad de Educación Matemática Thales.

Batanero, C. (2013). La comprensión de la probabilidad en los niños: ¿qué podemos aprender de la investigación? *Atas do III Encontro de probabilidades e estatística na escola*. Braga: Centro de Investigaçao em Educaçao da Universidade do Minho.

Informe Estado de la Nación. (2016). *Compendio de Estadísticas del Informe del Estado de la Nación*. Recuperado de <http://www.estadonacion.or.cr/estadisticas-index>.

Malaspina, U. (2013). Nuevos horizontes matemáticos mediante variaciones de un problema. *Unión*, 35, 135-143.

Meneses, S., Mora, A., Peña, H. y Gómez, A. (2013). *Unidad didáctica de probabilidad para la enseñanza secundaria* (Memoria de Seminario de Graduación, Universidad de Costa Rica).

Michaela, F., Ellerton, N. y Cai, J. (2015). *Mathematical problem posing from research to effective practice*. Springer.

Ministerio de Educación Pública (MEP). (2012). *Programas de Estudio en Matemáticas. República de Costa Rica. I y II Ciclo de la Educación Primaria, III Ciclo de Educación General Básica y Educación Diversificada*.

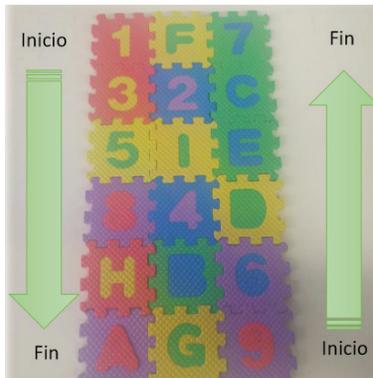
Salazar, L. (2015). Problem posing as a didactic resource in formal mathematics courses to train future secondary school mathematics teachers. *Journal of Technology and Science Education (JOTSE)*. Special Issue, 5(2), 64-74.

Salazar, L. (2016). Creación de problemas mediante un proceso guiado de cuatro etapas. *Revista del Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación (CIDUI)*, 3.

Salvador, A. (2007). *El juego como recurso didáctico en el aula de matemáticas*. Universidad Politécnica de Madrid. Recuperado de <http://www2.camino.upm.es/Departamentos/matematicas/grupomaic/conferencias/12.Juego.pdf>

ANEXO

Tabla 6: Problemas adicionales

<p>Problema 8: Las reglas del juego consisten en que solo se puede mover un espacio hacia adelante o diagonalmente, conforme a su tipo de alfombra (número o letra), se tira el dado y tiene derecho a avanzar si en la cara superior del dado corresponde a un número par. El primero que termine en recorrer el tablero es el ganador. Los jugadores se rifan con cuál de las mini-alfombras van, si las de números o letras. Una vez distribuido, eligen de qué lado del tablero deben partir, como se muestra en la imagen. ¿Qué probabilidad tiene el jugador que eligió números de terminar antes? ¿Qué probabilidad tiene el jugador que eligió letras de terminar antes?</p>	 <p>Figura 8. Otro juego</p>
---	---

Problema 9:

Se ha construido un cubo con MatsPuzzle en el que 1 de sus caras son vocales, 4 de sus caras son consonantes y la última cara son números. ¿Cuál es la probabilidad de que al lanzar este dado obtenga una cara con vocales? ¿Cuál es la probabilidad de que al lanzar este dado al aire se obtenga un número? ¿Cuál es la probabilidad de que al lanzar este dado al aire se obtenga la letra k?



Figura 9

Problema 10:

Se disponen dos cajas con cilindros de colores. Si se quiere sacar un cilindro rojo, ¿cuál de las cajas debe escoger para tener mayor probabilidad de lograrlo?



Figura 10. Usando cilindros

Problema 11:

El juego de serpientes y escaleras es un tablero que cuenta con una cuadrícula de 100 cuadrados. En algunos de ellos se encuentran escaleras (bueno para el jugador) y en otras serpientes (malo para el jugador). Se inicia desde 0 y para avanzar se lanzan dos dados. Suponga que juegan dos estudiantes. El primer jugador lanza los dados. ¿Cuál es la probabilidad de que logre caer en la primera escalera? ¿En la segunda escalera? Suponga que un jugador logró subir por la segunda escalera hasta la posición 30. ¿Cuál es la probabilidad de que logre la escalera más grande? Si uno de los jugadores logró subir por la escalera más grande hasta la posición 84, ¿cuál es la probabilidad de que la serpiente más larga lo baje a la posición 24? Si un jugador está en la posición 7, ¿cuál es la probabilidad de que al lanzar los dados caiga en la siguiente serpiente? Si un jugador está en la posición 74, ¿cuál es la probabilidad de que logre ganar el juego en la siguiente lanzada de los dados?



Figura 11. Juego serpientes

Problema 12:

Se dispone de dos urnas, A y B, que contienen bolas de colores. La urna A tiene 7 bolas blancas, 2 bolas rojas y la urna B tiene 4 bolas blancas, 2 rojas y 2 verdes. Se lanza un dado. Si salen números impares, se extrae una bola de la urna A y si salen números pares, se extraen de la urna B. ¿Existe igual probabilidad de sacar una bola roja de cualquiera de las urnas? ¿Cuál es la probabilidad de que la bola extraída sea roja de la urna A? Calcule la probabilidad de que la bola extraída sea verde. Si la bola extraída es blanca, ¿cuál es la probabilidad de que en el dado haya salido un número par? Ahora considere el experimento de extraer una bola de la urna A y reemplazarla por 2 bolas del otro color. Si se extrae una segunda bola, ¿cuál es la probabilidad de que la bola extraída sea roja? ¿Cuál es la probabilidad de que las 2 bolas extraídas sean del mismo color? ¿Si la segunda bola ha sido blanca, cuál es la probabilidad de que la primera también haya sido blanca?



Figura 12.

<p>Problema 13: Este es un juego de memoria que consta de 40 cartas, distribuidas en grupos numerados del 1 al 10. Cada grupo posee 4 cartas con una imagen de un pez. El juego consiste en poner todas las cartas boca abajo e ir volteando una a la vez para encontrar parejas. ¿Cuál es la probabilidad de obtener un número del 1 al 10? ¿Cuál es la probabilidad de que al voltear una carta esta tenga un número par? ¿Cuál es la probabilidad de que al voltear una carta la próxima, sea una pareja?</p>	 <p>Figura 13. Gofish! GoFish!</p>
<p>Problema 14: ¿Cuál es la probabilidad de que, al girar la aguja central, esta apunte al color rojo, amarillo, rosado, azul, morado o celeste?</p>	 <p>Figura 14.</p>
<p>Problema 15: ¿Cuál es la probabilidad de que, al girar la ruleta, una de las bolitas quede en el color rojo? ¿Cuál es la probabilidad de que salga un número par o impar? ¿Cuál es la probabilidad de que salga la potencia de un número al cuadrado?</p>	 <p>Figura 15</p>
<p>Problema 16: ¿Dónde está la piedrita? Halle la probabilidad de acertar en cuál de las tapas está la piedra. ¿Cuál es la probabilidad de acertar la de color verde?</p>	 <p>Figura 16</p>

Pensamiento crítico, conciencia cultural y tecnología: actividades para cursos de español como L2

Dra. Alejandra Balestra¹, Universidad de Houston, Estados Unidos y
Máster Laura Gasca Jiménez², Universidad de Houston, Estados Unidos

Recibido: 14 de junio, 2017.

Aceptado: 6 de setiembre, 2017.

Resumen

El objetivo de este artículo es describir el diseño de materiales apropiados para la construcción del conocimiento sociocultural y crítico en dos cursos de español como L2³ en una universidad urbana de Estados Unidos. Este trabajo es el resultado de las investigaciones sobre el diseño y desarrollo de materiales apropiados para estudiantes de segunda lengua que se ha llevado a cabo en los últimos años en el Departamento de Estudios Hispánicos de la Universidad de Houston. Los materiales se diseñaron y desarrollaron según los postulados teóricos de la pedagogía crítica, el desarrollo del pensamiento crítico y la conciencia social crítica, y se implementaron mediante una serie de herramientas digitales que permitieron que todos los cursos, presenciales y en línea, se beneficiaran de los materiales. Para el presente trabajo se realizó una selección de ejemplos y se les hizo un breve análisis cualitativo a las respuestas de los estudiantes de los cursos seleccionados. El análisis de los datos permite observar que los aprendientes capaces de expresar sus puntos de vista de manera crítica, realizar comparaciones entre su propia cultura y experiencias y la cultura y experiencias de la lengua meta, llevar a cabo investigaciones y desarrollar sus propias conclusiones a partir de los materiales didácticos desarrollados.

Abstract

Critical thinking, cultural awareness and technology: activities for Spanish as a Second Language courses

The objective of this article is to describe the design of appropriate materials for the construction of sociocultural and critical knowledge in two Spanish L2 courses in an American urban university. This paper is the result of research regarding the design and development of appropriate materials for students of a second language carried out in recent years in the Department of Hispanic Studies in the University of Houston. The materials were designed and developed according to the theoretical assumptions of critical pedagogy, the development of critical thinking, and critical social awareness. They were implemented through a series of digital tools that allowed all the courses, face-to-face or on-line, benefit from these materials. Some examples of students' answers of the selected courses were qualitatively analyzed. The analysis of the data shows that students were able to express their points of view in a critical way, make comparisons between their own culture and experiences and those of the target language, carry out research, and develop their own conclusions aided by the didactic materials developed.

Alejandra Balestra y Laura Gasca Jiménez.
Pensamiento crítico, conciencia cultural y tecnología: actividades para cursos de español como L2. *Revista Comunicación*. Año 38, volumen 26, número 2, julio-diciembre, 2017. Instituto Tecnológico de Costa Rica. ISSN: 0379-3974 / e-ISSN1659-3820.

PALABRAS CLAVE:

Educación, pedagogía crítica, pensamiento crítico, adquisición de segunda lengua, enseñanza de lenguaje y lenguas, educación a distancia.

KEY WORDS:

education, critical pedagogic, critical thinking, second language learning, teaching a second language, online education.

1 La Dra. Balestra es máster en Español y Doctora en Estudios Hispánicos, ambos títulos obtenidos en la Universidad de Houston, Texas, Estados Unidos. Labora en el departamento de Estudios Hispánicos, como docente e investigadora. Contacto: abalestra@uh.edu

2 Laura Gasca es máster en Traducción Española, graduada de la Universidad del Estado de Kent, Ohio, Estados Unidos y estudiante de etapa final del doctorado en Lingüística Española, de la Universidad de Houston, Texas, Estados Unidos. Labora en el departamento de Estudios Hispánicos de esta misma casa de estudios estadounidense. Contacto: lgascajimenez@uh.edu

3 Definimos español como segunda lengua a la enseñanza de esa lengua en un medioambiente donde esa lengua meta se utiliza, por ejemplo, estudiar español en España. Español como lengua extranjera se define como la enseñanza de esta lengua en un medioambiente donde hay otra lengua dominante, por ejemplo, estudiar francés en México. En el caso de Estados Unidos, dependiendo del lugar en que se enseñe español y la ideología dominante en el departamento, se considera "español como segunda lengua", ya que este idioma tiene una tradición histórico-política y una presencia que no permite decir que los estudiantes no tienen acceso a la lengua meta fuera del aula.

INTRODUCCIÓN

La universidad y el sistema educativo en general muchas veces transmiten saberes. Sin embargo, un sistema educativo democrático no solo los transmite de acuerdo con lo que Paulo Freire llamaba *sistema bancario* para aprobar un examen y pasar al nivel superior, sino que transmite conocimientos que permiten, a la vez, inscribirse en una historia y proyectarse en un futuro. Para que esos saberes se enmarquen en un sistema que cuestione el sistema bancario, es obligatorio formar estudiantes críticos, creativos y con conciencia sociocultural, inclusive en las clases de segundas lenguas. En los últimos años, numerosos expertos en la enseñanza y adquisición de lenguas (Lipman, 2003; Kabilan, 2000; Halpern, 1999; Correa, 2011 y Achúgar, 2015) han subrayado la importancia de fomentar el pensamiento crítico, es decir, el uso razonado de destrezas o estrategias cognitivas para alcanzar objetivos específicos (Halpern, 1999) y favorecer el desarrollo de una conciencia social crítica (Leeman, 2014 y Pennycook, 2001) en los cursos de lengua, ya sea primera, segunda o lengua extranjera.

El objetivo general de este trabajo es reseñar algunos de los estudios sobre pedagogía crítica, desarrollo del pensamiento crítico y conciencia sociocultural. No solo se resumirán los estudios previos, sino que se los relacionará con materiales elaborados para clases de español como segunda lengua. Además, se describirán las posibilidades que ofrecen las herramientas digitales para fomentar el análisis crítico de la realidad y favorecer la conciencia social crítica.

En primer lugar, se presentan los postulados teóricos a partir de los cuales se desarrollaron materiales que fomentan el conocimiento sociocultural y crítico para dos cursos de español como L2. A continuación, se muestra una selección de los materiales desarrollados y un breve análisis de las respuestas de los estudiantes de los cursos seleccionados. Por último, se ofrece una serie de conclusiones y recomendaciones pedagógicas.

MARCO TEÓRICO

Pedagogía crítica, pensamiento crítico y conciencia social crítica

El interés por el enfoque crítico en la alfabetización y enseñanza de lenguas se difundió en la década de

1970 en América Latina. Durante esa época, la pedagogía crítica se desarrollaba y daba a conocer a partir de los trabajos del pedagogo brasileño Paulo Freire (2005). En su *Pedagogía del Oprimido*, Freire considera necesario valorar las maneras en que los aprendices dan significado a determinadas acciones y destaca la necesidad de cambiar las relaciones de poder en el aula. El objetivo principal de este pedagogo era utilizar la alfabetización para educar crítica, ética y políticamente a ciudadanos comprometidos. Además, critica la *educación como banco*, que considera a los estudiantes como meros receptores de los conocimientos que transmiten los profesores, sin dejarles espacio para la creatividad y limitando sus ideas y acciones (Leeman, 2014, p. 276). Este enfoque enfatiza la enseñanza de la lengua como práctica social que incorpora la investigación sociolingüística y etnográfica.

Achúgar (2015, p. 1) menciona que, durante los años noventa, en Inglaterra varios autores comenzaron a publicar ensayos relacionados con la incorporación de discusiones sobre relaciones de poder en la docencia y la enseñanza de lenguas. En estos trabajos se señala que, en muchas afirmaciones o etiquetas con respecto a las variedades lingüísticas y culturales se esconden luchas de poder que son las que quieren determinar qué es lo aceptable en una lengua. (Achúgar, 2015, p. 1). La pedagogía crítica se propone desenmascarar y reconstruir esas etiquetas. Los aprendientes deben hacerse conscientes de los factores de poder que condicionan determinadas situaciones y construcciones sociales. Por ejemplo, si van a leer sobre el terrorismo de Estado en Argentina en los años de 1970, deben saber quiénes intervinieron dentro y fuera del país para que eso sucediera, y la mayor parte de los libros de texto –si incorporan este tema– lo hacen desde la presuposición de que en América Latina hubo/hay muchos dictadores. Esto es lo que se deconstruye con las actividades socioculturales críticas que se crearon para las clases de L2.

Los cursos de español como L2 deben ofrecer actividades que no solo favorezcan el desarrollo de las competencias lingüísticas: sintáctica, morfológica, semántica, fonológica y pragmática, sino también deben ayudar al estudiante a adquirir aspectos culturales de la lengua meta de una manera crítica, para evitar la creación o la perpetuación de estereotipos, así como interiorizar en el estudiante

las similitudes y diferencias que hay entre su propia cultura y la de la lengua que aprenden. Además, los cursos de español como L2 o como lengua extranjera deben promover el reconocimiento y valorización de las variedades dialectales del español. La obligación de los docentes es presentar la cultura y la lengua que se enseña, porque como dice Meirieu (2013):

En este mundo sigue existiendo una sola riqueza infinita, no es el petróleo, no es la energía nuclear, tampoco es la soja: son los hombres y las mujeres, son nuestros hijos, porque esa energía es renovable de manera infinita y es la única riqueza inagotable. La cultura tiene esa calidad extraordinaria: cuanto más consumimos cultura, más cultura hay. Contrariamente a los enfoques mercantilistas que sostienen que cuanto más consumimos mercaderías, más desaparecen; la cultura, cuanto más la consumimos, más va a existir; y hace a las riquezas de los hombres y las mujeres (p. 27).

En relación con las lenguas de herencia y la pedagogía crítica, Correa (2011) señala que esta última brinda herramientas de empoderamiento a los estudiantes que les permiten ser más exitosos en la adquisición de la lengua sin abandonar su variedad lingüística regional o socioeconómica. Un aspecto muy importante de esta pedagogía es que propone que los estudiantes puedan ser partícipes y contribuir a la discusión relacionada con construcciones sociales y relaciones de poder sin importar las habilidades lingüísticas que hayan alcanzado en la L2⁴. De la misma manera que en otras materias se abordan análisis críticos, debe hacerse en las clases de L2. Correa (2011) menciona que los docentes tienen la obligación ética de crear cursos que sean relevantes para sus estudiantes, así como crear un espacio inclusivo para ofrecerles un ambiente propicio donde puedan expresar sus ideas personales (pp. 312-313). El docente debe cuestionar todos aquellos dispositivos, prácticas y representaciones que naturalizan, cuando no facilitan o producen, procesos de selección y exclusión. Él mismo debe realizar una lectura crítica de la realidad, de la historia y las construcciones so-

ciales y fomentar que esa habilidad se desarrolle en sus aprendientes.

La pedagogía crítica se encuentra hoy más vigente que nunca ante un mundo globalizado, con acceso casi inmediato a información variada y proveniente de diversas fuentes. Es responsabilidad de los docentes formar aprendientes empoderados, preparados para cuestionar construcciones sociales arraigadas en las sociedades, ayudarlos a hacerse responsables de las afirmaciones que realizan y guiarlos para buscar la verdad que se consigue a través del diálogo, la reflexión y las preguntas. Enseñarles a preguntarse y preguntar, sobre todo, es el reto más importante que tienen los docentes actuales. Como señala Freire (2013):

La curiosidad del estudiante, a veces, puede conmovir la certeza del profesor. Por esto es que, al limitar la curiosidad del alumno, el profesor autoritario está limitando también la suya. Muchas veces, por otro lado, la pregunta que el alumno hace sobre el tema –cuando es libre para hacerla–, puede brindar al profesor un ángulo distinto, el cual le será posible profundizar más tarde en una reflexión más crítica (p. 67).

Con respecto al pensamiento crítico, Kabilan (2000) presenta un enfoque esclarecedor que permite llevar la teoría a la práctica. El autor considera que los estudiantes, además de conocer la lengua y su significado, pueden demostrar que tienen un pensamiento crítico y utilizan el lenguaje de manera creativa. Además, señala que ellos son creativos al producir sus ideas y apoyarlas críticamente con explicaciones apropiadas y lógicas al ofrecer detalles y ejemplos (p. 1), como se verá en este estudio cuando se comenten las respuestas de los aprendientes de español como L2 en una universidad urbana de Estados Unidos. El autor enfatiza que el pensamiento creativo –como el crítico– debe fomentarse en todo el currículum y no de manera aislada, y esto se relaciona con lo que señala Leeman (2014, p. 275), quien afirma que no alcanza con teorizar acerca del desarrollo del pensamiento crítico, también docentes y aprendientes deben llevarlo a la práctica; si no se hace de esa manera, se convierte en un mero ejercicio intelectual. Kabilan (2000), finalmente, enfatiza la necesidad de apelar a la *pedagogía de la pregunta* (Freire, 2005),

4 Esto se retomará cuando se describa algunas de las actividades desarrolladas en los cursos de español básico e intermedio intensivo de una universidad urbana de Estados Unidos.

donde se alienta al estudiante a preguntar más que a responder preguntas y aconseja escuchar las preguntas de los aprendientes con atención y ofrecerles respuestas (p. 2). Esta práctica de la pregunta, que prepara a los alumnos para pensar críticamente y realizar un uso creativo de la lengua, favorece la actitud crítica hacia las afirmaciones.

Leeman (2014) ofrece una descripción detallada de la historia de los estudios de pedagogía crítica en Estados Unidos. Menciona que los enfoques críticos, al comienzo, fueron más frecuentes en los cursos de inglés como segunda lengua, para luego extenderse a la enseñanza de otros idiomas. Además, señala que los investigadores y profesores de Estados Unidos que adoptan la pedagogía crítica pasan del enfoque clásico de Freire –que está basado en la idea de opresión clasista– a un enfoque más amplio que incluye racismo, cuestiones de género y neoimperialismo en los materiales que se utilizan en las clases de L2 y sus prácticas (p. 278). La autora realiza un recorrido por los estudios de español como lengua de herencia y como segunda lengua, un análisis de la ideología de los departamentos donde se dictan estos cursos y de los instructores y finaliza ofreciendo sugerencias de lo que es necesario incluir en los materiales y el curriculum para desarrollar el pensamiento crítico. Concluye con un llamado a los docentes para que incluyan materiales que reflejen la diversidad lingüística, cultural, social, económica y etnoracial, así como además fomenten entre sus estudiantes el análisis crítico de las relaciones entre lengua y estructuras políticas y sociales. En particular, los docentes deben hacer explícito cómo se usa la lengua tanto para reproducir desigualdades como para buscar las formas de liberación (p. 280). Los materiales para los cursos de español como segunda lengua tienen que cuestionar las afirmaciones, mitos y prejuicios instalados en el discurso cotidiano, con el propósito de contraargumentarlos, desarmarlos, revisarlos y analizar las propias miradas y concepciones.

Como se señalara al comienzo de este trabajo, se discute el uso del enfoque crítico en actividades creadas para fomentar el desarrollo del pensamiento crítico entre los aprendices en las clases de español como L2 en una universidad urbana de Estados Unidos. En el siguiente apartado se comentarán estos materiales.

SECUENCIAS DIDÁCTICAS PREPARADAS PARA DESARROLLAR EL PENSAMIENTO CRÍTICO

A continuación, se relacionan los principios pedagógicos presentados en la sección previa con el contenido y las características de una serie de secuencias didácticas que se desarrollaron para dos cursos de español como segunda lengua de nivel intermedio. En el año 2015, se creó un curso de español intermedio intensivo (SPAN 2610) y en el año 2016 se desarrolló un curso básico intensivo (SPAN 1505). La universidad requería que se dictaran en dos modalidades: presencial y en línea. Al revisar los libros de texto que se suele usar en cursos de español como segunda lengua o como lengua extranjera en Estados Unidos, se encontró que, si bien muchos tienen un contenido actualizado y un enfoque metodológico vigente, muchos carecen de materiales que son imprescindibles para los cursos de español como segunda lengua. Algunos que se pueden mencionar son: 1) pocos libros de textos presentan actividades creadas para fomentar el pensamiento crítico entre los aprendientes; 2) cuando se incluyen lecturas o videos, se presentan temas culturales sin ningún tipo de cuestionamiento, no facilitan una discusión crítica ni guían para que el aprendiente realice comparaciones culturales sin estereotipos; 3) se observa que pocos libros de texto incluyen textos literarios o no literarios escritos por mujeres; 4) no hay una presencia de los hispanos en Estados Unidos y sus luchas por los derechos civiles y por último, 5) no incluyen cuestiones relacionadas con discusiones de género, entre otros temas. A partir de esta necesidad se comenzó a crear materiales propios para que los aprendientes pudieran desarrollar el pensamiento crítico y la creatividad, además de adquirir una conciencia sociocultural inclusiva que cuestione los estereotipos y entre en diálogo y debata las construcciones sociales arraigadas entre docentes y estudiantes de lenguas.

Kabilan (2000), como ya se ha mencionado, señala que quienes enseñan no deben limitarse a facilitar la adquisición de competencias gramaticales de la L2 o de la lengua extranjera, sino crear actividades que faciliten la capacidad crítica y creativa de los estudiantes. Además, afirma que los aprendientes de lengua creativos y críticos se definen en términos de las habilidades cognitivas que poseen para completar ciertas tareas (p. 1). El autor ofrece una lista de destrezas que se debe fomentar en los aprendientes. Citando a

Smith, Ward y Finke (1997), dice que los estudiantes creativos tienen que aprender a combinar respuestas o ideas de manera novedosa (p. 1) y deben usar patrones de pensamiento complejos, complicados y elaborados (Feldman, 1997). En cuanto a los aprendientes críticos, Kabilan (2000) indica que deben ser capaces de decidir cuidadosamente si aceptan, rechazan o posponen juicios sobre afirmaciones (Moore y Parker, 1986), tienen que poder identificar y citar buenas razones para apoyar sus opiniones o respuestas y corregir los métodos y procedimientos propios y ajenos (Lipman, 1988). Además, se considera fundamental que los estudiantes críticos aprendan a cuestionar las construcciones sociales que imponen los medios dominantes y por último, que adquieran la capacidad de desarrollar las habilidades de investigar, comparar, preguntarse y cuestionar “la historia oficial”. Para elaborar las secuencias didácticas se tuvieron en cuenta todas las afirmaciones anteriores, como se irá comentando a medida que se describan.

Todas las secuencias se crearon de manera que estuvieran relacionadas con el tema de la sección del libro de texto que tenían que estudiar, el cual está organizado por temas y sigue una secuencia de explicaciones gramaticales de una manera tradicional. Se decidió relacionar los temas del libro de texto con las secuencias creadas para que el aprendiente estuviera familiarizado con el vocabulario y el tema que tendría que analizar críticamente.

Se comentan a continuación dos actividades seleccionadas para este estudio, que se titulan: *Ropa y trabajo infantil*, y *Gentrificación en las grandes ciudades*, así como la forma en que se relacionan con los postulados mencionados en el apartado anterior. Hasta la fecha se han creado actividades relacionadas con el arte urbano y el grafiti, el terrorismo de Estado en Argentina, los estereotipos en el trabajo, la mujer en las luchas sociales en Estados Unidos, las luchas sociales en Estados Unidos en los años de 1960, educación y democracia, turismo y refuerzo de estereotipos, entre otras y se están utilizando en varios cursos de español como L2.

Todas las actividades están basadas en materiales auténticos, no adaptados para la enseñanza de una segunda lengua. Todas cubren temas socioculturales (económicos, políticos, de género, racismo, estereotipos, etc.) y son dependientes del contenido del libro

de texto. Las actividades están organizadas en la misma secuencia:

- a) Actividades previas
- b) Materiales auténticos
- c) Actividades posteriores

Se trata de actividades que alientan la investigación, promueven el uso creativo de la lengua meta, fomentan la reflexión crítica y permiten analizar las construcciones culturales en la primera lengua y en la lengua meta, fomentando una comparación que hace conciencia acerca de la existencia de estereotipos tanto en la cultura propia como en la de la lengua que se estudia.

La primera de las secuencias que se comenta se creó para un curso de español básico intensivo (estudiantes que han cursado dos o más años de español en la escuela secundaria). Se titula *Ropa y trabajo infantil*. Esta actividad fue creada para complementar el capítulo del libro de texto cuyo objetivo es hablar de compras, ropa, colores y estilos. En la sección de cultura del libro de texto del curso, se presenta información sobre tres marcas exitosas. Se describe las marcas y se explica cuáles fueron las estrategias de mercadotecnia. En las preguntas después de la lectura los estudiantes en grupos tenían que contar qué marcas exitosas conocían y luego comentar sobre los anuncios publicitarios preferidos. La actividad en el libro de texto se enfoca en la comprensión literal del texto, no fomenta ni la creatividad ni el desarrollo de una interpretación crítica. Como se viene señalando, el objetivo más importante de estos cursos es el desarrollo de la creatividad y el pensamiento crítico. Por lo tanto, para enriquecer este capítulo se elaboró una actividad que presenta el tema del trabajo esclavo, el trabajo infantil y la relación con los talleres de fabricación de ropa de marca.

La secuencia didáctica comienza con preguntas acerca de los hábitos de vestir de los aprendientes:

ASC 3: Ropa y trabajo infantil

Responde las siguientes preguntas en orden. Luego mira los videos y lee los textos en el mapa. Al final completa la sección DESPUÉS DE VER Y LEER.

ANTES DE VER

1. Piensa en la ropa que usas. ¿Te gusta la ropa de marca? ¿Qué marcas usas? ¿Por qué?
2. ¿Conoces niños (de 6 a 15 años) que trabajan? ¿Sabes que muchos niños de esa edad trabajan?

Estas preguntas facilitan la reflexión y los prepara para las lecturas, imágenes y los videos que visitarán. Además, como se mencionó, en Kabilan (2000) se indica que los aprendientes creativos tienen que poder usar patrones de pensamiento complejos y lo hacen al tener que preguntarse sobre el trabajo infantil, relacionarlo con la ropa que utilizan. La reflexión a la que guía estas preguntas ayuda a que los estudiantes comiencen a cuestionarse construcciones arraigadas en la sociedad y reforzadas por diferentes canales (televisión, información en Internet, publicidad visual u oral, etc). Por ejemplo, el éxito de una marca de ropa medido por las estrategias de mercadotecnia que hacen cambiar cada semana las prendas en todas las tiendas, promoviendo una necesidad de consumo inmediato, frecuente, antes de que se agote, sin pensar que detrás de esa estrategia de mercado hay cientos de talleres clandestinos o trabajo infantil o esclavo, que es lo que permite renovar el inventario cada semana y descartar la ropa que apenas estuvo unos días en una tienda. Con estas preguntas y a medida que avanzan en la tarea, los estudiantes toman conciencia de que el éxito de una marca de ropa no depende de la calidad ni del esfuerzo individual del dueño o los directivos de una empresa textil, sino del sacrificio de mucha gente que muchas veces trabaja en condiciones de esclavitud.

El siguiente paso de la secuencia consiste en acceder a un mapa interactivo, creado con una aplicación digital que permite presentar, sobre un mapa, videos auténticos con información acerca del hallazgo de talleres de costura clandestinos en Argentina y España. Además, hay información sobre la legislación vigente acerca del trabajo infantil en varios países de América Latina y Estados Unidos, carteles de campañas y grafitis contra el trabajo infantil, y la legislación

en Estados Unidos con respecto a este tema (imágenes 1 y 2).

Trabajo infantil en talleres textiles



Imagen 1. Mapa interactivo con videos, gráficos, carteles, grafitis (ThingLink)

Trabajo infantil en talleres textiles



Imagen 2: Mapa interactivo con pósters contra el trabajo infantil (ThingLink)

Los números indican la presencia de videos o información sobre la legislación vigente que regula el trabajo infantil y los puntos, distintas manifestaciones visuales o escritas sobre el tema. Después de ver y leer el material contenido en el mapa, los estudiantes responden preguntas, escriben reflexiones, sugerencias y/o realizan una interpretación del material presentado. A continuación, se presentan las preguntas que deben responder después de ver y leer el material contenido en el mapa interactivo:

DESPUÉS DE VER Y LEER

3. ¿Qué hacen los gobiernos para evitar esta forma de esclavitud moderna? (español o inglés)
4. Elige uno de los videos y resume en inglés o español lo que viste.

Se comienza con preguntas de comprensión para avanzar a las que requieren el uso creativo de la lengua; además, esto exige que tengan que investigar, citar fuentes o realizar una interpretación. De esta manera, el aprendiente primero refuerza el entendimiento acerca del tema, para luego continuar desarrollando habilidades más abstractas de interpretación de un texto, como se ve en el siguiente ejemplo:

DESPUÉS DE VER Y LEER

5. ¿Qué sugieres tú hacer para evitar el trabajo infantil? Escribe un ensayo breve (por lo menos 10 oraciones).

Como se ha mencionado, en la bibliografía sobre pedagogía crítica se insiste en la necesidad de crear actividades con preguntas abiertas que promuevan el uso creativo de la lengua. Lipman (1988), cita-

do por Kabilan (2000), indica que los aprendientes tienen que poder identificar y citar buenas razones para apoyar sus opiniones o respuestas y corregir los métodos y procedimientos propios y ajenos. Con la última pregunta, después de leer acerca de lo que hacen los gobiernos para evitar el trabajo infantil, los estudiantes tienen que crear sus propias sugerencias.

En relación con las respuestas que ofrecen los aprendientes, en este caso, estudiantes de un curso de español básico intensivo, se puede observar que fueron desarrollando lo que Elder y Paul (1994) llaman la habilidad para hacerse cargo de su propio pensamiento (p. 34) a partir de la reflexión continua y el trabajo intelectual.

A continuación, a modo de ilustración, se comparten las respuestas de uno de los aprendientes que ponen de manifiesto que, a medida que avanza en la lectura o la visualización de los videos, expresa su opinión de una forma más crítica. Al comienzo las respuestas de este aprendiente eran generales, sin involucrarse en el tema; luego va interiorizando el tema y sus respuestas se hacen más elaboradas y complejas.

Tabla 1

Respuestas de un estudiante del curso de español como L2, básico e intensivo

Pregunta	Respuesta
ANTES DE VER	
1. Piensa en la ropa que usas. ¿Te gusta la ropa de marca? ¿Qué marcas usas? ¿Por qué?	Me gusta la ropa de marca de marc Jacobs, Vincent Cavuto, Nike, Jessica Simpson, Louis Vuitton, Gucci, Zara, Torri Burch y Chanel. En mi opinión, estas marcas son buena calidad ⁵ .
2. ¿Conoces niños (de 6 a 15 años) que trabajan? ¿Sabes que muchos niños de esa edad trabajan?	Yo no conozco los niños de 6 a 15 años que trabajan. Yo no conozco alguna niños que trabajan.
DESPUÉS DE VER Y LEER	
3. ¿Qué hacen los gobiernos para evitar esta forma de esclavitud moderna? (español o inglés)	In my opinion, governments have a responsibility in preventing modern day slavery where children are used to manufacture high end clothing. America and other countries should include in their national agreements that no child under the age of fifteen will be allowed to work in sweat shops. Many of the governments are aware of the existence of these sweat shops, but they allow it until there is media exposure. When I became aware of a previous sweat shop with Kathy Lee Gifford brand, I immediately discontinued. The public is made to believe that all of it is "fair" trade! This was the same situation with the "blood diamonds!" I watch "Shark Tank" quite often and it I notice that when the entrepreneurs are questioned about their profit and loss statements, operating costs, and manufacturing costs, they are often told that they can get their costs down if those items were manufactured "overseas." And, those that are fortunate enough to make a deal with one of the billionaire entrepreneurs, that's usually the first course of action. It's capitalism that is the driving force of child labor.

5 Los ejemplos no fueron editados. El objetivo de las actividades socioculturales críticas no es corregir las destrezas lingüísticas, para ese objetivo en los cursos de español como segunda lengua de la Universidad de Houston, tienen otras actividades apropiadas para evaluar la evolución lingüística del aprendiente.

4. Elige uno de los videos y resume en inglés o español lo que viste.	<p>La parte del video que me llamó la atención fueron las condiciones de trabajar. El lugar hacer luego y sucio. Sólo había ventiladores y las ventanas fueron cerradas. También, vi un agujero en el piso para que ellas utilicen como cuartos de dormir. La puerta fue cerrada y abrió con una llave por el "jefe."</p> <p>Las chicas parecían muy tristes con la cabeza baja en sus puestos área de trabajo. Había un motón de hilo en los estantes, así que había mucho más trabajo.</p>
---	--

DESPUÉS DE VER Y LEER

5. ¿Qué sugieres tú hacer para evitar el trabajo infantil? Escribe un ensayo breve (por lo menos 10 oraciones).

According to the information provided, there are many countries that engage in exploiting child labor. When "blood diamonds" were exposed to the world, there was a worldwide campaign to request the origin of the diamonds before purchase. People were advised and shamed against purchasing these diamonds.

Designers that allow the use of child labor or any type of slavery to manufacture their clothing should be banned, and sanctioned for these actions. Unfortunately, it would require many investigative reporters to travel the globe to expose these conditions that are existing under the noses of local governments. There must be agreements made that stipulate this is not acceptable. The general public is not aware of these "sweat shops," but is aware that the mass majority of items received in the United States is made in China.

Se puede observar, además, que este aprendiente responde en español o en inglés. Esto es algo que se permite en estas actividades, porque –si bien entre los objetivos de estos dos cursos está el desarrollo de competencias gramaticales– en las actividades socioculturales críticas se evalúa la capacidad de reflexión que desarrollan los aprendientes, su habilidad para interpretar y canalizar lo que interpretaron. En otras actividades solo pueden responder en español. Pero cuando tienen que responder en la lengua meta, tampoco se evalúan las habilidades lingüísticas, sino la capacidad de investigar, reflexionar, interpretar, desarrollar respuestas completas y otras destrezas propias del pensamiento crítico, como se menciona al final de esta sección al comentar más detalladamente la evaluación de las actividades socioculturales críticas.

La segunda actividad se titula *Gentrificación en las grandes ciudades* y se utiliza en el curso de español intermedio intensivo (SPAN 2610). Los aprendientes debían ver la película colombiana *La estrategia del caracol* y reflexionar acerca de los efectos de los emprendimientos inmobiliarios en las grandes ciudades. Esta secuencia fue creada para complementar el capítulo del libro de texto que presenta vocabulario y lecturas relacionadas con la cinematografía. El objetivo de esta actividad es hacer tomar conciencia acerca del cine como un medio para exponer cuestiones sociales. Los aprendientes de este curso, además, ya

fueron expuestos al vocabulario sobre la configuración de las ciudades, la vivienda y distintos tipos de viviendas. La secuencia didáctica empieza con una pregunta acerca de los títulos de las películas.

ASC 1: El cine

ANTES DE VER

1. ¿En tu opinión, cuál es la relación entre las películas y sus títulos? ¿Qué función tiene el título? Explica (5 líneas, por lo menos).

Esa pregunta actúa como disparador para preparar a los aprendientes a interpretar el título de la película que van a ver. La segunda pregunta antes de ver la película fomenta la comprensión y comparación entre lo que verán en la película y el contexto con el que se hallan familiarizados. Las comparaciones evitan que se refuercen estereotipos acerca de la cultura, costumbres, eventos sociales, económicos o políticos de la lengua meta. La segunda pregunta se refiere exclusivamente a lo que los estudiantes deberían estar familiarizado: su entorno. Luego, deben investigar sobre el proceso de gentrificación en la ciudad donde viven y estudian. Tienen que preguntarse, hacerse conscientes de lo que los rodea y no solamente responder preguntas.

2. ¿Conoces áreas de Houston donde coexisten (*coexist*) la pobreza y la riqueza? ¿Barrios donde

la gente vive en la miseria y muy cerca barrios donde la gente vive en casas lujosas?

3. Busca en Internet la palabra “gentrificación”. Ahora, piensa en lugares de Houston donde suceda la gentrificación.

Las preguntas 2 y 3 se alinean con lo que señala Kabilan (2000), los aprendientes deben desarrollar habilidades creativas y se hace por medio de la investigación, comparación y la pregunta. Al reconocer su realidad, los estudiantes pueden analizar y comparar sin prejuicios la realidad de los lugares donde se habla la lengua meta.

Después de las preguntas preparatorias, ven la película y en este caso, mientras lo hacen, tienen que prestar atención a los momentos en que el director decide utilizar los primerísimos planos. Esto es relevante para que los aprendientes relacionen las estrategias cinematográficas con el contenido y con las elecciones del director con respecto a lo que quiere enfatizar en la película. Esta pregunta los prepara para ver la película de una manera crítica, pensando que nada se presenta al azar, sino que siempre puede realizarse una interpretación.

MIENTRAS VES LA PELÍCULA

4. ¿En qué momento se usa el primerísimo plano (extreme close-up-shot)? Lee el glosario.

En las preguntas preparadas para después de ver la película se retoma el tema del título. Como se mencionó, los aprendientes comienzan a construir el conocimiento desde las primeras preguntas, luego tienen que interpretar el título de esta película en particular y ofrecer su punto de vista, como se ve a continuación.

DESPUÉS DE VER

5. ¿Por qué crees que se titula *La estrategia del caracol*? ¿Te parece que el título fue elegido bien? ¿Por qué? (Escribe 5 líneas por lo menos.)
6. Uno de los principales elementos de interés de la película son las diferencias que se muestran entre las zonas residenciales más caras y los suburbios o zonas subdesarrolladas dentro de una misma ciudad. Antes de ver la película tuviste que responder si conocías lugares de Houston donde coexistieran áreas ricas y pobres. ¿Crees que este hecho se sigue dando en la actualidad? ¿Conoces alguna otra ciudad de EE.UU. o de otros países en las que coexistan zonas residenciales ricas con zonas pobres? Describe alguna ciudad que tenga esos contrastes. (5 líneas, por lo menos).
7. ¿Una vez que has visto toda la película, llegas a alguna conclusión? ¿Ha cambiado algo? ¿Qué crees que quiere explicar el director Sergio Cabrera con esta historia? ¿Crees que el final de la historia es optimista? ¿Por qué?

Estas últimas cuestiones ayudan a los estudiantes a combinar respuestas de manera creativa al tener que responder preguntas abiertas, donde se les pide una interpretación que favorece el desarrollo del pensamiento crítico y creativo. Ya tuvieron que describir ciudades donde coexisten la pobreza y la riqueza, para llegar a la última pregunta, donde tienen que dar una conclusión: decir si el final de la película es optimista y justificar su respuesta; esto los obliga a identificar buenas razones para fundamentar sus opiniones y a usar patrones de pensamiento complejos para elaborar las respuestas.

Tabla 2

Respuestas de un estudiante del curso de español como L2, intermedio e intensivo

Pregunta	Respuesta
ANTES DE VER	
1. ¿En tu opinión, cuál es la relación entre las películas y sus títulos? ¿Qué función tiene el título? Explica (5 líneas, por lo menos).	La relación entre las películas y sus títulos indica cuál es la trama de la película. A veces, el título muestra el significado de la película. Como un espectador, la función tiene el título le da un idea de la historia.

ANTES DE VER

2. ¿Conoces áreas de Houston donde coexisten (*coexist*) la pobreza y la riqueza? ¿Barrios donde la gente vive en la miseria y muy cerca barrios donde la gente vive en casas lujosas?

Gentrificación es muy común en Houston. Cerca de la Universidad de Houston y el centro, hay mucha gente que vive en los apartamentos y los proyectos. Los constructores han construido casas caras porque la propiedad es muy barato en estos barrios. La gente de las clases económicas más bajas están mudando a barrios más baratos porque del gentrificación.

MIENTRAS VES LA PELÍCULA

3. ¿En qué momento se usa el primerísimo plano (*extreme close-up-shot*)? Lee el glosario.

El director se usa el primerísimo plano de la rueda, cuando los residentes se usan el sistema de poleas.

DESPUÉS DE VER

4. ¿Por qué crees que se titula *La estrategia del caracol*? ¿Te parece que el título fue elegido bien? ¿Por qué? (Escribe 5 líneas por lo menos.)

Yo creo que se titula la película "La estrategia del caracol" porque la estrategia de los residentes es lenta. El caracol es una metáfora para los caracteres [sic]. El caracol es lento y lleva su casa. Los residentes tienen que dismantelar su edificio despacio, sin sospechas de las autoridades y Dr. Holguin. Yo pienso que el título fue elegido bien porque se relaciona el trama con el título. El título da al espectador una idea de la historia.

DESPUÉS DE VER

5. Uno de los principales elementos de interés de la película son las diferencias que se muestran entre las zonas residenciales más caras y los suburbios o zonas subdesarrolladas dentro de una misma ciudad. Antes de ver la película tuviste que responder si conocías lugares de Houston donde coexistieran áreas ricas y pobres. ¿Crees que este hecho se sigue dando en la actualidad? ¿Conoces alguna otra ciudad de EE.UU. o de otros países en las que coexistan zonas residenciales ricas con zonas pobres? Describe alguna ciudad que tenga esos contrastes. (5 líneas, por lo menos).

Una otra ciudad de EE.UU que tiene gentrificación es Austin, la capital de Texas. En los últimos diez años, hay mucho crecimiento de trabajos en Austin porque de la tecnología. La disparidad de ingresos entre las ricas y los pobres está creciendo, y por eso el alquiler es más caro. Como los constructores en Houston, las zonas residenciales pobres son muy popular para construir porque los precios de propiedad es barato. Estos comunidades son la corazón de la diversidad en Austin. Sin casas y apartamentos asequibles, la gente está saliendo a otros barrios.

DESPUÉS DE VER

6. ¿Una vez que viste toda la película, llegas a alguna conclusión? ¿Ha cambiado algo? ¿Qué crees que quiere explicar el director Sergio Cabrera con esta historia? ¿Crees que el final de la historia es optimista? ¿Por qué?

Yo llegué a la conclusión que en el día presente, es importante para luchar contra la injusticia. La película muestra que es posible para ganar contra la clase dominante, aunque lo parece imposible. Mi opinión sobre la habilidad para generar cambio en el mundo ha cambiado. Yo creo que el director Sergio Cabrera quiere mostrar la lucha entre los clases socioeconómicas más bajas y los clases socioeconómicas ricas. Yo creo que el final de la historia es optimista porque los residentes ganan la batalla contra de Dr. Holguin. Es una victoria para ellos, y más importante para la futura de otros personas pobres de Bogotá.

Los aprendientes revelaron su creatividad y conciencia crítica, no fueron meros receptores de conocimientos, como promueve la *educación como banco* que critica Freire. La enseñanza pasó de ser una mera repetición de ideas a convertirse en una enseñanza como práctica social que incluye la investigación casi etnográfica de un tema de actualidad: la gentrificación en las grandes ciudades. En las respuestas se observa una evolución en la capacidad de sintetizar el tema sociocultural, así como el desarrollo de res-

puestas completas, detalladas y con argumentaciones fundamentadas.

Cuando los aprendientes se apropian de esos conocimientos, adquieren la habilidad de cuestionar las construcciones sociales que se imponen en las sociedades contemporáneas. No se quedan con las lecturas simplificadoras, sino que realizan sus propias lecturas de la realidad a partir de la comparación y selección de fuentes.

Con relación a la evaluación, dada la naturaleza subjetiva de las ASC, se favoreció una evaluación centrada en el contenido y no en la precisión gramatical. Para facilitar la evaluación y garantizar la consistencia entre evaluadores, se creó una rúbrica de evaluación analítica que permitiera evaluar individualmente diferentes habilidades (véase Anexo). Los distintos criterios incluidos en la rúbrica facilitan evaluar las habilidades de: identificar y sintetizar la temática sociocultural, llevar a cabo una investigación sobre esta, desarrollar respuestas completas, lógicas, consistentes y creativas, y formar conclusiones complejas, detalladas, bien argumentadas, creativas y relevantes.

Además, se proporcionó retroalimentación personalizada y continua a lo largo del curso, la cual tenía como objetivo alentar a los estudiantes a seguir reflexionando críticamente sobre los temas socioculturales tratados, promover la libertad de expresión y el uso creativo de la lengua, y combatir las inseguridades lingüísticas.

CONCLUSIONES

El análisis cualitativo de los datos permite observar que los aprendientes fueron capaces de expresar sus puntos de vista de manera crítica, realizar comparaciones entre su propia cultura y experiencias y las de la lengua meta, así como realizar investigaciones y desarrollar sus propias conclusiones a partir de los datos obtenidos. Los estudiantes demostraron, al finalizar cada una de las actividades, que fueron capaces de analizar críticamente materiales auténticos y hacer un uso creativo de lengua, acompañado de conciencia social.

En las encuestas que se realizan en el medio del semestre y al final de este, los aprendientes comentan que las ASC son las actividades que prefieren, porque les permiten usar la lengua española para las cosas que pasan en el mundo, conectan esta lengua con el arte popular, les ayudan a aprender temas relacionados con la cultura, la herencia hispana en Estados Unidos, expresar su opinión y ser creativos, entre otros motivos.

En estudios futuros se recomienda realizar un análisis cuantitativo a partir de las respuestas de los aprendientes con respecto a distintos aspectos de estas actividades. Además y lo más importante, debería

hacerse investigaciones sobre el entrenamiento que tienen que recibir los instructores de español como segunda lengua para que se sientan preparados para responder preguntas de los aprendientes y evaluar las actividades que fomentan el pensamiento crítico. Como se mencionó cuando se citó a Correa (2011), los docentes son responsables de crear cursos que se conviertan en un espacio propicio para desarrollar el pensamiento crítico, donde los aprendientes puedan expresar sus ideas. Sin embargo, la experiencia muestra que no todos los docentes comprenden esa responsabilidad.

La formación de los docentes ha sido el mayor reto que se ha tenido en los cursos comentados. Si bien ha habido avances en los cursos de español como segunda lengua para que se utilice un enfoque crítico, muchos profesores continúan reproduciendo el discurso dominante, mayormente prescriptivista, que se enfoca solamente en la competencia lingüística sin cuestionar otros factores socioculturales que son, también, parte de las competencias que los aprendientes deben desarrollar. No obstante, se sabe que, solo si se incorporan actividades que faciliten el cuestionamiento de las construcciones sociales, se logrará formar estudiantes que dejen de reproducir un discurso dominante y comiencen a cuestionarlo.

RECOMENDACIONES PEDAGÓGICAS

Por último, se presentan a continuación algunas recomendaciones pedagógicas para la implementación y evaluación de las actividades socioculturales críticas que se han comentado. Primero, se considera que necesaria la utilización de materiales auténticos. Muchas veces se considera que los aprendientes no comprenden lecturas o audiovisuales si no se los adapta para el nivel de competencia gramatical en el que se encuentran (por ejemplo, si no se les enseña el pretérito, no se les puede dar lecturas que lo incluyan). La experiencia en los cursos en que se implementaron las ASC ha mostrado que el desconocimiento del vocabulario o la complejidad gramatical de la L2 no afecta la comprensión general del tema. Los estudiantes universitarios están familiarizados con el uso de textos complejos en otros cursos (historia, comunicaciones y literatura en su L1, entre otros) y pueden transferir esas habilidades cuando leen o ven audiovisuales

en la L2. La presentación de actividades previas a la lectura, audición o visualización los prepara para lo que van a leer, ver o escuchar.

Un segundo aspecto que se quiere destacar es la presentación de las actividades de manera que tengan que repensar respuestas previas; esto facilita la construcción del conocimiento. Por ejemplo, la secuencia didáctica creada para interpretar la película *La estrategia del caracol* comienza con una pregunta sobre la gentrificación en la ciudad donde viven, para luego volver a cuestionar sobre la gentrificación en otros lugares. Esto mueve a los aprendientes de su espacio conocido a un espacio más amplio, favoreciendo que entiendan que hay problemas que superan las fronteras de lo que conocen. Tomar conciencia de que la gentrificación se da alrededor de ellos y luego saber que lo mismo sucede en otros lugares de su país les permite ver la gentrificación en una ciudad en la que se habla la lengua meta como un fenómeno más amplio que se da en todas las sociedades contemporáneas y que no es un fenómeno de un país subdesarrollado, como suelen mencionar algunos libros de texto.

Tercero, se recomienda fomentar la investigación crítica, la selección de bibliografía adecuada, con información comprobada. Esto obliga a los estudiantes a confirmar y comparar datos, cuestionar la información y buscar y citar las fuentes.

Cuarto, se sugiere promover la comparación entre lo que conocen o los rodea y las construcciones culturales que estudian para evitar la formación de estereotipos. Este aspecto es fundamental en el desarrollo de las ASC. En general, muchos libros de texto que se utilizan en las clases de L2 fomentan o refuerzan estereotipos. Con estas actividades se pretende hacer consciente a los aprendientes de que muchas aseveraciones son estereotipos sobre la cultura de la lengua meta. Cuando ellos puedan comparar con su propia cultura y sociedad, encontrarán muchas situaciones similares a las que siempre se atribuyen a la cultura de otro lugar.

Quinto, se prioriza el análisis crítico y el cuestionamiento sobre la corrección lingüística. Este aspecto se mencionó al comentar la forma en que se analizan las ASC. En estas actividades se evalúa el análisis crítico, que se citen las fuentes, los datos sean reales y solo se comenta si hay problemas lingüísticos.

Se permite responder indistintamente en la lengua meta y la lengua nativa, porque el objetivo es que los aprendientes desarrollen el pensamiento crítico a partir de medios audiovisuales, lecturas, canciones e imágenes realizados en la lengua meta.

Sexto, se recomienda promover el desarrollo de destrezas digitales y el uso de la tecnología con fines educativos. Todas las actividades se realizan en línea, con aplicaciones atractivas para los aprendientes, que permiten presentar los distintos temas con un soporte digital con el que los estudiantes están familiarizados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Achúgar, M. (2015). Critical language awareness approaches in the Americas: Theoretical principles, pedagogical practices and distribution of intellectual labor. *Linguistic and Education*, 32, 1-4.
- Ala-Mutka, K. (2011). *Mapping Digital Competence: Towards a Conceptual Understanding*. Luxembourg: Publication Office of the European Union.
- Burbules, N. y Berk, R. (1999). Critical thinking and critical pedagogy: relations, differences and limits. En T. Popkewitz y L. Fendler (Eds.), *Critical Theories in Education: Changing Terrains of Acknowledgment and Politics* (pp. 45-65). New York: Routledge.
- Correa, M. (2011). Advocating for critical pedagogical approaches to teaching Spanish as a heritage language: Some considerations. *Foreign Language Annals*, 44(2), 308-320.
- Elder, L. y R. Paul. (1994). Critical Thinking: Why We Must Transform Our Teaching. *Journal of Developmental Education*, 18(1), 34-35.
- Feldman, R. S. (1997). *Essentials of Understanding Psychology*. New York: The McGraw Hill Company.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI. (Trabajo original publicado en 1970).
- Freire, P. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

- Halpern, D. (1999). Teaching for Critical Thinking: Helping College Students Develop the Skills and Dispositions of a Critical Thinker. *New Directions for Teaching and Learning*, 80, 69-74.
- Kabilan, M. (2000). Creative and Critical Thinking in Language Classroom. *The Internet TESL Journal*, 1(6).
- Leeman, J. (2014). Critical Approaches to Teaching Spanish as a Local-Foreign Language. En M. Larcorte (Ed.), *The Handbook of Hispanic Applied Linguistics* (pp. 275-292). New York: Routledge.
- Lipman, M. (1988). Critical Thinking: What It Can Be? *Educational Leadership*, 46(1), 38-43.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education*. New York: Cambridge University Press.
- Meirieu, P. (2013). *La opción de educar y la responsabilidad pedagógica*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la República Argentina.
- Moore, B. N. t Parker, R. (1986). *Critical Thinking*. California: Mayfield Publishing Company.
- Pennycook, A. (2001). *Critical Applied Linguistics: A Critical Introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Reagan, T. y Osborn, T. (2002). *The Foreign Language Educator in Society: Toward a Critical Pedagogy*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Smith, S. M., Ward, T. B. y Finke, R. A. (1995). *The Creative Cognition Approach*. Cambridge, MA: Bradford.

ANEXO

Rúbrica para evaluar las ASC (Actividades Socioculturales Críticas)

	Logrado	Competente	En desarrollo
Comunicación de punto de vista personal, hipótesis o posición 20%	Identifica y sintetiza claramente la problemática social principal. Comunica una posición clara, con apoyo de la experiencia y de información. Justifica su punto de vista mientras integra interpretaciones contrarias. Hipótesis que muestra un pensamiento elaborado.	Comunica su posición con algo de pensamiento original, aunque con cierta inconsistencia. Justifica su opinión, pero no tiene en cuenta los puntos de vista de otros o lo hace superficialmente. Su punto de vista es claro, aunque incompleto.	Adopta una posición sin analizarla. Adopta un punto de vista único, falla en aclarar la posición relativa a la propia. No puede justificar su opinión. Expresa hipótesis poco clara o simplista
Interpretación y análisis 20%	Clara organización de las ideas, organización por importancia y efecto. Lleva a cabo una investigación minuciosa. Interpreta y analiza las implicaciones de la problemática presentada. Tiene destrezas avanzadas para evaluar las fuentes. Examina la exactitud de las pruebas y preguntas y su relevancia. Reconoce los prejuicios.	Lleva a cabo una investigación poco minuciosa, aparecen errores en fechas, eventos culturales e históricos. Tiene destrezas adecuadas para seleccionar y evaluar fuentes. Distingue hechos de opinión y puede reconocer prejuicios. Aporta evidencias aunque es usual la experimentación.	No hay evidencia de desarrollo de la destreza de selección o evaluación. Repite información sin cuestionar o desestimar las evidencias sin justificación. No distingue entre hecho y opinión. Las pruebas son simplistas, inapropiadas o no se relacionan con el tema.

<p>Uso de la perspectiva y posiciones de otros 20%</p>	<p>Analiza las posiciones de los otros de manera cuidadosa y respetuosa. Muestra reflexión y autoevaluación. Demuestra comprensión sociocultural. Reconoce estereotipos. Demuestra un conocimiento sólido de eventos históricos.</p>	<p>Comienza a relacionar puntos de vista alternativos. Dificilmente integra varios puntos de vista. Demuestra que tiene alguna comprensión sociocultural, pero no es completa. Conoce algunos eventos históricos.</p>	<p>Adopta una idea única sin cuestionarla. Las ideas son obvias. Evita las ideas incómodas. Trata las posiciones de otros de manera superficial. No tiene comprensión sociocultural. Enfatiza estereotipos. No tiene conocimiento histórico de los eventos.</p>
<p>Expresión 20%</p>	<p>Desarrolla respuestas completas, lógicas, consistentes y creativas.</p>	<p>Razonamiento con algunos elementos lógicos y/o creativos, pero no completamente resueltos.</p>	<p>Desarrolla respuestas incompletas, sin relación con el tema, sin creatividad. Razonamiento ilógico, simplista, inconsistente.</p>
<p>Conclusiones 20%</p>	<p>Desarrolla conclusiones complejas y/o detalladas, bien argumentadas, creativas y relevantes. Considera las consecuencias y las integra.</p>	<p>Conclusión relevante, pero demasiado abreviada o simplificada, contiene algunas inconsistencias.</p>	<p>Carece de coherencia o de una conclusión clara.</p>

La competencia comunicativa con fines profesionales desarrollada mediante tareas

Máster Jane da Silva Amorim¹, Instituto Federal de Roraima, Brasil y
Máster Leila Márcia Ghedin², Instituto Federal de Roraima, Brasil

Recibido: 19 de abril, 2017
Aceptado: 3 de octubre, 2017

Resumen

En este artículo se describen y analizan tareas realizadas en un contexto de instrucción formal de brasileños aprendices de español como Lengua Extranjera (LE) con propósitos profesionales apoyadas tanto en la teoría como en la práctica. En cuanto a la teoría de modo general, el estudio se ha basado en los presupuestos teóricos de la Lingüística Aplicada (LA) como ciencia interdisciplinar en la que se puede encuadrar también, aportes de la Investigación-Acción, teorías cognitivas de aprendizajes, métodos y enfoques comunicativos. Con respecto a la práctica, se describen y analizan las tareas que fueron elaboradas y aplicadas a un grupo de estudiantes brasileños de español LE con propósitos profesionales: Letras Español, con edades entre 18 y 40 años del Módulo V - año académico 2017.2 del Instituto Federal de Roraima (IFRR), en que se comprueba las teorías utilizadas. Se trata de un estudio descriptivo de carácter exploratorio de naturaleza cualitativa que combina criterios observacionales y narrativos. Como resultado, se ha comprobado que unidades didácticas diseñadas mediante tareas con aportes de la investigación-acción contribuyen a un desarrollo eficaz de las destrezas básicas de aprendizaje del español con propósitos profesionales. Del mismo modo, los resultados permitieron cubrir carencias de datos espontáneos y experimentales con relación al problema de desarrollo en el aprendizaje de E/LE con fines específicos.

Abstract

Communicative competency with professional purpose developed through tasks

This article describes and analyzes tasks carried out by Brazilian students of Spanish for Professional Purposes as a foreign language (FL) in a formal instructional context supported in theory and practice. This study is based on the assumptions of applied linguistics (AL) as an interdisciplinary science, action research contributions, and cognitive theories of learning, methods and communicative approaches. It describes and analyzes the tasks developed and carried out by a group of Brazilian students of Spanish (FL) for Professional Purpose ages 18 to 40 of the V module of 2017 academic year of the Instituto Federal de Roraima (IFRR) proving the theories applied. It is a descriptive, exploratory, and qualitative study that combines observational and narrative criteria. The results show that the didactic units designed through tasks with research insights contribute to the effective development of the basic Spanish for Professional Purposes learning skills. In the same way, results allowed to cope with the lack of spontaneous and experimental data related to the development problem in E/LE learning with specific purposes

Jane da Silva Amorim y Leila Márcia Ghedin.
La competencia comunicativa con fines profesionales desarrollada mediante tareas.
Revista Comunicación. Año 38, volumen 26, número 2, julio-diciembre, 2017. Instituto Tecnológico de Costa Rica. ISSN: 0379-3974 / e-ISSN 1659-3820.

PALABRAS CLAVE:

Enseñanza de idiomas, lenguas extranjeras, método de aprendizaje, aprendizaje mediante la práctica, trabajos prácticos.

KEY WORDS:

Teaching Idiom, Foreign Language, Learning Method, Learning through practice, practical work.

- 1 Jane da Silva es máster en la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, graduada en la Universidad Antonio de Nebrija, España. Actualmente se encuentra pensionada. Contacto: enajamorim@gmail.com.
- 2 Leila Márcia Ghedin es profesora del Instituto Federal de Roraima, Brasil. Doctoranda en Educación de Ciencia y Matemática en la Red de Educación en Ciencia y Matemática (REAMEC) y máster en Educación de Ciencias, graduada de la Universidad Estatal de Amazonas, Brasil. Contacto: leilaghedin@ifrr.edu.br.

INTRODUCCIÓN

Origen de la investigación

Esta investigación surge a partir de la experiencia de las autoras, como profesoras de lengua española como lengua extranjera E/LE - en cursos con fines específicos (técnicos o superiores: Letras - Español, Gestión Hospitalaria, Secretariado, Turismo entre otros) unida a la inquietud de desarrollarse en la construcción del conocimiento, de manera más efectiva, de modo que se propiciara un aprendizaje reflexivo y autónomo de la lengua española como LE.

Basándose en ese indicio, se buscaron estudios sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera (E / LE), teniendo como base la investigación - acción y las tareas como estrategias didácticas en curso con propósitos profesionales. Gracias a esto se advirtió que existen pocos estudios que tienen como base ese conjunto, ya sea en lengua española o portuguesa. Entre los que se han podido consultar destacan los estudios de Stenhouse (1998), McKernan (1999), Nunan (2004 y 1998), Estaire (1999), Baralo (2000), Baralo y Estaire (2010), Estaire y Zanón (1990) y Sansoles (2010).

Esta escasez de investigación sobre el tema dio lugar a una búsqueda más exhaustiva y profunda en el área de la investigación acción y tareas, así que con base en esa temática fue necesario adoptar algunos procedimientos. El primero fue revisar la bibliografía sobre la investigación acción como base de la enseñanza y las tareas como estrategias didácticas en el proceso de enseñanza aprendizaje de E/LE en cursos con propósitos profesionales, lo cual solo es posible haciendo una investigación de otras ciencias que comparten el mismo objeto de estudio, entre ellas la psicolingüística y la sociolingüística cognitiva, entre otras.

El objetivo fundamental de este trabajo fue describir y analizar tareas realizadas en un contexto de instrucción formal de brasileños aprendices de Español LE con propósitos profesionales, para lo cual se utilizó tanto la teoría como la práctica. En cuanto a la teoría de modo general el estudio se basó en los presupuestos teóricos de la Lingüística Aplicada (LA) como ciencia interdisciplinar en la que se pueden encuadrar también aportes de la Sociolingüística Cognitiva (SG), Psicolingüística e Investigación-Ac-

ción, además de elementos del español con fines profesionales. Con respecto a la práctica, se elaboró una unidad didáctica mediante el enfoque por tarea que fue aplicada a un grupo de estudiantes brasileños de español LE con propósitos profesionales de la carrera Letras - Español, V módulo, año académico 2017/2 del Instituto Federal de Roraima, Brasil (IFRR), en que se comprueba las teorías utilizadas.

Para lograr el objetivo se usó una metodología basada en técnicas de observación y registro en el desarrollo de las tareas en el aula. En concreto, se seleccionó un grupo de 17 brasileños estudiantes de E / LE alumnos de la carrera Letras Español, con edades entre 18 y 40 años. Para este estudio en particular, fueron cuidadosamente controladas las características lingüísticas y sociales de los sujetos de la investigación. Se aplicó una unidad didáctica elaborada con fundamentos del enfoque por tarea en el aprendizaje de lengua extranjera. Esta unidad sirvió de base para la descripción y análisis de las micro-tareas y tarea final, objeto de estudio.

Para esta investigación se partió de la siguiente premisa: Si la competencia comunicativa con fines profesionales llevada a cabo mediante tareas es efectiva para el aprendizaje de E / LE, entonces las personas involucradas desarrollarán eficazmente las destrezas básicas del aprendizaje del español en la unidad didáctica aplicada.

Dando seguimiento al proyecto, se planteó la siguiente pregunta de investigación: ¿Las tareas como estrategias didácticas contribuyen a un aprendizaje efectivo del español LE en cursos con propósitos profesionales?

Con las informaciones recopiladas se pudo explicar, describir y analizar la unidad didáctica basada en el enfoque por tareas en el aprendizaje de E/LE con fines profesionales. Se cree que la investigación, de modo incipiente, aportará conocimientos sobre las bases lingüísticas, sociolingüísticas cognitivas, investigación acción y estrategias didácticas mediante tareas para la sistematización de unidades didácticas a ser desarrolladas en cursos con fines profesionales y en un contexto formal de aprendizaje. Igualmente, la investigación contribuirá a la ampliación de datos espontáneos y experimentales con relación al problema de desarrollo en el aprendizaje de E/LE con fines específicos.

MARCO TEÓRICO

1. La construcción del conocimiento

Para la teoría del aprendizaje, la psicología cognitiva presenta varias alternativas que se aproximan a las estructuras y funciones de la vida humana, esto por medio de representaciones mentales, manipulación y transformación de información. En este sentido, se hace inevitable abordar la definición de construcción y producción del conocimiento para aclarar el camino que se quiere recorrer. Para Pozo (1987), citado en Fabregat y Reig (1998, p.74), la “diferencia central de esas estructuras y funciones cognitivas, reside en la unidad básica de análisis de la que parten, mientras que unas parten de unidades mínimas, otros parten de unidades más amplias”. De esta forma, se puede decir que el constructivismo cognitivo configura las representaciones de la realidad y se extiende hacia las posibilidades de transformaciones de las experiencias empíricas en la producción de conocimiento.

No obstante, en primer lugar es importante preguntarse ¿qué es conocimiento y cómo sucede en el aula? El conocimiento es todo lo que el ser humano aprende, transforma y usa según su necesidad. Al tratar este concepto en el aula, es posible afirmar que los estudiantes poseen una variedad de conocimientos que traen de su realidad. Así, el contexto en que viven sus experiencias puede propiciar una cantidad mayor o menor de variaciones de los aspectos de la realidad (Miras, 2003, p. 63).

La misión de los profesores es traer a la luz estas representaciones e involucrarlas con los contenidos aplicados en el aula para que los estudiantes construyan sus conocimientos y posteriormente produzcan los conocimientos provenientes de esta actividad. Se entiende como construcción del conocimiento el proceso que ocurre -en este caso- en el aula y propicia la aprehensión de los conocimientos, esto es, todo lo que el estudiante logre captar y guardar para sí podrá transformarlo y utilizarlo en otras situaciones semejantes. En otras palabras, la producción del conocimiento es la manifestación publicación de estos conocimientos provenientes de experiencias que el estudiante vivió, por medio de artículos, presentaciones en eventos científicos, libros y actividades desarrolladas en el aula, entre otros.

2. Competencia comunicativa y procesos de aprendizaje

Muchos son los estudios que tratan de explicar el proceso de enseñanza y aprendizaje por el cual pasan los estudiantes de una lengua para lograr aprenderla, siendo esta una lengua segunda (L2) o Lengua Extranjera (LE).

Para este estudio se usaron las definiciones de Baralo (1999) cuando se refiere a L2 y LE. Suele llamarse L2 a la lengua que se aprende en comunidades que disponen de dos sistemas lingüísticos en contacto LE es la lengua que se aprende en un contexto institucional. Como cualquier tipo de aprendizaje, la adquisición de una L2 o LE es una acumulación de conocimientos, sean estos fonéticos, sintácticos, semánticos y pragmáticos, los cuales requieren mucha práctica y habilidades.

Para comprender el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera es necesario observar conceptos como competencia comunicativa, que es “un conocimiento intuitivo, no consciente de una extraordinaria complejidad y abstracción, que nos permite comunicarnos con eficacia en una lengua determinada” (Baralo, 1998, p. 15). Teóricos como Hymes (1972) aportan el concepto de competencia comunicativa, ampliando la definición de competencia lingüística propuesta por Chomsky. Según Hymes, la competencia comunicativa es el conjunto de habilidades y conocimientos que posibilitan a una comunidad lingüística participar eficaz y adecuadamente en una interacción social de una sociedad determinada; es decir, implica respetar un conjunto de reglas, que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica) como las reglas de uso de la lengua relacionadas con el contexto socio-histórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación. Desde una visión etnográfica de la comunicación, específica que la competencia comunicativa se relaciona con saber “cuándo hablar, cuándo no, de qué, con quién, cuándo, dónde, en qué forma”

3. Métodos y enfoques comunicativos

En lo referente a métodos y enfoques comunicativos eficaces se destaca el enfoque por tarea, que es:

[...] la propuesta de un programa de aprendizaje de lengua cuyas unidades consisten

en actividades de uso de la lengua, y no en estructuras sintácticas (como hacían los métodos audiolinguales) o en nociones y funciones (como hacían los programas no-ciofuncionales). Su objetivo es fomentar el aprendizaje mediante el uso real de la lengua en el aula y no solo mediante manipulación de unidades de sus diversos niveles de descripción. (Centro Virtual Cervantes (CVC, 1997-2017).

Long (citado en Estaire y Zanón, 1990) expone que una tarea

[es] cualquier actividad realizada, por uno mismo o para los demás, libremente o con algún interés. [...] rellenar un impreso, comprar unos zapatos, hacer una reserva de avión [...] en otras palabras, por "tareas" entendemos todo aquello que solemos hacer en nuestra vida cotidiana, en el trabajo, para divertirnos y entre una y otra cosa (p. 63).

Baralo (2000), por su parte, afirma que las tareas son actividades diseñadas para que el aprendiente use la lengua comunicativamente con algún propósito concreto, o de forma reflexiva, para resolver algún problema, conseguir alguna información y transmitirla, tomar decisiones según diferentes argumentos (pp. 18-19).

Desde una perspectiva pedagógica, Baralo y Estaire (2010) opinan que

Este modelo didáctico se basa en una concepción cognitiva/constructivista del aprendizaje de lenguas extranjeras, que subraya el papel de la actividad mental constructiva del alumno, inmerso en un proceso continuo de construcción, reestructuración y apropiación de conocimientos, lo que le convierte en agente activo de su propio aprendizaje.

A lo largo de sus años de docencia, quienes escriben han llegado a la conclusión de que una de las bases del aprendizaje de cada alumno es hacerlo de forma que pueda "aprender haciendo". Para lograrlo, una de las estrategias didácticas más efectivas está en desarrollar microtareas y culmina con una tarea final, sin olvidar en ningún momento como profesores los objetivos pedagógicos específicos que todo diseño de estrategias didácticas conlleva ni la pro-

puesta interdisciplinar que ofrece el soporte para el buen desarrollo de cualquier componente curricular del programa o curso.

Para conseguir el reto de "aprender haciendo" siempre debe buscarse bases que apoyen la labor docente, entre ellas, la investigación-acción. Al respecto, Elliott (citado en McKernan, 1999) afirma que la investigación-acción es "el estudio de una situación social con miras a mejorar la calidad de la acción dentro de ella" (p. 24). Por su parte, Stenhouse (también, citado en McKernan, 1999) define la investigación como el "estudio sistemático y sostenido, planificado y autocrítico que está sujeto a la crítica pública y a pruebas empíricas, cuando estas son apropiadas" (p. 25).

En una definición mínima de la investigación-acción, McKernan (1999) señala:

La investigación acción es el proceso de reflexión por el cual en un área problema determinada, donde se desea mejorar la práctica o la comprensión personal, el profesional en ejercicio lleva a cabo un estudio, en primer lugar, para definir con claridad el problema; en segundo lugar, para especificar un plan de acción, que incluye el examen de hipótesis por la aplicación de la acción al problema. Luego se emprende una evaluación para comprobar y establecer la efectividad de la acción tomada. Por último, los participantes reflexionan, explican los progresos y comunican estos resultados a la comunidad de investigadores de la acción. La investigación-acción es un estudio científico autorreflexivo de los profesionales para mejorar la práctica (p. 25).

Específicamente, la unidad didáctica fue desarrollada en áreas especializadas: Letras Español, salud, turismo, hospitalidad y secretariado, entre otros. Para desarrollar actividades en estas áreas era necesario conocer las necesidades reales de los alumnos para que pudieran interactuar de manera fluida y así lograr el uso de la lengua en su sector específico de actuación. Asimismo, esta propuesta está basada en estudios de la lengua española con fines específicos y por tanto posee características distintas del español en "general". La denominación "Español con fines específicos" empleada a comienzos de los años

noventa para referirse a los procesos de enseñanza aprendizaje que tienen como objetivo la adquisición de la lengua que es propia de la comunicación especializada (Gómez Enterría, 2006).

METODOLOGÍA

Caracterización del espacio en que se ha realizado la investigación

El Estado de Roraima se encuentra en el extremo norte de Brasil e integra la Amazonía Occidental. Limita al norte con la República Bolivariana de Venezuela, al sur con los Estados de Amazonas y Pará, y al este con la República Cooperativista de Guyana. Su población está conformada por personas provenientes de todas las regiones del país, además de su fuerte influencia étnica y cultural indígena. Se compone de quince municipios entre ellos, la capital Boa Vista, la única en Brasil situada encima de la línea del Ecuador, una ciudad moderna y atractiva, planificada y trazada en forma de abanico, a través de un proyecto arquitectónico inspirado en la antigua París. La población residente en la capital está estimada en 314.900 personas, según datos del Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE, 2014).

La ciudad de Boa Vista nació en el siglo XIX cuando las haciendas comenzaron a erigirse a la orilla del río Blanco, en el entonces llamado pueblo de la Freguesia de Nuestra Señora del Carmen y hoy es sin duda una de las más bellas de la región norte del país. Además es la única capital brasileña ubicada totalmente en el hemisferio norte del planeta, un lugar tranquilo, con un pueblo alegre y acogedor. Su ubicación, a las márgenes del río Blanco y su clima tropical de altas temperaturas forman una combinación perfecta para el turismo local. Esta ciudad vive actualmente un crecimiento notable y se encuentra en plena expansión con lo que atraen emprendimientos de conceptos innovadores. El sector de servicios es uno de los más influyentes de Boa Vista según datos de la Secretaría de Estado de Planificación y Desarrollo (SEPLAN, 2014).

La investigación se realizó en el Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Roraima (IFRR). El IFRR es una institución de enseñanza básica, técnica, superior (licenciatura y tecnológica) y de postgrado. En la enseñanza técnica se desarrollan cursos en el área de industria, gestión y salud. En la graduación se realizan cursos de licenciaturas y tecnologías. La

institución nació a partir de la Escuela Técnica Estatal que se federalizó en 1993, en aquel momento se ofrecía enseñanza fundamental, secundaria y técnica. En el 2002 se transformó en el Centro Federal de Educación Tecnológica de Roraima (CEFET-RR) cuando se ofreció el primer curso superior, siendo este, el Curso de Tecnología en Gestión de Turismo. En el 2008 por medio de la Ley 11.892 el Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Roraima con el objetivo de impartir educación profesional técnica de nivel medio y cursos de formación inicial y continuada a trabajadores realizó investigación para desarrollar actividades de extensión, además de ofrecer cursos de postgrado *lato sensu* de perfeccionamiento y especialización, así como cursos de postgrado *stricto sensu* de maestría y doctorado. Ofrece cursos en diversas modalidades y niveles de enseñanza. Como instituto debe promover la enseñanza, la investigación y la extensión (IFRR, 2017).

Con respecto a la investigación Kut Levin (citado en McKernan, 1999, p.23) afirma que "la investigación que no produce más que libros no será suficiente". Sea cual sea el campo o el nivel elegido, el investigador necesita un método de recopilación y análisis de los datos, ya sea de tipo cuantitativo o cualitativo. Entre los métodos cualitativos más empleados se encuentran la observación de campo, los grupos de enfoque, el análisis del discurso y el estudio de casos. De los métodos cuantitativos destacan el análisis de contenido, las encuestas, la investigación longitudinal y la investigación experimental (Wimmer y Dominick, 2001).

La metodología propuesta podría integrarse en los estudios llamados investigación de campo observacionales y narrativos. Se ha elegido el estilo observacional no participante en el cual el investigador es "poco visible y no se compromete en los roles y el trabajo del grupo como miembro de él" (McKernan, 1999, p. 81).

El análisis se realizó tras la aplicación de una unidad didáctica con aportes del enfoque por tarea a un grupo de 17 alumnos, con edades entre 18 y 40 años, aprendices de español como LE en la carrera Letras Español y sus literaturas. Los participantes eran del módulo V del año académico de 2017-2 del IFRR. La unidad se desarrolló en 6 horas con clases de 45 minutos cada una.

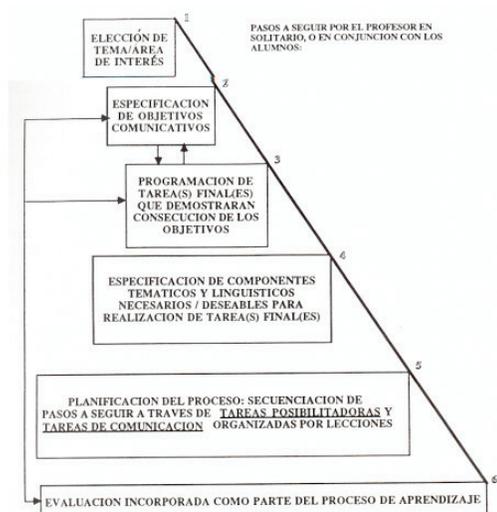
Así pues, se diseñaron algunas tareas centradas en el significado para que los alumnos brasileños de español E/LE con propósitos profesionales lograron desarrollarlas y concretarlas con una tarea final. Los objetivos específicos se enfocaron en la producción de las actividades adecuadas para la enseñanza de español a un luso hablante con fines profesionales, además de experimentar el dominio cognitivo por parte de alumnos y profesores con respecto a contenidos vistos en clase.

La unidad didáctica elaborada está estructurada bajo la combinación del español LE con fines profesionales para el área de Letras Español y en este sentido fue pensada para que su producto fuera considerado útil por parte del alumno, relacionado su práctica profesional, que es la docencia.

Como se mencionó en el apartado anterior, el estudio se enmarcó dentro de las bases del enfoque por tareas como estrategias didácticas en el proceso de enseñanza y aprendizaje del español como LE en contexto formal de aprendizaje. Se incluyeron también los fundamentos de la investigación acción presentes en las metodologías cualitativas.

La elaboración de la unidad didáctica mediante tareas se inspiró en los pasos producidos por Estaire y Zanón (1990):

Figura 1: Pasos que deben seguir los docentes, en solitario o en conjunción con los alumnos



Fuente: Marco para la elaboración de unidad didáctica a través de tareas elaborada por Estaire, S. y Zanón, J. (1990). *El diseño de unidades didácticas mediante tareas: principios y desarrollo*. Comunicación, Lenguaje y Educación, 7.

Unidad didáctica elaborada por las autoras

Tarea final: Producción de una Carta Enigmática

Destrezas: Expresión oral, expresión escrita, comprensión lectora y comprensión auditiva

Objetivo comunicativo: Interacción oral y de escritura

Objetivo gramatical: Revisar verbos, oraciones comparativas, definiciones...

Nivel: B2 y C1 (intermedio superior inicial)

Duración: Entre 4 y 6 horas con clases de 45 minutos cada una

Material: Copias del texto: canción *No importa la distancia* (Ricky Martin)

Desarrollo: Todos los participantes ejecutaron las microtareas siguientes que fueron elaboradas por las autoras.

Microtarea 1

1.1. Antes de escuchar la canción, intenta completar los espacios en blanco con las palabras correspondientes a las siguientes definiciones:

1. No se emplea sino antepuesto a nombres masculinos. Es antónimo de NINGUNO.
2. Pronombre indefinido que designa persona o personas existentes, sin indicación de género ni de número. Es antónimo de NADIE.
3. Verbo transitivo que en una de sus definiciones significa "conseguir o alcanzar lo que se intenta o desea".
4. Como verbo intransitivo significa "Salir victorioso".
5. Exceso de estimación propia que a veces es disimulable por nacer de causas nobles y virtuosas.
6. Artículo indeterminado en género masculino y número singular.
7. En una semana hay siete.
8. Artículo indeterminado en género femenino y número singular.
9. Pronombre indeterminado. No se emplea sino antepuesto al nombre.
10. Conjunción concesiva y adversativa que en lengua portuguesa significa: A PESAR DE / AINDA QUE.

11. El que lleva a cabo una acción heroica.
12. Verbo intransitivo que significa “alcanzar el fin o término de un desplazamiento”.

NO IMPORTA LA DISTANCIA

(Ricky Martin) Fuente: Google

Una vez soñé Que en (1) _____ lugar yo podría ser (2) _____ si (3) _____ amar y también soñé Que si he de (4) _____ Mi (5) _____ afer- rado tendré que superar (6) _____ (7) _____ llegaré no importa (8) _____ distancia el rumbo encontraré y tendré valor paso a paso iré y persistiré a (9) _____ dis- tancia yo el amor alcanzaré. Una vez te vi Era todo irreal y (10) _____ fue- se un sueño	te sentía junto a mí sé que estás ahí que te encontraré aunque tarde una vida yo jamás renunciaré Un día llegaré... Más allá de toda gloria del orgullo y el valor el poder de un (11) _____ está en su corazón un día (12) _____ no importa la distancia junto a ti estaré / con tu resplandor paso a paso iré / y per- sistiré a cualquier distancia yo tu vida y tu amor tendré.
---	---

Microtarea 2

2.1 Ahora escucha la canción y comprueba si lo que has escrito es correcto. Luego saca de la canción 10 palabras o expresiones que en tu opinión son importantes para la comprensión del mensaje que transmite.

Microtarea 3

3.1. Elabora un párrafo con las palabras o expresiones que sacaste del texto.

Microtarea 4

4.1 En esta canción:

1. “El rumbo encontraré” significa:
 - Cualquier agujero que se hace o se produce en el casco de la nave.
 - Camino y senda que uno se propone a seguir para llegar a un lugar o fin determinado.
 - Pompa, ostentación y aparato costoso.
2. “Aunque tarde una vida” significa:
 - Últimas horas del día.
 - Tiempo que hay desde mediodía hasta anochecer.
 - Tiempo futuro relativamente lejano.

4.2 Haz frases siguiendo el modelo comparativo: más...que.

La humildad – importante – orgullo – **La humildad en más importante que el orgullo**

El – corazón – héroe – fuerte - distancia
La persistencia – importante - renuncia

Tarea Final: Producir un texto ilustrativo con dibujos imaginando que la canción es una carta que has recibido de un (a) gran amigo (a). Presentar a los demás participantes.

Después de ejecutar las tareas secundarias los alumnos elaboraron y presentaron la tarea final.

Ejemplo de la tarea final, elaborada por una alumna del módulo V -Letras y Literatura Hispánica- IFRR, 2017, 2



Ejemplo de la tarea final, elaborada por una alumna del módulo V -Letras y Literatura Hispánica- IFRR, 2017, 2



Fuente: Alumna del módulo V – Letras y Literatura Hispánica – IFRR – 2017.2

4. CONCLUSIONES Y REFLEXIONES

Gracias a la investigación hecha es posible concluir que el estudio del proceso de enseñanza y aprendizaje de manera general y específica de la lengua española ayuda a comprender mejor los factores que intervienen en este proceso a la vez que estos conocimientos impulsan a realizar investigaciones en el aula, observar y analizar las dificultades y los progresos de los alumnos, así como también a auto-corregirse cuando se toma conciencia de los problemas que se afrontan como aprendientes de lenguas extranjeras (español/inglés).

Este estudio ha hecho reflexionar a quienes escriben sobre las estrategias didácticas que se maneja cuando se está involucrado en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera, en este caso la lengua española, teniendo siempre presente la idea de competencia comunicativa que es “un conocimiento intuitivo, no consciente de una extraordinaria complejidad y abstracción, que nos permite comunicarnos con eficacia en una lengua determinada” (Baralo, 1998, p. 15).

Basadas en su experiencia docente de más de veinte años impartiendo clases las autoras pueden afirmar que la mejor manera de aprender una LE es saber qué elementos forman parte de este proceso. Por lo tanto, se vuelve muy importante que el profesor de lenguas tenga conocimiento de lo que ocurre en la mente de sus alumnos durante las clases para que puedan ser capaces de comprender, monitorizar

y aceptar las estrategias utilizadas por sus alumnos cuando tienen como meta el aprendizaje en esta lengua extranjera. Asimismo es fundamental involucrarse en investigaciones que permitan brindar a los alumnos un aprendizaje significativo, eficaz y autónomo con estrategias didácticas eficaces capaces de mejorar la labor docente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baralo, M. (1998). Teorías de adquisición de lenguas extranjeras y su aplicación a la enseñanza del español. Madrid: Fundación Antonio de Nebrija.
- Baralo, M. (1999). *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arcolibro.
- Baralo, M. (2000). El desarrollo de la expresión oral en el aula de E/LE. *Segunda etapa CARABELA*, 47, 5-36.
- Baralo, M. y S. Estaire. (2010). Tendencias metodológicas postcomunicativas. En Abelló, Ehlers y Quintana (Eds.). *Escenarios bilingües: el contacto de Lenguas en el Individuo y la Sociedad*. Bern: Peter Lang.
- Beltrán, Blanca Aguirre. (1994). *Español por Profesionales*. Madrid: Alcovendas.
- Carabela. (2000). El desarrollo de la expresión oral en el aula E/LE. España: SGEL.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, Secretaría General Técnica del MEC, Instituto Cervantes y Editorial Anaya. Recuperado de: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>
- Centro Virtual Cervantes – CVC. (1997-2017). Antologías de textos de didáctica del español. El enfoque por tareas. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/enseñanza/biblioteca_ele.htm.
- Candlin, C. (1990). *Hacia la enseñanza del lenguaje mediante tareas en Comunicación, Lenguaje y Educación*. (7-8. pp. 33-53). (original en inglés, 1987).
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Ediciones Morata.
- Estaire, S. (1999). *Tareas para hacer cosas en español: Principios y prácticas de la enseñanza de*

- lenguas extranjeras mediante tareas. *Colección Aula de Español*. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija.
- Estaire, S. (2009). *El aprendizaje mediante tareas: de la programación al aula*. Madrid: Edinumen.
- Estaire, S. (2009a y 2009b). El enfoque por tareas: de la fundamentación teórica a la organización de materiales didácticos y el enfoque por tareas: aspectos metodológicos y ejemplos de unidades didácticas. *Antología de textos de didácticas del español*. Recuperado de: http://cvccervantes.es/enseñanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/default.htm.
- Estaire, S. y Zanón, J. (1990). *El diseño de unidades didácticas mediante tareas: principios y desarrollo*. Comunicación, Lenguaje y Educación, 7.
- Fabregat, A. y Reig, D. (1998). *O Sujeito como Sistema Cognitivo Processador de Informações e Construtor de Significados*. (Trad. Juan Acuña Llores). En Minguet, Pilar A. (Org), *A Construção do Conhecimento na Educação*. Porto Alegre: ArtMed.
- Gómez de Enterría, J. (2006). *Comunicar y enseñar a comunicar el conocimiento especializado*. Madrid: Instituto Cervantes.
- Hymes, D.H. (1971). Acerca de la Competencia Comunicativa. En: *Competencia Comunicativa documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 27-46). España: Edelsa Grupo Didascalía, S.A.
- Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR). - *Histórico da Instituição*. Recuperado de: <http://www.ifrr.edu.br/acessoinformacao/institucional/historico>
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (2014). Población de Roraima /Boa Vista. Recuperado de: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rr/boa-vista>.
- Mancera, A. M. (Ed.). (2006). *Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera: Desarrollos recientes*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- McKernan, J. (1999). *Investigación-Acción y currículum: Métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- Miras, M. (2003). Um Ponto de Partida para a Aprendizagem de Novos Conteúdos: os conhecimentos prévios (Trad. Claudia Schilling). *O Construtivismo na Sala de Aula*. (obra colectiva) São Paulo: Editora Ática.
- Nunan, D. (1998). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Madrid: CUP.
- Nunan, D. (2004). *Task-Based Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Pozo, J. I. (1998). *Teorías cognitivas de Aprendizagem*. Porto Alegre: Llorens.
- Secretaria de Estado do Planejamento e Desenvolvimento de Roraima (SEPLAN). (2014). *Informações Socioeconômicas do Município de Boa Vista - RR*, 4ª ed. (versión electrónica). Recuperado de: www.seplan.rr.gov.br.
- Sansoles, F.L (2010). Enfoque de Acción: Aprender lenguas con "Tareas". En: *Enfoque por Tareas. Serie Didáctica* (5-30).Consejería y Embajada de España. Brasília: Secretaria General Técnica.
- Sánchez, J. G. E. (2006).Últimos enfoques en la enseñanza-aprendizaje del español con fines profesionales. En *Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera: Desarrollos recientes*. Ana María Cestero Mancera (ed. lit.) (pp.47-60) Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- Stenhouse, J. (1998). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Secretaria de Planeamiento del Estado de Roraima-SEPLAN. (2014). Recuperado de: [https://informacioneseconomicas.gov.br/Brasil/rr/boa vista](https://informacioneseconomicas.gov.br/Brasil/rr/boa%20vista).
- Wimmer, R. y Dominick, J. (2001). *Introducción a la Investigación de Medios Masivos de comunicación*. (6ª ed.). México: Internacional Thomson Editores.
- Zanón, J. (1999). *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen.

ANEXOS

Anexo 1: Unidad Didáctica elaborada por las autoras

Microtarea 1

1.1 Antes de escuchar la canción, intenta completar los espacios en blanco con las palabras correspondientes a las siguientes definiciones:

1. No se emplea sino antepuesto a nombres masculinos. Es antónimo de NINGUNO.
2. Pronombre indefinido que designa persona o personas existentes, sin indicación de género ni de número. Es antónimo de NADIE.
3. Verbo transitivo que en una de sus definiciones significa “conseguir o alcanzar lo que se intenta o desea”.
4. Como verbo intransitivo significa “salir victorioso”.
5. Exceso de estimación propia que a veces es disimulable por nacer de causas nobles y virtuosas.
6. Artículo indeterminado en género masculino y número singular.
7. En una semana hay siete.
8. Artículo indeterminado en género femenino y número singular.
9. Pronombre indeterminado. No se emplea sino antepuesto al nombre.
10. Conjunción concesiva y adversativa que en lengua portuguesa significa: A PESAR DE / AINDA QUE.
11. El que lleva a cabo una acción heroica.
12. Verbo intransitivo que significa “alcanzar el fin o término de un desplazamiento”.

NO IMPORTA LA DISTANCIA

(Ricky Martin)

Una vez soñé Que en (1) _____ lugar yo podría ser (2) _____ si (3) _____ amar y también soñé Que si he de (4) _____ Mi (5) _____ aferrado tendré que superar (6) _____ (7) _____ llegaré no importa (8) _____ distancia el rumbo encontraré y tendré valor paso a paso iré y persistiré a (9) _____ dis- tancia yo el amor alcanzaré. Una vez te vi Era todo irreal y (10) _____ fuese un sueño	te sentía junto a mí sé que estás ahí que te encontraré aunque tarde una vida yo jamás renunciaré Un día llegaré... Más allá de toda gloria del orgullo y el valor el poder de un (11) _____ está en su corazón un día (12) _____ no importa la distancia junto a ti estaré / con tu resplandor paso a paso iré / y per- sistiré a cualquier distancia yo tu vida y tu amor tendré.
---	---

Microtarea 2

2.1 Ahora escucha la canción y comprueba si lo que has escrito es correcto. Luego saca de la canción 10 palabras o expresiones que en tu opinión son importantes para la comprensión del mensaje que transmite.

Microtarea 3

3.1 Elabora un párrafo con las palabras o expresiones que sacaste del texto.

Microtarea 4

4.1 En esta canción:

1. “El rumbo encontraré” significa:

- Cualquier agujero que se hace o se produce en el casco de la nave.
- Camino y senda que uno se propone a seguir para llegar a un lugar o fin determinado.
- Pompa, ostentación y aparato costoso.

2. “Aunque tarde una vida” significa:

- Últimas horas del día.
- Tiempo que hay desde mediodía hasta anochecer.
- Tiempo futuro relativamente lejano.

4.2. Haz frases siguiendo el modelo comparativo: más... que)

La humildad – importante – orgullo – **La humildad en más importante que el orgullo.**

El – corazón – héroe – fuerte - distancia
La persistencia – importante - renuncia

Tarea Final: Producir un texto ilustrativo con dibujos, imaginando que la canción es una carta que has recibido de un (a) gran amigo (a). Presentar a los demás participantes.

“La ociosidad es la madre de todos los vicios”

¡Éxito!

Anexo 2 – Tarea Final presentada por los alumnos

El – corazón – héroe – fuerte - distancia
La persistencia – importante - renuncia

Tarea Final: Producir un texto ilustrativo con dibujos imaginando que la canción es una carta que has recibido de un gran amigo (a). Presentar a los demás participantes.



EL ENFOQUE POR TAREAS

Página 3

El – corazón – héroe – fuerte - distancia
La persistencia – importante - renuncia

Tarea Final: Producir un texto ilustrativo con dibujos imaginando que la canción es una carta que has recibido de un gran amigo (a). Presentar a los demás participantes.



EL ENFOQUE POR TAREAS

Página 3

La competencia comunicativa con fines profesionales desarrollada mediante tareas

Brinco da Silva Araújo

El corazón - héroe - fuerte - distancia
El corazón héroe es más fuerte que la distancia
La persistencia - importante - renuncia
La persistencia es más importante que la renuncia

Tarea Final: Producir un texto ilustrativo con dibujos imaginando que la canción es una carta que has recibido de un gran amigo (a). Presentar a los demás participantes.



"La ociosidad es la madre de todos los vicios"

[Éxito]

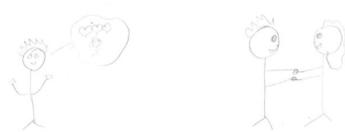
EL ENFOQUE POR TAREAS

Página 3

Brinco da Silva Araújo

El corazón - héroe - fuerte - distancia
El corazón del héroe es más fuerte que la distancia
La persistencia - importante - renuncia
La persistencia es más importante que la renuncia

Tarea Final: Producir un texto ilustrativo con dibujos imaginando que la canción es una carta que has recibido de un gran amigo (a). Presentar a los demás participantes.



"La ociosidad es la madre de todos los vicios"

[Éxito]

Jaiana Laurena Vindstori

EL ENFOQUE POR TAREAS

Página 3



El corazón - héroe - fuerte - distancia
El corazón más es más fuerte que la distancia
La persistencia - importante - renuncia
La persistencia es más importante que la renuncia

Tarea Final: Producir un texto ilustrativo con dibujos imaginando que la canción es una carta que has recibido de un gran amigo (a). Presentar a los demás participantes.



"La ociosidad es la madre de todos los vicios"

[Éxito]

EL ENFOQUE POR TAREAS

Página 3

El - corazón - héroe - fuerte - distancia
 El corazón héroe es más fuerte que la distancia
 La persistencia - importante - renuncia
 La persistencia es más importante que la renuncia

Tarea Final: Producir un texto ilustrativo con dibujos imaginando que la canción es una carta que has recibido de un gran amigo (a). Presentar a los demás participantes.



"La ociosidad es la madre de todos los vicios"

¡Éxito!

Deliziana Alvarado Santos
 EL ENFOQUE POR TAREAS Página 3

Verónica Susa Santa Bernado
 Unidad 51 - Prof. Aethalia
 El héroe tiene un corazón más fuerte que la distancia
 La persistencia - importante - renuncia
 La persistencia es más importante que la renuncia

Tarea Final: Producir un texto ilustrativo con dibujos imaginando que la canción es una carta que has recibido de un gran amigo (a). Presentar a los demás participantes.

Nuestros sueños son dorados,
 el original está en las manos de Dios.



"La ociosidad es la madre de todos los vicios"

¡Éxito!

Dios que Dios escribe su historia

EL ENFOQUE POR TAREAS Página 3

El - corazón - héroe - fuerte - distancia
 El corazón héroe es más fuerte que la distancia
 La persistencia - importante - renuncia
 La persistencia es más importante que la renuncia

Tarea Final: Producir un texto ilustrativo con dibujos imaginando que la canción es una carta que has recibido de un gran amigo (a). Presentar a los demás participantes.



Claudia Barros

EL ENFOQUE POR TAREAS Página 3

Marcos M. Reis
 El corazón del héroe es más fuerte que la distancia
 La persistencia - importante - renuncia
 La persistencia es más importante que la renuncia

Tarea Final: Producir un texto ilustrativo con dibujos imaginando que la canción es una carta que has recibido de un gran amigo (a). Presentar a los demás participantes.



"La ociosidad es la madre de todos los vicios"

¡Éxito!

EL ENFOQUE POR TAREAS Página 3

La competencia comunicativa con fines profesionales desarrollada mediante tareas

Edemise Sousa

El - corazón - héroe - fuerte - distancia
El corazón héroe es más fuerte que la distancia
La persistencia - importante - renuncia
La persistencia es más importante que la renuncia

Tarea Final: Producir un texto ilustrativo con dibujos imaginando que la canción es una carta que has recibido de un gran amigo (a). Presentar a los demás participantes.

"La ociosidad es la madre de todos los vicios"

[Éxito]

Licenciatura em Letras Língua Espanhola y Literatura Hispânica
Párrafo: IV
José Paulo Brito de Melo 10.04.17



o s t a o s s

chica

que existe una distancia entre la tierra y el sol pero nunca somos el deseo de Billon, porque en sus sueños el sol es como una reflexión en su vida.

Paula Cristina

Anexo 3 – Registro de los alumnos en el aula desarrollando las tareas



Fuente: elaboración propia

Variación diatópica del español americano a través de recursos hipermedia

Dr. Mário Domingues Ferreira da Cruz¹, Inst. Politécnico do Porto y CIDTFF, Portugal

Recibido: 12 de abril, 2017

Aceptado: 2 de octubre, 2017

Resumen

Hoy es casi imperativo poner atención al español de Hispanoamérica en la clase de E/LE, a causa del dinamismo económico y cultural de la región. Por ello, es posible concordar con Anadón Pérez (2003) cuando refiere que se debe valorar un modelo de enseñanza y aprendizaje holístico con usos panhispánicos, desarrollando alumnos aspirantes a ser plurilingües dentro de una lengua histórica.

Los entornos de trabajo actuales requieren no solo conocimientos sólidos sobre temas específicos, sino también diferentes capacidades, que incluyen la reflexión crítica, la autodirección, las habilidades interculturales, etc. Por consiguiente, existe la necesidad de replantear la forma en que se ha estado enseñando idiomas. De hecho, parece pertinente trabajar las variedades lingüísticas y culturales del español latinoamericano (Moreno Fernández, 2000) en la clase de español como lengua extranjera (ELE), teniendo en cuenta una pedagogía de los discursos que involucra interactivamente a los sujetos en el análisis y producción de textos (Fonseca, 1992).

En este artículo se pretende presentar un estudio de caso relacionado con las variedades lingüísticas y culturales de Hispanoamérica, y dos propuestas didácticas que plasman dichas variedades mediante recursos hipermedia (cuentos, cómics, cortometrajes, películas y juegos digitales, entre otros), planteadas con alumnos portugueses universitarios en Oporto. Se tuvo en cuenta un análisis previo de los conocimientos del alumnado y los manuales de enseñanza usados en el contexto, respecto a las variedades del español. Los cuestionarios de autoevaluación que los alumnos resolvieron al final demuestran que ellos desarrollaron las competencias plurilingüe y pluricultural.

Abstract

Diatopic variation of American Spanish through hypermedia resources

It is imperative to pay attention to Hispanoamerican Spanish in the E/LE class due to the economic and social dynamism of the region. For this reason, it is possible to agree with Anadón Pérez (2003) when referring to the necessity of valuing a holistic learning and teaching model with Panhispanic uses, developing students with plurilingual aspirations within a historic language. Current working environments require not only solid knowledge regarding specific topics, but also different abilities that include critical thinking, self-learning, intercultural skills, etc. As a consequence, there is a need of rethinking the way we have been teaching languages.

In fact, it seems appropriate to work the linguistic and cultural variations of Latin-American Spanish (Moreno Fernández, 2000) in the Spanish as a Foreign language (SFL) class, considering a pedagogy of the discourse that involves interactively the subjects in the analysis and production of texts (Fonseca, 1992). This article aims to present a case study related to the linguistic and cultural variations of Hispanoamerica, and two didactic proposals that implement these variations through hypermedia resources (short stories, comics, short films, movies and digital games, among others) in Portuguese university students in Oporto. Students' previous knowledge was considered along with the teaching manuals used in the context regarding Spanish variations. The self-evaluation questionnaires answered by the students at the end show a development of plurilingual and pluricultural competencies.

1 Este trabajo cuenta con el apoyo financiero de los Fondos Nacionales a través de la Fundación para la Ciencia y la Tecnología (FCT), I.P., en el marco del proyecto UID/CED/00194/2013.



2 Mário Domingues es Doctor en Didáctica y Formación, graduado de la Universidad de Aveiro, Portugal. Está haciendo otro doctorado en Estudios Lingüísticos en la Universidade de Vigo, España. Es licenciado en Enseñanza de Inglés y Alemán y tiene tres maestrías, tanto en Didáctica de Lenguas como en Enseñanza de Inglés y Español para primaria y Enseñanza de Inglés y Español para secundaria, obtenidas en distintas universidades. Labora como profesor e investigador de la Escuela Superior de Educación del Instituto Politécnico do Porto, Portugal y también es investigador en el CIDTFF, Universidad de Aveiro. Contacto: mariocruz@ese.ipp.pt.

Mário Domingues Ferreira da Cruz. Variación diatópica del español americano a través de recursos hipermedia. *Revista Comunicación*. Año 38, volumen 26, número 2, julio-diciembre, 2017. Instituto Tecnológico de Costa Rica. ISSN: 0379-3974 / e-ISSN1659-3820.

PALABRAS CLAVE:

Lengua española, enseñanza de lenguas, América Latina, uso didáctico del ordenador, elaboración de medios de enseñanza, lingüística aplicada.

KEY WORDS:

Spanish tongue, Languages learning, Latin America, didactic use of the pc, creation of teaching methods, applied linguistics.

INTRODUCCIÓN

La globalización puede generar efectos paradójicos, pues influye en el plano cultural al crear a la vez homogeneización y heterogeneidad en la sociedad. De hecho, los medios de comunicación con sus mensajes ricos contribuyen a la creación de una cultura de mercado. Pero también se da la adaptación de los contenidos de dichos mensajes al contexto de una región o sea, se experimenta la llamada glocalización (Regueiro Rodríguez, 2016 y Jurado, 2016).

Se puede decir que hay una tendencia a la desaparición de las fronteras, una creciente necesidad de una movilidad laboral y un desarrollo de necesidades de comunicación plurilingües y pluriculturales en un mercado globalizado. El inglés ya no es suficiente como lengua franca, por lo que se siente cada vez más la presencia de una diversificación lingüística, tanto en términos de la existencia de numerosos idiomas en la comunicación internacional –sea física o digital– como en cuanto a las variedades dentro de un mismo idioma (Cruz, 2011 y 2015).

Asimismo, debe repensarse el aprendizaje de idiomas; es decir, hace falta modificar el modo de abordar la enseñanza de las lenguas, orientando esta última hacia la dimensión intercultural y plurilingüe (Paricio, 2004). El posicionamiento del español como lengua internacional y el papel destacado que los pueblos hispanoamericanos tienen en la vitalidad y proyección del idioma en el mundo globalizado (Mora-Figueroa, 1998) son cada vez mayores, por lo que se cree es necesario valorar los estudios relacionados con la pertinencia de la inclusión de las variedades lingüísticas y culturales del español hispanoamericano en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este artículo, por un lado, se explicará el componente teórico del estudio de caso, teniendo en cuenta los avances que se han dado respecto a las investigaciones relacionadas con el tema de las variedades lingüísticas y culturales del español latinoamericano, la sociolingüística variacionista, la formación panhispánica del profesor y los nuevos abordajes y recursos didácticos auténticos. Por otro lado, se presentarán propuestas didácticas panhispánicas basadas en el uso de recursos literarios e hipermedia, implementados en un estudio de caso con alumnos lusohablantes de los niveles A2/B1 (85 alumnos) en una universidad portuguesa. Para validar las propuestas

didácticas planteadas los alumnos contestaron cuestionarios de autoevaluación, dando cuenta de lo que aprendieron.

1. De la cohesión a la heterogeneidad pragmática del español

Los lingüistas de hoy están de acuerdo en que las lenguas son vivas, naturales, abiertas y sufren cambios y por lo tanto, sus hablantes se expresan de manera diferente utilizando el mismo idioma, por lo que lengua y variación son dos conceptos indisociables (Alkmim, 2001 y Camacho, 2001). Se sabe que la sociolingüística variacionista contribuye a entender que el español –al igual que otros idiomas– es un sistema abierto, a través del cual sus hablantes pueden expresarse de manera distinta (Alkmim, 2001, Camacho, 2001 y Regueiro Rodríguez, 2009).

Respecto al español, muchos de los estudios analizados coinciden en que no hay un español preferible, un español “más correcto”, pues esta visión ignora la riqueza del idioma y sus variantes. Por otra parte, esta perspectiva basada en el mito de la homogeneización lingüística puede ser perjudicial para la enseñanza, ya que permite excluir características importantes de un idioma histórico como el español. En otras palabras, es necesario desmitificar esta aparente superioridad de determinada variedad lingüística sobre las demás (Antunes, 2003 y Rosenblat, 1984).

Aunque se hable de una enorme diversidad en relación con el español, diferentes lingüistas prefieren recalcar su homogeneidad y acentuar su carácter de *koiné*, que permite una cierta unidad, homogeneidad, la cual facilita la comunicación entre todos los hispanohablantes (Moreno Fernández, 2000). La verdad es que no se puede olvidar que “la intercomprensión entre un mexicano y un santiagueño, un zaragozano y un limeño es mucho más sencilla” (Marcos Marín, 2001, pp. 70-73) que la que se da entre hablantes de distintas variedades del inglés, por ejemplo.

Asimismo, es sabido que el español es una de las lenguas “más conexas entre las grandes, sin variantes dialectales ininteligibles que apunten hacia la fragmentación, y fonéticamente muy clara (...)” (Salvador, 2001). Autores como Lapesa (1980) o Roña (1965) están de acuerdo en destacar la existencia de un continuo de comprensión existente en el idioma

Tabla 1. Rasgos generales del español de Hispanoamérica

Rasgos léxicos	Rasgos fonéticos	Rasgos morfosintácticos
<ul style="list-style-type: none"> • Arcaísmos, palabras que en España suenan arcaicas. • Indigenismos provenientes de los idiomas precolombinos. • Extranjerismos, sobre todo anglicismos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Seseo, pronunciación de z como s. • Yeísmo, pronunciación de ll como y. • Rotacismo, confusión de r- y l. • Aspiración de h- inicial procedente de f- latina y de la j castellana. • Relajación o pérdida de las consonantes implosivas (seguidas de otra consonante, en medio de una palabra) y finales. • Pérdida de -d-intervocálica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Voseo o sea, el uso del pronombre vos para el tratamiento familiar en lugar de tú. • Uso de <i>ustedes</i> con valor de segunda persona del plural. • Posposición de posesivos, como en <i>la hija mía</i>. • Gran utilización del sufijo apreciativo diminutivo, incluso en adverbios (<i>ahorita</i>). • Uso de sufijos: (-ada, -ida) como en <i>muchachada, platicada</i>. • Ausencia de leísmo, laísmo o loísmo.

español, pues consideran que las diferencias dentro del territorio americano extenso son mínimas dentro de la estructura del habla total. No obstante, esta variación se debe a las diferencias lingüísticas que los colonos llevaron desde la península al mestizaje (Sueiro Justel, 2011) y más tarde a la influencia del sustrato (lenguas amerindias) y también al superestrato posterior (los esclavos africanos o la migración italiana en Argentina, por ejemplo) (Lapesa, 1980), lo que hace que el español sea una lengua mestiza, un código lingüístico que representa una síntesis de todas estas culturas y los contactos entre todos los idiomas (Torres Solórzano, 2010 y Konieczna-Twardzikowa, 2002).

Según los estudios analizados (Moreno Fernández, 2010; Alexa Izquierdo y Utrilla, 2010; Vaquero, 1995, 1996; Alvar, 1978; Pfander, 2009; Calvo, 2005; Merma Molina, 2004 y Tesoro, 2013), se han identificado los siguientes rasgos diatópicos léxicos, fonéticos y morfosintácticos de la región hispanoamericana.

El estudio de la región de *Hispanoamérica* es relevante debido no solo a la herencia cultural de la región que “es Europa transferida y América trasvasada” (Alvar, 2002, p. 251), sino también a la creación e implementación de uniones –como el Mercado Común del Sur (MERCOSUR) o la Asociación Latinoamericana de Integración (ALADI)– y la atracción turística que ofrece al mundo. Por esta razón, resulta imposible descuidar el gran dinamismo de la región

en la clase de ELE y por lo tanto, parece importante trabajar “las variedades lingüísticas que pueden encontrar los extranjeros que visitan Hispanoamérica, los referentes culturales que van a marcar las relaciones interpersonales” (Alvar, 2002, p. 251).

El desconocimiento de las diferencias diatópicas entre el español de las regiones hispanoamericanas y el de la región ibérica puede ocasionar algunos infortunios comunicativos, sobre todo respecto al léxico y la pragmática (Regueiro Rodríguez, 2016). De hecho, no es posible confundir cohesión de la lengua con homogeneidad de usos lingüísticos y pautas pragmáticas de comunicación, pues hay diferencias fundamentales que pueden ocasionar infortunios comunicativos (Regueiro Rodríguez, 2016). Además, el profesor de español debería desarrollar conocimientos sobre estos rasgos, por lo que a continuación se analiza cómo se pueden llevar a la clase de ELE, de acuerdo con estudios realizados.

2. El abordaje panhispánico en el aula de ELE

El autor concuerda con Anadón Pérez (2003) cuando dice que se debe apostar por un modelo de enseñanza holístico de usos panhispánicos, que sea “capaz de dar respuesta a usos geográficos y sociales distintos desde un punto de partido común (...)”, de manera que los alumnos se sientan “plurilingües dentro de una lengua histórica, es decir, a hablar de forma diferenciada según las circunstancias y los niveles de habla”.

El encuentro de los alumnos con el lenguaje y culturas de las variedades del español hispanoamericano fácilmente se consigue a través de entornos físicos o virtuales de naturaleza intercultural (e inevitablemente plurilingüe) y de la manipulación de recursos reales multisensoriales. La idea es aumentar la eficacia de la comunicación pragmática del alumno en un contexto específico (Bortoni-Ricardo, 2005) y al mismo tiempo, marcar y hacer sentir la identidad cultural y social del hablante nativo de la variante lingüística de la lengua meta.

Asimismo, los alumnos lusohablantes que estudian español, igual que otros alumnos europeos, revelan interés por las variedades hispanoamericanas del español por: a) su riqueza lingüística, incluso su exotismo por el mestizaje propio de la región; b) necesidades profesionales en el futuro, pues muchos quieren trabajar o buscar trabajo en el área; c) atracción por el conocimiento de la geografía, historia, música, cine, pero sobre todo literatura hispanoamericana del boom y post-boom (Altmann y Vences, 2004; Cruz y Saracho, 2016 y Cruz, 2015).

En el proceso de enseñanza y aprendizaje, el profesor de ELE tiene que estar bien preparado, ya que no basta tener conocimientos de planificación, metodologías de enseñanza, léxico, gramática y fonética (Pastor Cesteros, 2016). De hecho, un profesor de español debe demostrar respeto ante la cultura de los países hispanohablantes y la del país de la sociedad en la que vive y trabaja, siendo consciente de su papel como intermediario intercultural y sacando el máximo provecho de los recursos tecnológicos y audiovisuales en el trabajo con la cultura en las clases de ELE.

También, resulta casi imperativo que los futuros profesores estén preparados científica y pedagógicamente respecto a los conocimientos de las variedades lingüísticas y culturales del español de la región de Hispanoamérica. No obstante, como refiere Moreno Fernández (2010), para el profesor de ELE en un contexto heteroglósico “es obligado conocer cuáles son esas variedades y reflexionar sobre cuáles merecen considerarse variedades dialectales o geolectales aplicables en la enseñanza” (p. 162). En otras palabras, debe tratar de enseñar las variedades hispanoamericanas que considera más importantes para sus alumnos o sea, hay que preguntarles directamente lo

que saben, lo que quieren aprender y para qué, a través de cuestionarios creados con este fin (Altmann y Vences, 2004; Cruz y Saracho, 2016 y Cruz, 2011, 2015).

En este sentido, el docente debe tener una preparación científica y lingüística que le permita orientar a los alumnos según sus necesidades, para que puedan actuar adecuadamente y con plena competencia gramatical en los diferentes contextos sociales de los países hispanohablantes (Andión Herrero y Burgman, 2013 y Andión Herrero, 2008). Por otra parte, es necesario que el profesor combata los peligros que conllevan las visiones estereotipadas sobre los países hispanohablantes, dando oportunidad a los alumnos de construir sus propios juicios sobre las culturas del diastema español, a través del estudio de las variantes lingüísticas y sobre todo del léxico y aspectos fraseológicos (Moreno García, 2000 y Llamas y Martínez, 2001).

La verdad es que en la sociedad globalizada actual es posible tener en un aula diferentes identidades dialectales, por lo que el profesor tendrá que respetarlas para que se evite lo que Flórez Márquez (2000) llama “situaciones extremas en las que a veces se escuchaba al profesor (...) decirles a sus alumnos que no se dice *papas* sino *patatas*, o corregirlos en su pronunciación si seseaban (...)” (p. 311). Asimismo, no se puede controlar que los alumnos accedan al léxico o estructuras gramaticales, morfológicas y sintácticas propias de otras variedades, ya que están en contacto con otras culturas y pueblos a través de Internet, por ejemplo.

Teniendo en cuenta el entorno de enseñanza y aprendizaje en Portugal, el manual de enseñanza aún se destaca como uno de los tipos de materiales más importantes e influye en las prácticas de enseñanza y aprendizaje en la clase de ELE. Muchos autores como Rodrigues (2005) y Pontes (2009) señalan que los manuales deberían proporcionar más oportunidades para la interacción con situaciones comunicativas experienciales de los contextos lingüísticos y culturales de las variantes del español (Pontes, 2009; Cruz, 2015 y Cruz y Saracho, 2016), pues se verifica un “etnocentrismo, a veces de forma inconsciente” (Cerdeira y Vicente, 2009, p. 369) o una exotización de dialectos o culturas determinadas, lo que condiciona el “acercamiento a la riqueza cultural del español”

(Cerdeira y Vicente, 2009, p. 369). De hecho, los distintos países son representados en los manuales de ELE de una manera poco equilibrada, siendo “evidente que la información sobre España ocupa el primer lugar (...) y que los países latinoamericanos, en cambio, son abordados en menor medida (...)” (Andrade, 2011, p. 35).

El trabajo con las variedades lingüísticas del español no es una tarea fácil, debido a la escasez de materiales didácticos creados para este fin. Pero el profesor no puede solamente basar sus prácticas en el libro, por lo que es conveniente que utilice otros materiales. De esta manera, hay que evaluar en qué medida el material auténtico representa las realidades nacionales, regionales y locales de las variantes con relación a su calidad y relevancia en el contexto de aprendizaje y necesidades futuras del alumnado. Por lo tanto, es importante que el docente fomente un contacto significativo que vaya más allá de la exploración de curiosidades relativas al vocabulario o expresiones (Cruz y Saracho, 2016) o sea, se deben desarrollar actividades en clase que permitan al alumnado una explotación y reflexión lingüística y cultural (Coan, y Pontes, 2013).

Asimismo, para quien escribe, es imprescindible integrar los contenidos culturales en las tareas de aprendizaje, “intentando enlazar lo cultural y lo lingüístico” y “relacionar las manifestaciones culturales de distintas áreas (literatura, pintura, música, cine, teatro, danza, etc.) para que el alumno construya una suerte de mapa cognitivo al que podrá ir integrando elementos nuevos” (Lerner, 2000).

Es opinión del autor que el enlace de lo lingüístico con lo cultural se consigue a través del estudio de diferentes tipos de discursos, es decir, por una parte textuales, más relacionados con la literatura y por otra, con ambientes digitales y multimedia, a través de “la siempre valorada narrativa, la en ocasiones olvidada poesía, la no siempre bien aprovechada música, las poco explotadas artes plásticas, y como no, las TIC” (Mercau, 2014, p. 7). De hecho, diversos autores como Moreno Fernández (2010) creen que se deben seleccionar materiales de enseñanza que sirvan como “muestras vivas de una variedad determinada” (p. 161), haciendo uso de los medios electrónicos que proporcionan muestras del español

(hablado, escrito, cantado, etc.) de muchos lugares del mundo hispano.

Hay que resaltar aquí el uso de las obras literarias, pues estos recursos pueden ser aliados del profesor en el trabajo con las variedades, “(...) cubriendo necesidades lingüísticas (conocimientos de gramática, sintaxis, léxico, etc.) y culturales (conocimientos geográficos, históricos, gastronómicos, etc.)” (Mercau, 2014, pp. 20-21). No obstante, no se puede también olvidar el rol de los espacios virtuales, donde los estudiantes encuentran un espacio para comunicarse en la lengua meta (Coello, 2011), pues los entornos virtuales ofrecen al alumnado otras experiencias y posibilidades de desarrollo de tareas de trabajo comparativo de los modos de hacer y comprender el mundo.

Asimismo, teniendo en cuenta la heterogeneidad lingüística de Hispanoamérica, resulta imperativo analizar la actualización del idioma en los discursos, para ver los usos que sus hablantes realizan, en los cuales asumen un papel y estatus en la praxis social y en las relaciones de unos con los otros. Por consiguiente, el análisis e interpretación de los discursos permitirá observar las experiencias de vida y las interpretaciones que cada sujeto hace del discurso real (Sueiro Justel, 2011). Según Fonseca (1992, p. 236), esta pedagogía de los discursos supone que cada sujeto puede acceder a ellos como instrumentos de descubrimiento de uno mismo, de los otros y del mundo, a través de una experiencia interactiva.

Se dan a conocer a continuación las características de este estudio y su contexto, para luego prestar atención a algunas propuestas didácticas construidas para dar respuesta a lo hablado en estos capítulos.

3. El proyecto: propuestas didácticas panhispánicas

El autor coincide con investigadores como Fernández-Corbacho (2014), Mora (2013) y Knutson (2003), quienes consideran que la experiencia, por la dimensión afectiva que contiene, deberá funcionar como una brújula que permitirá al alumno orientar su aprendizaje con una fuerte relación con el mundo real y virtual. De hecho, quien escribe considera que el enfoque comunicativo experiencial es lo más efectivo en la implementación del estudio de las variedades lingüísticas y culturales en la clase de ELE, ya que “supone la conexión de los contenidos

de lengua con el estudiante, sus aficiones e intereses y con su experiencia del mundo (...)” (Fernández-Corbacho, 2014, p. 1), para que el alumno participe en un proceso interactivo de co-construcción de “conocimientos culturales sobre las sociedades de los países hispanohablantes y la suya propia, analizando sus semejanzas y diferencias” (Valls Campà, 2011, p. 16), adquiriendo habilidades que le permitan adquirir los conocimientos por sí mismo e interactuar satisfactoriamente con hablantes nativos.

Este proyecto se centró en las variedades hispanoamericanas del español (Liceras, Carballo y Droegge, 1995; Beaven y Garrido, 2000) que plasman el binomio cohesión-diversidad, recurriendo a discursos

literarios e hipermedia con aportes de la sociolingüística histórica. Asimismo, el estudio se desarrolló alrededor de los objetivos específicos y cuestiones de investigación que se encuentran en la tabla 2.

Con el fin de ser capaz de alcanzar los objetivos propuestos y obtener respuestas a las preguntas anteriores, la perspectiva metodológica investigativa adoptada estuvo encuadrada en el paradigma etnográfico y de naturaleza cualitativa. La combinación de diferentes técnicas y herramientas de análisis culminó en una triangulación metodológica y de fuentes con el objetivo de contrastar e interpretar los datos obtenidos y darles credibilidad a los resultados (cf. Anadón Pérez, 2003; Altmann y Vences, 2004).

Tabla 2. Objetivos y cuestiones de investigación

Objetivos específicos	Cuestiones de investigación
A. Describir las representaciones y saberes sociolingüísticos y socioculturales que los profesores y alumnos tienen sobre las variedades lingüísticas y socioculturales de Hispanoamérica, respecto al proceso de enseñanza de ELE en instituciones de educación superior.	1. ¿Qué representaciones tienen los alumnos y los profesores de las variedades lingüísticas y culturales del español latinoamericano en la enseñanza superior en Portugal?
B. Inventariar las representaciones que los profesores de instituciones de educación superior tienen de las prácticas de enseñanza que favorezcan la (re)construcción de saberes relacionados con el español y sus variedades.	
C. Inventariar los cursos que ofrezcan contenidos sobre Hispanoamérica en instituciones de educación superior portuguesas, respecto a la formación del profesorado.	2. ¿Cómo son trabajadas las variedades lingüísticas y culturales del español hispanoamericano en los cursos de formación de profesores en Portugal?
D. Analizar manuales de enseñanza de ELE respecto al abordaje de contenidos relacionados con las variedades lingüísticas y socioculturales del español de Latinoamérica.	3. ¿Qué discursos literarios e hipermedia y sus rasgos fonéticos, morfosintácticos y lexicales pueden facilitar el trabajo con las variedades lingüísticas y culturales del español latinoamericano?
E. Crear propuestas didácticas basadas en los discursos literarios e hipermedia que plasman las variedades lingüísticas y culturales de Hispanoamérica, teniendo en cuenta un enfoque comunicativo experiencial.	4. ¿Qué prácticas pueden ser movilizadas en los contextos educativos, que contribuyan a la reconstrucción de los saberes socioculturales y sociolingüísticos del español y sus variedades hispanoamericanas?
F. Evidenciar la creación de nuevas representaciones y saberes sociolingüísticos y socioculturales por los estudiantes, cuando son estimulados a través de prácticas basadas en un enfoque comunicativo experiencial.	

El corpus principal de este trabajo se basó, por un lado, en el análisis de discursos literarios e hipermedia, respecto a las variedades lingüísticas y culturales del español latinoamericano que dichos recursos ofrecen y por otro, en el análisis de los cuestionarios, manuales, notas de campo de reflexión crítica sobre las prácticas y también de las fichas de trabajo y los cuestionarios de autoevaluación producidos por una muestra de 85 estudiantes lusohablantes de enseñanza superior de ELE de los niveles A2/B1 de la región de Oporto, en Portugal.

Asimismo, se aplicaron distintos tipos de instrumentos de recolección de datos con diferentes funciones. Primero, se procedió a la preparación y aplicación de un cuestionario con un enfoque en los aspectos sociobiográficos para inventariar las representaciones sociolingüísticas y socioculturales de los estudiantes sobre los idiomas y su aprendizaje, y su relación con el mundo hispánico (<https://goo.gl/forms/FlhtPtsGrCG2w5p22>). De igual manera, se verificó la importancia de inventariar las percepciones que tienen los profesores sobre la valoración de dichas variedades en la enseñanza superior y qué tipo de actividades o estrategias preparan para trabajarlas en clase. Asimismo, se estudió qué tipo de preparación brindan los cursos de graduación y de posgrado en Portugal a los futuros profesores de ELE respecto al contenido “Hispanoamérica” (<https://goo.gl/forms/0NdJ89N2wjTqEUwM2>). A su vez, se prestó atención a las representaciones que se encuentran en los manuales de enseñanza de ELE. No cabe en este artículo presentar y analizar estos datos, pero sería pertinente resaltar que: a) se comprobó un interés por parte de los estudiantes portugueses en las variedades del español, que es reconocido y compartido por sus profesores, los cuales todavía no las dominan de manera más compleja; b) los docentes no están preparados para trabajar en la clase de ELE, teniendo en cuenta un abordaje panhispánico; c) los manuales de ELE presentan una visión lingüística y cultural eurocéntrica, y tampoco contienen muestras vivas de las culturas hispanoamericanas, por consiguiente, no dan cuenta de la riqueza de las variedades, presentándolas solamente como mera información.

Después de haber analizado los cuestionarios iniciales, los cursos de formación docente en Portugal y los manuales, se eligieron algunos recursos literarios e

hipermedia que parecieron adecuados para trabajar, teniendo en cuenta las reales necesidades del alumnado y profesorado, y estudios previos, como por ejemplo los de Altmann y Vences (2004), Anadón Pérez (2003) y Cruz (2015).

Una vez presentado el estudio, es importante destacar que es en estos recursos donde se pondrá la atención a partir de ahora y a presentarlos, ya que ese es el otro objetivo de este artículo: presentar dos propuestas didácticas de materiales relacionados con muestras vivas de las culturas de los países hispanoamericanos, a través de los cuales los alumnos se pueden involucrar en su estudio de las variedades del español, que fueron implementados en las clases. Después de la presentación de cada una de las propuestas, se hará un análisis de algunos de los resultados de los cuestionarios de autoevaluación rellenos por los alumnos al final de cada secuencia didáctica.

3.1 Las medias de los flamencos

En esta secuencia didáctica se propuso trabajar las variedades del Río de la Plata y andina a través de distintos tipos de recursos: un cuestionario inicial, un cuento y su guión de lectura, el diccionario de la Real Academia Española (DRAE), vídeos del YouTube, la aplicación *Heads Up!* y catálogos de ropa en línea.



Imagen 1. Ejemplo de pregunta sobre contenidos lingüísticos en el Kahoot! “¿Cuánto sabes de Hispanoamérica?”

Fuente: <https://play.kahoot.it/#/k/468cbd0c-9da9-4fa9-a546-9cc3a51624d2>

Esta tarea gamificada (Fernández-Corbacho, 2014) ayudó a inventariar sus dificultades, pues la plataforma grababa sus respuestas, por lo que es posible analizarlas en plenaria o simplemente guardarlas como elementos de evaluación.



Imagen 2. Ejemplo de pregunta sobre contenidos culturales en el Kahoot! "¿Cuánto sabes de Hispanoamérica?"

Fuente: <https://play.kahoot.it/#/k/468cbd0c-9da9-4fa9-a546-9cc3a51624d2>

De igual manera, se pretendió desmitificar los prejuicios que el alumnado ha tenido sobre la región latinoamericana y pensado sobre los rasgos lingüísticos de la región (Antunes, 2003; Cruz, 2015; Cruz y Saracho, 2016), incluyendo el desconocimiento de la coexistencia del español y las lenguas amerindias.

En seguida, después del calentamiento y preparación del alumnado para la incursión en Hispanoamérica, los alumnos empezaron por ver un vídeo del centro comercial *sponsor* (<https://www.youtube.com/watch?v=IXUV0rNUhjA>) y se activó el vocabulario necesario para el tema de la clase y la lectura del cuento.

Los alumnos tenían oportunidad de revisar las prendas de vestir de una manera divertida y tomar contacto con la variedad andina, con relación al acento y expresiones coloquiales (*¡Qué bacán!, hacer lo bien sin mirar a quien*, etc.) Se revisó el léxico relacionado con las prendas de vestir con la aplicación *Heads Up!* para sistemas Android (<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.wb.headsup&hl=pt>) o iOS (<https://itunes.apple.com/us/app/headsup/id623592465?mt=8>). En seguida, los alumnos crearon un mapa mental con el léxico que ya conocían en el sitio web www.goconqr.com (ver ejemplos en la imagen 3).

En seguida, en plenaria se leyó el cuento *Las medias de los flamencos* de Horacio Quiroga, escritor uruguayo y durante la lectura se hicieron algunas actividades: a) ejercicios de verdadero o falso, b) preguntas de comprensión un poco más complejas, c) ejercicios de búsqueda de significado de las palabras y su origen en el DRAE, d) ejercicios de correspondencia entre verbos y sus significados, e) ejercicios de búsqueda de palabras para ampliación del vocabulario

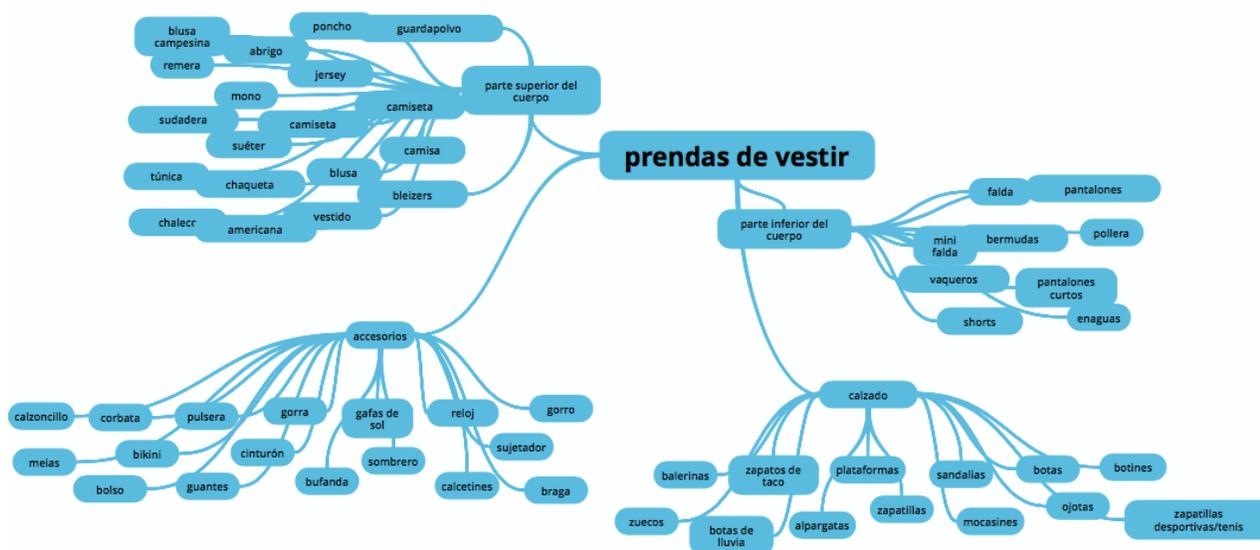


Imagen 3. Ejemplo de un mapa mental creado por los alumnos

Fuente: https://www.goconqr.com/pt/p/8122433-prendas-de-vestir-mind_maps

relacionado con las prendas de vestir y f) el estudio de los diferentes significados de la palabra “pollera” (véase la imagen 4).

E. Hay vocabulario relacionado con prendas de vestir. Subraya ese léxico.

F. Una de las palabras es pollera. Consulta su definición aquí: <http://definicion.de/pollera/> y completa la tabla siguiente:

Expresión	Significado	Países
“La pollera pasó toda la mañana con los pollos trabajando”		
“Esta noche me voy a estrenar la pollera rosa”		
“Tenemos que ir a la pollera a comprar unos pollos para la cena del sábado”		
“Actualmente los polleros cobran por lo general de 3000 a 7000 dólares por cruzar la frontera de los EE.UU”		

Imagen 4. Ejemplo de ejercicios de comprensión en la ficha de trabajo

Después de la lectura, los alumnos tuvieron la oportunidad de (re)crear el cuento usando los sitios *StoryboardThat* (<https://www.storyboardthat.com>) o *PowToon* (<https://www.powtoon.com>), en los cuales elaboraron un cómic o un vídeo (dibujo animado) imaginando un encuentro entre los flamencos y la lechuza después de la fiesta, una vez que esta los engañó. Con este ejercicio se estimula la creatividad de los alumnos, ya que tenían la oportunidad de relacionarse con el texto de otra manera (Mercau, 2014 y Fonseca, 1992). En el ejemplo siguiente los alumnos crearon un nuevo final de la historia en un vídeo.



Imagen 5. Vídeo creado por los alumnos con un nuevo final para el cuento.

Fuente: <https://www.powtoon.com/m/bvgG7kL4pt9/1/m>

Como tarea final, los alumnos también podían ampliar sus mapas mentales, los cuales crearon en el sitio web www.goconqr.com, añadiendo nuevas palabras que encontraron en los catálogos de ropa de las regiones andina, caribeña, centroamericana o rioplatense: <http://www.sabrina.com.ar>, <http://www.patprimo.com> y <https://www.porporacr.com>. Tuvieron contacto con distintas variedades al mismo tiempo, de manera que pudieron comprobar la homogeneidad y diversidad propias del español (Regueiro Rodríguez, 2016 y Jurado, 2016).

Prestando atención al análisis de los cuestionarios de autoevaluación planteados (<https://goo.gl/forms/A2SVcPmvU0xk5vLy1>), solo 38% de los alumnos consideraron que no eran capaces de decir palabras/ expresiones relacionadas con prendas de vestir de una de las regiones hispanoamericanas. Los restantes alumnos dieron ejemplos de palabras/expresiones, como por ejemplo: “remeras (ar), sácon (ar), guayaberas (co), medias (co)” (AL9³). Sin embargo, pocos (20%) consiguieron dar ejemplos con expresiones.

De igual manera, gran parte de los alumnos lograron describir de qué trataba el cuento *Las medias de*

3 Los ejemplos de respuestas de los alumnos que se presentan a partir de ahora están codificados con la sigla AL y el número del alumno. Se eligieron algunas respuestas que mostraron una buena comprensión de la tarea.

los flamencos (69%). Se eligió un ejemplo de todas las respuestas, que daba cuenta de la comprensión efectiva del cuento: “Las víboras organizaron una fiesta. Los flamencos querían adornarse con medias pero nadie tenía medias como las que ellos deseaban. Los flamencos fueron a visitar la lechuga por las medias. Ella les dio unas hechas con piel de víbora. Luego los flamencos fueron muy populares en la fiesta hasta que las víboras notaran lo que eran los adornos. Las víboras mordieron los flamencos y desde entonces todos los flamencos tienen las patas coloradas (AL12)”.

Respecto a la cuestión “soy capaz de comprender el significado de la palabra ‘pollera’ en distintos contextos”, 84% de los alumnos contestaron afirmativamente y dieron algunos ejemplos como los siguientes: “Pollera puede ser una falda tradicional e algunos países hispanoamericanos. También puede ser el lugar donde se crían los pollos” (AL14) o “Persona que se encarga del traslado ilegal de personas. Persona que cuida de los pollos. Una falda” (AL19).

3.2 El avión de la bella durmiente

En esta secuencia didáctica los alumnos fueron expuestos a diferentes variedades al mismo tiempo. Los grandes objetivos de la clase era la comprensión del cuento *El avión de la bella durmiente* de Gabriel García Márquez, para trabajar el tema del aeropuerto y los viajes.

Se introdujo el tema de los viajes a través del análisis de algunos cómics de Mafalda. De esta manera los alumnos empezaron a tener contacto con el voseo. Siguiendo con las actividades de prelectura, los alumnos tenían la oportunidad de buscar información sobre el autor y hacer algunos ejercicios que activaran el vocabulario necesario para la lectura efectiva del cuento de García Márquez. Es importante resaltar que los alumnos pudieron ver algunos vídeos de compañías latinoamericanas sobre los pasos que se debe seguir cuando se llega al aeropuerto, incluyendo los trámites de seguridad (ver imagen 6). Se trabajó el léxico siguiente: *boleto/ticket, mostrador, asiento de ventanilla, panel informativo, facturar el equipaje, etc.*

B. En el cuento hay léxico relacionado con el aeropuerto y los viajes en avión. Ve los vídeos <https://www.youtube.com/watch?v=aPSuYUJg-HA&t=31s> y <https://www.youtube.com/watch?v=3YkNp1KEz0> y relaciona las palabras del cuadro con las imágenes de abajo.

mostrador abordar al avión de pasillo	asiento de ventanilla tarjeta de embarque facturar el equipaje	despegar boleto control de seguridad	vestíbulo pasaporte control de seguridad	equipaje de mano sobrecargo sala de embarque	sala de espera azafata aterrizaje asiento panel informativo
---	--	--	--	--	---

Imagen 6. Ejemplo de ejercicio de activación de vocabulario en la ficha de trabajo

En seguida se leyó el cuento y los alumnos hicieron ejercicios de comprensión, pero con una reflexión lingüística y cultural (Coan y Pontes, 2013): a) ejercicios de verdadero o falso, b) ejercicios de recolección de palabras o expresiones de descripción de los personajes, c) ejercicios de búsqueda del significado de palabras en el DRAE (*aura, bugambilias, trancos, destello, diferidos, enseres, rebatiña, penumbra, fognazos, crines, etc.*), d) ejercicios de búsqueda de palabras en el texto más utilizadas en Latinoamérica (*almuerzo, computadora, bella, muchachas, etc.*) y e) ejercicios sobre el significado de expresiones fraseológicas (*me da lo mismo, hasta que Dios quiera, a tu salud, carajo, etc.*).

Respecto a la gramática, se pudo revisar los tiempos verbales del pasado (pretérito perfecto simple, pretérito perfecto compuesto y pretérito imperfecto), ya que el texto contiene muchos ejemplos de los tres casos. Fue posible pedirle a los alumnos que buscaran en el texto ejemplos sobre dichos tiempos verbales y sus marcadores, por ejemplo (cf. Mercáu, 2014).

Para consolidar el tema de los viajes se puede trabajar el fragmento uno de la película argentina *Relatos Salvajes*, para lo cual se puede (re)activar el vocabulario necesario para la comprensión del vídeo con una consulta al blog <https://www.diariodelviajero>.

[com/tag/etimologias-viajeras](#), donde los alumnos tienen la posibilidad de descubrir la historia detrás de las palabras *boleto*, *billete*, *chárteres*, *chequear*, *maleta*, *petaca*, *visa*, *visado*, así como rellenar una tabla con información acerca del origen de las palabras, los países donde son utilizadas y sus distintos usos.

Después de ver el vídeo, mediante ejercicios de verdadero o falso, se verificó la comprensión. Luego se pidió a los alumnos que se concentraran en la conversación entre los viajeros protagonistas:

- “Usted, ¿qué hace?”
- Me mataste.
- ¿Por qué?
- Ese usted me hundió hasta el quinto círculo del infierno. Tengo que hacerme un entretejido urgente. (...)
- ¿Ahora la querés arreglar? (...)
- Vos elegí el término que quiera y yo lo instalo en la comunidad artística. (...)
- ¿Lo seguís viendo?”

Se solicitó a los alumnos que se enfocaran en los pronombres personales y los verbos, subrayándolos. Además, se les preguntó qué rol tenían los pronombres personales en la conversación. Fácilmente los alumnos llegaron al fenómeno lingüístico voseo. Después, se les pidió que analizaran los siguientes artículos: **¿Por qué algunos países de América Latina usan el «vos» en vez del «tú»?** (<http://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-36928497>), *Acerca de vos e de vocês* (<https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/consultorio/perguntas/acerca-de-vos-e-de-vozes/29509>) y *Até que o vos me doa* (<http://visao.sapo.pt/opiniaio/ricardo-araujo-pereira/2016-12-15-Ate-que-o-vos-me-doa>). Estos artículos explican el uso y el origen del *vos* y del *você* en portugués. De manera contrastiva, los alumnos comprendieron el origen, rasgos y usos geográficos de los dos fenómenos en español y portugués (ver imagen 7). Gracias a esto, se va un poco más allá de la exploración de curiosidades o exotización de las variedades, pues los alumnos entenderán la importancia que tiene el voseo en el mundo hispanohablante (cf. Cruz y Saracho, 2016) y aumentarán su eficacia comunicativa en posibles contactos con latinoamericanos de esta región (cf. Bortoni-Ricardo, 2014).

E. Ahora vamos a aprender algo más sobre el voseo. Fíjate en los siguientes artículos siguientes y rellena la tabla con lo que vas a descubrir: <http://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-36928497>, <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/consultorio/perguntas/acerca-de-vos-e-de-vozes/29509> y <http://visao.sapo.pt/opiniaio/ricardo-araujo-pereira/2016-12-15-Ate-que-o-vos-me-doa>. En portugués también existe un fenómeno semejante: el pronombre “você”. Compara su origen, sus rasgos, su origen, etc.

	vos (en español)	você (en portugués)
¿En qué consiste?		
¿Cómo se conjuga?		
Su origen		
¿Dónde se usa?		
Diferencias en los usos		

Imagen 7. Ejemplo de la tabla que los alumnos rellenan sobre el vos y el você en la ficha de trabajo

Para trabajar las características fonéticas de la variedad del español argentino, los alumnos vieron el fragmento de nuevo y apuntaron ejemplos que escucharon para cada uno de los rasgos fonéticos, como se ve en la imagen siguiente:

F. En la película escuchamos la variedad del español argentino. Te suena un poco diferente del español peninsular, ¿verdad? Ve de nuevo el fragmento y transcribe algunos ejemplos.

Rasgos fonéticos	Ejemplos
el yeísmo con rehilamiento o sea la // y la y se pronuncian como /sh/	
la aspiración frecuente de la /s/, que sucede cuando la /s/ se pronuncia como [h]	
la elisión frecuente del [s] o [j] final de una palabra	
la pronunciación presenta semejanzas con el italiano	
el seseo (pronuncian <s>, <c> y <z> como [s])	

Imagen 8. Ejercicio sobre los rasgos fonéticos en la ficha de trabajo

Con respecto al análisis de los cuestionarios de autoevaluación (<https://goo.gl/forms/pr1f2SuiG2ZfKoOl2>), la gran mayoría de los alumnos (61%) confirmaron que aprendieron vocabulario relacionado con los viajes en español de la región hispanoamericana, dando ejemplos de dos palabras en español que suelen ser más utilizadas en América Latina: “visa, boleto, chequear, petaca” (AL8), “camión, boleto” (AL23) y “Guaguas” (AL25).

De igual manera, demostraron que comprendieron el cuento *El avión de la bella durmiente* (71% del

alumnado). En esta respuesta el alumno entendió el cuento: “La historia de un hombre que ha quedado varado en el Aeropuerto Charles de Gaulle de París mientras espera su vuelo a la ciudad de New York. En la fila para los controles de pasajeros ve a una mujer, a quien describe como una bella mujer con ojos de color almendra. No puede dejar de contemplarla. Unas ocho horas después, cuando finalmente aborda el avión, tras ubicarse en su asiento, sorprendido descubre a la mujer hermosa sentada en el asiento de al lado. Ella se toma dos pastillas y duerme todo el viaje. El hombre espera que despierte en algún momento para entablar conversación, cosa que finalmente no ocurre” (AL9).

Lo mismo sucede con el fragmento de la película *Relatos Salvajes*, ya que 72% de los alumnos consiguieron resumirlo en cinco frases, como en este ejemplo de uno de los alumnos: “Una modelo va viajar de avión. En el avión conoce un hombre que es un cazador de talentos. Después ellos descubren que conocen la misma persona, Gabriel Pasternak. En el avión están más personas que conocen a ese hombre y que es él que está pilotando el avión. El avión empieza a caer por culpa del piloto que quiere venganza” (AL7).

Respecto al voseo, fenómeno lingüístico algo complejo, 65% de los alumnos lograron explicar qué es el voseo, pero solamente 20% dijeron dónde se usa y dieron cuenta de algunos ejemplos, como los siguientes: “Se denomina voseo al uso del pronombre vos en sustitución del pronombre tú. Se usa en Latinoamérica. Ejemplos: Vos sos idéntico. Vos tenés su misma cara” (AL3) o “Es conocido por voseo el uso del pronombre vos como forma de tratamiento informal en Argentina, por ejemplo. Ejemplos: ¿Vos trabajás muchas horas? ¿Vos podés abrir la ventana?” (AL7).

Estas secuencias didácticas contienen muestras vivas lingüísticas y culturales (Lerner, 2000) de las variedades del español de una manera integrada y con ellas se busca involucrar al alumnado en su análisis lingüístico y cultural, teniendo en cuenta propuestas panhispánicas que no valorizan unas variedades más que otras (Antunes, 2003 y Rosenblat, 1984).

CONSIDERACIONES FINALES

El autor cree que el aprendizaje de ELE debe ser un encuentro para la acción comunicativa, el diálogo intercultural, la maximización de las múltiples habilidades de los estudiantes (García, 2010) y de una relación de afectividad con el lenguaje (Marques, 2004), permitiendo la creación de situaciones de interacción, recepción e interpretación de diversos tipos de recursos, con respecto a una variedad de tipos de textos y el uso de un lenguaje hipertextual (Consejo de Europa, 2001), como los que se encuentran representados en este artículo.

De hecho, como se vio, parece que una variedad textual da respuesta a lo recomendado por Mercu (2014), pues son textos auténticos que permiten acceder a los modos de hablar, sentir y relacionarse de los hablantes nativos de las variedades hispanoamericanas del español. A través de la pedagogía de los discursos, los alumnos pueden interactuar con y recrear los textos, descubren los rasgos lingüísticos y culturales de las distintas variedades del español, y al mismo tiempo construyen una visión amplia y plurilingüe de la lengua y cultura meta que estudian.

Es opinión de quien escribe que es necesario implicar a los alumnos en tareas con documentos reales y en contacto con las variedades lingüísticas y culturales del español para contribuir a su competencia plurilingüe, dentro del mismo idioma. A través de los datos recogidos se pudo verificar que los alumnos son capaces de interactuar con los textos, centrando su atención en cuestiones que les despiertan alguna motivación e interés.

Asimismo, el estudio de las variedades lingüísticas y culturales del español se puede hacer en el aula, teniendo en cuenta: a) ejercicios de búsqueda de información en diccionarios en línea, diarios o artículos, b) actividades de tratamiento de información a través del uso de aplicaciones y herramientas Web 2.0, como *Kahoot!*, c) tareas de análisis crítico de obras literarias, ricas en contenidos culturales vivos y con voces de actores sociales propios de las culturas espejadas, d) muestras de vídeo que dan a conocer contextos de interacción propios de los pueblos, sus sociedades y culturas, y e) trabajos de proyecto, de naturaleza interdisciplinaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alexa Izquierdo, M., y Utrilla, J. (2010). *La lengua española en América: normas y usos actuales*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Alkmim, T. (2001). Sociolingüística. En F. Mussalim y A. Bentes (Orgs.), *Introdução à lingüística: Domínios e fronteiras* (pp. 21-47). São Paulo: Cortez.
- Altmann, W., y Vences, U. (2004). *América latina en la enseñanza del español. ¿Encuentro o encuentro? Theorie und Praxis des moderen Spanischunterrichts*. Berlin: Edition Tranvia.
- Alvar, M. (1978). *Dialectología hispánica*. Madrid: UNED.
- Alvar, M. (2002). *Español en dos mundos (Temas de Hoy)*. Madrid: Alianza Editorial.
- Anadón Pérez, M. (2003). *Hispanoamérica y el español de América en la enseñanza del español como segunda lengua entre alumnos ingleses* (Disertación de Máster). Universidad de Barcelona: Barcelona. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2005/memoriaMaster/1-Semestre/ANADON-P.html>
- Andión Herrero, M. (2008). La diversidad lingüística del español: la compleja relación entre estándar, norma y variedad. *Actas del VIII Congreso de Lingüística General. El valor de la diversidad [meta] lingüística*. Recuperado de <http://www.llf.uam.es/clg8/actas/pdf/paperCLG10.pdf>
- Andión Herrero, M. y Gil Burgman, M. (2013). Las variedades del español como parte de la competencia docente: Qué debemos saber y enseñar en ELE/L2. *Actas del I Congreso Internacional de Didáctica de Español como Lengua Extranjera*. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones centros/PDF/budapest_2013/06_andion-gil.pdf
- Andrade, V. (2011). *La presentación de los países hispanohablantes en los libros de texto de español como lengua extranjera. Un estudio sobre libros de texto usados en el bachillerato sueco y sobre la perspectiva del profesorado*. Estocolmo: Universidad de Estocolmo. Recuperado de <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:473270/FULLTEXT01.pdf>
- Antunes, I. (2003). *Muito além da gramática. Por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola.
- Beaven, T. y Garrido, C. (2000). El español tuyo, el mío, el de aquél... ¿Cuál para nuestros estudiantes? *Actas del XI Congreso Internacional ASELE*. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0181.pdf
- Bortorni-Ricardo, S. (2005). *Educação em Língua Materna: a Sociolingüística na sala de aula*. São Paulo: Parábola.
- Calvo, J. (2005). Sobre préstamos léxicos del quechua al español (desde el entorno peruano). En C. Hernández Alonso y L. Castañeda (Eds.), *El español de América: actas del VI Congreso Internacional de "El español de América"*. Valladolid: Diputación de Valladolid.
- Camacho, R. (2001). Sociolingüística parte II. En F. Mussalim y A. Bentes (Orgs.), *Introdução à lingüística: Domínios e fronteiras* (pp. 49-75). São Paulo: Cortez.
- Cerdeira, P. y Vicente, J. (2009). Etnocentrismo y variedades dialectales en el aula ELE. En A. Barriento, J. Martín, V. Delgado y M. Fernández. (Eds.), *El profesor de español LE-L2. Actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera* (pp. 363-370). Cáceres: Universidad de Extremadura.
- Coan, M. y Pontes, V. (2013). Variedades lingüísticas e ensino de espanhol no Brasil. *Revista Trama*, 9(18), 179-191. Recuperado de [e-revista.unioeste.br/index.php/trama/article/download/8252/6079](http://www.unioeste.br/index.php/trama/article/download/8252/6079)
- Coello, P. (2011). Las nuevas tecnologías en el aula de ELE: Los blogs de grupo como herramienta de aprendizaje colaborativo. *Actas del IV Congreso Internacional: La enseñanza del español en un mundo intercultural. Jornadas pedagógicas*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Numeros%20Especiales/2012_ESP_13_IVCongreso%20FIAPE/2012_ESP_13_07Concheiro.pdf?documentId=0901e72b812ee7b3

- Consejo de Europa. (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes, Anaya, Ministerio de Educación Cultura y Deporte.
- Cruz, M. (2011). *Consciência cultural crítica numa comunidade virtual educativa de línguas* (Tesis de Doctorado, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal). Recuperado de <http://repositorio.esepf.pt/handle/123456789/1487>
- Cruz, M. (2015). *O lugar da Hispanoamérica no processo de ensino-aprendizagem de Espanhol como Língua Estrangeira no Ensino Secundário Português* (Disertación de Máster, Universidad de Aveiro, Aveiro, Portugal).
- Cruz, M. y Saracho, M. (2016). *Materiales para la enseñanza-aprendizaje de las variedades lingüísticas y culturales de Hispanoamérica en la clase de ELE*. Ponencia presentada en el XXVII Congreso Internacional de ASELE, La Rioja.
- Fernández-Corbacho, A. (2014). Aprender una segunda lengua desde un enfoque comunicativo experiencial. *Programa de Desarrollo Profesional*. Madrid: Editorial Edinumen.
- Flórez Márquez, Ó. (2000). ¿Qué español enseñar? o ¿Cómo y cuándo enseñar los diversos registros o hablas del castellano? En *¿Qué español enseñar?: norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros*. *Actas del XI Congreso Internacional ASELE* (pp. 311-316).
- Fonseca, J. (1992). Ensino da língua materna como pedagogia dos discursos. En *Linguística e Texto/Discurso. Teoria, Descrição, Aplicação* (pp. 235-248). Lisboa/Nice: Ministério da Educação/ Universidad de Nice.
- García, M. (2010). *Multisensory learning applied to TEFL in secondary education*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Jurado, M. (2016). *La variedad mexicana del español ante los desafíos de la globalidad*. Conferencia presentada en el XXVII Congreso Internacional de ASELE, La Rioja.
- Knutson, S. (2003). Experiential learning in Second-Language Classrooms. *TESL Canada*, 20, 52-64.
- Konieczna-Twardzikowa, J. (2002). *El español, ¿lengua del mestizaje didáctico y la intraculturalidad?* Comunicación presentada en el XIII Congreso de ASELE. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/13/13_0491.pdf.
- Llamas, C., y Martínez, C. (2001). *La diversidad estilística: una propuesta para su tratamiento en el aula de ELE*. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0481.pdf.
- Lapesa, R. (1980). *Historia de la lengua española*. Madrid: Gredos.
- Lerner, I. (2000). *La clase es un tango*. Recuperado de https://www.edinumen.es/index.php?option=com_content&view=article&id=83&catid=11&Itemid=51.
- Liceras, J., Carballo, A. y Droege, S. (1995). El tema de las variedades del español en los programas de español como lengua extranjera. *Revista de Filología Románica*, 11/12, 291-308.
- Marcos Marín, F. (2001). De lenguas y fronteras: el espanglish y el portuñol. *Nueva Revista*, marzo-abril, 70-79.
- Marques, L. (2004). O aproveitamento didáctico da canção na aula de língua estrangeira. *A Página da Educação*, 130. Recuperado de <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=130&doc=9878&mid=2>
- Mercau, C. (2014). *La cultura hispanoamericana en las clases de ELE: nuevas perspectivas y aplicaciones*. Oviedo: Universidad de Oviedo. Recuperado de <http://digibuo.uniovi.es/dspace/handle/10651/28151>
- Merma Molina, G. (2004). *El contacto lingüístico en el español andino peruano*. *Estudios pragmático-cognitivos*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Mora, F. (2013). *Neuroeducación. Solo se aprende aquello que se ama*. Madrid: Alianza Editorial.
- Mora-Figueroa, S. (1998). *El peso de la lengua española en el mundo*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Moreno Fernández, F. (2000). *¿Qué español enseñar?* Madrid: Arco Libros.

- Moreno Fernández, F. (2010). *La lengua española en su geografía*. Madrid: Arco Libros.
- Moreno García, C. (2000). *Normas para ser ric@ y seguir comunicándose*. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0527.pdf
- Paricio, M. (2004). Dimensión intercultural en la enseñanza de las lenguas y formación del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(4). Recuperado de <http://www.rieoei.org/didactica7.htm>
- Pastor Cesteros, S. (2016). Enseñanza de español como lengua extranjera. En J. Gutiérrez-Rexach (Ed.), *Enciclopedia de Lingüística Hispánica*. Nueva Iorque: Routledge.
- Pfander, S. (2009). *Gramática mestiza. Con referencia al castellano de Cochabamba*. La Paz: Instituto Boliviano de Lexicografía y otros Estudios Lingüísticos.
- Pontes, V. (2009). *Abordagem das categorias verbais de tempo, aspecto e modalidade por livros didáticos de língua portuguesa e de língua espanhola: uma análise contrastiva*. Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará.
- Regueiro Rodríguez, M. (2009). Lengua, variación, contextos de enseñanza y qué español enseñar. La variación léxica. *Actas del X Encuentro Práctico del profesorado de ELE: Jornadas didácticas del español como lengua extranjera*. Madrid: Edinumen International House.
- Regueiro Rodríguez, M. (2016). *El profesor de ELE y la Didáctica del léxico hispanoamericano. Comprensión frente a infortunio comunicativo*. Comunicación presentada en el XXVII Congreso Internacional de ASELE, La Rioja.
- Rodrigues, D. (2005). *O tratamento da variação linguística em livros didáticos de Língua Inglesa*. Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará.
- Roña, J. (1965). *El dialecto "fronterizo" del norte del Uruguay*. Montevideo: Librería Anticuaría Americana.
- Rosenblat, A. (1984). *Estudios sobre el español de América*. Caracas: Monte Ávila Editores.
- Salvador, G. (2001). El español en España y el español en América. *Nueva Revista*, marzo-abril, 58-60.
- Sueiro Justel, J. (2011). Libros de notas, confesionarios, doctrinas y catecismos, poemas y obras de teatro, entre otros textos para la enseñanza/aprendizaje de lenguas en la lingüística misionero-colonial: el caso de Filipinas. En J. Santiago Guervós, H. Bongaerts, J. Sánchez Iglesias y M. Seseña Gómez (Coords.), *Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*. Salamanca: ASELE.
- Torres Solórzano, C. (18 de septiembre de 2010). Choque de lenguas o el mestizaje de nuestro idioma. *La Prensa*.
- Tesoro, P. (2013). El español de los Andes: ¿Variedad estable o español bilingüe? *Perspectivas latinoamericanas*, 10, 116-132.
- Vaquero, M. (1995). *El español de América I. Pronunciación*. Madrid: Arco Libros.
- Vaquero, M. (1996). *El español de América II. Morfosintaxis y léxico*. Madrid: Arco Libros.
- Valls Campà, L. (2004). Enseñanza/aprendizaje de la competencia comunicativa intercultural y análisis de actitudes. *Revista marcoELE*, 13. Recuperado de <http://marcoele.com/descargas/13/valls-competencia.intercultural.pdf>

CRÓNICA

Los puentes en Angostura, Turrialba

Dr. Luko Hilje¹, Centro Agronómico Tropical de Investigación y Enseñanza, Costa Rica

Fecha de recibido: 21 de marzo, 2017.

Fecha de aceptación: 24 de octubre, 2017

Resumen

En Costa Rica, uno de los anhelos de varios gobernantes y en particular de Braulio Carrillo, fue construir un buen camino entre el Valle Central y la costa del Caribe, para favorecer tanto la exportación como la importación de bienes y mercaderías. El camino a Matina, que databa de la época colonial, era inadecuado y, además, obligaba a cruzar el río Reventazón en un paraje inseguro, en las cercanías del actual Siquirres. Por tanto, en el gobierno de Juan Rafael Mora se decidió desechar esa ruta y buscar un mejor sitio para atravesar el río, y fue cuando se localizó Angostura, en Turrialba. En este artículo se documenta de manera detallada, con base en expedientes disponibles en el Archivo Nacional y periódicos existentes en la Biblioteca Nacional, cómo fue que ese punto fue descubierto, así como las iniciativas y las personas que hicieron posible la construcción de los cuatro puentes erigidos ahí a lo largo de 110 años: uno de troncos y calicanto, uno de madera y techado, uno de hierro y el actual puente de acero, levantados durante los gobiernos de Mora (1852), Jesús Jiménez Zamora (1865), Julio Acosta García (1923) y Mario Echandi Jiménez (1962).

Abstract

The bridges of Angostura, Turrialba

In Costa Rica, several rulers and in particular Braulio Carrillo aimed to build a good road between the Central Valley and the Caribbean coast in order to favor both exportation and importation of goods and merchandise. The road to Matina, which dated back to the colonial period, was inadequate and, furthermore, forced the crossing of Reventazón River in an insecure place near the current town of Siquirres. As a consequence, during the government of Juan Rafael Mora, it was decided to discard this road and look for a better place to cross the river, and it was there where Angostura, in the city of Turrialba, was found. This article documents in a detailed way, and based on the available files from the National Archives as well as newspapers located in the National Library, how this place was discovered, along with the initiatives and the people that made the construction of the four bridges possible in a lapse of 110 years: one made of timber and stone wall, an underroof wooden one, an iron one and the current steel bridge, all built during the governments of Mora (1852), Jesús Jiménez Zamora (1865), Julio Acosta García (1923) and Mario Echandi Jiménez (1962).

Luko Hilje. Los puentes en Angostura, Turrialba. *Revista Comunicación*. Año 38, volumen 26, número 2, julio-diciembre, 2017. Instituto Tecnológico de Costa Rica. ISSN: 0379-3974 / e-ISSN1659-3820.

PALABRAS CLAVE:

Río Reventazón, puentes, Angostura, Turrialba, Costa Rica, Braulio Carrillo, Juan Rafael Mora, Jesús Jiménez, Julio Acosta, Mario Echandi.

KEY WORDS:

Reventazón river, bridges, Angostura, Turrialba, Costa Rica, Braulio Carrillo, Rafael Mora, Jesús Jiménez, Julio Acosta, Mario Echandi.

1 Doctor en Entomología, graduado de la Universidad de Riverside, California, EE.UU., Profesor Emérito del Centro Agronómico Tropical de Investigación y Enseñanza (CATIE), Costa Rica. Contacto: luk@ice.co.cr

INTRODUCCIÓN

Nacido en las imponentes alturas de la cordillera de Talamanca, en las cercanías del Cerro de la Muerte, el río Grande descende hasta las planicies del valle de Orosi y las recorre, incesante y caudaloso (figura 1A), hasta toparse con el río Aguacaliente –fusión del Reventado y el Purires– que vierte sus aguas en su amplio cauce. Ahí cambia de nombre por el de Reventazón. Esta denominación data de la época colonial –cerca de 1630–, cuando el río Grande de Orosi se “reventó” o salió de su lecho hacia la izquierda, en las proximidades del actual Siquirres, y formó un nuevo cauce, lo que justificó el apelativo

de “río de la Reventazón” (Molina Montes de Oca, 2005). Después fue bautizado con este epíteto desde ese punto hacia atrás, hasta el propio valle de Orosi.

En sus 145 km de recorrido –superados en el país tan solo por los 160 km del río Grande de Térraba– el Reventazón serpentea, encajonado a través de una topografía escarpada y montañosa (figura 1B), para luego discurrir por llanuras y, a unos 5 km del litoral, convertirse en tributario del Parismina, que es el que desemboca en el mar Caribe. No obstante, debido a su gran caudal, aún en estos terrenos planos representa un infranqueable obstáculo para transitar desde el Valle Central hasta la costa.

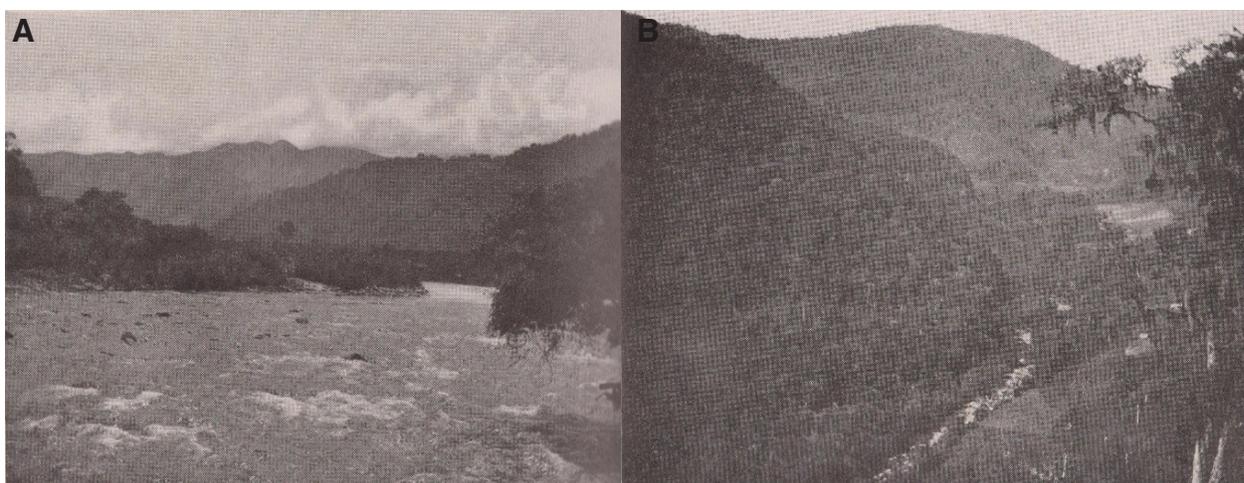


Figura 1. El río Reventazón en 1910, al atravesar el valle de Orosi (A) y en una vista en las cercanías de Juan Viñas (B).
Fuente: Calvert y Calvert (1917)

Sin embargo, finalmente fue posible soslayarlo en el sitio hoy denominado Angostura, en Turrialba, con lo que se pudo superar ese impedimento, lo cual sucedió por primera vez a mediados del siglo XIX. Quiénes y cómo lo lograron permanece ignorado en los anales históricos, por lo que en el presente artículo se intenta reconstruir los acontecimientos ocurridos en ese sitio en relación con la construcción de ese y los siguientes puentes que, a lo largo del tiempo, hicieron posible el anhelado tránsito hacia el litoral Caribe.

POR CAMINOS DISTINTOS

La ubicua presencia de importantes cacicazgos indígenas en las regiones del Caribe y Talamanca, de los cuales incluso se cuenta con mapas aproximados (Ibarra, 2002), de manera implícita indica que desde

tiempos inmemoriales los aborígenes debieron enfrentarse al insalvable obstáculo geográfico impuesto por el cauce del río Reventazón. Abundante en pesca, era una fuente inagotable del exquisito pez bobo (*Joturus pichardi*), pero era imposible vadearlo –sobre todo en una zona tan lluviosa–, lo que limitaba al extremo el desplazamiento para las actividades de cacería y recolección de productos silvestres, así como para el intercambio comercial y social de las diferentes etnias.

Eso explica que los indígenas que habitaban Talamanca optaran por evadirlo, al abrir una trocha que les permitía viajar desde sus dominios en Chirripó hasta la costa. Después se le llamaría camino de Tierra Adentro, el cual en Atirro convergía con el camino de Misioneros –no construida por ellos, aunque sí transitada después en sus labores

de evangelización—, que conducía hasta Tucurrique y Orosi. De ambas rutas se cuenta con un mapa (Ibarra, 1985), además de un testimonio del cronista Jerónimo Benzoni, quien en 1544 acompañó al gobernador Diego Gutiérrez y Toledo en su fatídico viaje desde la costa hasta Tayutic (Benzoni, 1989). Nótese, entonces, que era posible trasladarse desde el valle de Orosi —cuna del Reventazón— hasta la costa sin tener que atravesar el río.

Pero incluso en dicho valle, quizás por las necesidades cotidianas y la densidad de su población, los indígenas habían instalado un puente de hamaca, construido con bejucos. De él se cuenta con un vívido testimonio en un relato del gobernador Francisco Antonio de Carrandi y Menan, quien en 1739 —al regresar de Matina y tras pernoctar en Tucurrique— relataría que llegó “al río de la Hamaca, nombrado el Grande, y es el pasado en el camino de Matina, la Reventazón, y tiene por puente una hamaca de bejucos de 38 y media varas [32 m] de largo, por donde se pasa con gran peligro” (Carrandi y Menan, s.f.).

De hecho, en un croquis del valle de Orosi que data de 1853, un siglo después, se observa un puente sobre el río Grande de Orosi, acompañado con la leyenda “Puente de bejucos para pasar a Cachí” (Ibarra, 1999). Asimismo, existe una imagen de dicho puente (figura 2), trazada en 1858 por el venezolano Ramón Páez Ricaurte, compañero de aventuras del viajero irlandés Thomas F. Meagher (2002)². En el referido croquis se percibe que estaba muy cerca de donde hoy se extiende un largo puente colgante de metal.

En cuanto a esos hermosos parajes fluviales, describe Meagher (2002) que después de descender desde el actual pueblo de Paraíso, arribaron a “la confluencia de tres ríos: el Navarro, el Agua Caliente y el Naranjo, que corrían veloces a nuestros pies hacia el Río Grande, un río ancho, rápido, brillante, de color verde que divide el valle y va a perderse más allá en el Reventazón, uno de los torrentes más salvajes y bravíos que tienen su nacimiento en las alturas volcánicas de esta región solitaria y soberbia”. Y continuaba indicando que “llegamos hasta un puente suspendido, que nadie puede pasar a caballo.



Figura 2. Puente de bejucos sobre el río Reventazón, en Orosi. Fuente: Archivos MHCJS

2 Esta y otras elocuentes imágenes se omitieron en la versión traducida de los relatos de Meagher. No obstante, por fortuna se cuenta ahora con una compilación de la versión facsimilar de los originales (Vargas, 2008).

Es obra de los indios de Orosi y se llama el puente de La Hamaca. Hay cuatro postes de la madera más recia, dos en cada orilla del río, y a cuatro pies el uno del otro; estos postes toscos están unidos por cuerdas o cadenas de alambre, y aunque éstas son resistentes y durables, los indios las renuevan cuidadosamente cada cuatro años, porque solo pasando por ese puente pueden ir al valle y volver de él cuando el río está crecido y torrencial”.

En concordancia con esta descripción –salvo algunos detalles–, en 1860 el médico y naturalista alemán Alexander von Frantzius (Hilje, 2008) narraría: que “aquí vimos, por primera vez, los notables puentes colgantes hechos de bejucos o enredaderas por los indios. Como el material con que estos puentes están elaborados es poco durable, tienen que ser renovados cada año, y son tan fuertes que los indios pueden pasar sobre ellos con sus cargas a las espaldas sin peligro alguno. Se encuentran dos más de estos puentes colgantes en los alrededores de Orosi. Aquí los llaman ‘puentes de hamaca’, pues en efecto parecen hamacas. Constan de tres largos rollos o líos del grosor del brazo de un hombre, hechos de bejucos y unidos a distancias iguales por ataduras transversales. Ambas extremidades del puente están atadas a fuertes postes de árboles; pero es tan exigua la tensión, que el puente, en el medio, cuelga en forma de curva bastante baja. Se camina sobre el rollo o lío más bajo como un acróbata sobre la cuerda o maroma, agarrándose de los otros dos líos laterales, que están más arriba”.

Nótese que dicho autor menciona la presencia de tres puentes de hamaca en el valle de Orosi, quizás en el propio río Grande o incluso en el Reventazón. Cabe anotar que también un puente así, pero más extenso y pareciera que de estructura más compleja, fue observado en 1882 por el arqueólogo sueco Carl Bovallius sobre el río Pacuare, del cual incluso se cuenta con un dibujo (Hilje, 2013).

Ahora bien, la red de caminos de los indígenas no necesariamente servía a los intereses de los colonizadores españoles, quienes se asentaron en el Valle Central y después convertirían Cartago en la primera capital de Costa Rica. Por tanto, necesitaban una ruta que comunicara Cartago con el mar Caribe y en particular, con el valle de Matina, excelente para la producción de cacao. Y aunque se podría

pensar que podían mejorar y utilizar las veredas indígenas de Tierra Adentro y Misioneros, quizás los puentes de hamaca no funcionarían para el trasiego de mercaderías, a juzgar por el siguiente pasaje del relato de Carrandi al llegar al puente en Orosi: “Aquí me detuve como hora y media, hasta que pasó todo mi equipaje, y las bestias por el río, que las arroja la corriente fuertemente como dos cuerdas, de lo que resultan atrasos por traspasarlas lo frígido y golpearlas lo pedregoso del río”.

En todo caso, los colonizadores españoles optaron por otra ruta entre Cartago y Matina, cuyas características se conocen hoy gracias al testimonio de Carrandi, que aparece en el informe de una expedición a Matina (Carrandi y Menan, s.f.) para valorar la posibilidad de establecer un fuerte que permitiera defenderse de las frecuentes incursiones de los temibles indios zambo mosquitos. Empezó este viaje con una comitiva de 71 personas, en 33 mulas cargadas de víveres, el cual duró casi un mes, para cumplir una orden recibida desde la Capitanía General de Guatemala. En dicho informe se capta que para 1739 ya figuraban Juan Viñas, Turrialba, Guayabo y Bonilla entre los ranchos o caseríos que había en la ruta.

Eso sí, cabe destacar que no se podía llegar al valle de Matina sin antes cruzar el río Reventazón y eso era posible apenas la topografía lo permitiera, lo cual ocurría en las proximidades de la actual Siquirres, en el llamado paso de La Aduana o La Canoa (figura 3). Ese punto se denominaba así porque era necesario atravesar el río en canoa, a veces por unos 100 m. y en medio de fuertes corrientes, a riesgo de la vida de los viajeros y de perder los cargamentos que portaban. En ese sitio, en las cercanías de La Junta, hoy reposa un vetusto puente ferroviario de dos cuerpos, de 198 metros de extensión.

A pesar del serio inconveniente de arriesgarse a cruzar el turbulento Reventazón, el camino a Matina se mantuvo como la vía oficial entre Cartago y Matina. No sería sino un siglo después –en 1838– que el Jefe de Estado Manuel Aguilar Chacón contrató al ingeniero inglés Henry Cooper para que hiciera un reconocimiento de dicha ruta y determinara si se podía adaptar para el tránsito de carretas, o si sería preferible abrir otra ruta en sus cercanías.

Cooper cumplió su labor y presentó un minucioso informe (Cooper, 1896), pero Aguilar fue derrocado



Figura 3. El río Reventazón cerca de La Junta, en época de bajo caudal.

La flecha indica la ubicación del puente ferroviario. Fuente: Luko Hilje

por Braulio Carrillo Colina y este otorgó el contrato a Narciso Esquivel Salazar y después a Joaquín Iglesias Vidamartel (Obregón, 1989). Aunque se optó por construir una nueva ruta, debido a las condiciones del terreno y los costos económicos implicados, después se decidió mejorar la vereda existente y cuando ya se había avanzado unos 63 kilómetros, Carrillo fue derrocado por el general hondureño Francisco Morazán Quesada, quien lo discontinuó.

EL DESCUBRIMIENTO DE ANGOSTURA

En realidad, en la visión de Carrillo convergían la aptitud de Matina como zona cacaotera con la necesidad de aligerar la exportación de café hacia Europa, así como la importación de mercaderías desde allá. A su vez, esto permitiría reducir de manera sustancial los muy altos costos de los fletes. En aquella época el trasiego de estos bienes debía hacerse desde Puntarenas, lo que consumía casi cuatro veces más de travesía marítima, además de los consabidos peligros

propios del Cabo de Hornos, pues los barcos debían dar la vuelta por América del Sur.

Ese anhelo de Carrillo se reavivó con fuerza durante la administración de Juan Rafael Mora Porras –a quien el pueblo llamaba don Juanito– y tanto, que no habían transcurrido seis meses de su ascenso a la presidencia de la República cuando decidió impulsar el camino a Matina. Con ese fin, mediante un decreto del 27 de junio de 1850 quedó establecida la Sociedad Itineraria del Norte, un ente privado de interés público asentado en Cartago, para que acometiera la construcción de esa obra (La Gaceta, 13 y 27 de julio de 1850).

Tal era la importancia del río Reventazón en este proyecto, como obstáculo que había que superar, que uno de los elementos del emblema de esta sociedad era el nombre Reventazón al lado del dibujo del curso de un río. Y, en concordancia con esto, había que buscar la manera de atravesarlo, para poder construir el camino hacia el Caribe. Pero

definitivamente, había que buscar una alternativa al antiguo camino a Matina, ya que con las tecnologías de la época no era posible erigir un puente para carretas en tan vasto cauce. Por tanto, urgía hallar un punto estrecho, donde fuera viable cruzar dicho río mediante un puente corto, para después delinear el nuevo camino siguiendo la ribera derecha del río Reventazón.

Así, a fines de diciembre de 1850, la junta directiva de la Sociedad Itineraria acordó contratar una cuadrilla para “examinar todos los puntos en donde el río Reventazón presente posibilidad de que se le construya un puente sólido, reconociéndolo desde el paso de Urasca hasta más abajo de la confluencia del río Pejivalle” (Archivo Nacional de Costa Rica, 1850). Además, se resolvió que su líder fuera un individuo con “suficiente capacidad para medir la anchura de los diversos puntos en que el río presente la posibilidad deseada, y que pueda dar razón informativa de ello” (Archivo Nacional de Costa Rica, 1850).

En pos de ese objetivo, en los días subsiguientes partió de Cartago un grupo de expedicionarios bajo la guía de Antolín Quesada, la cual recorrió la ribera izquierda del río a partir de Urasca, en el valle de Orosi, hasta Turrialba; así consta en su informe de labores de 1851 de la Sociedad. Tras una semana de fatigas, pero jubilosa, la comitiva retornó para informar que “a más de las [ya conocidas] angosturas de Urasca y Fajardo, había descubierto otras dos en dicho río, casi en frente de Turrialba” (Sociedad Itineraria del Norte, 1852).

Por cierto, cabe preguntarse si –por la estrechez del cauce del río– no sería en Urasca y Fajardo donde estaban los otros dos puentes de hamaca mencionados por von Frantzius. Sin embargo, en Fajardo había otro tipo de puente, como consta en un informe del gobernador de Cartago, Telésforo Peralta López del Corral, que data de 1846. En él se alude al “río llamado Fajardo [¿Reventazón?], compuesto de los ríos Macho y Aguacaliente, y muy riesgoso porque su puente es construido de dos vigas, costeadas por los indígenas del citado pueblo [Tucurrique]” (Archivo Nacional de Costa Rica, 29 de setiembre de 1846).

Otra duda que surge es cómo se comunicaban e intercambiaban bienes los indígenas que vivían

en Tuis y Talamanca con los que residían en las cercanías de la actual ciudad de Turrialba, en los antiguos poblados de Turriarva la Grande y Turriarva la Chica (Ibarra, 1985), para lo cual debían cruzar el río Reventazón. Sería lógico suponer que lo hacían por alguna de las dos angosturas halladas por Quesada y de ser así, un puente de hamaca habría sido muy funcional. Pero no existía, pues este explorador lo habría observado. Además, si hubieran colocado troncos sobre la gran roca que había en la angostura de aguas arriba –a la que se aludirá en detalle pronto–, Quesada también los habría visto. En todo caso, en su mapa Ibarra (1985) muestra un camino, casi recto, que comunicaba Turrialba con Atirro, pero sin pasar por Angostura, sino un poco hacia el suroeste.

Para retornar a la expedición de Quesada y ayudantes, enterada de su hallazgo la junta directiva de la Sociedad, decidió organizar una gira confirmatoria que partió de Cartago el 15 de enero de 1851. En ella participó como líder Francisco María Oreamuno Bonilla, vicepresidente de la Sociedad y también vicepresidente de la República, junto con algunos “prácticos y albañiles”, entre quienes figuraron Quesada, José Córdoba, Juan Román y Dolores Ortega. Por fortuna, Oreamuno legó un detallado y esclarecedor relato de la expedición (Archivo Nacional de Costa Rica, 1851).

De dicho informe, el cual aparece completo en Hilje (en prensa), cabe destacar que el grupo no siguió el trillo abierto por Quesada y ayudantes en el viaje previo, sino que tomó el viejo camino de Cartago a Matina para –desde Turrialba– aproximarse al Reventazón; esto les costó penurias y demoras, pero por fin lograron su cometido. Asimismo, las angosturas estaban tan cerca entre sí, que en medio se formaba una especie de extensa poza. Con base en el informe de Oreamuno, la directiva de la Sociedad Itineraria acotaría que “dos angosturas se encontraron en el río, casi al sur de Turrialba: una de ellas con veintitrés varas de claro, por entre la cual se estrecha y pasa el río, y otra de dos caños entre los cuales se reparten las aguas, y con la comodidad para levantar encima de ellos un puente de dos o tres ojos, de diez varas próximamente cada uno” (Sociedad Itineraria del Norte, 1852). En realidad, según esta información, en ambos puntos era posible soslayar el río mediante



Figura 4. Gran roca en el cauce del río Reventazón. Fuente: Luko Hilje

un puente de unos 20 metros de longitud, pero en el punto ubicado aguas arriba había una inmensa roca en medio del cauce del río (figura 4), que era un bastión natural y suficientemente amplio y firme para erigir el anhelado puente.

Como una curiosidad, conviene indicar que tras caminar un trecho de más de 500 metros por el mermado río de hoy –como consecuencia de la construcción de la represa de Angostura– hasta poco después de donde desemboca la quebrada de El Poró, en forma de una pequeña caída de agua, la búsqueda de la angostura de aguas abajo resultó fallida. Más bien, de ahí hacia adelante hay altos taludes que impedirían conectar ambas riberas. Asimismo, al observar en detalle esa área en una imagen de satélite, no se percibe ningún punto como el descrito por Oreamuno. Todo esto sugiere que, en siglo y medio, la morfología de la ribera del río ha

cambiado mucho y que la angostura de aguas abajo desapareció.

UN PUENTE DE TRONCOS Y CALICANTO

Ahora bien, en relación con el puente, la junta directiva de la Sociedad Itineraria (1852) descartó construir una estructura firme, “de dos o tres arcos de cal y canto”, quizás como el puente que existía en el río Virilla, en San José (figura 5), debido a su alto costo y la urgente necesidad de atravesar el Reventazón para continuar las obras del camino hasta el río Pacuare, en la primera etapa del proyecto del camino. Esta consideración condujo a tomar la decisión de levantar “un puente que, aunque provisional, por ser de vigas, no careciese de solidez, y pudiese servir algunos años” (Sociedad Itineraria, 1852). Por cierto, en el informe anual de la Sociedad se menciona que esto se haría en “la angostura de

abajo”, para aprovechar la gran roca ya citada. Pero aquí hay un error, a juzgar por el relato de Oreamuno, quien con claridad ubica ese punto aguas arriba.



Figura 5. Puente sobre el río Virilla, en el límite entre San José y Heredia. Fuente: Otto Siemon

Cabe señalar que, según consta en varias actas, el encargado de diseñar e instalar el puente era Buenaventura Espinach Gual, presidente de la Sociedad Itineraria. Residente en Cartago, este catalán era un empresario cafetalero que había construido su capital inicial gracias a la extracción de oro en los Montes del Aguacate. No debe confundirse con su hermano José Ventura, llegado a nuestro país posteriormente, quien era un reputado médico.

En cuanto a las características del puente, la junta directiva había acordado “prevenir al mandador que dicho puente se haga de árboles redondos, que tengan suficiente grueso, para que su resistencia equivalga a la de una viga cuadrada proporcionada al tamaño del puente: que sobre dichos árboles debe formarse un encamastrado fuerte, y cubrirse todo con cascajo para emparejar el piso” (Archivo Nacional de Costa Rica, 25 de mayo de 1851). A esta descripción se hará referencia posteriormente.

Es de suponer que para su construcción se utilizaron árboles de espavel (*Anacardium excelsum*), que es bastante común aún hoy en la ribera del río. Esta especie forma fustes muy rectos, homogéneos,

redondos y gruesos, así como con pocas ramas bajas, lo que facilitaba las cosas, pero su inconveniente era que la madera es un poco suave³. No obstante, debe recordarse que el puente era provisional.

Para evitar la complicación de trasladar los troncos en una cuenca tan escabrosa y de muy densa vegetación, tal vez ahí mismo había algunos de la longitud y el diámetro adecuados, en una pequeña planicie o rellano que hay en la margen derecha del río. Quizás volteados con hacha, como no se contaba con un aserradero –los había hidráulicos en las muy lejanas Grecia y Puntarenas, hasta donde se sabe. A lo mejor se usaron tronzadoras, que son grandes sierras manuales con un mango en cada extremo, accionadas por dos hombres. Ello permitía cortar las trozas en la longitud requerida, tanto para los gruesos troncos longitudinales como para los tablones transversales que conformaban la estructura.

La construcción del puente comenzó a fines de mayo. El mandador –se ignora si Arcadio Quirós o Ramón Pereira, pues ambos desempeñaron dicho puesto en esa época– advirtió a la junta directiva de la Sociedad que habría dificultades, lo que haría necesaria “la formación de dos bastiones, uno a cada lado del río”. Pero, para reducir costos y dado que era un puente apenas provisional, se decidió utilizar “horcones fijos en una y otra orilla del río, sobre los cuales, enyugados en la forma que preste mayor seguridad, se coloquen los árboles o listones que van a sustentar el piso del puente”; además, esto debía hacerse “cavando en la peña viva los hoyos en que deben clavarse los horcones” (Archivo Nacional de Costa Rica, 1° de junio de 1851).

Es de suponer que con dos horcones en cada ribera se podría contar con las cuatro horquetas necesarias para insertar y afirmar los largos troncos longitudinales o vigas que, proyectados hacia una y otra ribera a partir de la gran roca que hay en medio del cauce, soportarían los tablones transversales que conformarían la estructura del puente. Sin embargo, apenas una semana después de la decisión previa y por medio de Espinach, el mandador comunicó a la directiva que eso no era conveniente, dada la gran dificultad de fijar los horcones a las rocas, además de que el costo entre ellos y los bastiones no difería mucho. En el acta consta “que el costo que él calculó

3 Información suministrada por el botánico Quirico Jiménez.

debe impenderse adoptando tal construcción, será con poca diferencia igual al que deba hacerse si se construyeran dos bastiones de cal y piedra, conforme propuso de antemano, por la dureza de la roca en que deben clavarse los horcones y la disposición incómoda de las peñas del río, teniendo además la construcción sobre horcones el inconveniente de dejar todavía demasiada anchura al cauce, cuando con los bastiones propuestos puede estrechársele” (Archivo Nacional de Costa Rica, 8 de junio de 1851). En consecuencia y persuadidos de esta idea, en dicha sesión se acordó “fabricar un bastión de cal y canto en cada una de las orillas del río”.

Como confirmación de lo resuelto, en el citado informe de labores de 1851, se lee lo siguiente: “No pudo [la Sociedad] prescindir de levantar bastiones de cal y piedra, a uno y otro lado del río, porque siendo éste tan caudaloso, y teniendo en los tiempos de lluvia grandes avenidas, no bastaban sus peñas naturales, a pesar de ser altas, para impedir que se desbordase, y en una de tantas crecientes se llevase las vigas que debían formar el referido puente”. Llama la atención que no se mencione ningún bastión colocado sobre la gran peña ubicada en el cauce del río. Asimismo, nótese que el término desbordarse se refiere más bien a un caudal excesivo que, por su misma fuerza, podría desprender el puente de sus soportes en las rocas, lo que obligaba a incrementar la altura de sus bases. Para levantar los bastiones requeridos, a mediados de julio se contrataron dos albañiles y como estímulo se les pagaban uno o dos reales diarios más de lo que ganaban en Cartago.

Un mes después, según consta en un acta, las labores avanzaban “sin contratiempo alguno” y para fines de setiembre, es decir, un mes y medio después de esta noticia, todo estaba listo para la instalación del puente, por lo que Espinach se desplazó hasta Turrialba para dirigir las operaciones (Archivo Nacional de Costa Rica, 28 de setiembre de 1851). Sin embargo, hubo problemas técnicos para instalarlo, en lo que se calificó como “el resultado desgraciado de la tentativa que se hizo para la colocación del puente”, dado que los bastiones no tenían la altura requerida, ante lo cual él regresó a Cartago. Cabe suponer que esto provocó roces con el mandador Arcadio Quirós y que quizás incluso renunció, pero a inicios de enero de 1852 se le recontrató, premiándolo incluso

con dos pesos mensuales más, “con cuyo aumento ha ofrecido volver”.

En la siguiente sesión de la junta directiva se acordó incrementar su altura, así como autorizar a Espinach para comprar “los útiles que crea necesarios para verificar a su tiempo la colocación del puente”, además de darle un voto de confianza por sus meritorias labores en tan relevante proyecto (Archivo Nacional de Costa Rica, 12 y 15 de octubre de 1851).

A inicios de diciembre, Espinach informaba que los bastiones ya estaban listos, pero que ahora el problema era que no habían podido conseguir “un cable grueso de cáñamo, de cuarenta brazas de largo que había pedido a Puntarenas, para suspender las vigas”. No obstante, por fortuna, “fue informado de que en dicho puerto hay cables de mayor dimensión, [por lo que] ha dado sus órdenes para que se compre uno y se remita cuanto antes a esta ciudad” (Archivo Nacional de Costa Rica, 7 de diciembre de 1851). En congruencia con esto, para la fecha en que el secretario de la Sociedad escribió el informe de labores desarrolladas en 1851, anotó que “solo falta ya para que esta obra quede enteramente acabada, que llegue un cable grueso de cáñamo, que se ha pedido a Puntarenas, para suspender con él las vigas que deben servir de piso y colocarlas en su respectivo lugar”.

Estos cordeles, que quizás se utilizaban para remolcar o sujetar embarcaciones –aunque en Puntarenas aún no había muelle–, deben haber llegado de manera oportuna, pues a inicios de febrero Espinach comunicaba a la directiva “haber colocado las siete vigas que forman el puente del Reventazón” (Archivo Nacional de Costa Rica, 2 de febrero de 1852). En respuesta, se acordó expresarle las gracias y que “se dé un breve manifiesto impreso, participando a los accionistas tan feliz resultado”. De hecho, en una especie de apéndice del informe de la Sociedad, fechado el 2 de febrero de 1852 –la misma fecha en que Espinach comunicó su logro–, se expresaba que “se ha colocado ya un puente de vigas sobre el Reventazón, sostenido por bastiones de cal y piedra, y de suficiente anchura no solo para el tránsito de mulas, sino también para el de carruajes, si fuese necesario”. Dos días después, con justicia la directiva manifestaba a Espinach sus “expresivas gracias por los importantes servicios que incesantemente hace

U. a la Junta" (Archivo Nacional de Costa Rica, 4 de febrero de 1852).

Ante tan significativo logro, con presteza la prensa hizo eco de la satisfacción popular en un artículo que, con el nombre "Junta Itineraria del Norte. Puente del Reventazón", detallaba que "se ha construido uno hermoso, con vigas de 26 varas de longitud, y aunque no son comunes en Centro América obras de esta clase, con toda la maestría del Señor Don Buenaventura Espinach, pudo levantar por el aire tan enormes vigas y ponerlas como por la mano, sin dañar los bastiones que estaban recién construidos, valiéndose de todos los aparatos que emplean los ingenieros para obras semejantes" (La Gaceta, 14 de febrero de 1852). Nótese que se menciona tan solo la sección más extensa del puente, lo cual sugiere que la más corta estaba formada por piezas cuya colocación no fue una labor complicada. Por otra parte, cabe acotar que la longitud de las piezas citadas –de unos 22 metros– coincide bastante con los 20,6 metros previstos en un diseño de puente elaborado en 1942, al que se aludirá posteriormente.

Cuesta imaginar cómo se manipulaban las muy pesadas piezas de madera en un espacio tan reducido y peligroso, además de que no se contaba con grúas y tal vez ni siquiera con poleas, aunque en la citada noticia se menciona el uso de aparatos de ingeniería. La mención del grueso cordel traído de Puntarenas sugiere que –mediante un juego de esta y otras cuerdas– colocadas en varios sentidos y quizás apoyadas en las horquetas formadas por las ramas de algunos árboles cercanos fue posible levantar en vilo las piezas para colocarlas con precisión sobre los bastiones. Una verdadera proeza de Espinach y colaboradores.

A partir de entonces, no se tiene información sobre el puente, excepto que –apenas tres meses después de su instalación– cuando a fines de mayo de 1852 visitó el puente el barón Alexander von Bülow, futuro socio de dicho ente y a quien se aludirá después con mayor detalle, comentó que "cree que se va a quebrar muy pronto". Ante tan preocupante juicio, la directiva de la Sociedad solicitó al mandador "que haga quitar de encima del puente la tierra, cascajo, y cualquier otra cosa cuyo peso pueda perjudicar, procurando componer provisionalmente el piso del puente sin cargarle mucho peso, mientras se consigue

asegurarlos" (Archivo Nacional de Costa Rica, 30 de mayo de 1852).

Es interesante indicar que, cuando a mediados de 1853 el viajero alemán Wilhelm Marr visitó Angostura, relataría que "sobre el río y entre dos rocas estaban colocados largos troncos de árboles y vigas atravesadas encima de éstos", para de inmediato indicar que "el improvisado puente oscilaba de tal modo sobre el rugiente rejal, que preferimos desmontarnos, echar las mulas por delante y pasar a pie esta 'oubliette' que se mece en el aire". Este vocablo francés alude a un tipo de trampa en los castillos medievales y Marr (2002) lo utiliza de manera burlesca –como era usual en él– para referirse a lo inseguro que era. La descripción de Marr sugiere que el puente original, con apenas un año de uso, se había desarmado bastante, al punto de que no se podía cruzar en carreta ni a lomo de mula.

Conviene resaltar que, con excepción de este testimonio de Marr, no se cuenta con una descripción del aspecto del puente completo. Nótese que usa el término viga, pero este podría ser un error de traducción, pues en sentido estricto una viga es una pieza larga y gruesa que se utiliza en la armazón de los techos de casas y edificios. En los documentos de la Sociedad se emplea para referirse a los largos troncos longitudinales del puente, como se vio previamente; es decir, las piezas transversales no podían corresponder a vigas, sino quizás a los listones mencionados. En consulta con la persona que tradujo el texto de Marr, este escribió "querbalken", que se podría traducir como vigas o palos atravesados, por lo que tablón podría ser un término adecuado⁴.

Es menester aclarar que un listón es una pieza rectangular grande, equivalente a un tablón. Aunque ahí era sumamente difícil obtener este tipo de piezas –si no imposible, por carecerse de un aserradero–, tal vez se podían obtener con el empleo de tronadoras, a pesar de ser una labor muy difícil y pesada para los operarios, por lo que quizás se podían obtener piezas rústicas, no del todo parejas.

Ahora bien, cabe suponer que se necesitaban unos pocos tablones, tal vez cuatro, para dar firmeza a toda la estructura, pero subsiste la duda de cómo estaban sujetos a las vigas longitudinales. La posibilidad

4 Esta aclaración se debe a Irene Reinhold.

más obvia era el uso de grandes pernos lisos o incluso de tornillos sin tuerca, que atravesaran por completo cada tablón y se pudieran insertar profundamente en cada una de las siete vigas. Sin embargo, de no existir esas piezas metálicas, es posible pensar en otra opción, bastante laboriosa, aunque parecida a una técnica usada en aquella época para construir viviendas. Para ello había que hacer profundos cortes en las vigas y formar muescas en cada una –del ancho y profundidad de los tablonés–, de modo que una vez alineadas las siete vigas se pudiera insertar o acoplar cada tablón o listón –en el léxico de la Sociedad– de manera transversal. Quizás a esto se aludía en las actas de la Sociedad al mencionar “un encamastrado fuerte”, término que no existe, pero que se refiere a la emulación de un camastro o catre. Sí existe la palabra encamonado en el mundo de la arquitectura, referido a una armazón de listones. Y para rellenar los surcos formados entre las vigas contiguas y facilitar el tránsito de las carretas se rellenaban estos con cascajo y tierra.

Para concluir lo referido a este primer puente, como en aquella época no había un camino entre Turrialba y este sitio, conocido como La Angostura desde ese mismo momento, en el citado informe se indica que “fue necesario abrir uno, que pasa por la hacienda del Sr. D. Manuel Gutiérrez, y por terrenos del Presbítero D. Juan Andrés Bonilla [Monge], y que aproximadamente tendrá dos leguas de largo⁵. Aunque con el carácter de provisional, está expedito para mulas, tanto que ha servido para el acarreo de la piedra de cal que se ha conducido para la construcción del puente”. En cuanto a la distancia mencionada, que corresponde a unos 8,5 kilómetros, en realidad es de exactamente 7,9 kilómetros desde el actual salón Mon Río hasta el puente en Angostura.

Si bien en un acta se anota que la piedra caliza se traía de Turrialba, es de suponer que más bien se extraía en Azul o en Ánimas, en la ruta hacia Matina, donde aún hay importantes tajos en explotación. Tan difícil era conseguir arrieros que transportaran este material que debió pagárseles “hasta seis reales de flete por cada carga de piedra” (Archivo Nacional de Costa Rica, 15 de junio de 1851).

UN PUENTE DE ARCOS Y TECHADO

Se podría aseverar que el citado puente no había terminado de afianzarse sobre sus bastiones, cuando en el horizonte apareció un extraordinario socio para la Sociedad Itineraria, en su proyecto de construir un camino entre Cartago y la costa caribeña. Se trataba de la Sociedad Berlinesa de Colonización para Centro América, representada por el barón Alexander von Bülow von Schonberg, a quien ya se aludió.

Esta cuestión ha sido abordada ampliamente por Hilje (en prensa). Sin embargo, en pocas palabras, debido al gran potencial geoestratégico que significaba para Alemania la región centroamericana, el objetivo inicial de dicha Sociedad era establecer una colonia alemana en territorio costarricense, para lo cual von Bülow firmó un contrato con el gobierno de don Juanito Mora el 7 de mayo de 1852, el cual fue aprobado por el Congreso una semana después (La Gaceta, 19 de junio de 1852).⁶ La Sociedad Berlinesa se decidió por Turrialba, pues la localización de la colonia en ese sitio ofrecía las condiciones para unirla con un posible camino al litoral caribe, con numerosas ventajas. Enterado al respecto von Bülow del proyecto de la Sociedad Itineraria, pronto negoció con sus miembros y así se concretó una importante alianza entre ambas entidades.

En los meses subsiguientes, von Bülow eligió un área de la ribera derecha del río Reventazón, la deforestó y construyó una casa de troncos, que servía de residencia y oficina, desde donde se empezó a planificar la colonia. Como parte de estas actividades, pronto se percataron de que era necesario construir un puente sólido, apto para carretas, por lo que el ingeniero de la colonia, Francisco Kurtze se propuso diseñar uno. Él preparó el plano, el cual incluso fue aprobado en setiembre por la Sociedad Itineraria y remitido a von Bülow, “para que se sirva providenciar su pronta ejecución”, lo cual no ocurriría (Archivo Nacional de Costa Rica, 26 de setiembre de 1852). En realidad, el proyecto del camino y la colonia abortaron, debido a serios errores de cálculo y ya para mediados de 1854 había expirado. Por tanto, por

5 En Hilje (en prensa) hay abundantes evidencias de que el primer individuo era más bien el empresario cartaginés Francisco de Paula Gutiérrez Peñamonge.

6 Este acuerdo aparece citado como el decreto LXV (p. 145), dentro de la *Colección de las leyes, decretos y órdenes expedidos por los Supremos Poderes Legislativo y Ejecutivo de Costa-Rica, en los años de 1851, 1852 y 1853*. (1861). Tomo XII. Imprenta de la Paz.

muchos años permaneció ahí el puente construido por Espinach y el plano guardado en algún lugar.

Con la llegada al poder en 1863 del médico cartaginés Jesús Jiménez Zamora, se retomó el proyecto del camino a Limón y Kurtze fue nombrado Director de Obras Públicas. Cabe acotar que Jiménez había sido directivo de la Sociedad Itineraria, además de que tanto él como Kurtze –gran conocedor del Caribe– tuvieron propiedades en Turrialba. El proyecto avanzó a paso firme y por fin, Kurtze pudo desempolvar el plano y edificar su ansiada obra.

Así, ya en marzo de 1865 se inauguraba el puente que Kurtze había diseñado, además de un tramo del camino, de Angostura a Cacao (La Gaceta, 8 de abril de 1865). En este sitio, a 13,5 kilómetros de Angostura, había un rancho, en el punto en que dicha carretera cruzaba la quebrada del Frijolar o Cacao Chiquito, cerca de donde hoy están los caseríos de La Flor y Pílon de Azúcar (Archivo Nacional de Costa Rica,

1864).⁷ Para tan importante acontecimiento viajó hacia Angostura una comitiva de unas 40 personas, entre las que figuraba el presidente Jiménez, su esposa y algunos familiares; además, la conformaban los encargados de negocios de EE.UU. y España, así como el cónsul de España.

El citado puente estaba donde hoy yacen los vestigios de un puente de metal inaugurado en 1923 (figura 6), al cual se hará referencia en detalle posteriormente. Su construcción fue dirigida por el suizo Roque o Rocco Adamini –víctima de una enfermedad, no pudo ver culminada la obra–, mientras que los aspectos de carpintería correspondieron al alemán Eduardo Steffen Grigat –no Steffens, como se ha perpetuado en la literatura– y los de masonería o albañilería al cartaginés Valerio Pérez (Archivo Nacional de Costa Rica, 1866).

El puente consistía en dos secciones con forma de arco aéreo o cercha; la primera de 10 metros de longitud y 5,5 metros de ancho, y la otra de 21 metros y 4,5 metros. Estaban montadas sobre tres grandes



Figura 6. Paraje donde Kurtze construyó el puente. Nótese los bastiones erigidos sobre la roca central y las de ambas riberas. Fuente: Luko Hilje

7 Este plano catastral data de 1864 y fue elaborado por el alemán von Chamier. Por cierto, con el nombre Piedra Grande o Pan de Azúcar, ahí aparece el actual Pílon de Azúcar.

bastiones de mampostería, aún presentes, para que se elevara casi 14 metros sobre el nivel del agua. Se ignora si los primeros bastiones, construidos por Espinach, fueron eliminados o apenas modificados. Asimismo, en previsión de que durara unos 30-35 años, fue pintado con tres manos de alquitrán, lo cual debía repetirse cada año y cubierto con techumbre de tejamanil; este corresponde a tablitas pequeñas, parecidas a tejas, quizás de la muy resistente madera de pejibaye.

Es oportuno hacer una digresión aquí para indicar que en aquellos tiempos la norma era hacer puentes de calicanto, que era un tipo de construcción sólida, de piedras de río unidas por argamasa, correspondiente a una mezcla de arena y cal. Esta era una técnica constructiva medieval para puentes, muros, edificios, etc. Para puentes pequeños, en cada orilla o banco se instalaba un bastión de calicanto, como una especie de muro, en el mismo sentido de la corriente. Sobre ellos se colocaban vigas árboles de madera dura, resistente a la pudrición. Sin embargo, en el caso de Angostura, al mencionar Kurtze que se trataba de un puente de mampostería, ello significa que en vez de argamasa se usó cemento y arena para unir las piedras, y quizás incluso algo de hierro, aunque en los bastiones actuales no se observan metales⁸.

Cabe agregar que dicho puente fue inaugurado el lunes 27 de marzo de 1865. Para ello la comitiva del presidente Jiménez salió de Cartago el sábado, y en Naranjo –hoy Juan Viñas– fue recibida bajo arcos de palmas, con repiques de campana y disparos al aire, a los que se sumaron un almuerzo ofrecido por el cafetalero francés Luciano Tartiére, así como varios actos culturales por la tarde y la noche, los cuales culminaron con una serenata. Después de pernoctar ahí, partieron a las nueve de la mañana del domingo. En Turrialba almorzaron donde el acaudalado cartaginés José Ramón Rojas Troyo –dueño de la hacienda *Guayabo* en una época–, para llegar a Angostura a la una y media de la tarde. Había un ambiente de gran vistosidad y emotividad. En efecto, el ya de por sí hermoso puente estaba adornado con arcos de palmas y flores, y la comitiva fue recibida con estampidos que parecían de cañón. Para ello, los obreros habían taladrado grandes rocas y llenado con pólvora los hoyos, para después hacerla explotar y provocar reverbera-

ciones que rompían el inmemorial silencio de tan solitarios parajes.

Luego de cruzar el puente, el grupo subió la pendiente para llegar a la casa nacional o albergue, en la que ondeaba la bandera de Costa Rica y desde donde pudieron mirar el volcán Turrialba, enhiesto, majestuoso y en plena actividad. Es importante mencionar que sus erupciones de ceniza se iniciaron en setiembre de 1864, aunque desde 1853 emitía vapores (Tristán, 1922).

La comitiva pasó la noche en el albergue y el lunes al mediodía descendió hasta el puente, para el acto oficial de inauguración. “¡Que este puente marque la era de un nuevo porvenir, de adelantamiento, de paz y de felicidad para el país, abriéndose el camino al Atlántico, y cambiando la faz de nuestra situación!” (*Gaceta Oficial*, 8 de abril de 1865, núm. 312, p. 4), sentenció el presidente Jiménez, de seguro evocando a los próceres Braulio Carrillo y Juanito Mora, los mayores impulsores de la anhelada ruta hacia el Caribe.

Nueve años después, al recorrer nuestro país a partir de Puerto Limón para recolectar plantas, el botánico alemán Otto Kuntze pasaría por Angostura y relataría: “después del desayuno pasamos el río Reventazón sobre un majestuoso puente de madera, y llegamos a un bosque espeso y llano, a través del cual pasaba un camino deplorable, que efectivamente no se podía pasar a pie” (Kuntze, 2001). Al año siguiente, su paisano y colega Helmuth Polakowsky, al llegar desde Turrialba y tras lamentarse del pésimo camino, narraría: “por fin éste se vuelve más sólido, descien- de al valle del río Reventazón y salva este torrente por medio de un puente de piedra bueno, colocado en un sitio angosto, de unos 80 metros (anchura de la superficie del agua en noviembre de 1875), que lleva el nombre de Angostura” (Polakowsky, 2014). Además de que esta anchura es exagerada –como se verá pronto–, en cuanto a su estructura de piedra tal vez quiso decir que el puente tenía bastiones de mampostería.

Para concluir lo referido a este puente, sorprende mucho que, aunque existe una foto tomada en Angostura por el alemán Otto Siemon cerca de 1873 –apenas un año antes de Kuntze– no aparezca el bello puente descrito por este. No obstante, en la parte izquierda de dicha imagen (figura 7) se observa parte de una estructura que podría corresponder al puente.

8 Información suministrada por el experto Juan Manuel Castro.

Por cierto, en la parte superior de la foto se nota un rancho, en un sector desmontado, hoy profusamente cubierto con vegetación. Es de suponer que Siemon sí lo fotografió, pero que la imagen se extravió o está en alguna colección de difícil acceso en el extranjero⁹.



Figura 7. Vista de Angostura, cerca de 1873. Fuente: Otto Siemon

Es posible que el citado puente fuera bien conservado y permaneciera en su sitio por muchos años, aunque no los 30 o 35 años previstos por su constructor Francisco Kurtze, debido a la pluviosidad y alta humedad de la región. Al respecto, no ha sido posible hallar más testimonios escritos de este puente ni tampoco pictóricos, a pesar de que en años subsiguientes estuvieron por ahí varios viajeros. Visitantes alemanes como el obispo Bernardo Augusto Thiel (1882-1895), el geólogo Karl Sapper (1899) y el etnógrafo Walter Lehmann (1907-1908), así como los entomólogos estadounidenses Philip y Amelia Calvert (1910) ni siquiera se refirieron a él (entre paréntesis aparece la fecha en que cada uno de ellos estuvo ahí). Incluso Lehmann y los esposos Calvert tomaron muchas fotos en esa zona, pero ninguna del puente. Asimismo, sorprende que el célebre fotógrafo estadounidense Harrison Nathaniel Rudd en 1893 adquirió una propiedad en Tuis, por lo que de seguro cruzó Angostura

varias veces. Sin embargo, en las colecciones de fotografías disponibles en Costa Rica y Estados Unidos (Universidad de Duke, en Carolina del Norte) no hay imágenes del puente y ni siquiera de Turrialba.

La explicación de esto es que para entonces el puente estaba tan deteriorado que no llamaba la atención como para ser captado en una fotografía o ya ni siquiera existía. De esto da fe el hecho de que el 1° de agosto de 1890 –25 años después de construido–, un grupo de agricultores ausentistas, residentes en Cartago y San José, enviaban una petición al gobernador de Cartago, fundamentada en que el puente estaba “tan deteriorado y ruinoso, que es constante el peligro de la vida, y de los ganados y frutos de los que poseen al otro lado del río algunas fincas” (Archivo Nacional de Costa Rica, 1890). Ellos eran Francisco Sancho, Dolores Gutiérrez (¿Guzmán?), Jenaro Bonilla Aguilar, Mariano Montealegre Gallegos, Francisco María Yglesias Llorente, Carlos Volio (¿Llorente?), el médico canadiense Tomás Mauricio Calnek Bogart, el cubano Antonio López-Calleja Pereira y el alemán Guillermo Steinworth Ulex.

Argumentaban que, estimulados por la apertura de la carretera nacional, construida otrora hasta El Zapote –hoy Linda Vista–, algunos finqueros se establecieron en esa zona, pero que ahora esa ruta estaba en el abandono, por lo que resultaban perjudicados, sin poder tampoco llevar sus productos a algunos puntos de la línea ferroviaria, próxima a estrenarse. Asimismo, “no solo los particulares, sino también la Nación, están interesados en el buen estado de ese puente, puesto que, al otro lado del río posee aquella grande extensión de terrenos baldíos, cuya fertilidad, planicie y extensión recomiendan las ventajas de dedicar protección a aquellos parajes” (Archivo Nacional de Costa Rica, 1890). Culminaban su petición solicitando que, con fondos públicos, se realizara “la reforma o conclusión del puente de Angostura, del cual subsisten en perfecto estado los bastiones”. De esta frase final se capta que permanecían incólumes los bastiones hechos por Kurtze y que el puente como tal necesitaba una fuerte reparación o su renovación completa. Es de suponer que el puente fue reparado, a juzgar por el hecho de que en la documentación oficial disponible en el Archivo Nacional no hay nuevas referencias a puentes, al menos en el corto plazo.

9 Las fotos de Siemon aquí mostradas fueron cedidas por Silvia Meléndez, de la colección de su padre, el extinto historiador Carlos Meléndez Chaverri.

LOS AVATARES DEL TERCER PUENTE

Para comenzar, es oportuno resaltar la poca importancia asignada a los puentes por parte de los primeros autores de textos históricos sobre Turrialba, como Valerio (1953) y Salazar (1970), e incluso en las actas de la municipalidad de Turrialba. Dichos documentos –depositados hoy en el Archivo Nacional– para los fines de estas pesquisas comprenden un intervalo de 42 años, de 1920 a 1962, pero hay un vacío de unos 30 años, de 1890 a 1920.

En cuanto a Valerio (1953), todo cuanto consigna en alusión al que observara Polakowsky –ya mencionado–, es que “ese puente de la Angostura fue construido por Francisco Hurthy, con cal traída desde Ánimas, en la cuesta de Gracias a Dios, en el Camino Real [a Matina]”, lo cual es cierto, como se vio previamente, excepto que el apellido correcto es Kurtze.

Por su parte, Salazar (1970) incluye unas pocas menciones. Por ejemplo, el 7 de julio de 1906, un corresponsal anónimo del diario *La República* informaba que “con auxilio del gobierno y bajo la dirección de don Juan Rafael Jiménez O., se está transformando la temible cuesta de Angostura en camino de coches”, para culminar la noticia esperanzado en que “ya dejaremos de oír los lamentos, unas veces, blasfemias otras de los bueyes”.

Asimismo, dos años después, con fecha 17 de marzo de 1908, el corresponsal relataba que “los puentes de Angostura y otros sobre el mismo camino de Tuis, que se encuentran en muy mal estado, se están refaccionando por parte del Municipio, que no descansa un momento en atender a lo más urgente”. Por su parte, el 27 de diciembre de ese año, el corresponsal de *El Noticiero* expresaba que “el puente sobre el Reventazón en el punto llamado La Angostura, está en peligro y temen que se vaya”. Además, dos días antes había informado que “el puente sobre el río Reventazón que se había sido falseado con el temporal pasado y estaba reparándose, se lo llevó el río”. Pero este más bien era el puente del tren, en La Junta, Siquirres. Tal fue la tragedia que de los obreros que lo reparaban “10 murieron, varios están gravemente golpeados y 25 se llevó el río”, debido a que “ese río creció 10 varas más de lo ordinario”. Este percance aparece descrito en un libro oficial de la Northern Railway Company (Anónimo, 1953), en el que se in-

dica que el puente original fue totalmente destruido por la inundación.

A partir de entonces, se dispone de muy poca información. Por ejemplo, en 1915 hubo una iniciativa de un grupo de agricultores de Bóveda, Carrizal, Cacao y Pacuare, “una zona que tiene [una] superficie [de] cerca de diez mil hectáreas de terreno, [...] con tierras fertilísimas y con bosques cuajados de madera de superior calidad”, quienes se quejaban de la dificultad de llevar sus productos a Turrialba por “a Carretera de [Jesús] Jiménez”, que estaba “en muy mal estado”, por lo que se demoraba de cuatro a cinco horas a caballo y un día en carreta. Por tanto, solicitaron que más bien se levantara un puente entre Peralta y el túnel –que está poco después del río Colima– para poder sacarlos a la línea ferroviaria (Archivo Nacional de Costa Rica, 1915). Aunque el Congreso aprobó “el estudio, localización y construcción de un puente sobre el río Reventazón” en dicho punto –muy lejos de Angostura–, sujeto a la disponibilidad de fondos e incluso el presidente Alfredo González Flores dio el ejecútese al proyecto, nunca se concretó.

En este caso, al no aludirse a ningún puente en Angostura, es de suponer que el problema radicaba en el deterioro de la carretera nacional y no del puente. Sin embargo, cuesta creer que el viejo puente erigido por Kurtze aún estuviera ahí. Al respecto, hay una pista interesante, pero que data de muchos años después. En efecto, se trata de una carta del agricultor catalán Esteban Tortós Solá, residente en el caserío de Murcia, en la cual indica que “el puente sobre el Reventazón, una obra muy buena construida durante la administración pasada de Don Ricardo Jiménez, se encuentra en un desastroso deterioro por falta de pintarlo; desde la época que se construyó (1912) nunca se ha reparado, por cuyo motivo [de] los goznes, o sea la parte de los tornillos, se levantan cascarones de herrumbre como de un grueso de 1/4 de pulgada. ¡Fíjese el desgaste tan serio que está sufriendo el hierro!” (Archivo Nacional de Costa Rica, 1920-1929 y 20 de enero de 1926). A juzgar por dicha carta, hubo un puente nuevo, posterior al de Kurtze, aunque no hallamos ninguna información al respecto.

No obstante, pareciera que Tortós se confundió con un puente inaugurado ahí en 1923, al que se aludirá en detalle pronto. Pero si lo mencionado por él fuera verídico, debe destacarse que esto sería muy merito-

rio, pues a Ricardo Jiménez Oreamuno –quien también tuvo propiedades en Turrialba– le correspondió asumir el poder apenas cuatro días después del muy destructivo terremoto del 4 de mayo de 1910 y las labores de reconstrucción fueron muy dispendiosas para el Estado, además de que se prolongaron por varios años. Cabe acotar que él era hijo de Jesús Jiménez Zamora y nieto de Francisco María Oreamuno Bonilla, otrora socios de la Sociedad Itineraria del Norte.

En todo caso, la siguiente información acerca de puentes data de 1920 y revela que el puente tendido en Angostura no recibía mantenimiento adecuado. En efecto, el 7 de julio de 1920, un inspector de la Dirección General de Obras Públicas, Miguel Molina M., indicó que al puente “lo que actualmente le hace falta son 28 tabloncillos de 0,30 de ancho por 0,05 de grueso y 3,25 de largo, y además habrá que templar unos cables que tiene a ambos lados y que hacen las veces de templaderas y están ayudando al puente, y como en vez de remaches tiene tornillos, creo que haya unos cuantos flojos, por lo que habría que socarlos” (Archivo Nacional de Costa Rica, 1920-1929). No se especifica si las medidas eran en varas o en metros, pues en el informe aparecen ambas escalas usadas indistintamente, aunque sí se capta que los tabloncillos tenían un espesor de unos 5 cm. Asimismo, Molina sugería que esta reparación se encargara al Jefe Político del lugar.

Curiosamente, en su informe Molina alude a otro puente, de 10,10 metros de largo, colocado 20 metros antes del primero, “sobre un zanjón hondo, donde el río cuando crece lo inunda, y por allí desagua una quebrada”. Advierte que desde que se construyó estaba apoyado apenas cuatro pulgadas sobre cada bastión, cuando lo recomendable era al menos 12 pulgadas en cada extremo. Para evitar su desplome en caso de una contracción de los bastiones, sugería que “eso podría evitarse apuntalándolo en los extremos con vigas de hierro o rieles, en forma de pie de amigo”. Por la descripción, pareciera que este puente era el colocado entre la ribera izquierda del río y la roca que había en medio, pero los 20 metros de distancia parecen exagerados. En cuanto a la citada quebrada, no existe hoy, aunque cabe pensar que más bien era un pequeño curso de agua que desa-

pareció cuando se construyó el actual puente y la carretera que desciende hacia él fue pavimentada.

Pocos días después, su jefe, M.E. Vázquez, tramitó esta gestión ante el Secretario de Fomento, Narciso Blanco Mora, pero no hay documentación que permita verificar si se hizo la reparación. Al parecer no se hizo de manera incompleta, pues ya en enero de 1921, en respuesta a un telegrama del Jefe Político de Turrialba, se comunicaba al Director General de Obras Públicas que “Mr. Herzog y otros importantes vecinos de aquella región me informan que el puente sobre el río Reventazón (Paso de Angostura) camino a Tuis, amenaza ruina. Ruégole a U. enviar un ingeniero para reconocer el estado del puente”. Es pertinente indicar que el suizo Rodolfo Herzog Müller se había instalado en Turrialba como administrador de la hacienda Atirro Coffee States, propiedad del estadounidense Charles Woodman, quien heredó esos predios a su hija Carlota, que se casó con Herzog.

Como complemento de estos datos, fue poco después –en marzo de 1921– que la municipalidad de Turrialba solicitó a Herzog “una lista detallada de los contribuyentes voluntarios y cantidades para el arreglo del camino de Tuis, para así resolver la suma que esta Municipalidad puede asignar” (Archivo Nacional de Costa Rica, 20 de marzo de 1921). Es de suponer que se refería al trecho del camino desde el puente de Angostura hasta Tuis, que cortaba la hacienda La Suiza. Conviene indicar que en agosto del año anterior, Herzog había donado el terreno para la apertura de calles en La Suiza, por lo que entregó las respectivas escrituras a la municipalidad.

A pesar de estas preocupaciones y propuestas, todavía en noviembre de 1921 el puente no estaba reparado. De hecho, en esos días Vázquez envió una carta a Blanco, en la que expresaba su desacuerdo con una petición de Herzog y otros empresarios, en el sentido de que se eximiera del pago de impuestos por los materiales necesarios para la reparación (Archivo Nacional de Costa Rica, 4 de noviembre de 1921). No obstante, accedería “salvo que se comprometieren a permitir el libre uso del puente para el público”, lo cual de manera implícita revela que a esta estructura se le daba un uso privado, en beneficio exclusivo suyo y quizás de algunos otros hacendados de la zona. Este asunto se retomará pronto.

POR FIN, UN PUENTE DE METAL

Las evidencias sugieren que –como es frecuente en nuestro país, por diversos motivos– todo cuanto se hizo por muchos años fue efectuar reparaciones de menor cuantía o remiendos que, al final de cuentas, no resolvían el problema de fondo. Asimismo, nótese que habían transcurrido dos años sin que se hiciera mayor cosa con el puente en Angostura. Y aunque con el tiempo la situación se agravó aún más, también surgió una firme esperanza. En efecto, en febrero de 1922 se argumentaba que “el puente de Angostura se encuentra en completo mal estado, y en atención a que en la Dirección General de Obras Públicas se está haciendo un puente de hierro para dicho paso, razón por la cual esta Municipalidad no estima conveniente hacer ninguna reparación sobre dicho puente”. Ante esta loable iniciativa, de instalar un puente nuevo y muy firme –cuyos gestores locales y gubernamentales se desconocen–, dicho ente acordó “dirigirse a la Dirección General de Obras Públicas por medio del señor Gobernador, a fin de que manifieste cuándo estará listo el puente, deseando este Ayuntamiento que se active ese trabajo, por ser de perentoria necesidad” (Archivo Nacional de Costa Rica, 22 de febrero de 1922).

No fue posible determinar si hubo alguna respuesta oficial. Lo cierto es que el panorama no cambió y seis meses después la municipalidad acordaba “pasar atenta comunicación a la Dirección General de Obras Públicas, indicándole que esta Municipalidad ha tenido noticia de que el puente que allí se construye para el paso de La Angostura sobre el Reventazón, no se ha terminado por falta de recursos. Que se digne manifestar a esta Corporación, qué cantidad hace falta para su pronta terminación, para ver si es posible que el Municipio pueda contribuir siquiera en parte, a fin de que sea terminado cuanto antes sea posible” (Archivo Nacional de Costa Rica, 9 de agosto de 1922).

Es posible que ahora sí hubiera una respuesta, que no nos fue posible hallar o tal vez una llamada telefónica oficial, pues la solución empezó a tomar forma, finalmente. Dos semanas después, por instrucciones de los regidores, el Jefe Político, Ricardo Fernández B., envió una carta al Gobernador de Cartago, Francisco Jiménez Oreamuno –quien compartía apellidos, pero no era hermano de Ricardo–, en

la que expresaba que el puente de Angostura “está en estado de completa ruina, y según dictamen técnico, amenaza caerse de un momento a otro”. Y tan deteriorado estaba, “que precisa reponerlo a la mayor brevedad para evitar una catástrofe, y el posible aislamiento de los distritos de Tuis y Atirro, lo cual impediría movilizar la próxima cosecha de café de esa región” (Archivo Nacional de Costa Rica, 23 de agosto de 1922).

Cabe hacer una digresión aquí para señalar que no se cuenta con una descripción que permita conocer si el deteriorado puente era de madera o metal. No obstante, de dicha carta se colige que si ese puente fue erigido en 1912 –en la administración Jiménez Oreamuno–, es impensable que fuera una estructura de metal y que se hubiera arruinado en apenas 10 años. Por tanto, es de suponer que era de madera.

Para retornar al acuerdo municipal de fines de agosto, en él se reconoce y explicita que “estaba agotada la partida del Presupuesto Nacional votada para la construcción de puentes”, lo cual era lo que impedía concluir la estructura. Sin embargo, a su vez aclaraba que aunque “la cantidad necesaria es relativamente pequeña”, no era sencillo sufragarla, pues “esta corporación no puede distraer fondos municipales para dicho fin, por ser el puente de Angostura un puente nacional”. Eso sí, en dicho acuerdo al final se advertía que “la Corporación, al hacer esta excitativa, declina toda clase de responsabilidades que puedan sobrevenir por motivo de una catástrofe, ya por las pérdidas materiales, o ya por las pérdidas de vidas” (Archivo Nacional de Costa Rica, 23 de agosto de 1922).

Es importante reconocer que, ante esta carencia de fondos, en el citado acuerdo y en correspondencia referida al caso, consta que los empresarios Cecil y Stanley Lindo Morales, Miguel Monge Jiménez y Federico Pérez Rubín “generosamente ofrecieron contribuir con fuertes sumas para dicho fin”, a la vez que los munícipes lamentaban “la negativa absoluta de don Rodolfo Herzog” de contribuir. Cabe indicar que los hermanos Lindo eran jamaíquinos de padre inglés, en tanto que Pérez era español. Al respecto, sorprende mucho la actitud de Herzog pues –irónicamente– era uno de los que más se había quejado del estado del puente, como se indicó en páginas previas. Pero, además –como ya se vio– desde el año

anterior se le había manifestado que la exención de impuestos por los materiales para reparar el puente dependería de que él permitiera que lo utilizara la gente.

Y aunque hubiera sido de esperar que cambiara su posición, esta más bien se exacerbó, por lo que en marzo de 1922 la municipalidad debió reconvenirlo. En tal sentido, los munícipes destacaban que: “Oído el informe del Sr. Jefe Político, respecto a la gestión con don Rodolfo Herzog, tendiente a que volviera a establecer el tráfico quitado por él por medio de un portón con llave en el camino de Atirro, alegando que dicho camino es parte de su finca, y que él responde por cualquier reclamo, se acuerda: Manifestarle al Señor Herzog que en el archivo de esta Municipalidad existe copia de un convenio con los anteriores dueños de esas fincas, por el cual consta que el camino a que se hace referencia es público, de lo que se le adjunta una copia, y en virtud de eso, se le conceden ocho días de término para que proceda a abrir el camino y de lo contrario, se hará por medio de la autoridad respectiva” (Archivo Nacional de Costa Rica, 8 de marzo de 1922).

Este texto sugiere que su hacienda empezaba en el actual cruce hacia La Suiza, después de subir la cuesta que se inicia en la ribera derecha del río Reventazón. Es decir, no se contaba con un camino público ni tampoco con una servidumbre para poder transitar desde Turrialba hasta Tuis.

La terquedad de Herzog fue tal, que dos meses después la situación persistía. Y en lugar de actuar con mano firme, la municipalidad le dio otra prórroga, tan laxa que fue “de ocho o quince días”. Pero una vez más, él ignoró la advertencia y para diciembre las cosas permanecían igual. Entonces, de nuevo, se le otorgó un plazo “de ocho días para que restituya el camino a su estado primitivo” y transcurrido este intervalo, “el señor Jefe Político dará los pasos necesarios para que dicho camino quede abierto definitivamente al servicio público”. Es de suponer que por fin el asunto se resolvió, a juzgar por el hecho de que tres meses después Herzog intentó “poner peones a trabajar en el camino de Tuis” –obviamente, con fondos públicos–, ante lo cual se le indicó que la municipalidad carecía de fondos en este rubro (Archivo Nacional de Costa Rica, 24 de mayo y 27 de diciembre de 1922, y 14 de febrero de 1923).

Para retornar a la cuestión del puente, se ignora si finalmente Monge, Pérez y los hermanos Lindo hicieron aportes económicos para su construcción; al parecer, no hubo necesidad. Como la Dirección General de Obras Públicas informó a la municipalidad que el monto necesario correspondía a ₡3.999,14 –una cifra más bien modesta, dada la magnitud de esa obra– bastaba con optar por una vía administrativa. Y fue así como se solicitó al gobernador provincial Jiménez que persuadiera al Secretario de Gobernación –Aquiles Acosta García, hermano del presidente–, para que se incluyera el caso en las sesiones extraordinarias del Congreso, las cuales recién se habían iniciado. Al parecer, Jiménez no lo hizo con la urgencia deseada, lo que ameritó un nuevo acuerdo municipal (Archivo Nacional de Costa Rica, 13 de setiembre de 1922). Por fortuna, la petición municipal fue atendida con relativa prontitud y eficiencia por todos los involucrados y, tras la aprobación de la solicitud por parte del Congreso, el 18 de octubre recibía el ejecútese del presidente Julio Acosta.

Conviene hacer una digresión para señalar que Acosta tenía cierta afinidad con Turrialba, pues él fue uno de los líderes de la denominada *Revolución de Sapoá*, contra la dictadura de los hermanos Joaquín y Federico Tinoco. Y, como parte de las luchas por la democracia ocurridas en varios puntos del país, en febrero de 1918 hubo un enfrentamiento con el ejército tinoquista en la hacienda *Guayabo*, en Turrialba, organizada por Mariano Guardia Carazo, Juan Gómez Álvarez, Federico Pérez Rubín y Aurelio López-Calleja Basulto (Monge, 1976).

Como culminación de los bien conducidos esfuerzos de la municipalidad de Turrialba, la muy esperada resolución final del Congreso rezaba así: “Ampliase la partida correspondiente del presupuesto de Fomento del presente año con la suma de cuatro mil colones (₡4.000.00) que se destinarán a terminar y colocar el nuevo puente llamado de Angostura sobre el Río Reventazón en el camino de Tuis” (Archivo Nacional de Costa Rica, 1922). Es pertinente aclarar que por entonces Tuis era el segundo distrito de Turrialba, pero fue desplazado por La Suiza, que inicialmente era tan solo una finca o hacienda en el valle de Tuis y después se desarrolló mucho, sobre todo gracias a Herzog. Dicha finca fue fundada por sus paisanos

Adriano Dormond Oguey, Luis Peytrequín Pfister y Alfredo Dotti Pitet.

Aprobados los fondos y concluida la estructura en los meses subsiguientes, la municipalidad fue informada al respecto, por lo que hacia fines de mayo de 1923 acordó nombrar una comisión, constituida por su presidente Mariano R. Montealegre Carazo y el Jefe Político Fernández, para “que en nombre de este Ayuntamiento inviten al Señor Presidente de la República y su gabinete, para la inauguración del trabajo del ramal de ferrocarril al Pejivalle y el puente de la Angostura”, además de autorizar que se les hiciera un agasajo (Archivo Nacional de Costa Rica, 23 de mayo de 1923).

Nótese que se deseaba aprovechar la visita del presidente de la República para –de manera simbólica– colocar el primer clavo del primer riel de dicho ramal; al respecto, debe recordarse que el ferrocarril al Caribe había empezado en diciembre de 1890.

Sin embargo, esto no fue del todo sencillo, a pesar de ser una obra de gran importancia, ya que Pejibaye era una nueva y pujante zona bananera. Así lo había acordado la municipalidad en noviembre de 1922, por lo que solicitó el aval del Ministerio de Fomento e hizo los trámites pertinentes con las empresas involucradas en el proyecto (Archivo Nacional de Costa Rica, 16 de noviembre de 1922). Aunque no se mencionan sus nombres, es evidente que se trataba de la empresa ferroviaria Northern Railway Company y la empresa bananera United Fruit Company. No obstante, cuando nadie lo esperaba, surgió la oposición del alemán Guillermo Niehaus, dueño de la hacienda Aragón, la cual sería atravesada por la línea férrea e incluso se beneficiaría con el proyecto. Esto obligó a los regidores a solicitar al gobierno que se expropiara la faja de terreno necesaria, dado que la ley lo permitía, por ser un proyecto de gran relevancia local y nacional (Archivo Nacional de Costa Rica, 22 de febrero de 1923).

Para retornar la cuestión del puente, llama la atención que en las actas de la municipalidad no se mencione la fecha de su inauguración, y después del acuerdo anterior no se vuelve a hacer alusiones al puente. Sin embargo, la búsqueda en la prensa aportó un dato clave. Con el título *Don Julio en Turrialba*, una breve noticia en el *Diario del Comercio* revelaba que ello ocurriría el domingo 3 de junio, en medio de feste-

jos cívicos, y que “en Turrialba hay mucho entusiasmo por la inauguración del puente de la Angostura” (Diario del Comercio, 31 de mayo de 1923).

Otro medio periodístico, *La Tribuna*, anunció el evento el propio domingo, con el título *Inauguración de un puente en Turrialba* y la breve noticia era ilustrada con una foto del puente completo, montado en la plataforma de un carro del tren, antes de ser transportado tiempo atrás. Su construcción estuvo a cargo del ingeniero Fernando Cabezas, cuyo jefe era Manuel Antillón Ramírez. En ella se indica que la comitiva oficial saldría ese día a las 7 de la mañana, por tren, para regresar el mismo día a las 4 de la tarde. Asimismo, en medio de otros elementos, aclaraba que ese viaje se había pospuesto varias veces “porque se necesitaba llenar algunos detalles preliminares”, lo cual sugiere que la estructura estuvo lista mucho antes (La Tribuna, 3 de junio de 1923).

Como una curiosidad, relacionada de manera indirecta con Turrialba, en los días previos a la inauguración del puente en Angostura la prensa anunciaba que “se encuentra en esta capital el Rey de los Indios de Talamanca, S.M. Tipisín 1°, amo de la zona del Teltire. Viene su real Alteza acompañado de sus esposas y sus hijas, perros, monos y pericos. La Real familia hizo el viaje a pie hasta Turrialba, y el Soberano le trae de obsequio al Presidente de la República una piel de tigre. Se hospedan en el Palacio Arzobispal” (Diario del Comercio, 27 de mayo de 1923).

Para regresar a la ceremonia de inauguración del puente, dos días después el diario *La Tribuna* le dedicó casi una plana al evento, con el título *Las inauguraciones de Turrialba*, ilustrada con fotografías de la comitiva llegando al puente, de la colocación del primer clavo de la línea a Pejibaye y del banquete ofrecido posteriormente. Además, en esa misma fecha el *Diario del Comercio* publicó una noticia amplia, aunque más modesta que la anterior, pero con elementos no citados en el otro periódico. Así, gracias a ambas crónicas, es posible reconstruir lo ocurrido en ese fastuoso día para Turrialba (La Tribuna, 5 de junio de 1923 y Diario del Comercio, 5 de junio de 1923).

En efecto, un tren expreso partió de la capital con la comitiva presidencial, de más de 20 personas, entre quienes figuraban algunos miembros del gabinete, invitados especiales y periodistas, etc. Del gabinete iban el ya citado Narciso Blanco –por cierto, hijo del

general Máximo Blanco Rodríguez, controvertido héroe de la Campaña Nacional contra los filibusteros–, el notable educador Miguel Obregón Lizano y el médico Solón Núñez Frutos, más el coronel Manuel Luján; en Cartago se les sumaría el gobernador Francisco Jiménez Oreamuno. Cabe destacar que el presidente Acosta y el ministro Blanco vestían impecables trajes blancos y corbata oscura, así como elegantes botas altas de tubo; el resto de la comitiva usaba traje oscuro y corbata, así como botas, botines o botines con polainas.

En medio de gran expectación, el tren arribó a la estación ferroviaria cerca de las 9 de la mañana. Al descender la comitiva presidencial y ser recibida por la Corporación Municipal, se entonaron los acordes del Himno Nacional –a cargo de la Banda Municipal de Cartago y la filarmónica local–, el cual fue cantado al unísono por los ahí congregados. De inmediato se escucharon los nutridos aplausos de la multitud, entre la que sobresalían numerosas cabezas masculinas cubiertas con los elegantes y frescos sombreros panamá –que, en realidad, son de origen ecuatoriano– y a los aplausos siguieron abundantes vivas al presidente, a la municipalidad y a Turrialba.

Poco después el grupo se enrumbaba hacia la sede de la Jefatura Política, donde estaban ensilladas las cabalgaduras, para dirigirse hacia Angostura. Calculada la distancia en una hora, para llegar al puente el séquito fue acompañado por unos 50 lugareños. Ya en el sitio, los miembros del grupo encabezado por el presidente Acosta –quien iba flanqueado por dos militares que hicieron el saludo de rigor–, sin bajarse de sus caballos, los civiles se despojaron de sus sombreros para escuchar las notas del Himno Nacional con veneración; así consta en el pie de una de las fotos (figura 8A), escrito por quien la tomó¹⁰. Nótese en dicha foto que antes del puente principal había un puente corto, que permitía el acceso a él desde la ribera izquierda del río Reventazón.



8A



8B

Figuras 8A y B. Llegada de la comitiva a Angostura, encabezada por el presidente Acosta (de blanco) (A), así como parte de la concurrencia, ya sobre el nuevo puente (B). En B, nótese la inmensa roca sobre la que se levantó el bastión central. Fuente: Manuel Gómez Miralles

Después de esto, en una ceremonia más bien rápida y en la que se quebró una botella de champán contra la cerca del puente, el sacerdote alemán Santiago Bellut procedió a su bendición. En el acto fungieron como padrinos el presidente y la señora Amalia Brunetti de Blanco, esposa del Secretario de Fomento; al parecer, también lo fue la señora Sara Aguilar de Montealegre, esposa del presidente municipal, quienes habían venido con la comitiva presidencial.

Por cierto, según una de las noticias, la estructura medía 40 varas (33 metros) de largo y se elevaba 25 varas (21 metros) sobre el nivel del agua. Pero esto es algo exagerado, pues el construido por Kurtze medía unos 21 metros de longitud y, además, en el boceto de un puente para exactamente el mismo sitio –

¹⁰ De los actos de ese día se cuenta con 13 impecables imágenes, captadas por el célebre Manuel Gómez Miralles, quien fungía como fotógrafo oficial del gobierno. Hoy están en poder de don Julio Ernesto Revollo Acosta, nieto de don Julio Acosta.

trazado en 1942, al cual se aludirá después— consta que medía unos 25 metros, pero reposaba unos 2 m metros sobre cada uno de los bastiones. En todo caso, medidas más, medidas menos, lo cierto es que por fin se contaba con un sobrio y macizo puente de hierro en ese sitio, tan impregnado de historia, y que los asistentes al acto cruzaron jubilosos por primera vez (figura 8B).

A continuación todo el grupo se encaminó hacia Turrialba, donde el presidente insertó el primer clavo del primer riel de la línea que comunicaría la estación con Pejibaye, el cual fue celebrado con copiosos aplausos y vítores. Ahí participó Adolfo A. Osborne, como representante de la United Fruit Company, quien había venido con la comitiva. Al observar las fotos de esta ceremonia, se nota que en la intersección del ramal ya estaban asentados los durmientes y había un largo riel extendido sobre ellos. Esto ocurrió en las afueras de la estación ferroviaria, muy cerca de un pequeño puente metálico sobre el río Colorado que, por entonces, no había sido entubado; incrustados en el asfalto de la carretera, hoy ahí se observan los rieles del antiguo ramal.

Concluido este acto, que fue muy breve, al ser el mediodía la comitiva y algunos notables lugareños caminaron unas pocas cuadras para reunirse y almorzar en el Nuevo Hotel Roma, en las proximidades de la estación ferroviaria. Este negocio —perteneciente a Lorenzo Chacón y Cía.— estaba en un bello edificio de madera con un amplio balcón en el segundo piso. Para la ocasión, estaba adornado con cintas con los colores de la bandera patria, así como guirnalda de flores. Amenizado con “preciosas y delicadas piezas musicales” ejecutadas por la Banda Municipal de Cartago y la filarmónica local, se sirvió un opíparo almuerzo, que constaba de 14 ítems, entre aperitivos o entremeses, ensaladas, platos fuertes y postres. Como una curiosidad, el menú estaba escrito en francés y hasta los humildes, pero sabrosos, peces bobos del Reventazón terminaron no solo asados, sino también... afrancesados, pues en el menú se les describe como *Bobos d'Angostura grillés*.

Posteriormente hizo uso de la palabra Jorge R. Aguilar Morúa —a nombre de la municipalidad, pues parece que era su abogado— para ofrecer el almuerzo al presidente Acosta y agradecer su gran interés por la zona de Turrialba, lo cual fue seguido por “una salva

de aplausos”, que culminó con un brindis con champán.

A continuación tomó la palabra el presidente. En su discurso “se refirió a las obras inauguradas extensamente” y resaltó la importancia de invertir en obras públicas “que convierten a regiones infecundas en verdaderos emporios de riqueza y de progreso material”. Sin embargo, la nota periodística de *La Tribuna* (5 junio de 1923) no aporta detalles al respecto, sino que se concentra en transcribir grandes párrafos de una amplia reflexión de carácter más bien político-electoral y retórico, propio de la coyuntura, pues ya había agitación, a pocos meses de las elecciones. Por cierto, los candidatos serían Ricardo Jiménez Ore-muno (Partido Republicano), Alberto Echandi Montero (Partido Agrícola) y Jorge Volio Jiménez (Partido Reformista); como ninguno alcanzó el 50% de los votos, el congreso eligió al primero (Obregón, 2002). Saludado el discurso con “una atronadora salva de aplausos”, el presidente alabó las obras inauguradas ese día y a quienes las hicieron posibles.

Cabe hacer una digresión aquí para destacar —tal vez él lo hizo en el discurso— que para el presidente el puente en Angostura tenía un significado particular. Y quizás eso también contribuyó a que, gracias a las respectivas condiciones de presidente y de ministro, de él y de su hermano Aquiles, fue que en meses previos el gobierno adoptó la positiva y rápida decisión de erigir el puente.

Nacidos en San Ramón (Alajuela), eran sobrinos de Domitila Acosta Chaves, casada con Carl von Bülow Bronikowsky, sobrino a su vez del célebre barón von Bülow, el primer residente en la fallida colonia alemana de Angostura. Asimismo —como se vio en páginas previas— fue el alemán Eduardo Steffen quien construyó el bello puente diseñado por Kurtze. Él residiría en San Ramón, donde vivía su hermana Guillermina, casada con Agustín Piepper, uno de los colonos de Angostura, cuya hija Adelina Piepper Steffen se casó con Paulino Acosta Chaves, tío del presidente. En síntesis, Julio y Aquiles tenían primos hermanos que eran medio alemanes —de apellidos von Bülow Acosta y Acosta Piepper—, de ancestros asociados con Angostura.

Ahora bien, para retornar a los actos de ese día, concluida la intervención presidencial, habló el ingeniero Cabezas —quien se refirió a unas 40 obras

públicas del gobierno a punto de concretarse—, así como Salvador Villar, al parecer como representante de los vecinos. Posteriormente se hizo un recorrido por la ciudad, que incluyó sendas visitas a la escuela y la iglesia, “que son dos obras también de adelanto, que exponen claramente el espíritu progresista de la ciudad”, según una de las notas periodísticas de *La Tribuna* (5 de junio de 1923). Por lo visto, no hubo lluvia por fortuna, lo cual es algo casi insólito en este cantón, al punto de que los lugareños lo denominan Lluvialba. A las 4 de la tarde la comitiva presidencial abordó el tren expreso y después de atravesar bosques y predios cultivados, y también el magnífico puente ferroviario sobre el río Birrís, llegó a la capital cerca de las 7 de la noche.

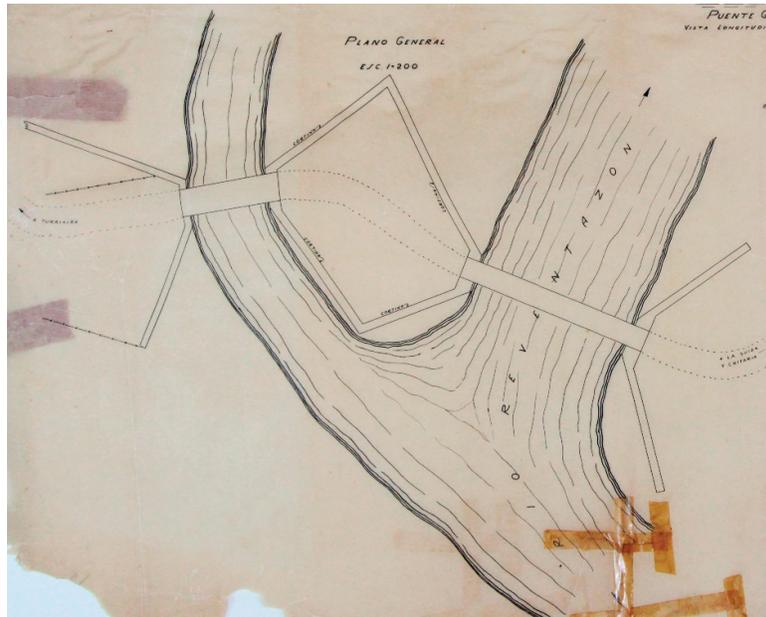
Cumplida la jornada, ahí permanecería por muchos años esa excelente y sólida obra de ingeniería. Si Kurtze había previsto que el puente de madera que él construyó duraría 30-35 años, es de esperar que el de metal estuviera en ese sitio quizás medio siglo. El único inconveniente era que podía ser cruzado por apenas una carreta a la vez, debido a su estrechez. Aunque ya desde 1910 circulaban automóviles en algunas partes del país —los célebres Ford T o *fortingos*—, los fragosos caminos de esos parajes no permitían su tránsito en aquel entonces.

No se ha hallado más noticias acerca de este puente. Como ya se indicó, no se sabe si era a este o a un supuesto puente de 1912 al que a inicios de 1926 se refería el agricultor español Tortós, acerca de su deterioro por falta de pintura. Lo cierto es que por esos mismos días hubo un acuerdo de la municipalidad de Turrialba, en el sentido de “autorizar al Jefe Político, para mandar poner unos tabloncillos que necesita con urgencia el puente de Angostura, con cargo a Calles y Puentes de Tuis”, o sea, en un rubro correspondiente al presupuesto de este distrito (Archivo Nacional de Costa Rica, 13 de enero de 1926). Es decir, la estructura de metal estaba incólume, pero demandaba un mantenimiento periódico, así como reparaciones de menor cuantía.

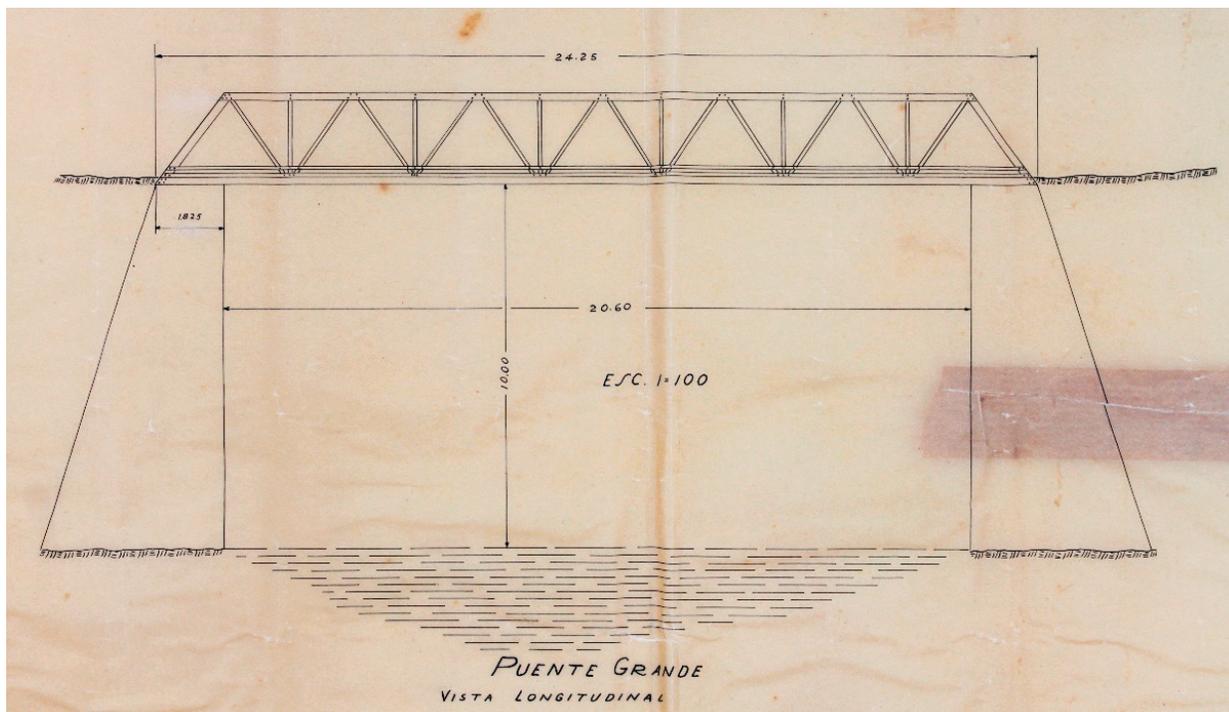
En tal sentido, llama mucho la atención la existencia en el Archivo Nacional de un detallado croquis, que data del 12 de mayo de 1942 —en el gobierno de Rafael Ángel Calderón Guardia— y se intitula *Plano general y perfil de los puentes sobre el río Reventazón en La Angostura de Turrialba, en la carretera*

Turrialba-Chitaría (Archivo Nacional de Costa Rica, 1942). Fue elaborado por Juan J. Harley Q. como auxiliar de ingeniería de puentes y refrendado por el Director General de Caminos y Puentes. Aunque la firma de este no es del todo legible, podría corresponder a la de Federico Gutiérrez Braun —nieto del alemán Juan Braun Roesler—, quien para 1940 ocupaba ese puesto. Este documento, trazado en papel y que mide 94x60 cm, es de gran valor informativo no solo por los cinco esquemas que contiene, sino también por las detalladas medidas de la estructura. Los esquemas corresponden a un plano general o vista aérea (a escala 1:200, es decir, un centímetro en el papel equivale a 200 cm o 2 m, en la realidad), así como a dibujos de la estructura, que consistía en un puente corto y otro largo, de los cuales hay vistas longitudinales y transversales, a escalas más detalladas, de 1:100 y 1:50, respectivamente.

En el plano general (figura 9A) se observa que la inmensa roca del cauce está flanqueada por cuatro “cortinas” o paredes gruesas y posiblemente esa sección se rellenaría con piedra y cemento para construir una especie de plataforma, de modo que los vehículos y la gente pudieran transitar y que a la vez sirviera de bastión para cada uno de los puentes, asentados en los respectivos bastiones de ambas riberas, nuevos y amplios. En cuanto a estos, eran de diferente aspecto, pues solo el pequeño tenía barandas simples, de 1 metro de altura, en tanto que el grande tenía dos cerchas (figura 9B) de 2,3 metros de altura. Sus respectivas dimensiones eran 12,20 metros (largo) y 2,70 metros (ancho), así como 24,25 metros (largo) y 3,5 metros (ancho). Nótese que el pequeño era más angosto. Además, se alzaban 8,40 metros y 10 metros desde el nivel del agua, respectivamente.



9A



9B

Figuras 9A y 9B. Plano general de la ubicación de ambos puentes en el punto de Angostura (A), así como las características del puente grande (B). Fuente: Archivo Nacional

En realidad, este puente se parece mucho –o es idéntico– al construido en el gobierno de Acosta. Además, el citado croquis no está acompañado por documentación alguna y en el Archivo Nacional

tampoco hay ninguna otra referencia sobre él. Ante la duda, la revisión de las actas municipales revela que nunca hubo una gestión para construir un puente en Angostura, aunque hay menciones de caminos

y puentes en diferentes épocas, incluso en las cercanías de Angostura. Dicha revisión comprendió ocho años (1941-1949), dado que acontecimientos como la Primera Guerra Mundial (1939-1945) y la Guerra Civil de 1948 podrían haber dificultado o impedido la concreción de la obra.

No obstante, tan ignorado fue el puente –lo cual sugiere que estaba en buen estado– que, por ejemplo, a inicios de 1943 los munícipes solicitaron a la Junta Cantonal de Caminos “reparar la pendiente llamada de Angostura”, pues, “a decir verdad, eso representa una contribución al mantenimiento vital que tanto necesita la agricultura, principalmente la caña en estos momentos” (Archivo Nacional de Costa Rica, 10 de enero de 1943). Es decir, se menciona la escarpada pendiente que desciende desde el actual CATIE, pero no se alude al puente.

Asimismo, tres años después, a fines de 1946, concurrieron a una sesión municipal extraordinaria, Claudio Escoto León, Subsecretario de Fomento, con Renán Méndez, Gonzalo Lizano y Federico Lowsse, jefes de puentes, carreteras y conservación de carreteras, respectivamente. Hubo una amplia discusión acerca de la construcción de una buena carretera entre Juan Viñas y Turrialba, para lo cual se emitirían 436 bonos de 1.000 colones (Archivo Nacional de Costa Rica, 28 de noviembre de 1946). En ese intercambio de ideas –el acta consta nada menos que de 13 páginas– se mencionaron otros puentes y caminos, incluyendo “la carretera Instituto-Platanillo, en una excelente zona cañera”. Dado que el citado ente era el Instituto Interamericano de Ciencias Agrícolas (IICA) y Platanillo está después de La Suiza, esa ruta debía atravesar el puente de Angostura.

Dada la laboriosidad de revisar las actas, se detuvieron las pesquisas cuando se detectó que, unos dos años después –a inicios de marzo de 1949– se acordó “dirigirse al MOP, comunicándole acerca del mal estado en que se encuentran los tabloncillos del Puente de La Angostura sobre el Río Reventazón, solicitándole sea muy servido ordenar el arreglo, para evitar el peligro que hay en el paso de ese puente” (Archivo Nacional de Costa Rica, 2 de marzo de 1949). Es decir, es evidente que –con apenas 25 años de uso– la estructura de metal estaba en buenas condiciones, por lo que no tenía sentido levantar una nueva.

Todos estos indicios conducen a la hipótesis de que el croquis ya citado se hizo más bien como un anteproyecto para el reforzamiento del bastión central y los de ambas márgenes, mediante las citadas “cortinas” y así evitar su erosión por las corrientes del río. Es posible que esos trabajos no se efectuaran, a juzgar por el hecho de que el aspecto de los bastiones actuales no coincide con el del croquis.

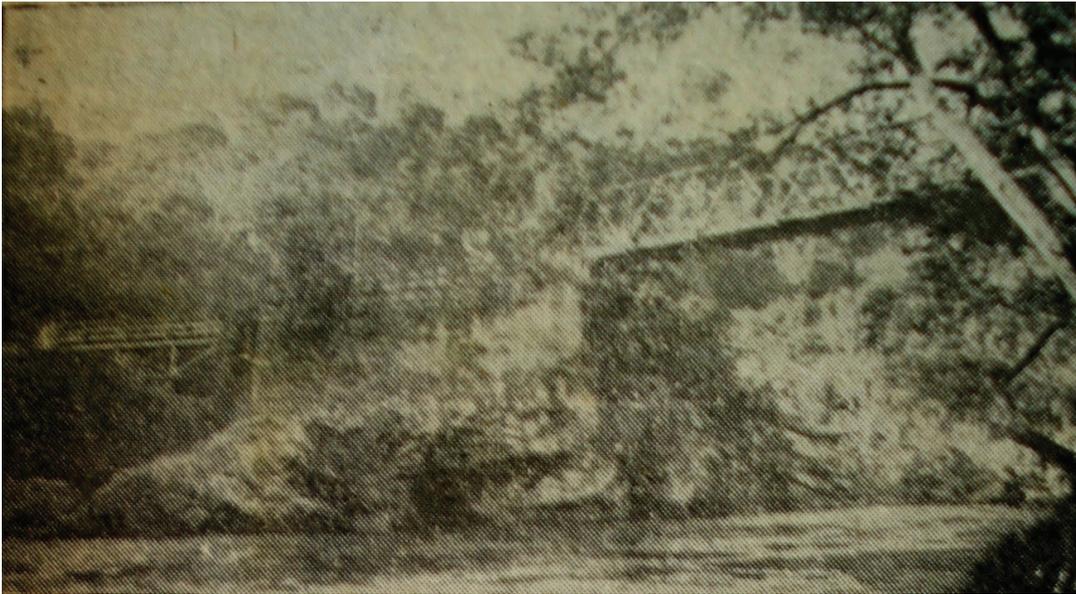
Para concluir, es interesante mencionar una información aparecida en la prensa, pero de fecha desconocida, lamentablemente. En efecto, ahí se observan dos fotos del puente (figura 10A-B), calzadas con la siguiente leyenda: “Soberbia vista panorámica del paso llamado de “La Angostura”, en el río Reventazón, carretera “Jesús Jiménez”, al sur de Turrialba. Esta obra la forman dos pequeños puentes de poco costo, que se apoyan y son sostenidos a gran altura por una isla de roca natural que hay en el centro del río. Puentes costosísimos construidos en otros lugares sobre el mismo río por el gobierno, la compañía [¿ferroviaria o bananera?] o particulares, fueron arrastrados o destruidos por las fuertes avenidas de las aguas”.

Dicha foto se localizó en el denominado Álbum de Granados, que es una colección de diez tomos de recortes de prensa sobre asuntos de importancia nacional, efectuada por Jaime Granados Chacón. Por una grata coincidencia, este cartaginés vivió en Turrialba, por lo que hay numerosos recortes sobre este cantón. Sin embargo, es de lamentar que él rara vez anotara la fuente y la fecha de los recortes compilados.

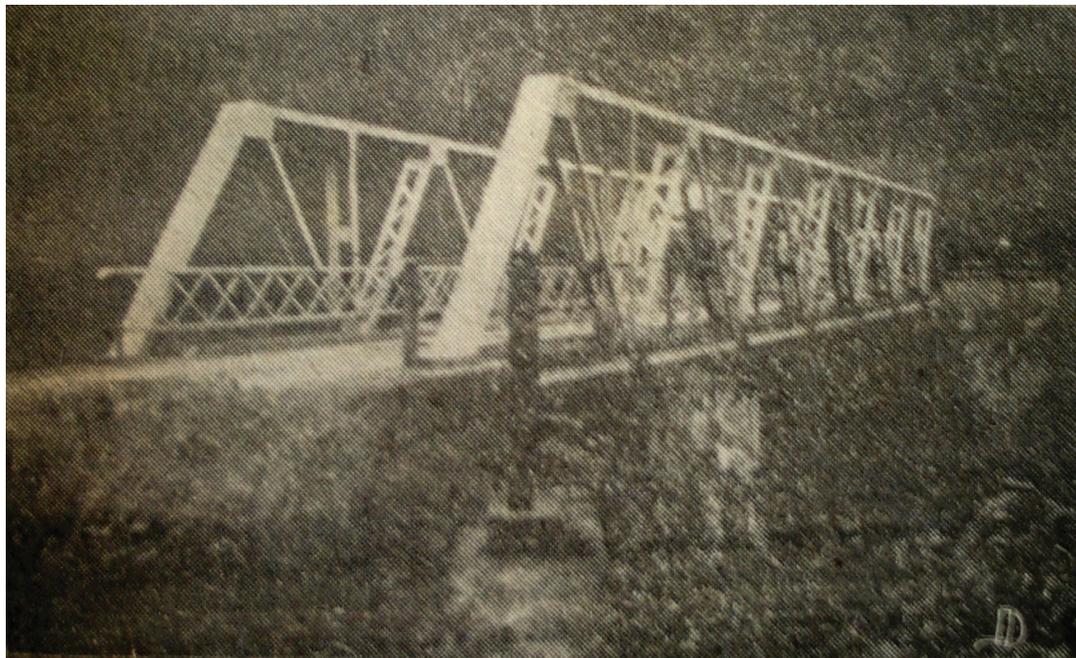
Es evidente la similitud del puente principal con el que fuera construido en el gobierno de Acosta (figura 8B) y con el del croquis recién mostrado (figura 9B). Sin embargo, es importante mencionar que la baranda del puente corto sí fue cambiada en algún momento, pues el original estaba compuesto por dos largos tubos, insertados en parales o pilares de metal (figura 8A). En cambio, el de la figura 10A y el del croquis –no mostrado aquí–, la baranda consistía en dos barras metálicas largas, atornilladas a seis parales insertados en la pieza que sirve de piso. Esto sugiere que –por ser de un material de menor calidad– el puente corto se oxidó y dañó, por lo que hubo que sustituirlo por uno mejor. **Sí llama la atención que en el Archivo Nacional no haya información acerca de esta obra.**

Se ignora en detalle lo acontecido con el citado puente a lo largo del tiempo, pero fue de gran utilidad por muchos años. Es de suponer que se le debieron hacer mejoras cada cierto tiempo, hasta que en algún momento quedó inservible. De él hoy persisten

los bastiones de ambas riveras, más el que corona la gran roca que hay en medio del cauce y también ambas cerchas, bastante oxidadas y carcomidas por la intemperie.



10A



10B

Figuras 10 A y B. Panorámica de los dos puentes en Angostura (A) y una vista cercana del puente principal (B). En A, nótese la baranda del puente corto, a la izquierda. Fuente: Álbum de Granados

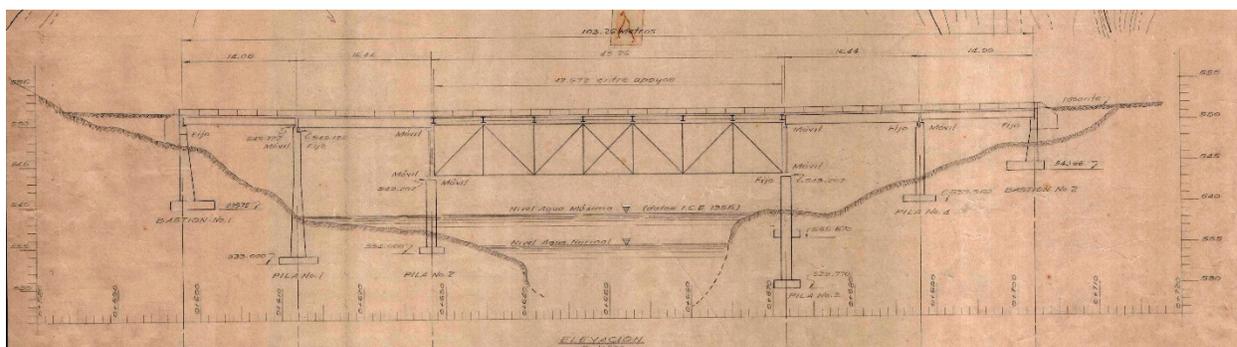


Figura 11. Diseño del puente actual. Fuente: Archivos MOPT

EL PUENTE ACTUAL

Del actual puente, que fue construido durante el gobierno de Mario Echandi Jiménez (1958-1962), no hay más menciones en el Archivo Nacional y muy pocas –fragmentarias y casi irrelevantes– en las memorias de 1958-1959, 1959-1960 y 1960-1961 del Ministerio de Obras Públicas y Transportes (MOPT). En la de 1959-1960 hay una foto de los andamios de una pila en construcción. Por tanto, se ignora en qué momento surgió la iniciativa para su edificación y si esta provino de los habitantes de la zona, el gobierno o de ambos. No obstante, fue posible hallar los planos originales en el MOPT y en ellos se consigna que el puente fue diseñado entre marzo de 1959 y mayo de 1961. Esto revela que el proyecto se empezó a plasmar antes de que la administración Echandi Jiménez cumpliera un año de labores.

Eso sí, gracias a Salazar (1970) –quien era munícipe entonces– se sabe que la Municipalidad de Turrialba “colaboró hasta lo indecible en esta construcción, que estuvo a cargo del Ministerio de Transportes”. Al respecto, hay muy poca información en las actas de dicha entidad. De hecho, hay una sola mención explícita a labores conjuntas con el entonces llamado Ministerio de Obras Públicas (MOP), referido al asfaltado de calles, el arreglo de caminos vecinales y la “construcción del puente sobre el Río Reventazón, denominado Angostura”, para lo cual se hicieron erogaciones por ₡25.647,60, incluyendo ₡8.647,60 para el citado puente (Archivo Nacional de Costa Rica, 17 de enero de 1962). Asimismo, Salazar (1970) indica que “los planos fueron diseñados por los ingenieros Jorge Emilio Kepfer [Campos] y el turrialbeño Francisco Pereira [García]”, quien laboraba para el MOP. Como una curiosidad, Kepfer es nie-

to del alemán Maximiliano Kepfer Köhler, de modo que –de una u otra manera– el ingenio alemán ha estado presente hasta hoy en varios de los puentes de Angostura.

Cabe acotar que los planos originales corresponden a 20 hojas, con todos los detalles técnicos para su construcción y en ellos consta que su principal artífice fue Kepfer, en tanto que Pereira se encargó de algunas partes. Los dibujos fueron trazados por una persona que firmaba con las iniciales A.S.R., que corresponden a Álvaro Sáenz R. La escala fue de 1:200 (1 cm= 2 m).

En cuanto a sus características, el puente mide 103,26 metros de longitud, 7,92 metros de ancho y consta de cinco tramos o superestructuras de acero A36, simplemente apoyadas sobre un bastión en cada ribera, más cuatro pilas (pilares) en el lecho del río, con las dos pilas centrales sosteniendo una cercha. Sus respectivas longitudes corresponden a 14 metros, 16,44 metros, 43,26 metros, 16,44 metros y 14 metros (figura 11). El tramo central está conformado por la cercha de paso superior, de 42,67 metros de longitud, en tanto que los otros cuatro son vigas laminadas de acero A36, con losa de concreto. La estructura se eleva 9 metros sobre el nivel normal del agua y 4 metros arriba del nivel máximo, según mediciones del ICE en 1955¹¹.

A pesar de su importancia para el país, sobre este puente casi no hay información en la prensa de entonces. Fue cuando ya casi concluía la administración Echandi Jiménez que apareció una noticia en primera plana, intitulada *San José y Siquirres quedarán conectados definitivamente por carretera durante*

11 Explicación técnica de la Ing. María Ramírez (MOPT), con base en los citados planos.

el próximo verano, en la que se incluían los siguientes tres subtítulos o descriptores: “El puente sobre el río Reventazón en el lugar denominado La Angostura, se terminará de construir en enero próximo. / El MOP ha enviado un proyecto de ley a la Asamblea Legislativa para que se destine un millón y medio de colones más para la importante obra vial. / Quedará en esa forma debidamente terminado el primer tramo de la carretera a Limón” (Diario La Nación, 5 de setiembre de 1961).

En el interior del diario se reiteraba el título y se detallaba lo siguiente: “El señor Ministro de Obras Públicas, ingeniero Espíritu [Santo] Salas Salas, dijo para la prensa que el próximo verano quedará Siquirres conectado con la red nacional de carreteras. Agregó el ministro Salas que en enero de 1962 se terminará la construcción del puente sobre el río Reventazón en el lugar denominado La Angostura. Dicho puente tendrá un valor total de un millón de colones. Ahora el Ministerio de Obras Públicas ha presentado un proyecto de ley ante la Asamblea Legislativa para que se destine un millón y medio de colones para concluir la carretera a Siquirres, para dejar debidamente terminado el primer tramo de la carretera a Limón” (Diario La Nación, 5 de setiembre de 1961).

A juzgar por lo manifestado por Salas, destacado profesional que cumplió un papel clave durante la construcción de la célebre Carretera Interamericana, se aprovechó la instalación del puente para –de una vez– avanzar hacia el litoral caribe, al menos hasta Siquirres. En cuanto al costo del puente, sería un poco más alto, como se verá pronto. Asimismo, de la citada noticia se colige que para inicios de setiembre ya la obra se había iniciado, lo cual tiene lógica, pues –como se indicó– los planos finales estuvieron confeccionados y aprobados en mayo de 1961.

No obstante, es posible que el proyecto avanzara lentamente, sobre todo por problemas económicos. En efecto, tal era la carencia de fondos, que en el ejemplar de *La Nación* de ese mismo día se informaba de las gestiones del MOP para que se le otorgaran los ₡10.000.000 que había presupuestado para pagar salarios durante el segundo semestre de 1961. El monto le había sido recortado a ₡7.500.000 por el Poder Ejecutivo, pero los diputados lo incrementaron en un millón. Sin embargo, esos ₡8.500.000 eran insuficientes. De hecho, apenas dos días antes del

anuncio acerca del nuevo puente en Angostura, Salas expresó que “la obra constructora del MOP está desarrollándose a toda celeridad, pese a las dificultades con la consecución de materiales y los dineros para pagar jornales, que con frecuencia se agotan” (Diario La Nación, 3 de setiembre de 1961). Por fortuna, dos semanas después los diputados asignaron al MOP un presupuesto extraordinario, por un monto de ₡3.634.101, para el período julio-setiembre (Diario La Nación, 19 de setiembre de 1961).

En realidad, tan seria era la situación del MOP que al pie de esa noticia se incluyó un gran recuadro con un anuncio oficial en el que se informaba “a todos sus trabajadores que el pago de sus jornales se iniciará el próximo jueves 21 de los corrientes”. Garantizado este dinero, justamente ese día se publicó una amplia noticia que especificaba 20 obras del Departamento de Vialidad en todo el país, “las cuales se van a ejecutar inmediatamente, ya que en todos los casos las licitaciones han sido adjudicadas”. Entre ellas no figuraba el puente en Angostura, pues es de suponer que ya había superado los respectivos trámites. Eso sí, se hace referencia a movimientos completos de tierra en los trayectos Turrialba-Siquirres y Florencia-Puente Río Reventazón, al igual que el mejoramiento y construcción del camino Guayabo-Peralta, en Turrialba (Diario La Nación, 21 de setiembre de 1961).

Es pertinente resaltar la fecunda obra vial liderada por el ministro Salas, quien a inicios de setiembre sin vanagloria expresaba que “a todo costarricense desapasionado le consta que la labor realizada por el Ministerio de Obras Públicas durante este gobierno ha sido mucha y se ha extendido por todos los lugares del país, incluso los más retirados”. Y, tras referirse a nuevas escuelas, unidades sanitarias, carreteras, caminos y puentes, manifestaba que “en los pocos meses que faltan para que finalice su administración, [Echandi] no tendrá tiempo de inaugurar muchas obras que se comenzaron a construir cuando él inició su período, y que justamente en esta época se están terminando” (Diario La Nación, 3 de setiembre de 1961).

Se nota que era un profesional comprometido con el país, más allá de banderías políticas y que el gobierno lo supo respaldar. Tan es así que, en contraposición con la lamentable y arraigada costumbre política de ejecutar obras que den réditos políticos

de corto plazo, Salas emprendió un ambicioso Plan Vial a pocos meses de que la administración Echandi Jiménez concluyera, para el cual se buscó financiamiento en el extranjero. De hecho, un día después de la celebración de la independencia de Costa Rica, apareció una noticia en primera plana con el encabezado *300 millones para el Plan Vial* y en la que se anunciaba la partida hacia Washington de una comitiva especial liderada por Salas. En el interior del diario figuraba una entrevista con Fernando Madrigal Antillón, presidente de la Asociación de Carreteras de Costa Rica, quien acompañaría a Salas como asesor. Él manifestaba que con los fondos esperados “se asegura el mantenimiento de las carreteras y caminos del país para los próximos cinco años, con una inversión que sobrepasa los 300 millones de colones, suma que nunca en la historia del país se ha logrado para este objetivo” (Diario La Nación, 16 de setiembre de 1961).

Pero –además– en ella se destacaba que “el próximo proyecto que desea impulsar la Asociación, y al que todos los costarricenses deben unirse, es la terminación de la carretera a Puerto Limón”, después de lo cual argumentaba que “celebramos ayer la independencia, y en los días de la conquista los españoles tenían una vereda que comunicaba a la Zona Atlántica con la Meseta Central. Y es verdaderamente lamentable que en el año 1961, la provincia de Limón esté todavía desmembrada del sistema nacional de carreteras, lo que viene a ser inconcebible, por ser tan fértil, y que podrá convertirse en un verdadero emporio de riqueza para la economía nacional. Con la continuación de la carretera a Limón, que este gobierno lleva muy adelantada, Costa Rica contará en el futuro con una vía interoceánica, con las enormes ventajas que esto significa para la economía en general de nuestro país” (Diario La Nación, 16 de setiembre de 1961).

Para fortuna del país, dos semanas después se logró concretar el préstamo del Banco Mundial, de lo cual la prensa informó con el título *Confirmado empréstito para Plan Vial*; de ello se enteró el gobierno gracias a una comunicación “por la vía radiotelefónica” entre Salas y el presidente Echandi. Se consiguieron US\$11,000,000, a cancelarse el 50% “a un interés muy conveniente”, que no se menciona, y el otro

50% “sin intereses y a un plazo de cincuenta años” (Diario La Nación, 30 de setiembre de 1961).

Dos semanas después, en vísperas del retorno de Salas, la prensa detallaba cómo se invertirían los ₡120.950.000 adquiridos, que debían complementarse con los fondos propios y ordinarios del MOP. En la nota periodística se aclara que “este magno proyecto tiene dos etapas: una Plan Vial de Tres años, y el Plan total, que es de siete años” (*Diario La Nación*, 15 de octubre de 1961), y que comprende tres programas: construcción, mejoramiento y conservación (reconstrucción y mantenimiento). Es decir, se trataba de un proyecto de gran calado y largo aliento, concebido con la mira puesta en los verdaderos intereses del país y no en los de un partido político.

Para los fines del presente artículo, en dicha noticia figura como principal prioridad la carretera Pavones-Siquirres-Limón, a la que se asignarían ₡7.000.000 y que no puede entenderse sin el puente en Angostura. Ahí se especifica que ese monto corresponde a 27 kilómetros, “en el segundo año de construcción de los tres años requeridos para completar los trabajos propuestos en esa ruta”, lo cual es algo confuso. Después se anota que dicha carretera “necesita tres años para su ejecución, pero que no es posible iniciarla antes de tener listos los estudios preliminares, que no pueden estar antes de un año” (ídem). Asimismo, como una curiosidad y en relación con Turrialba, en dicho plan se presupuestaron ₡1.170.000 y ₡1.280.000 para el mejoramiento de las rutas Turrialba-Santa Cruz (21 km) y La Suiza-Moravia de Chirripó (32 km), respectivamente, así como ₡1.133.000 para la reconstrucción (20 km) de la ruta entre Cartago y Turrialba.

Para retornar a Angostura y su puente, quizás este estuvo culminado en enero, según lo previsto por el ministro Salas. Cabe destacar que en los actuales archivos de la Municipalidad de Turrialba existe una imagen –sin la fecha anotada– del puente casi concluido (figura 12), muy parecida a una que Salazar (1970) incluye en su libro. Sin embargo, es oportuno aclarar que la inauguración de obras públicas estuvo vedada del 10 de diciembre de 1961 al 4 de febrero de 1962, ya que el país vivía una campaña electoral y era inconveniente que estas actividades pudieran utilizarse con fines proselitistas. Por cierto, en dicha contienda resultó electo Francisco Orlich

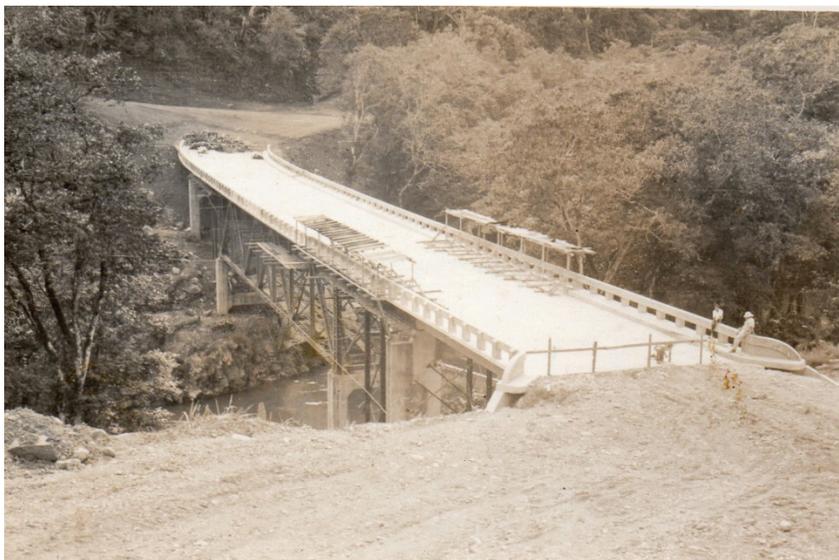


Figura 12. Puente actual, en la etapa final de su construcción. Fuente: Archivo Municipalidad de Turrialba

Bolmarcich, representante de la oposición, quien en el gobierno previo al de Echandi –presidido por José Figueres Ferrer (1953-1958)– había fungido como ministro de Obras Públicas.

Ahora bien, dado que la administración Echandi Jiménez efectuó tanta obra pública, es posible que se cumpliera el ya citado augurio del ministro Salas, al advertir que el calendario se haría corto para programar tantas inauguraciones. En efecto, poco después de concluida la contienda electoral, con el título *Inauguración de obras* la prensa anunció la intención del gobierno de establecer un programa de inauguraciones durante abril, el cual “comprende más de doscientas obras en todas las provincias del país”, incluyendo “liceos, puentes, carreteras, [así como] edificios de todas magnitudes y para todas las funciones” (Diario La Nación, 18 de febrero de 1962). Obviamente, este era un tiempo insuficiente, además de que el gobierno saliente debía dedicar tiempo a otras actividades de igual o mayor relevancia para el país.

Tal era la importancia del puente en Angostura, que fue inaugurado nomás al comenzar ese mes, exactamente el domingo 1° de abril de 1962.

Ese día apareció en la prensa un inmenso anuncio que ocupó las dos planas centrales del principal periódico del país, que con grandes letras decía: “*El Gobierno de la República / por medio del Ministerio de Obras Públicas / invita a la entrega de obras materiales en el cantón de Turrialba / Domingo 1° de*

abril a partir de las 9 horas”. Lo ilustran diez fotos: dos del puente en Angostura, una del puente en La Margot, tres del Colegio Clodomiro Picado, una de las respectivas escuelas de Florencia y Javillos, una del Gimnasio Municipal y una del Estadio Municipal (Diario La Nación, 1° de abril de 1962). De las fotos referidas a nuestro puente de interés, una corresponde a una panorámica de su estructura, en tanto que la otra es una vista lateral de su cercha inferior. Debajo de esta última, una leyenda reza así: “*Puente sobre el río Reventazón, paso “La Angostura”. Uno de los más grandes de Costa Rica (103 metros). Primer paso importante en la construcción de la carretera a Limón. Un costo del orden de ₡1.200.000.00*”.

En cuanto al costo de la obra, nótese que esta cantidad es superior a la previamente indicada por el propio ministro del ramo, lo cual quizá obedeció a costos imprevistos. Al respecto, Salazar (1970) especifica un monto de ₡1.288.005,71. Pero a continuación incluye una acotación que puede inducir a confusión, en el sentido de sugerir que fue la Municipalidad de Turrialba la que hizo ese aporte. No obstante, esto es impensable, a juzgar por los bajos montos que usualmente manejaba esta entidad, según se colige de la revisión de las actas municipales. Como una curiosidad, las instalaciones del Colegio Clodomiro Picado, incluyendo su gimnasio, también costaron ₡1.200.000.

Para retornar a la inauguración del puente en Angostura, llama la atención que en la prensa no aparecieran más noticias de tan importante evento histórico –en marcado contraste con el puente erigido en el gobierno de Julio Acosta–, lo cual se podría explicar porque quizás se le visualizaba como apenas un componente o una parte de la futura carretera a Limón, como el propio gobierno lo consignó en su invitación abierta al público. Sin embargo, en Turrialba sí se le dio la debida relevancia a esta y otras obras de gran importancia para el cantón. Al respecto, unas dos semanas antes, siguiendo instrucciones del ministro Salas, el ingeniero residente del MOP en el cantón –cuyo nombre no se menciona– contactó al Concejo Municipal, presidido por Macario Fuentes Martínez, para informarle acerca de las intenciones del gobierno de inaugurar varias obras ese mismo día, con la asistencia del presidente Echandi (Archivo Nacional de Costa Rica, 14 de marzo de 1962).

Por tanto, se encargó a la Comisión Municipal de Educación (Omar Salazar Obando, Arnoldo Núñez Vetrano, Lolita Arce de Quesada, Marco Tulio Castro Carrillo y José Ángel Meneses Garita) la elaboración de un programa de actividades para tan fastuosa ocasión. A ella se sumarían el regidor Rogelio Carazo Paredes, José María Castillo Pineda (ejecutivo municipal) y el secretario municipal (¿Carlos Solano Salazar?), más los profesores Edwin Murillo Cartín y Hernán Brenes Quesada. Para dicho evento se preparó un presupuesto de ₡3.000, tomado de varias partidas municipales, que fue avalado por la Contraloría General de la República; con él se pagó la impresión de las invitaciones correspondientes, un refrigerio para los estudiantes y el público, más un almuerzo para la comitiva presidencial.

Se ignora si el programa se cumplió exactamente como lo diseñó la citada comisión, pues no se cuenta con información posterior a los actos de ese día. En todo caso, las actividades se iniciarían a las 9 de la mañana, con la inauguración y bendición del puente “La Margot” –ahora conocido como puente de Las Monjas, por la cercanía de la Escuela de Sión– y el Gimnasio Municipal –hoy parte del edificio del Colegio Nocturno Enrique Menzel–, así como obras relacionadas con el mejoramiento de la cañería y el asfaltado de calles. Dos horas después se haría lo propio con el Instituto Superior de Educación, es

decir, el Colegio Clodomiro Picado. A partir de las tres y media de la tarde, y por lapsos de media hora, se procedería con la escuela de Florencia, el puente de Angostura y la escuela de Javillos, en esa secuencia (Archivo Nacional de Costa Rica, 21 de marzo de 1962). Llama la atención que no se mencione el Estadio Municipal, que figuraba en el anuncio del gobierno, aunque en la foto incluida en este se ve una especie de vivero, quizás para la gramilla que se estaba estableciendo.

La bendición de las obras estuvo a cargo de Alfonso Hoefler Hombach, obispo de la diócesis de Limón, en tanto que el Himno Nacional fue entonado por la Banda Municipal. Por cierto, esta estaba dirigida por el maestro Elpidio Salas Miranda, quien pocos años antes había sustituido a su padre Donato Salas Cantillano, que había ejercido ese puesto por unos 30 años. Asimismo, de las escuelas locales, una delegación de la de Sión estuvo en el puente “La Margot” y una de la Mariano Cortés en el Gimnasio Municipal, en tanto que diez alumnos de cada una de dichas escuelas, más una cantidad equivalente de las escuelas centrales y del colegio nocturno se congregaron en el Instituto Superior de Educación, para sumarse a los 500 estudiantes de este, conformando así una nutrida concurrencia.

Lamentablemente, la inauguración del puente de Angostura fue eclipsada por varios factores. En primer lugar, fue en dicho instituto donde tuvo lugar el acto principal de ese día. Iniciado con las notas del Himno Nacional y seguido por la bendición de tan amplias y bellas instalaciones, era el sitio ideal para escuchar las alocuciones de rigor, incluyendo las de varios ministros y del presidente Echandi. En segundo lugar, después de este acto hubo una prolongada recepción para el presidente y su comitiva en casa del regidor Carazo, y saciadas con holgura el hambre y la sed, más el cansancio acumulado, pareciera que el ánimo daba tan solo para cumplir con los actos protocolarios programados. En tercer lugar, como había que alejarse un poco de la ciudad y el tiempo apremiaba, dado que se disponía de apenas hora y media para desplazarse hasta Florencia, Angostura y Javillos, y efectuar las respectivas ceremonias, quizás no muchas personas –ni la Banda Municipal– pudieron sumarse a la comitiva presidencial hasta dichas localidades.

En síntesis, pareciera que –en una ceremonia sumaria– todo cuanto recibió el magnífico puente fue el rociado con agua bendita de manos del obispo Hofer, más quizás unas breves palabras del presidente, en medio de los aplausos de una raquítica concurrencia. No hubo escolares, colegas ni solemnes discursos ni tampoco palpitaron ahí, vibrantes y conmovedoras, las augustas notas del Himno Nacional, como ocurriera cuando –muchos años antes– los presidentes Jiménez y Acosta se apersonaron a Angostura para sus respectivas inauguraciones.

En todo caso y a pesar de tal deuda –debido a su significado a lo largo de la historia–, desde entonces este hermoso y sólido puente (figura 13A-B) ha permanecido incólume, haciendo posible el incesante tránsito hacia La Suiza y Moravia de Chirripó hacia la derecha, así como también hacia todos los poblados y caseríos surgidos a lo largo de la ruta nacional 10, que termina en Siquirres y que –continuada por la ruta 32– culmina en Puerto Limón.



Figura 13. Vista del puente (A), así como de la cercha inferior (B). En 13B, la flecha indica la ubicación del antiguo puente de metal.

Fuente: Luko Hilje.

EPÍLOGO

Como se ha mostrado en este artículo, fueron los mandatarios Braulio Carrillo y Juan Rafael Mora los que más se empeñaron en construir un camino que uniera el Valle Central con Puerto Limón. Sin embargo, sus anhelos toparon con numerosos obstáculos, tanto políticos y económicos como físicos, entre los que sobresalió el río Reventazón. Por fortuna, este pudo ser soslayado gracias a los puentes erigidos en Angostura en los gobiernos de Jesús Jiménez, Julio Acosta y Mario Echandi, aunque no se contó con una carretera hasta Puerto Limón.

No obstante, sí es claro que recién instalado el actual puente, de manera relativamente rápida se pudo avanzar al menos hasta Siquirres. De ello da fe Salazar (1970), al narrar que “la carretera Pavones-Siquirres es una arteria de incalculables beneficios para nuestro cantón. Tierras inhóspitas por boscosas e infectas, hoy haáanse [sic] convertido en glebas fertilísimas, cuyos frutos salen al mercado por medio de esa oportuna ruta. El trayecto es de una longitud de 60 kilómetros aproximadamente, y conduce al viajero por lugares rebosantes de pinturas naturales, en donde se pueden distinguir enormes extensiones de terreno virgen que piden llegue hasta ellos la planta del hombre laborioso. Esa vía nacional ofrece excelente amplitud, y en ella se están poniendo en juego las técnicas más modernas de construcción de carreteras”. Completar la ruta hasta Puerto Limón demoró muchos años y, tras varios intentos parciales, no sería inaugurada sino muchos años después, en la administración de Daniel Oduber Quirós (1974-1978).

Para concluir, y a manera de recapitulación, el actual puente fue construido cuando la tecnología ya permitía instalar una extensa estructura en un sector amplio del cauce, lo cual era inimaginable en otras épocas. Por tanto, al analizar lo acontecido, es evidente que para entonces ya no se necesitaba la estrechez o angostura de mediados del siglo XIX, ni tampoco la gran roca que se yergue en el centro del cauce. Es decir, si en aquella época ya se hubiera dispuesto de la tecnología adecuada, el puente se podría haber construido en un sector menos escabroso de la cuenca del río Reventazón, algo lejos del sitio actual, quizás en las cercanías de Tucurrique, de modo que la actual carretera no existiría. Por ello, fue gracias al descubrimiento de una angostura apta por parte

de Antolín Quesada, así como la construcción del primer puente –levantado por Espinach y ayudantes– que se definió el trazo del actual camino por esos parajes, al igual que la existencia misma de Turrialba como un pueblo prominente y próspero.

AGRADECIMIENTOS

Este artículo está dedicado a la memoria del ingeniero alemán Francisco Kurtze, constructor lo mismo de puentes que de sueños. Agradecemos a quienes hicieron posible localizar la información esencial, como Vinicio Méndez Mora y Jafeth Campos Ramírez (Archivo Nacional), Laura Rodríguez Amador y Rosa Elena León Sorio (Biblioteca Nacional) y Ana Lorena Abarca Anchía, María Ramírez González, Gabriela Muñoz Peralta y Edgar Córdoba Álvarez (MOPT). También, la útil información o imágenes aportadas por algunos de ellos y por Walter Velásquez Madriz (Municipalidad de Turrialba), Antonio Vargas Campos (Archivos del Museo Histórico Cultural Juan Santamaría, MHCJS), Julio Ernesto Revollo Acosta, Silvia Meléndez Dobles, Juan Manuel Castro Alfaro, Jorge Emilio Kepfer Campos, Beatriz Salas Feyth, Rodolfo Silva Vargas, Juan Carlos Solórzano Fonseca, Irene Reinhold, Quirico Jiménez Madrigal, Mariela Tortós González y Walter Antillón Montealegre.

BIBLIOGRAFÍA

- Anónimo. (1953). *Costa Rica Railway Company Ltd. and Northern Railway Company*. San José, Costa Rica.
- Archivo Nacional de Costa Rica. (29 de setiembre de 1846). Congreso 5659.
- Archivo Nacional de Costa Rica. (1850). Fomento 1689.
- Archivo Nacional de Costa Rica. (1851). Congreso 11850.
- Archivo Nacional de Costa Rica. (25 de mayo de 1851). Fomento 1673 y 1681, sesión 17.
- Archivo Nacional de Costa Rica. (1° de junio de 1851). Fomento 1673 y 1681, sesión 18.
- Archivo Nacional de Costa Rica. (8 de junio de 1851). Fomento 1673 y 1681, sesión 19.
- Archivo Nacional de Costa Rica. (15 de junio de 1851). Fomento 1673 y 1681, sesión 20.

- Archivo Nacional de Costa Rica. (28 de setiembre de 1851). Fomento 1673 y 1681, sesión 32.
- Archivo Nacional de Costa Rica. (12 de octubre de 1851). Fomento 1673 y 1681, sesión 33.
- Archivo Nacional de Costa Rica. (15 de octubre de 1851). Fomento 4467, f. 5-5v.
- Archivo Nacional de Costa Rica. (7 de diciembre de 1851). Fomento 1673 y 1681, sesión 37.
- Archivo Nacional de Costa Rica. (2 de febrero de 1852). Fomento 1673, sesión 4.
- Archivo Nacional de Costa Rica. (4 de febrero de 1852). Fomento 4467, carta No. 2.
- Archivo Nacional de Costa Rica. (30 de mayo de 1852). Fomento 1673, sesión 20.
- Archivo Nacional de Costa Rica. (26 de setiembre de 1852). Fomento 4467, sesión No. 13, f. 12v-13.
- Archivo Nacional de Costa Rica. (1864). Planos 7300-18, No. 34.
- Archivo Nacional de Costa Rica. (1866). Fomento 765, f. 1-22.
- Archivo Nacional de Costa Rica. (1890). Fomento 1240.
- Archivo Nacional de Costa Rica. (1915). Asamblea Legislativa 11006.
- Archivo Nacional de Costa Rica. (1920-1929). Fomento 10447.
- Archivo Nacional de Costa Rica. (20 de marzo de 1921). Municipalidad de Turrialba 18683, pp. 64-65.
- Archivo Nacional de Costa Rica. (4 de noviembre de 1921). Fomento 11747.
- Archivo Nacional de Costa Rica. (1922). Asamblea Legislativa 12605.
- Archivo Nacional de Costa Rica. (22 de febrero de 1922). Municipalidad de Turrialba 18683, pp. 138-139.
- Archivo Nacional de Costa Rica. (8 de marzo de 1922). Municipalidad de Turrialba 18683, pp. 144-145.
- Archivo Nacional de Costa Rica. (24 de mayo de 1922). Municipalidad de Turrialba 18683, pp. 175-176.
- Archivo Nacional de Costa Rica. (9 de agosto de 1922). Municipalidad de Turrialba 18683, pp. 208.
- Archivo Nacional de Costa Rica. (23 de agosto de 1922). Municipalidad de Turrialba 18683, pp. 210-211 y Gobernación 34852.
- Archivo Nacional de Costa Rica. (13 de setiembre de 1922). Municipalidad de Turrialba 18683, pp. 214-215 y Gobernación (1922) 34852.
- Archivo Nacional de Costa Rica. (16 de noviembre de 1922). Municipalidad de Turrialba 18683, p. 234.
- Archivo Nacional de Costa Rica. (27 de diciembre de 1922). Municipalidad de Turrialba 18683, p. 252.
- Archivo Nacional de Costa Rica. (14 de febrero de 1923). Municipalidad de Turrialba 18683, p. 266.
- Archivo Nacional de Costa Rica. (22 de febrero de 1923). Municipalidad de Turrialba 18683, pp. 267-268.
- Archivo Nacional de Costa Rica. (23 de mayo de 1923). Municipalidad de Turrialba 18684, p. 3.
- Archivo Nacional de Costa Rica. (13 de enero de 1926). Municipalidad de Turrialba 18685, p. 42.
- Archivo Nacional de Costa Rica. (20 de enero de 1926). Municipalidad de Turrialba 18685, p. 45.
- Archivo Nacional de Costa Rica. (1942). Juzgado Contencioso Administrativo 2526.
- Archivo Nacional de Costa Rica. (10 de enero de 1943). Municipalidad de Turrialba 18694, p. 12.
- Archivo Nacional de Costa Rica. (28 de noviembre de 1946). Municipalidad de Turrialba 18694, pp. 196-209.
- Archivo Nacional de Costa Rica. (2 de marzo de 1949). Municipalidad de Turrialba 18695, p. 127.
- Archivo Nacional de Costa Rica. (17 de enero de 1962). Municipalidad de Turrialba 18707, pp. 240-241.
- Archivo Nacional de Costa Rica. (14 de marzo de 1962). Municipalidad de Turrialba 18707, p. 324.

- Archivo Nacional de Costa Rica. (21 de marzo de 1962). Municipalidad de Turrialba 18707, pp. 346-348.
- Benzoni, G. (1989). *Historia del nuevo mundo*. (Trad. Manuel Carrera Díaz). Madrid: Alianza Editorial.
- Calvert, A.S. y Calvert, P.P. (1917). *A year of Costa Rican natural history*. New York: The Macmillan Co.
- Carrandi y Menan, F.A. (s.f.). *Viaje del gobernador Carrandi Menan al Valle de Matina. Año 1738*. San José, Costa Rica: Imprenta Nacional.
- Cooper, E. (1896). *Informe sobre el camino a Matina y la costa del norte* (2ª ed.). San José, Costa Rica: Tipografía Nacional.
- Diario del Comercio*. (27 de mayo de 1923). No. 810, p. 1.
- Diario del Comercio*. (31 de mayo de 1923). No. 813, p. 8.
- Diario del Comercio*. (5 de junio de 1923). No. 816, p. 1.
- Diario La Nación*. (3 de setiembre de 1961). p. 79.
- Diario La Nación*. (5 de setiembre de 1961). pp. 1 y 27.
- Diario La Nación*. (16 de setiembre de 1961). p. 4.
- Diario La Nación*. (19 de setiembre de 1961). p. 14.
- Diario La Nación*. (21 de setiembre de 1961). p. 8.
- Diario La Nación*. (30 de setiembre de 1961). p. 47.
- Diario La Nación*. (15 de octubre de 1961). p. 15.
- Diario La Nación*. (18 de febrero de 1962). p. 18.
- Diario La Nación*. (1º de abril de 1962). pp. 40-41.
- Hilje, L. (2008). El valle de Orosi, explorado por Alexander von Frantzius. *Revista Comunicación*, 17(1), 80-103.
- Hilje, L. (2013). *Trópico agreste; la huella de los naturalistas alemanes en la Costa Rica del siglo XIX*. Cartago, Costa Rica: Editorial Tecnológica de Costa Rica.
- Hilje, L. (en prensa). *La bandera prusiana ondeó en Angostura*. Instituto Costarricense de Electricidad (ICE). Proyecto Hidroeléctrico Reventazón. San José, Costa Rica.
- Ibarra, E. (1985). Al encuentro de Turrialba la grande y Turrialba la chica: pueblos juntos del siglo XVI (1569-1600) [Edición Especial]. *Revista de Ciencias Sociales*, 2, 77-85.
- Ibarra, E. (1999). *Las manchas del jaguar: huellas indígenas en la historia de Costa Rica, Valle Central, siglos XVI-XX*. San José, Costa Rica: Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Ibarra, E. (2002). *Las sociedades cacicales de Costa Rica (siglo XVI)*. Colección Historia de Costa Rica. San José, Costa Rica: Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Kuntze, O. (2001). Alrededor del mundo (Diario escrito en Costa Rica). En M.A. Quesada Pacheco (Ed.), *Entre silladas y rejoyas; viajeros por Costa Rica de 1850 a 1950* (pp. 271-299). Cartago, Costa Rica: Editorial Tecnológica de Costa Rica.
- La Gaceta*. (13 de julio de 1850). No. 85, p. 553.
- La Gaceta*. (27 de julio de 1850). No. 87, pp. 562-563.
- La Gaceta* (14 de febrero de 1852). No. 166, p. 2
- La Gaceta*. (19 de junio de 1852). No. 189, p. 1.
- La Gaceta*. (8 de abril de 1865). No. 312, p. 4.
- La Tribuna*. (3 de junio de 1923). No. 953, p. 5.
- La Tribuna*. (5 de junio de 1923). No. 954, p. 5.
- Marr, W. (2002). Viajes por Centroamérica. En R. Fernández Guardia (ed.), *Costa Rica en el siglo XIX; relatos de viajeros* (pp. 95-210). San José, Costa Rica: EUNED.
- Meagher, T.F. (2002). Vacaciones en Costa Rica. En R. Fernández Guardia (ed.), *Costa Rica en el siglo XIX; relatos de viajeros* (pp. 271-369). San José, Costa Rica: EUNED.
- Molina Montes de Oca, C.M. (2005). *Y las mulas no durmieron...; los arrieros en Costa Rica, siglos XVI al XIX*. San José, Costa Rica: EUNED.
- Monge, C. (1976). *Historia de Costa Rica* (14ª ed.). San José, Costa Rica: Trejos Hermanos.
- Obregón, C. (1989). *Carrillo: una época y un hombre (1835-1842)*. San José, Costa Rica: Editorial Costa Rica.
- Obregón, C. (2002). *Nuestros gobernantes: verdades del pasado para comprender el futuro* (2ª ed.).

San José, Costa Rica: Editorial de la Universidad de Costa Rica.

Polakowsky, H. (2014). Algunas noticias sobre la parte oriental del estado libre de Costa Rica. En E. Zeledón (ed.), *Viajes por Costa Rica*. Tomo II. San José, Costa Rica: EUNED.

Salazar, O. (1970). *Monografía de Turrialba*. Turrialba, Costa Rica: Municipalidad de Turrialba.

Sociedad Itineraria del Norte (SIN). (1852). *Memoria y Cuenta General que la Junta Directora de la Sociedad Itineraria del Norte presenta a ésta, de sus operaciones en el año de 1851*. San José, Costa Rica: Imprenta de La Paz.

Tristán, J.F. (1922). *Karl von Seebach y sus estudios sobre Costa Rica*. Publicaciones Liceo de Costa Rica, No. 9. San José, Costa Rica: Imprenta Lehmann.

Valerio, J. (1953). *Turrialba, su desarrollo histórico*. San José, Costa Rica: Editorial Tormo.

Vargas, J.C. (Ed.). (2008). *Tropical travel; the representation of Central America in the 19th century*. San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica.

Colaboradores

ALEJANDRA BALESTRA

La doctora Alejandra Balestra obtuvo su doctorado en Lingüística Española y Adquisición de Segunda Lengua en la Universidad de Houston. En esa misma casa de estudios obtuvo su maestría en Español. Actualmente labora en el Departamento de Estudios Hispánicos de esta universidad.

Se ha desempeñado como docente además, en la Universidad de Palermo, en el Instituto Cervantes y otras distinguidas universidades de América.

Ha publicado numerosos artículos en distintas revistas, y dictado conferencias en variados Congresos.

Contacto: abalestra@uh.edu.

JANE DA SILVA AMORIM

Es máster en la enseñanza de Español como Lengua Extranjera por la Universidad Antonio de Nebrija, en España. Es especialista en la enseñanza de Español como Lengua Extranjera, área en la que ha publicado artículos.

También es graduada en Letras Español y sus literaturas, inglés y sus literaturas por la Universidad Federal de Roraima- Brasil.

Correo electrónico: enajamorim@gmail.com.

MÁRIO DOMINGUES FERREIRA DA CRUZ

El Doctor Ferreira obtuvo su doctorado en Didáctica y formación, en la Universidad de Aveiro, Portugal. Además, se encuentra en proceso de finalizar su segundo doctorado en Estudios Lingüísticos, en la Universidad de Vigo, España. Hizo maestrías en Enseñanza de Inglés y Español en la Educación Básica y Secundaria, y en Enseñanza de Inglés y Español en la Educación Básica, en la Universidad de Aveiro y en el Instituto Politécnico do Porto, Portugal.

Labora como coordinador y profesor en la Escuela de Educación del Instituto Politécnico do Porto.

Sus líneas de investigación se orientan a la enseñanza del Español como Segunda Lengua.

Contactos: mariocruz@ese.ipp.pt y mariocruz@me.com.

LAURA GASCA JIMÉNEZ

Es estudiante de doctorado en Lingüística Española en la Universidad de Houston, Texas, Estados Unidos de Norteamérica, y máster en Traducción Española de la Universidad del Estado de Kent, en Ohio, USA.

Labora en el Departamento de Estudios Hispánicos, en Houston, Texas, EE.UU.

Contacto: lgascajimenez@yahoo.com.

LEILA MÁRCIA GHEDIN

Doctoranda en educación Ciencias y Matemáticas (REAMEC) y máster en Educación en Ciencias de la UEA. También obtuvo una maestría en Planificación Integral del Turismo en la universidad de Zúlia/VE.

Es además Experta en Gestión Pública, graduada del IFRR, experta en Uso Racional de los Recursos Naturales de la Universidad Federal de Viçosa y licenciada en Pedagogía de la UFRR.

Contacto: leilaghedin@ifrr.edu.br.

LUKO HILJE QUIRÓS

Luko Hilje Quirós es entomólogo de formación e historiador por afición. Licenciado en Biología por la Universidad de Costa Rica) y doctor en Entomología, graduado en la Universidad de California, Riverside, Estados Unidos.

Es Profesor Emérito del Centro Agronómico Tropical de Investigación y Enseñanza (CATIE).

Ha publicado cinco libros y más de 140 artículos o capítulos de libro en su especialidad (manejo agroecológico de plagas agrícolas y forestales).

Estudioso de los aportes de los naturalistas que han explorado Costa Rica, así como de la Campaña Nacional (1856-1857) contra los filibusteros, ha publicado seis libros al respecto. A ellos se suman dos libros sobre la historia de Turrialba, prontos a aparecer.

Contacto: luko@ice.co.cr.

MARÍA JOSÉ NÚÑEZ MERINO

Tiene su en curso en Letras Español en la UFPB Virtual. Además, es experta en ELE por la UNED-España. Graduada en Turismo por Euroaula/UDG-España. Traductora y revisora de textos *free lance*.

Su interés académico se centra en las nuevas tecnologías y su aplicación en ELE, así como en la educación aplicada en entornos virtuales y la enseñanza de español para fines específicos (EFE).

Contacto: mjnunezbr@gmail.com.

ANA BERENICE PERES MARTORELLI

Ana Berenice Peres Martorelli es Doctora en Lingüística Aplicada, graduada en la UNED de España, y tiene una Maestría en Letras-Lingüística por la UFPB de Brasil.

Es docente de Lingüística y Español en la UFPB, editora de la Revista *Letr@Viv@* y Directora del Departamento de Letras Extranjeras Modernas UFPB.

Tiene como líneas de investigación la enseñanza de español como lengua extranjera y la formación de profesores.

Contacto: anaberenice.ufpb@gmail.com.

LORENA SALAZAR SOLÓRZANO

Es máster en Matemática, graduada de la Universidad de Ohio, Estados Unidos.

Ha publicado numerosos artículos en el área de su interés, es decir, la creación de problemas como recurso didáctico en la enseñanza de Matemática.

Contacto: lorena.salazarsolorzano@ucr.ac.cr

AINHOA VASQUEZ

Ainhoa Vásquez Mejías es Doctora en Literatura por la Pontificia Universidad Católica de Chile y Magíster en Letras Latinoamericanas por la Universidad Nacional Autónoma de México. Es profesora de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM y miembro del Sistema Nacional de Investigadores Mexicanos. Actualmente es coinvestigadora del proyecto de investigación Fondecyt N° 1150484 "Narcoestética: apropiaciones de un modelo cultural méxico-colombiano para la constitución de un nuevo formato literario y audiovisual en Chile" a cargo del Dr. Danilo Santos de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

Se ha especializado en temáticas como la violencia de género, feminicidio y narcotráfico desde los estudios culturales. Es autora del libro *Feminicidio en Chile: Una realidad ficcionada* (Editorial Cuarto Propio), Premio Lector 2016 en Categoría Ensayo.

Contacto: ainhoavasquezm@gmail.com.

Condiciones para publicar en la *Revista Comunicación*

La Revista *Comunicación* publica documentos **originales** en los campos de las Humanidades (literatura, lenguaje, lingüística, comunicación, filosofía, sociología, historia, religiones, psicología, artes y pedagogía).

Las secciones de la revista son las siguientes: artículos, foro, semblanzas, disertaciones, rescate de documentos, reseñas, crónicas, entrevistas y ensayo.

ASUNTOS DE FONDO PARA TODAS LAS SECCIONES

1. Los manuscritos deben tener un carácter principalmente académico o científico, resultado de investigaciones en el área de su interés. También pueden publicarse creaciones literarias originales, cuya calidad será determinada por el Consejo de Revisores y el Consejo Editorial de la Revista. Bajo ningún motivo serán aceptados aquellos documentos donde pueda ser demostrada la existencia de transcripción textual de otra obra (plagio).
2. Los documentos que pretendan incluirse en la sección de artículos, tendrán un mínimo de diez cuartillas y un máximo de treinta.
3. Las contribuciones pueden estar escritas en idiomas español, inglés o portugués.
4. Las contribuciones que deseen publicarse en la sección de "Artículos" deben incluir, tanto en el resumen como en su introducción, una pequeña justificación donde se explique el origen de la investigación, el tipo de investigación y sus conclusiones. Además, deberá aparecer explícitamente el proyecto de investigación del cual provienen (si es el caso), es decir, si procede de un proyecto de investigación y su nombre (si lo posee).
5. La extensión máxima de este resumen será de 250 palabras, y la mínima de 180.

ASUNTOS DE FORMA

1. El manuscrito deberá digitado en el procesador Microsoft Word, letra Times, 12 pts., con interlineado de 1,5 pts. y márgenes de 2,54 cms. en los cuatro lados de la hoja (arriba, abajo, izquierda y derecha).
2. Los textos deberán digitarse con sangrías, sin espacios entre cada párrafo. Deberán adjuntarse además aquellos signos que no aparezcan en el procesador.
3. Las citas, notas y referencias bibliográficas han de seguir el sistema APA en español, tercera edición en español.
4. El manuscrito debe incluir un resumen, redactado con oraciones completas, sin signos especiales y de doscientos cincuenta palabras como máximo, junto con el *abstract* correspondiente y el título del artículo en idioma inglés. En caso de no poder cumplir con el requisito de la traducción, debe indicarlo en el correo de entrega, junto con la respectiva justificación.
5. El manuscrito debe incluir entre seis y diez palabras clave en español y en inglés, que permitirán la ubicación de sus artículos mediante los sistemas de búsqueda electrónica. Esas palabras clave deben estar ubicadas en algún tesoro reconocido, cuyo nombre se incluirá al final del manuscrito. Se recomiendan los siguientes tesoros:
 - **Unesco:** <http://databases.unesco.org/thessp/>
 - **Oficina Internacional de Educación y Unesco:** <http://www.ibe.unesco.org/es/servicios/documentos-en-linea/tesauro-de-la-educacion-unesco-oie/sexta-edicion-2007.html>
 - **OECD Macrothesaurus Chapter Headings:** <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/oecd-macroth/es/index.htm>
 - **Ciencia y Tecnología:** http://thes.cindoc..csic.es/index_SPIN_esp.php
 - **FAO:** http://thes.cindoc..csic.es/index_SPIN_esp.php

El autor puede utilizar otros de su preferencia, siempre y cuando sean de reconocida calidad y lo indique en el documento que envía.

6. Si el autor desea ilustrar su trabajo con alguna expresión gráfica específica, deberá hacerlo saber a la Dirección de la revista, e incluir el material, ya sea dentro del manuscrito o en un archivo separado. Ese material debe incluirse en una resolución de alta calidad (1080 p.).
7. Además, cuando se sugiera o se pretenda la inclusión de una imagen gráfica, deberán especificarse las condiciones de publicación de la imagen y respetarse los derechos de autor y de imagen; de igual modo, es necesario incluir los créditos y descripciones de la imagen y presentar a la Dirección de la revista una

declaración de permiso para el uso del documento. Si las condiciones de publicación de la imagen no las puede acoger *Comunicación*, esto se le hará saber al autor.

8. La propuesta enviada deberá estar acompañada de un pequeño currículum del autor o autores, de máximo dos cuartillas, el cual deberá adjuntarse en un archivo aparte.
9. Los documentos que se presenten deben **ser originales y no deben haber sido presentados para consideración ante ningún otro órgano editorial o de publicación**. Por esa razón, junto con el manuscrito y el currículum, es necesario enviar a la Dirección de la Revista (ecorrales@itcr.ac.cr) una declaración firmada, en la que consten las condiciones anteriores, también en un archivo aparte del manuscrito.

Esta declaración de originalidad puede descargarla de nuestra página web, <http://revistas.tec.ac.cr/index.php/comunicacion/pages/view/Directrices> o solicitarla por correo a recom@itcr.ac.cr.

La originalidad del artículo se entiende como producción propia del autor, cuyo contenido no haya sido publicado en todo o en parte en ningún otro medio.

10. El manuscrito enviado debe incluir, al final, la dirección personal (postal o electrónica), el número telefónico del (de los) autor (es) y el nombre del tesoro utilizado.
11. Los manuscritos recibidos se someterán a doble dictamen ciego (sin el nombre de su autor), y serán enviados a un tercer miembro del Consejo de Revisores para un dictamen definitivo, cuando así se requiera. *Comunicación* recurre también a otros evaluadores externos para dictaminar las propuestas. Si este dictamen es positivo, el proceso continúa con el Consejo Editorial, quien discute y determina su publicación final. Su decisión es inapelable.
12. Recibir un documento no presupone que haya sido aceptado para publicación.
13. Puede consultar los lineamientos de dictaminación de artículos en nuestra página web, <http://www.editorialtecnologica.tec.ac.cr/revistas/comunicación>.
14. El proceso de evaluación de un documento será de diez semanas, como mínimo. Una vez que el documento es revisado por los pares externos, tendrá alguna de las siguientes condiciones:
 - o Aprobado para publicación, sin correcciones.
 - o Aprobado pero requiere correcciones del autor.
 - o Reprobado, no se publica.

La decisión de los pares es inapelable.

Los autores son responsables de efectuar los cambios indicados por los revisores, en caso de que así se solicite.

La edición (diagramación, corrección filológica, etc.) de la revista *Comunicación* es inapelable.

Los manuscritos deberán enviarse a la Dirección de la Revista, por correo electrónico (ecorrales@itcr.ac.cr) o al correo regular de la revista (recom@itcr.ac.cr) con sus respectivos archivos adjuntos. La publicación es semestral y se reciben documentos para dictaminación todo el año.

LICENCIAMIENTO Y PROTECCIÓN INTELECTUAL

Todos los artículos y los ensayos publicados están protegidos por las licencias Creative Commons (CC), que constituyen un complemento al derecho de autor tradicional, en los siguientes términos:

- a. Se impide la obra derivada (es decir, no se puede alterar, transformar ni ampliar el documento).
- b. Siempre debe reconocerse la autoría del documento referido.
- c. Ningún documento publicado en la Revista *Comunicación*, puede tener fines comerciales de ninguna naturaleza.

Mediante estas licencias, la revista garantiza al autor que su obra está protegida legalmente, tanto bajo la legislación nacional como internacional. Por tal motivo, cuando sea demostrada la alteración, la modificación o el plagio parcial o total de una de las publicaciones de esta revista, la infracción será sometida a arbitraje internacional en tanto que se están violentando las normas de publicación de quienes participan en la Revista y la Revista misma. La institución afiliada a Creative Commons para la verificación en caso de daños y para la protección de dichos productos es el Instituto Tecnológico de Costa Rica, mediante la Editorial Tecnológica y la Vicerrectoría de Investigación

Las presentes condiciones son indispensables para someter el documento a dictaminación. Su incumplimiento obliga al rechazo *ad portas* del manuscrito.

Estamos indizados en Scielo, ERIH Plus, e-REVISTAS y Latindex.

¡Gracias por su interés en *Comunicación*!

Requirements to publish in The journal *Comunicación*

REQUIREMENTS TO PUBLISH IN THE JOURNAL *COMUNICACIÓN* OF THE SCHOOL OF LANGUAGE SCIENCES , COSTA RICA TECHNOLOGICAL INSTITUTE

The journal *Comunicación* publishes **original** documents in the fields of Humanities (literature, language, linguistics, communication, philosophy, sociology, history Religions, psychology, art and pedagogy.

The sections of the journal are as follows: articles, forum, biographies, dissertations, retrieval of published documents, commentaries, chronicles, interviews and essay.

ISSUES RELATED TO THE CONTENT IN ALL SECTIONS

1. The papers ought to have a mainly academic or scientific nature resulting from research in the area of interest. Original artistic creations may also be published, whose quality will be determined by the Board of reviewers and the Editorial board of the journal. Under no circumstance whose textual transcription of another piece of art can be proven (plagiarism) will be accepted. The number of pages should be from 10 to 30.
2. The papers can be written in Spanish, English or Portuguese.
3. The papers to be published in the "Articles" section a short rationale which explains the origin of the research, the kind of research and its conclusions both in the abstract as in in the introduction. Furthermore, the research project from which the research derives (if it the case, this is, if the articles derives from a research project and its name (if it has one) ,ust explicitly appear.
4. The maximum length of the abstract will be 250 words and the minimum 180 words. La extensión máxima de este resumen será de 250 palabras, y la mínima de 180.

FORMAL ASPECTS

1. The papers must be written in a Microsoft processor, Times Font, 12 points, 1.5 spaced and 2.,4 margins on each side of the page..
2. The texts must be indented without spaces between the paragraphs. Characters which do not appear in

the processor must be included..

3. The quotation and bibliographical references must stick to APA's guidelines in Spanish third edition in Spanish.
4. The paper must include a summary written in complete sentences, without special characters and with a maximum of two hundred words, together with an abstract and the title of the article in English. In case the translation cannot be provided, it must be indicated in the e-mail sent, together with and explanation..
5. The paper must include between six to ten key words in Spanish and English, which will allow the search of the articles using electronic search engines. These key words must be found in a recognized thesaurus, whose name will be referred to at the end of the paper. The following thesaurus are recommended:
 - **Unesco:** <http://databases.unesco.org/thessp/>
 - **International Education Office and Unesco:** <http://www.ibe.unesco.org/es/servicios/documentos-en-linea/tesauro-de-la-educacion-unesco-oie/sexta-edicion-2007.html>
 - **OECD Macrothesaurus Chapter Headings:** <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/oecd-macroth/es/index.htm>
 - **Ciencia y Tecnología:** http://thes.cindoc..csic.es/index_SPIN_esp.php
 - **FAO:** http://thes.cindoc..csic.es/index_SPIN_esp.php

The autos may use others of their preference as long as they are highly-recognized and they indicate it in the sent document.

6. If the author wishes to illustrate their work with any kind of graphic expression, they must let the Journal know in advance as well as include the material whether as part of the paper or in a separate file. The material must be of high quality of resolution (1080 p.).
7. Furthermore, when the author suggests or intends to include a graphic image, they must specify it, as well as respect the copyright and the image right. Likewise, it is necessary to include the credits and

description of the image and provide the Board with a statement informing of the permission to use the document. If the conditions to publish the image are not accepted by the Journal, *Comunicación*, they will let the author know. La propuesta enviada deberá estar acompañado de un pequeño currículum del autor o autores, de máximo dos cuartillas, el cual deberá adjuntarse en un archivo aparte.

8. The documents submitted must be **original and not having been turned in for review to any other editorial board or publication**. For this reason, together with the paper and the resume, it is necessary to send to the Journal's Direction (ecorrales@itcr.ac.cr) a signed statement acknowledging the above-mentioned conditions, also in a file separate from the paper.

This statement of originality can be downloaded from our webpage <http://revistas.tec.ac.cr/index.php/comunicacion/pages/view/Directrices> or be requested via e-mail to recom@itcr.ac.cr.

9. The originality of the paper must be understood as the author's individual production, whose content hasn't been published as part or as whole in any other media.
10. The paper must include the mail or e-mail address of the author, their phone number, and the name of the thesaurus used. The papers will be subject to double blind review (without the name of the author), and will be sent to a third member of the Board of Reviewers for a final decision as required. *Comunicación* also resorts to other external evaluators in order to decide on the papers. If the decision is affirmative, the process continues before the Editorial Board, which discusses and determines its final publishing. Its decision has no appeal.
11. Receiving a document does not mean it will be published
12. You can consult the guidelines for final decisions in our web page., <http://www.editorialtecnologica.tec.ac.cr/revistas/comunicación>).
13. The process of evaluation of a document will take ten weeks minimum. Once the document is reviewed by the external evaluators, one of the next scenarios is possible.:
 - Approved for publishing, no corrections needed.
 - Approved for publishing but it requires corrections by the author.
 - Rejected, it won't be published. Reprobado.

The decision of the evaluators has no appeal.

The authors are responsible for making the changes required by the reviewers, whenever requested.

The edition (diagramming, philological corrections etc.) by *Comunicación* has no appeal.

The papers must be sent to the Journal's Director via electronic mail (ecorrales@itcr.ac.cr) or to the account of the journal (recom@itcr.ac.cr) with the corresponding enclosed files. The publication is semesterly and papers are received during the whole year.

GUIDELINE RELATED TO COPYRIGHT AND INTELLECTUAL PROPERTY

All articles and essays published are protected by the Creative Commons (CC) licenses, which constitute a complement to the traditional copyright in the following term:

- a. Derived Works are not allowed (this is, the document cannot be altered, transformed or abridged).
- b. The authorship of the work must be acknowledged at all times.
- c. no document published in *Comunicación* can have commercial purposed of any nature.

By means of these licenses, the journal guarantees the author that their work is legally protected under both the national and the international. Hence, if any alteration, modification or partial or total of a plagiarism in one of the publications of this journal, the infraction will be subject to the international arbitration if it violates one of the publishing regulations of the journal or any party of the Journal. The institution affiliated to Creative Commons for the verification in case of damages is the Instituto Tecnológico de Costa Rica, through the Technological Publishing House and the Research Vice-Dean's Office.

The hereby conditions are absolutely necessary to subject a paper to review. Their lack of compliance means an *ad portas* rejection of the paper.

We are indexed at Scielo, ERIH Plus, e-revistas and Latindex.