

ARTE Y AFECTIVIDAD EN LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

Nathália Cardoso MACIEL*
Maria Valdênia Falcão do NASCIMENTO**

RESUMEN

En el presente trabajo objetivamos relatar nuestra experiencia durante la regencia de lengua española en una escuela pública de Fortaleza y, a partir de lo vivenciado, reflexionar más específicamente sobre el uso de textos relacionados al ámbito artístico y la afectividad como estrategias de enseñanza del español como lengua extranjera. A través del análisis de dos propuestas didácticas aplicadas en clase, en que optamos por trabajar con los géneros canción y crónica poética, discutimos cómo este tipo de recurso puede influenciar no solo en la dimensión intelectual, sino también en la dimensión afectiva del proceso de aprendizaje. En la práctica pedagógica, tales recursos concurren para aumentar la motivación, la autoconfianza y, además, bajar los niveles de ansiedad de los alumnos. Para concretar nuestros objetivos, durante las prácticas, recurrimos a los aportes de Krashen (1982) para la adquisición de segundas lenguas (ASL), con énfasis para su hipótesis del filtro afectivo, estableciendo relaciones con la afectividad en Vygotsky (2008) y con la Teoría de Defensa de la Faz, de Goffman (1980). Nuestro itinerario se hace con una primera parte en que abordamos la importancia de las prácticas curriculares en la formación docente, seguida de una discusión sobre el papel del arte en la educación, y, finalmente, con el relato de las actividades elegidas para análisis.

Palabras clave: Arte. Afectividad. Enseñanza de ELE. Formación de profesores.

RESUMO

No presente trabalho, temos por objetivo relatar nossa experiência durante a regência de língua espanhola em uma escola pública de Fortaleza e, a partir do que foi vivenciado, refletir mais especificamente sobre o uso de textos relacionados ao âmbito artístico e a afetividade como estratégias de ensino de espanhol como língua estrangeira. Por meio da análise de duas propostas didáticas aplicadas em sala, nas quais optamos por trabalhar com os gêneros canção e crônica poética, discutimos como este tipo de conteúdo pode influenciar não só na dimensão intelectual, como também na dimensão afetiva do processo de aprendizagem. Na prática pedagógica, tais recursos concorrem para aumentar a motivação, a autoconfiança e, ainda, diminuir os níveis de ansiedade dos alunos. Para concretizar nossos objetivos, durante os estágios, recorreremos às contribuições de Krashen (1982) para a aquisição de segundas línguas (ASL), com ênfase em sua hipótese do filtro afetivo, estabelecendo relações com a afetividade em Vygotsky (2008) e com a Teoria da Elaboração da Face, de Goffman (1980). Nosso percurso se dá com uma primeira parte em que abordamos a importância dos estágios curriculares na formação

* Licenciada em Letras Espanhol pela Universidade Federal do Ceará – UFC (2020). E-mail: nathcardoso@hotmail.com.

** Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Ceará – UFC. Professora Adjunta vinculado ao Departamento de Letras Estrangeiras. E-mail: valdeniafalcao@yahoo.com.br.

docente, seguida de uma discussão sobre o papel da arte na educação, e, finalmente, com o relato das atividades que escolhemos analisar.

Palavras-chave: Arte; Afetividade; Ensino de ELE; Formação de professores.

Fecha de sumisión: 30/06/2020

Fecha de Aprobación: 03/07/2020

1 INTRODUCCIÓN

La enseñanza de una lengua extranjera en la educación básica pública en Brasil es un gran desafío, por lo complejos y numerosos que se presentan los factores internos – personalidad, creencias etc. – y externos – familia, escuela, sociedad etc. – que influyen directa e indirectamente en este proceso. Por ello, pensar estrategias de alguna manera capaces de provocar la motivación de los alumnos suena no como una posibilidad, sino como una necesidad fundamental y urgente para que se logre una educación mínimamente acorde con lo pretendido en los parámetros curriculares nacionales de Brasil.

Considerando esta perspectiva, en este trabajo, objetivamos relatar nuestra experiencia durante la regencia de lengua española en una escuela pública de Fortaleza y, a partir de lo vivenciado, reflexionar sobre cómo el uso de textos relacionados al ámbito artístico y la afectividad influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. Para ello, se pondrá especial atención en la realización de actividades en que optamos por trabajar los contenidos utilizando como aporte los géneros canción y crónica poética. No vamos a hacer un análisis exhaustivo de esos géneros, sino destacar la buena aceptación de los alumnos a las actividades propuestas, lo que fomentó la interacción y participación de los alumnos en el aula. Resaltamos que contenidos relacionados a las artes, por su naturaleza estética, despiertan nuevas dinámicas en el aula.

Sumado a ello, hay todavía algunas particularidades de la relación de los alumnos con el profesor, que se detallarán a lo largo de este trabajo, que nos conducen a observar también cómo el trabajo con los géneros canción y crónica pueden despertar la afectividad hacia la lengua española, y que esto se demuestra potencializado por una afectividad ya existente entre alumnos y profesor.

En la primera parte de este trabajo, para contextualizar el ámbito de la formación de profesores en que ocurrió nuestra práctica, haremos, inicialmente, una reflexión sobre la importancia de las prácticas curriculares en la formación para la docencia, a partir de una revisión de Ley nº 11.788, conocida como *Lei do Estágio*, y de los *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM)*, bien como presentaremos el itinerario curricular previsto para la formación de profesores de español, en la UFC. Para este fin, tomaremos en consideración el PPC del curso de Letras Español y sus Literaturas. Enseguida presentaremos aportes teóricos sobre el papel del arte en la educación, a partir de las ideas del profesor Carlos Velázquez (2015), del crítico de arte Herbert Read (1986) y de la profesora Aurora Ferreira (2011). Con respeto a la afectividad, nos fundamentaremos en los aportes de Krashen para la adquisición de segundas lenguas (ASL), y su hipótesis del filtro afectivo para analizar cómo en las actividades didácticas que llevamos a cabo ha sido posible romper con algunos de esos filtros, haciendo relación con las ideas de Vygotsky sobre el papel de la dimensión afectiva en la formación de significados y con la Teoría de Defensa de la Faz, de Goffman. Por fin, relataremos nuestra

experiencia con el uso de los géneros canción y crónica en las clases que impartimos durante nuestra actuación como regente en las prácticas supervisadas.

2 LA IMPORTANCIA DE LAS PRÁCTICAS EN LA FORMACIÓN DEL DOCENTE

En una formación académica, predomina una idea general de obtención de conocimiento mayoritariamente teórico. Sin embargo, en la formación académica docente, es decir, en los cursos de licenciatura, hay un contexto un tanto diverso de las carreras no relacionadas a la enseñanza porque en verdad se están formando profesores y, además del contenido, el profesor está involucrado en un complejo proceso de enseñanza y aprendizaje, que va a exigir otras competencias para actuar conjuntamente a los contenidos, dentro de una realidad social. Como afirma Pimenta (2006, p. 83):

La esencia o actividad (práctica) del profesor es la enseñanza-aprendizaje. Es decir, es el conocimiento técnico práctico de cómo garantizar que el aprendizaje se realice como consecuencia de la actividad de enseñar. Conlleva, así, el conocimiento del objeto, el establecimiento de finalidades y la intervención en el objeto para que la realidad (no-aprendizaje) se transforme en cuanto realidad social. (Traducción nuestra)¹.

Esta preocupación con la actividad real de la enseñanza es algo que quizá llegue al alumno de licenciatura de forma tardía. En Brasil, desde que se empezó a promover cursos de preparación del profesorado, en los años 1830, con las *Escolas Normais*, las prácticas ya se configuraban como una actividad secundaria, explorada en pocas asignaturas y generalmente concentradas al final del curso; además, no siempre obligatoria, puesto que antes de que hubiera una legislación nacional, la *Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-Lei 8530, de 1946)*, cada Estado tenía su propia legislación. De aquél entonces hasta los días de hoy, hubo una maduración con relación a la importancia de las prácticas como parte del currículo de las licenciaturas.

Pese a que hay mucho por ajustar en este campo, las experiencias de prácticas son de fundamental importancia en la formación de los docentes. Son precisamente las prácticas que van a posibilitar la vivencia real – aunque en carácter inicial, bajo la supervisión de un profesor – de la docencia en su integralidad; es cuando iremos aplicar, de hecho, los conocimientos aprendidos en nuestra formación, que van desde la planificación de las clases hasta la aplicación – y el aprendizaje – de estrategias para el logro de resultados relevantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, vale resaltar lo que nos dice Pimenta (2006, p. 28) sobre lo experimentado en las prácticas curriculares:

El ejercicio de cualquier oficio es práctico en ese sentido, en la medida en que se trata de “hacer algo” o “acción”. El oficio de profesor es también práctico. Y si el grado tiene por función preparar el futuro profesional para practicar, es adecuado que tenga la preocupación con la práctica. Por no ser posible que el grado asuma el lugar de la práctica profesional (que el alumno ejercerá cuando sea profesional), su alcance será solamente el de posibilitar una noción de la práctica, tomándola como una preocupación

1 Texto original: A essência da atividade (prática) do professor é o ensino-aprendizagem. Ou seja, é o conhecimento técnico prático de como garantir que a aprendizagem se realize como consequência da atividade de ensinar. Envolve, portanto, o conhecimento do objeto, o estabelecimento de finalidades e a intervenção no objeto para que a realidade (não-aprendizagem) seja transformada enquanto realidade social.

sistemática en el currículo del grado. (Traducción nuestra)².

Esta noción de práctica no está de ninguna manera disociada de la teoría. Pimenta (2006) se solidariza con Vera Candau e Isabel Lelis (1983 *apud* PIMENTA, 2006), quienes defienden la visión de unidad entre teoría y práctica en el hacer pedagógico, en que no es posible aislar el campo de acción de cada uno en la praxis. La experiencia de las prácticas, por lo tanto, es también un primer ejercicio práctico de reflexión sobre qué, cómo, para quién y para qué enseñar, lo que según las autoras es el camino para el desarrollo de una praxis creadora³.

En 2008, el gobierno brasileño ha creado una ley importante, la Ley No 11.788, conocida como Lei do Estágio, que regulariza y confiere la importancia de esta actividad no solo por su carácter formativo académico, sino por su formación para la ciudadanía y para el trabajo, cuando afirma que las prácticas tienen por objetivo el “[...] aprendizaje de competencias propias de la actividad profesional, y a la contextualización curricular, objetivando el desarrollo del alumno para la vida ciudadana y para el trabajo” (BRASIL, 2008, traducción nuestra)⁴.

Para los profesores que quieren actuar en la Educación Básica en Brasil, se exige la formación en una de las licenciaturas existentes, y en cada una de estas licenciaturas las prácticas están previstas en carácter obligatorio, es decir, forman parte del programa curricular. Hay una expectativa de que las prácticas deban posibilitar la adquisición del hacer profesional, especialmente a la de impartir clases (PIMENTA, 2006). Sin embargo, hay que tener en mente que las prácticas curriculares no son capaces de garantizar esta adquisición, sino que promueven un camino para este desarrollo, que solo podrá ser real en la propia actividad profesional.

Así, las prácticas curriculares se demuestran un importante instrumento de formación docente, y conocer sus limitaciones y capacidades es de fundamental importancia para el estudiante en su ejercicio de comprensión de los procesos de enseñanza-aprendizaje; a partir de eso y del entendimiento de que el saber docente es una construcción constante, es posible reflexionar con más criticidad y conciencia sobre lo que se hace en su integralidad de propósitos. Con estas clarificaciones, se ha podido contribuir para agregar sentido a la experiencia objeto de este relato.

2.1 Las prácticas en la licenciatura de Letras Español

En la licenciatura de Letras Español de la Universidad Federal de Ceará – UFC, en que realizamos nuestra formación docente, las prácticas ocupan un espacio relevante en la matriz curricular. El actual Proyecto Político Pedagógico (PPC) de

2 Texto original: O exercício de qualquer profissão é prático nesse sentido, na medida em que se trata de “fazer algo” ou “ação”. A profissão de professor é também prática. E se o curso tem por função preparar o futuro profissional para praticar, é adequado que tenha a preocupação com a prática. Como não é possível que o curso assuma o lugar da prática profissional (que o aluno exercerá quando for profissional), o seu alcance será tão-somente possibilitar uma noção da prática, tomando-a como preocupação sistemática no currículo do curso.

3 Pimenta utiliza el concepto de praxis de Adolfo S. Vázquez (1968), para quien la praxis es una actividad material cuyas finalidades y conocimientos advienen de la actividad teórica, y en cuya unidad teoría-práctica se produce una acción transformadora de la realidad (Pimenta, 2006, p. 89). Así, en la praxis, teoría y práctica son indisolubles.

4 Texto original: [...] aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho.

esta licenciatura sigue la determinación de la Reglamentación Interna de 2014, en que se define un mínimo de cuatrocientas horas (400h) de actividades relacionadas a las prácticas, es decir, cerca de trece por ciento (13%) de la carga horaria exigida para la obtención del diploma del grado.

Los alumnos de Letras Español Nocturno en la UFC tienen previsto el inicio de sus prácticas curriculares a partir del 7º semestre. Son siete los componentes curriculares relacionados, que podemos agrupar en 4 tipos: 1) los de fundamentación teórica, en que los discentes hacen una revisión teórica en el campo didáctico y en la lingüística aplicada; 2) las prácticas de observación, en que los discentes deben observar clases tanto en cursos libres de lengua extranjera como en escuelas de enseñanza fundamental y media; 3) la elaboración y aplicación de materiales didácticos, que consiste en dos momentos, un primero teórico (elaboración) y un segundo teórico-práctico (aplicación); y 4) las prácticas de regencia, en que los discentes deben regir clases en cursos libres y en escuelas de enseñanza fundamental y media. Las regencias se ofertan por último, aunque se pueda cursarlas antes de las demás prácticas.

Estos componentes, de acuerdo con su reglamentación interna, tienen por finalidad garantizar la integración entre teoría y práctica en situaciones reales, que los discentes van a vivenciar en su formación y en su vida profesional. De hecho, esta preparación y estas vivencias se demostraron fundamentales para una comprensión de la aplicación de la teoría en lo real que nos espera para el ejercicio de la docencia. Sin embargo, esta concentración de las prácticas al final del grado, especialmente para alumnos del nocturno, que por lo general trabajan durante el día, es un desafío a superar, dadas las limitaciones de horario y de oferta de español en las escuelas del estado de Ceará.

Para nuestro trabajo, elegimos experiencias que ocurrieron durante el período de regencia en escuelas de enseñanza Fundamental y Media, durante el primer semestre de 2019, por la riqueza de insumos que de ellas pudimos obtener con relación a nuestra formación para la docencia. Pero antes de seguir con el relato, se hace necesario tejer una reflexión sobre lo que consideramos fundamental en nuestro objetivo, que es el papel que el arte puede desempeñar en la educación.

3 ARTE Y EDUCACIÓN SENSIBLE

Nuestro enfoque para realizar las prácticas supervisadas ha sido, desde el inicio, buscar formas de motivar los alumnos para un aprendizaje significativo⁵. Así que hicimos hincapié en desarrollar estrategias didácticas que fomentaran la dimensión afectiva y que nos permitieran impartir las clases de forma lúdica y con contenidos relevantes. El trabajo con textos del ámbito artístico fue el camino que seguimos para concretar nuestros objetivos, por el potencial educativo de este tipo de material, cuya esencia se muestra, a una vez, mental y emocional, y sobre el cual buscamos argumentar a continuación.

La definición de arte, o de las manifestaciones que se pueden considerar artísticas, no cabe en un párrafo; diversos estetas, tales como Platón, Tomás de Aquino y Baumgarten, a lo largo de la historia, han perseguido filosóficamente esta definición en diferentes momentos. Mientras la concepción clásica del arte la comprende como la expresión técnica de una forma espiritual o la manifestación en búsqueda de un ideal, la concepción moderna se conecta a las nociones de

5 Cf. MOREIRA, 2011.

genialidad individual, a los sentimientos y a la fantasía, con la invención de reglas inéditas (ECO, 2016, p. 125). En la contemporaneidad, esta búsqueda gana matices múltiples delante de un arte que reflexiona sobre sí misma, que se considera una “obra abierta” a todo tipo de interpretaciones (*Ibidem*, p. 124).

Cualquiera que sea la perspectiva filosófica y su tiempo, el arte tiene en su esencia y usos el insumo educativo. Sobre eso, el ilustrado alemán Baumgarten (1993 *apud* VELÁZQUEZ, 2015) nos habla de una educación de los sentidos, es decir, de que la experiencia sensible es fundamental al desarrollo de los seres humanos; en otras palabras, que la estética es un instrumento esencial para la educación. Sobre esta creencia, nos dice Velázquez (2015, p. 65) en sus reflexiones sobre el papel de la estética en la educación:

En la construcción de estos escritos me motiva la convicción de que la estética es la base fundamental de la educación y de que el arte puede ser de especial serventía en la preservación y en el desarrollo de nuestras capacidades perceptivas en favor del proceso educativo. (Traducción nuestra)⁶.

El arte sería entonces un instrumento para desarrollar nuestra percepción a través de la experiencia estética, y, por lo tanto, un poderoso instrumento educativo. En la división hecha por Plotino (1924), retomado por Velázquez (2015), las artes que actúan sobre la evolución del individuo – que no son las creadoras de objetos (artesanías etc.) ni las que influyen en la naturaleza (agricultura, medicina etc.) – son precisamente las artes prácticas, o educativas: la música, la poesía, el teatro, la danza. Se tratan de expresiones que no son necesarias a la sobrevivencia física del hombre, sino que alimento del intelecto, del espíritu, de las relaciones humanas, de la fuerza creativa.

Si tomamos el origen etimológico de la palabra *educar*, según el lexicógrafo Guido Gómez de Silva, veremos que ella deriva de la aglutinación del latín *ex*, que significa fuera, con el indo-europeo *duk-a*, que significa conducir. De esta manera, *educar* quiere decir “conducir para fuera” (VELÁZQUEZ, 2015, p. 74), y si por lo tanto la tomamos por su premisa conceptual, la educación debería ultrapasar la visión instrumental en que se encuentra involucrada en estos tiempos de productividad y de resultados económicos. Así que:

El arte, excepto aquella que autotélicamente es arte porque un individuo dice que lo es, ofrece adquisición práctica de competencias canalizadoras de libido a la vivencia de experiencias formadoras, experiencias que expanden la conciencia subjetiva a la interacción efectiva con el mundo objetivo. El verdadero arte es educación. (VELÁZQUEZ, 2015, p. 104, traducción nuestra, negrita nuestra)⁷.

Aún según el autor, la casi totalidad del pensamiento contemporáneo, formal o informal, espera de la educación una adaptación de los individuos al mercado de trabajo. Sin embargo, en un mercado nada estático, los conocimientos

6 Texto original: Motiva-me na construção destes escritos a convicção de que a estética é a base fundamental da educação e de que a arte pode ser de especial serventia na preservação e no desenvolvimento de nossas capacidades perceptivas em prol do processo educativo.

7 Texto original: A arte, exceto aquela que autotelicamente é arte porque um indivíduo diz que é, oferece aquisição prática de competências canalizadoras de libido à vivência de experiências formadoras, experiências que expandem a consciência subjetiva à interação efetiva com o mundo objetivo. A verdadeira arte é educação.

auto-referenciados muy rápido se quedan obsoletos. Educadores muchas veces pueden no comprender la ausencia de motivación o la falta de interés de los alumnos, de todas clases sociales, en la escuela. Sobre eso, nos aclara Velázquez (2015, p. 236) que “[...] no podemos esperar entusiasmo y reverencia por parte de los jóvenes delante de un supuesto conocimiento pronto y acabado” (Traducción nuestra)⁸.

Para Ferreira (2011), estos problemas encontrarían solución si los profesores desarrollaran prácticas educativas direccionadas para el arte y para el lúdico. Read (1986), a su vez, denuncia la negligencia con la actividad mental autónoma en la educación y considera el arte como algo indisociable del trayecto educativo, por desarrollar una función que es formativa de una civilización. Hay, por lo tanto, que resignificar los procesos de enseñanza-aprendizaje, y el camino propuesto es el de la educación sensible:

Recibir conocimientos sobre el mundo nos hace sus observadores ajenos, vuelve el mundo en alguna cosa que deberíamos asimilar. Saber que uno es mundo instiga a la búsqueda por sí, y buscar por sí es descubrir el mundo. Bajo el amparo de la actitud estética no hay verdades acabadas, sino constantes descubiertas, y es por eso que los más jóvenes reverencian a quien tiene más tiempo descubriendo; no porque descubrió más, sino porque continúa a descubrir con ellos. [...] La educación es sensible, y el mundo existe para sentirse, la clave es la actitud por una redescubierta de la educación sensible. (VELÁZQUEZ, 2015, p. 255, traducción nuestra)⁹.

Así, el carácter sensible del arte, en lo que dice respecto a su capacidad de despertar sentimientos, intuiciones, percepciones e interacciones entre lo interno y lo externo, nos abre un gran espectro de posibilidades con relación a su dimensión educativa y, por consiguiente, su utilización en las estrategias de enseñanza. Específicamente con relación a las lenguas extranjeras, las investigaciones realizadas en el campo de las teorías de adquisición de segunda lengua (ASL) traen cada vez más datos que ponen el aprendizaje – y su relación con el entorno – en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. En esta nueva comprensión, el arte parece encontrar terreno fructífero, puesto que la experiencia sensible que ella proporciona es capaz de alcanzar y actuar en la totalidad de estas relaciones.

3.1 Estrategias de enseñanza y la afectividad

Dentro de una perspectiva que considera la educación integral del individuo, es decir, *aprender a conocer, aprender a vivir, aprender a hacer y aprender a ser*, conforme las cuatro premisas apuntadas por la UNESCO como ejes estructurales de la educación (BRASIL, 2000, p. 13), la experiencia sensible proporcionada por las diversas formas de arte se añade a la afectividad, que se difunde en muchos de los rincones del proceso educativo. En verdad, el proceso

8 Texto original: [...] não podemos esperar entusiasmo e reverência por parte dos jovens perante um suposto conhecimento pronto e acabado.

9 Texto original: Receber conhecimentos sobre o mundo faz-nos seus observadores alheios, torna o mundo alguma coisa que deveríamos assimilar. Saber que você é mundo instiga a procura por si e procurar por si é descobrir o mundo. Sob amparo da atitude estética não há verdades acabadas, mas constantes descobertas e é por isso que os mais jovens reverenciam a quem tem mais tempo descobrindo; não porque descobriu mais, se não porque continua a descobrir com eles. A educação é sensível, e o mundo existe para ser sentido, a chave é a atitude por uma redescoberta da educação sensível.

educativo es un inmenso universo en que caben siempre buenas acciones y aportes, y que no se puede limitar a conocimientos apartados de la vida y de la experiencia humana.

El arte, en la educación, puede desempeñar una serie de papeles, entre ellos generar una mejora en la autoestima de los estudiantes, por su capacidad de permitir la comunicación a través de la expresión de los sentimientos, es decir, el arte permite combinar placer y aprendizaje, lo que incluye además el desarrollo de una conciencia estética y de una capacidad crítica: el arte intermedia las relaciones con nuestros conflictos internos (FERREIRA, 2011).

Ya en lo que concierne a la importancia de la dimensión afectiva para el proceso de aprendizaje, señalamos que en el informe para las Directrices Curriculares para la Enseñanza Media de Brasil, de 01/06/1998, se defiende una estética de la sensibilidad, para sustituir la estética de la repetición y estandarización que se estableció en la era de las revoluciones industriales. En esta estética, estarían estimulados la creatividad, el espíritu inventivo, la curiosidad por lo inusitado y la afectividad, como forma de soportar las inquietudes de lo incierto, lo imprevisible y lo diferente. Además, afirma el documento que:

Así entendida, la estética de la sensibilidad es un sustrato indispensable para una pedagogía que se quiere brasileña, portadora de la riqueza de colores, sonidos y sabores de este País, abierta a la diversidad de nuestros alumnos y profesores, pero que no abdica de la responsabilidad de constituir ciudadanía para un mundo que se globaliza, y de dar significado universal a los contenidos del aprendizaje. (BRASIL, 2000, p. 63, traducción nuestra)¹⁰.

Dado la importancia de la afectividad en la construcción de conocimientos, para el proceso de adquisición de una segunda lengua (L2) no podría ser diferente. Muchos investigadores en el campo de la lingüística aplicada han desarrollado, especialmente a partir de los años 1960, estudios en que la atención “se ha desplazado del proceso de enseñanza al proceso de aprendizaje” (LARSEN-FREEMAN; LONG, 1994, p. 15), es decir, que las investigaciones ahora ponen su atención con más fuerza en los aprendices.

Una de las más influyentes teorías es la propuesta por Krashen (1982), que se basa en cinco hipótesis: la Hipótesis de la Adquisición-Aprendizaje, la Hipótesis del Orden Natural, la Hipótesis de la Monitorización, la Hipótesis del Input y, por fin, la Hipótesis del Filtro Afectivo¹¹. En este trabajo, ponemos relieve en la quinta hipótesis, del filtro afectivo, en la cual el autor defiende que “hay distintos factores afectivos, entre los que se incluyen la motivación, la autoconfianza y la ansiedad, que afectan, aunque no sean la causa, a la ASL”. Así que, en esta última hipótesis, entendemos que un bajo filtro afectivo, es decir, buenos niveles de motivación y de autoconfianza sumados a una disminución de la ansiedad, proporcionan una mejor absorción de los inputs, y, por lo tanto, una mejor adquisición de una L2.

10 Texto original: Assim entendida, a estética da sensibilidade é um substrato indispensável para uma pedagogia que se quer brasileira, portadora da riqueza de cores, sons e sabores deste País, aberta à diversidade dos nossos alunos e professores, mas que não abdica da responsabilidade de constituir cidadania para um mundo que se globaliza, e de dar significado universal aos conteúdos da aprendizagem.

11 Para una profundización de las otras hipótesis, ver: KRASHEN, 1982, y LARSEN-FREEMAN; LONG, 1994, p. 220-231.

Krashen es uno de los primeros estudiosos a poner la dimensión afectiva bajo investigación en el campo de la lingüística, al considerar que esta dimensión influye directamente en los procesos de adquisición-aprendizaje de una lengua. Para él, el filtro afectivo y la capacidad innata para la gramática (la Gramática Universal de Chomsky) son los dos principales aspectos que actúan en la adquisición-aprendizaje de una lengua. Asimismo, si consideramos, en una perspectiva más amplia, los efectos emocionales positivos y negativos que una auto-monitorización puede eventualmente generar, podemos inferir que tales efectos vengan a influir directamente en el propio filtro afectivo.

La teoría de Krashen ha recibido críticas por no conseguir responder a muchas preguntas con relación a la ausencia de especificidad de las variables afectivas y por no especificar en cuál grado ellas influyen para elevar el filtro. No obstante, sus ideas han ampliado la percepción acerca del proceso de adquisición de una lengua extranjera, influenciando una serie de estudios posteriores en el campo de la ASL.

Establecemos una relación de los filtros afectivos de Krashen con la Teoría de defensa de la faz (traducción del término inglés *face*), de Goffman (1980). En esta teoría, el autor postula que el sujeto, en sus relaciones sociales, usualmente actúa en un patrón de actos verbales o no verbales, que expresa su visión y que le permite evaluarse por los otros y por sí mismo. Es decir, construye una faz que refleja exactamente cómo él desea que lo vea el otro:

El término *face* se puede definir como el valor social positivo que una persona efectivamente reclama para sí misma a través de lo que los otros presumen ser la línea por ella tomada durante un contacto específico. Faz es una imagen del self delineada en términos de atributos sociales aprobados [...] (GOFFMAN, 1980, p. 76-77, traducción nuestra)¹²

Para eso, el sujeto actúa socialmente de manera a mantener o superar positivamente esta faz, y nunca empeorarla, su faz recibe una investidura energética en la que los sentimientos quedan conectados a ella. Este esfuerzo constante de sustentación de la faz funciona como una protección social, por el miedo de una evaluación negativa por parte del grupo social en que uno se inserta. Si hacemos una relación con los factores afectivos apuntados por Krashen (1982), podemos decir que la manutención de la faz implica una motivación de mejorarla, así como un mecanismo de protección o alimentación de la autoconfianza, además de un proceso generador de ansiedad, aspectos estos que se manifiestan de acuerdo con las expectativas del aprendiz con relación a su faz. Pensando en una clase de lenguas extranjeras, podemos suponer que las amenazas u oportunidades en la elaboración de la faz suben o bajan los filtros afectivos, influyendo directamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Read (1986), en su postulado por una educación por el arte, entiende que el arte es también un elemento de desarrollo de los aspectos emocionales del sujeto en formación. El autor destaca las consideraciones del educador A. L. Stone¹³ sobre la utilización del arte en su propia escuela: “La expresión en las artes propicia no

12 Texto original: O termo face pode ser definido como o valor social positivo que uma pessoa efetivamente reclama para si mesma através daquilo que os outros presumem ser a linha por ela tomada durante um contato específico. Face é uma imagem do self delineada em termos de atributos sociais aprovados [...].

13 A. L. Stone escribió el libreto *Story of a School*, publicado por el Ministerio de la Educación de Londres, en 1949.

solo un abordaje natural de temas académicos, sino que también una base mayor de confianza para enfrentar las dificultades de las relaciones sociales” (p. 79)¹⁴. De esta manera, la utilización de insumos artísticos en clase serviría para bajar el filtro afectivo, en la medida en que se establece una dinámica de relaciones sociales más integrativa y menos inquisitiva, con menos amenazas a la faz.

También Vygotsky (2008), ya en los inicios del siglo XX, elabora un pensamiento, aunque no haya podido profundizarlo empíricamente, sobre el papel de la afectividad en el aprendizaje. Para el autor, las dimensiones cognitiva y afectiva del funcionamiento psicológico no deben ser tratadas en separado, puesto que afecto e intelecto están en constante inter-relación y bajo influencias mutuas de uno sobre el otro en el proceso de comprensión del mundo.

Si el significado se construye a partir de experiencias afectivas en la relación del individuo con el mundo, el arte, nos parece, en su carácter individual y social, externalizador de pensamientos y sentimientos, es un conductor “vocacionado” de un proceso de enseñanza-aprendizaje que considera la integralidad del aprendiente.

Vale, por fin, resaltar que consideramos estos planteamientos teóricos en nuestra praxis, particularmente, en el desarrollo de las actividades para fomentar la interacción de los alumnos entre ellos y con el contenido estudiado a partir de los materiales elegidos: como ya mencionado, una canción y una crónica poética. Pasemos al relato de nuestra experiencia como profesora pasante de español en la enseñanza media.

4 RELATO: DOS EXPERIENCIAS NO COINCIDENTES

De manera global, la experiencia de las prácticas de enseñanza en escuelas de Enseñanza Media ha sido muy desafiadora. ¿Cómo y por qué enseñar español para alumnos de la red pública, en clases de 50 minutos que ocurren una sola vez por semana? ¿Cómo establecer una estrategia que pudiera albergar la diversidad de realidades y variantes internas y externas presentes y manifestadas de forma única en cada aula? Estas son algunas interrogaciones que nos consumen en la inminencia del enfrentamiento de un aula. Afortunadamente, las experiencias aquí relatadas, han sido significativas motivadoras para una actuación de forma responsable y consciente como futura educadora.

4.1 Una clase sentipensante

Las dos experiencias que elegimos para el relato se desarrollaron en la Escuela de Enseñanza Fundamental y Media - EEFM Virgílio Távora Promorar, ubicada en una región periférica de la ciudad de Fortaleza, en el barrio Jardim das Oliveiras, durante nuestras prácticas, realizadas en el primer semestre de 2019.

Durante este período, tuvimos contacto con muchos alumnos, más precisamente, seis clases en que impartíamos las lecciones a los martes y miércoles por la mañana. Sin embargo, dos experiencias despertaron nuestra atención con relación al papel del docente como educador. Las dos, no coincidentemente, ocurrieron en la misma clase, el 2º B, los martes, en el primer horario de la mañana,

14 Texto original: A expressão nas artes propicia não apenas uma abordagem natural de temas acadêmicos, mas também uma base de maior confiança para enfrentar as dificuldades das relações sociais.

de 7h10 a las 8h00, formada por 41 alumnos, entre 15 y 16 años. Teníamos una realidad limitadora sobre la enseñanza del idioma español: un público expresivamente grande para una clase de idiomas, que por su vez ocurría solamente una vez por semana, en el primer horario del día; además, con una diversidad compleja de factores internos y externos que no se pueden medir en el poco espacio de tiempo dado en las prácticas y que, sin embargo, influyen directamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En favor, teníamos un dato muy relevante: el profesor supervisor ejercía, precisamente en aquella clase, la función de profesor director de clase, función esta creada a partir de 2008, por un proyecto de la Secretaría de Educación del Estado de Ceará - SEDUC. El referido proyecto propone que:

[...] el profesor, aparte su área de conocimiento, se responsabilice por una clase específica, tocándole conocer a los estudiantes individualmente, para atenderlos en sus necesidades. Además, son competencias del profesor director de clase (PDT) la mediación de las relaciones entre su clase y los demás segmentos de la comunidad escolar, así como el trabajo de formación ciudadana y el desarrollo de competencias socioemocionales, junto a los estudiantes. (SEDUC, 2019, traducción nuestra)¹⁵.

Había, por lo tanto, una relación afectiva construida cotidianamente entre el profesor supervisor y los alumnos, hecho que, a nuestro entender, cambiaba sobremanera el desempeño de las clases en el 2º B, si consideramos, en comparación, lo percibido en las otras clases en que estuvimos presentes durante las prácticas supervisadas.

Esta construcción afectiva en el salón de clase, según Zabala (2000) es indispensable para que haya un clima que favorezca el aprendizaje, en la medida en que es capaz de establecer relaciones en que predominen la aceptación, la confianza, el respeto mutuo y la sinceridad. En la enseñanza de una lengua extranjera, esta misión es aún más relevante, considerando que:

Existen pocas disciplinas en el currículo, tal vez ninguna, que sean tan propensas a la ansiedad como el aprendizaje de lenguas extranjeras y de segundas lenguas. El intento de expresarse delante de los demás con un vehículo lingüístico inestable supone una gran cantidad de vulnerabilidad. (ARNOLD; BROWN, 2000, p. 13)

Así, este entorno seguro acaba por conferir a los alumnos la oportunidad de participar sin miedo de equivocarse, estableciendo interacciones que incluso generen sentimientos de seguridad entre ellos, lo que, consecuentemente, fortalece la autoestima de la clase. Esta configuración, por lo tanto, nos ofrecía, de entrada, bajos filtros afectivos.

4.2 Para empezar, una canción

Antes de empezar nuestras prácticas, tuvimos una reunión de

15 Texto original: [...] o professor, independentemente de sua área de conhecimento, responsabilize-se por uma determinada turma, cabendo-lhe conhecer os estudantes individualmente, para atendê-los em suas necessidades. Além disso, são atribuições do professor diretor de turma (PDT) a mediação das relações entre a sua turma e os demais segmentos da comunidade escolar, bem como o trabalho de formação cidadã e desenvolvimento de competências socioemocionais, junto aos seus estudantes.

planificación con el profesor supervisor, en la que se estableció la sistemática de desarrollo y aprobación de los planes de clase, que también necesitaban la evaluación del profesor orientador en la universidad. Ese proceso funcionó de manera clara, ordenada, harmónica e integrada en todo el periodo, con diálogos constantes con el profesor supervisor. En adición, se nos presentó el material didáctico adoptado en la escuela para la Enseñanza Media, el manual *Cercanía Joven*, y los contenidos previstos para el periodo de nuestras prácticas. Un dato importante es que, en la aquella escuela, y de manera general en las escuelas públicas brasileñas, el profesor tiene cierta autonomía para trabajar materiales didácticos complementares, siempre que se siga el contenido programático definido y en conformidad con los PCN.

Basado en esta apertura para trabajar otros materiales didácticos, elaboramos nuestro primer plan de clase para el 2º B, que consistía en revisar un contenido gramatical – los pronombres demostrativos – a través de la canción **Robarte un beso**, de 2017, compuesta e interpretada por los cantantes colombianos Carlos Vives y Sebastián Yatra.

Nuestra intención en trabajar precisamente este género estaba fundamentada en algunos puntos: 1) era nuestro primer contacto con aquellos alumnos, así que se hacía necesario establecer una relación de confianza y afectividad que, creíamos, sería facilitada por el poder aglutinador y universal de una canción; 2) ya sabíamos por el profesor supervisor que a los alumnos les encantaba trabajar canciones en español; y 3) sería una experiencia menos tensionada tanto para los alumnos como para el profesor pasante. De esta manera, se pretendía alcanzar un mejor nivel de comprensión de los inputs con esta estrategia de bajar los filtros afectivos – la motivación, la autoconfianza y la ansiedad – a través de una experiencia estética con elementos que permitieran explorar razón y emoción.

La elección de la canción, se debió, a su vez, por su letra de fácil comprensión, con una temática universal – el amor romántico – y con un ritmo bastante popularizado entre los jóvenes – el pop (en este caso con elementos típicos de la música colombiana). Como afirman Arnold y Brown (2000, p. 4), “Cuando tratamos la dimensión de los alumnos de idiomas, nos debemos preocupar tanto de la forma de solucionar problemas originados por las emociones negativas como de crear y utilizar emociones más positivas y facilitadoras”.

Iniciamos esta clase naturalmente con nuestra presentación como profesora pasante, seguida de un precalentamiento compuesto de algunas preguntas sobre la canción y los cantantes. A continuación, hicimos la distribución de la letra y explicamos lo que iban a hacer: leerla e intentar indicar en los huecos existentes el pronombre demostrativo adecuado que faltaba. Pero, antes de empezar la lectura colectiva de la canción, pusimos los pronombres demostrativos en la pizarra y realizamos un breve repaso, solo en carácter de rememoración.

Luego empezamos a leer la letra de la canción, y, mientras lo hacíamos, aclarábamos las dudas de comprensión y léxico. Palabras como **alas y vallenato** eran para ellos desconocidas. Esta última despertó la curiosidad de los alumnos, ocasión en que les explicamos tratarse el vallenato de un género musical típico del Caribe colombiano.

También hicimos algunas preguntas sobre el sentido de ciertas expresiones que, en nuestro entender, exigirían de los alumnos una capacidad de interpretación textual más atenta. Por ejemplo, para identificar el sentido de las metáforas presentes en los versos “Déjame robarte un beso que me llegue hasta el alma” y “Sé que sientes mariposas”, o para comprender la comparación hecha entre

el valor afectivo de un beso y de un vallenato presente en el verso “Como un vallenato de esos viejos que nos gustaban”. Esta conducción dio a los alumnos la oportunidad de analizar el sentido textual de los versos y, asociado a ello, reflexionar sobre los sentimientos de enamoramiento comunes a todos, mientras se familiarizaban con la lengua española y la cultura hispanohablante.

Después de este análisis previo de la canción, pudimos escucharla. Tras la primera audición, pudimos percatarnos de algunas reacciones: “¡Yo pensaba que era una música triste!”, “Hay una parte muy rápida, no he entendido nada” y “Me gustó la canción, ¿puedo bailar?”. Tales afirmaciones nos dan elementos para realizar algunas inferencias sobre qué significan en el contexto de aprendizaje de una lengua extranjera. La primera es que los alumnos, de forma general, estaban interesados y atentos. La segunda es que el contacto con la sonoridad despertó en ellos otra interpretación de la canción, que en verdad no era triste. La tercera es que los alumnos demostraron estar muy cómodos en manifestar sus deseos y pensamientos. Es decir, identificamos un clima con bajos niveles de ansiedad y buena participación/motivación.

Reproducimos la canción dos veces más, de forma pausada, para que los alumnos identificaran los demostrativos, y enseguida pasamos a la corrección colectiva, indicando aquellos pronombres que faltaban. En esta actividad, la comprensión semántica del texto era indispensable para obtener respuestas sintácticas, y las participaciones que presenciábamos se mostraron un reflejo contundente de esta interconexión: los alumnos no se intimidaron en cuestionar algunas de las respuestas en que, de hecho, había espacio para otras interpretaciones. Por ejemplo, en el fragmento “No puede ser que no he encontrado todavía las palabras / Y en esa noche no dije nada”, algunos no estaban de acuerdo que el cantante hablaba de una noche próxima. En nuestra comprensión, estas reacciones se tratan de un indicador de un buen nivel de autoconfianza, suficiente para hacer contestaciones sin el miedo de cometer errores o amenazar la faz, y de una buena asimilación de los inputs, una vez que los filtros afectivos estaban bajos.

La experiencia de compartir sentimientos y conocimientos de manera colectiva, en una puesta en común, ha proporcionado una serie de aperturas para un aprendizaje curioso y motivado, con libertad y autonomía para expresarse, despertando en los alumnos sobre todo el acercamiento a lengua española, dentro de la lengua y fuera de ella, con la aproximación a la cultura hispanohablante. La música, en sus aspectos literario y melódico, racional y emocional, pudo con efecto activar lo cognitivo y lo afectivo de forma integrada en el proceso de aprendizaje, y más, desarrollar los aspectos socioemocionales de la clase individual y colectivamente.

4.3 La función del arte discutida y vivenciada

La segunda actividad didáctica que elegimos para este relato consistía en trabajar la interpretación textual por medio de la comparación de dos textos que hablaban de un mismo tema, pero vestidos en géneros completamente distintos. El primer texto se trataba de una crónica del escritor uruguayo Eduardo Galeano, intitulada **La función del arte/1**; el segundo texto, de la experta en arte Sara Lasso, presentaba un contenido informativo/explicativo sobre las diversas funciones del arte, cuyo título era **¿Cuál es la función del arte y para qué sirve?**.

Pero antes de empezar nuestra narrativa sobre el desarrollo de esta actividad, cabe hacer algunas consideraciones sobre el primer texto y la obra en que

se inserta. De acuerdo con González (1998, p. 100), los escritos de Galeano tienen un discurso original y novedoso que ocupa un lugar fronterizo entre los géneros tradicionales. El texto objeto de nuestro análisis es tal vez un testimonio ficcionalizado, que vamos a considerar como una crónica, por exponer probablemente una situación real basada en memorias; pero, si podemos llamarla así, una crónica poética¹⁶, con características más cercanas a la emoción subjetiva de la poesía que a la razón periodística, que refleja lo que comprende González (1998) sobre la obra de Galeano: un discurso literario con “una concepción del arte como instrumento capaz de transformar la realidad” (p. 101), “como iluminación y alumbramiento de la realidad” (p. 107).

Teníamos, entonces, un texto de cuño literario, que reflexionaba sobre la función del arte en una dimensión poética, y otro de cuño informativo/explicativo, que lo hacía en una dimensión social/intelectual.

Iniciamos la clase con un precalentamiento que se mostró bastante oportuno. Preguntamos a los alumnos si ellos conocían las obras de Eduardo Galeano, y recibimos, como esperado, una negativa generalizada. En la secuencia, hablamos sobre la especificidad de su obra: un periodismo y una escritura comprometidos política, intelectual y emocionalmente con las cuestiones de los pueblos latinoamericanos. Para ilustrar esta producción, llevamos a la clase algunos libros del escritor – entre ellos **El libro de los abrazos**, **Las venas abiertas de Latinoamérica**, **Los hijos de los días** y **Vagamundo** –, para que así los alumnos pudieran efectivamente materializar el contacto con la obra literaria del autor. Creíamos con eso despertar el interés por la lectura y por el texto que íbamos a trabajar, ofreciendo desde luego una idea de la crónica a partir de su autor.

Los libros circularon por el salón, y muchos estudiantes explicitaron curiosidad sobre los asuntos; en este contacto, pudimos vivenciar la alegría de ver estudiantes de una escuela pública, en un barrio periférico, interesados y motivados a leer libros directamente en lengua española, que de buen grado les ofrecimos en modo de préstamo.

Pasado este momento de alumbramiento por las obras de Galeano, en el cual definitivamente bajamos los filtros afectivos, empezamos la lectura de **La función del arte/1**. La clase se encontraba en notable estado de concentración. Por primero leímos aquel corto texto por completo, sin pausas. A continuación, hicimos una nueva lectura, ahora pausada, haciendo apuntes a cada frase. Buscamos seguir lo que orientan Bolaños y González (2014, p. 228):

Generar el conocimiento a través del contacto directo con la obra literaria es la clave del éxito, o sea, movilizar un lenguaje dinámico en el que el ritmo, el tono, el gesto, el movimiento apoyen la comprensión, en una integración de lo cognoscitivo, lo afectivo y lo psicomotor. Es tarea del profesor abrir el texto a significaciones no estereotipadas, desacralizándolo con la intervención creadora y productiva del alumno, que hurga, juega, se apropia, y transforma el texto en detonante de su actividad creadora.

Los alumnos surgieron con las dudas de léxico, comunes en todas las clases. Palabras como **sur**, **médanos**, **cumbre**, no formaban parte de sus repertorios en lengua española. Buscamos estimularlos con algunas preguntas:

16 La elección de la terminología crónica poética para caracterizar el mencionado texto se dio por el hecho de que no hay un consenso entre los críticos literarios sobre la división de los tipos de crónica, asimismo no hemos encontrado una clasificación precisa para los fragmentos que componen el *Libro de los abrazos*, de Galeano.

¿Cuál es la historia del texto? ¿Quiénes son los personajes? ¿Qué sienten y por qué? ¿Cómo podemos explicar el título? Este conjunto de indagaciones suscitó una provechosa discusión, con la participación de un buen número de alumnos, y en la que fue posible, una vez más, desarrollar una experiencia estética tal que, nos pareció, el sentimiento alimentaba el pensamiento y viceversa.

Esta crónica poética, aunque corta y sencilla, sugiere diversos temas: la paternidad, el afecto, el encantamiento por la naturaleza, los desplazamientos, quizá la ausencia de una madre, la existencia, entre otros. Obviamente no tenemos elementos para determinar en cuál medida estos temas, u otros, tocaron a cada estudiante, pero podemos quizá imaginar, para mencionar solo un ejemplo, cómo habrá sido para jóvenes moradores del litoral *fortalezense* mensurar qué es no conocer el mar y mirarlo por primera vez. Hay muchas posibilidades de sentipensamiento con relación a esta crónica de Galeano, y la conversación que, entendemos, se dio entre razón y emoción, contribuyó significativamente para una comprensión del contenido integrada a las realidades social y existencial de los estudiantes, y, en consecuencia, para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua española. Logramos, a fin de cuentas, no solo trabajar interpretación de texto, sino que un involucramiento socioafectivo y reflexivo teniendo como mote cuestiones alrededor del arte.

El texto siguiente, **¿Cuál es la función del arte y para qué sirve?**, de Sara Lasso, enumera diez funciones para el arte en la sociedad: función mágico-religiosa, función estética, función ideológica, función conmemorativa y de promoción, función pedagógica, función de registro, análisis y expansión de la realidad, función modeladora de la sensibilidad, función ornamental, función mercantil y función de discriminador social.

Habiendo vivenciado la experiencia anterior con Galeano, en esta los alumnos estaban calentados en el tema, y a la medida en que pasábamos por cada función del arte, nuevas interacciones discursivas se abrían entre ellos. Entre los cuestionamientos, el supuesto carácter informativo del texto, ya que se podía identificar una crítica social en el último punto, “función de discriminador social”.

Atribuimos la relevante participación de la clase al hecho de ser el arte una temática abierta, amplia, que por sí misma es una expresión primordial del espíritu humano, y sobre la cual todos nos sentimos aptos a discutir, porque ella tiene que ver con nuestro entorno y nuestras formas de sentir el mundo. Así que logramos alcanzar a través de estos materiales una motivación intrínseca¹⁷, el desarrollo de la autoconfianza y un nivel de ansiedad propicio al debate. Notemos que en todo el itinerario de la actividad no hubo una imposición de aprendizaje hacia la lengua española; este proceso se dio de forma guiada, pero en un contexto múltiple en que lengua, cultura y sociedad no presentan fronteras.

El análisis de los dos textos, explorando sus capacidades de alcanzar las dimensiones cognitiva y afectiva, resultó en un éxito inesperado, el cual se hizo notable en las respuestas de los alumnos sobre las diferencias identificadas con relación a la estructura, objetivos, estilo, lenguaje, entre otros, de cada texto.

Ya al final de la clase, recibimos una excelente valoración del profesor supervisor, y dos alumnas aceptaron nuestra oferta inicial de préstamo de los libros presentados: una de ellas se quedó con **El libro de los abrazos**, y la otra con **Las venas abiertas de Latinoamérica**. Sobre este último, nos preguntó la alumna: “¿Soy capaz de leerlo en español, profesora?” No dudamos absolutamente de su

17 Cf. ARNOLD; BROWN, 2000.

capacidad.

5 CONSIDERACIONES FINALES

En la obra **El libro de los abrazos**, Eduardo Galeano nos presenta, en una de las cortas crónicas que le dan forma, intitulada **Celebración de las bodas de la razón y el corazón**, el neologismo *sentipensante*, que sería la unión sagrada entre razón y corazón, descuartizada en las instituciones de enseñanza. El término, inventado por pescadores de la costa colombiana, “sabios doctores de Ética y Moral”, sirve para definir, entonces, “al lenguaje que dice la verdad” (2011, p. 107). En Brasil, una infinidad de educadores reclama este abordaje total, o verdadero, del sujeto en sus procesos de aprendizaje en las escuelas, porque la precarización de la educación ocasionada por el mercado, denunciada no solo por Velázquez (2015), es una realidad aún presente en nuestro país, aunque hayan cambios significativos a partir de los inicios de este siglo, con directrices educacionales que por lo menos en teoría defienden un sistema educativo insertado en un contexto brasileño y global. Pero ¿cómo seguirlas, especialmente en escuelas públicas, delante de una compleja realidad y lejos de un ambiente ideal?

El educador Rubem Alves fue un gran defensor de la afectividad en la educación. En su artículo **A arte de produzir fome** (en español, El arte de producir hambre)¹⁸, el autor destaca que “Toda experiencia de aprendizaje se inicia con una experiencia afectiva. Es el hambre lo que pone en funcionamiento nuestra máquina de pensar. Hambre es afecto. [...] La cabeza no piensa lo que el corazón no pide” (Traducción nuestra)¹⁹.

La experiencia en las prácticas de regencia en la Enseñanza Media, junto a un aporte teórico que pasa por la psicología, la lingüística, la sociología y la pedagogía, nos ha desvelado que, si acaso se puede disociar razón y emoción, asociarlas – o no disociarlas – es de fundamental importancia en las estrategias de educación de una lengua extranjera.

El énfasis en una enseñanza direccionada a obtener resultados y productividad aislados de un propósito más amplio, con evaluaciones limitadas a buenas notas o a la satisfacción del profesor, según Arnold y Brown (2000, p. 19), fomenta solamente la motivación extrínseca²⁰. En la enseñanza de un idioma extranjero, y en verdad esto sirve para la educación como un todo, se hace necesario desarrollar formas intrínsecas de motivación, para que se logre la competencia en la lengua meta por motivos, diría Galeano, verdaderos, y que despierten, diría Alves, hambre por conocimiento. Además, la motivación intrínseca, por si sola, genera autonomía, que acaba por resultar en recompensas extrínsecas, como buenas notas, aprobación del profesor, etc.

La cabeza no piensa lo que el corazón no pide. Al fin, ¿cómo transformar en hambre el aprendizaje del español como lengua extranjera en la realidad brasileña? En nuestra experiencia de prácticas de enseñanza, vivenciamos momentos aclaradores sobre el itinerario formativo del docente, y encontramos en

18 Disponible en: <<https://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u146.shtml>>.

19 Toda experiência de aprendizagem se inicia com uma experiência afetiva. É a fome que põe em funcionamento o aparelho pensador. Fome é afeto. [...] A cabeça não pensa aquilo que o coração não pede (Artículo “A arte de produzir fome”, publicado en el periódico Folha de S.Paulo, em 29 de octubre de 2002. Disponible en: <<https://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u146.shtml>>.

20 Cf. ARNOLD; BROWN, 2000.

los materiales artísticos presentados una vía especial y vocacionada hacia la adquisición de una lengua extranjera, y más, hacia la formación integral del alumnado como ciudadanos.

REFERENCIAS

ARNOLD, Jane; BROWN, Douglas. Mapa del terreno. *In* **La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas**. Madrid: Cambridge University Press, 2000.

BOLAÑOS, Aimée González; GONZÁLEZ, Elena Palmero. Literatura y lengua en diálogo. *In*: **Glosas Didácticas Revista Electrónica Internacional**, n. 11, 2014.

BRASIL. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes. Diário Oficial da União, Brasília, 26 set. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11788.htm>. Acesso em: 05 out. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio**. Brasília, DF, 2000.

CEARÁ. Assembleia Legislativa do Estado do Ceará. **Projeto de indicação nº 73/18, de 21 de junho de 2018**. Disponível em: <https://www2.al.ce.gov.br/legislativo/tramit2018/pi73_18.htm>. Acesso em: 12 nov. 2019.

ECO, Umberto. **A definição da arte**. Trad. Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Record, 2016.

GALEANO, Eduardo. **El libro de los abrazos**. 6. ed. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2011.

GOFFMAN, Ervin. A elaboração da face. *In*: FIGUEIRA, Sérvulo Augusto (org.). **Psicanálise e ciências sociais**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1980, p. 76-114.

GONZÁLEZ, José Ramón. La estrategia del fragmento. El libro de los abrazos de Eduardo Galeano. *In*: **Castilla: estudios de literatura**, 1998, n. 23, p. 99-108. Ediciones Universidad de Valladolid. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/136251.pdf>>. Acesso em: 4 nov. 2019.

FERREIRA, Aurora. **Arte, escola e inclusão: atividades artísticas para trabalhar com diferentes grupos**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

KRASHEN, Stephen. **Principles and practice in second language acquisition**. University of Southern California: 1982. Disponível em: <http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf>. Acesso em: 20 set. 2019.

LARSEN-FREEMAN, Diane; LONG, Michael H. **Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas**. Trad. Isabel Molina Martos y Pedro Benítez Pérez. Madrid: Gredos, 1994.

LASSO, Sara. **¿Cuál es la función del arte y para qué sirve?**. Disponível em: <<https://www.aboutespanol.com/cual-es-la-funcion-del-arte-y-para-que-sirve-180294>>. Acesso em: 20 set. 2019.

MOREIRA, M. A. Aprendizagem significativa: um conceito subjacente. **Aprendizagem Significativa em Revista/Meaningful Learning Review**. V1(3), p. 25-46, 2011. Disponível em: <https://lief.if.ufrgs.br/pub/cref/pe_Goulart/Material_de_Apoio/Referencial%20Teorico%20-%20Artigos/Aprendizagem%20Significativa.pdf>. Acesso em: 12 de. 2019.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 7 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

READ, Herbert. **A redenção do robô: meu encontro com a educação através da arte**. Trad. Fernando Nuno. São Paulo: Summus, 1986.

SEDUC. **Projeto Professor Diretor de Turma**. 2019. Disponível em: <<https://www.seduc.ce.gov.br/projeto-professor-diretor-de-turma-ppdt/>>. Acesso em: 02 nov. 2019.

UFC. **Regulamentação do estágio curricular supervisionado obrigatório dos cursos de Letras Espanhol e Inglês do turno noturno da UFC**. Fortaleza, 2014.

_____. **Projeto pedagógico de curso de licenciatura em língua espanhola e suas literaturas**. Fortaleza, 2018.

VELÁZQUEZ, Carlos. **Mas afinal, o que é estética?** Por uma redescoberta da educação sensível. Lisboa: Chiado Editora, 2015.

VIGOTSKI, Lev Semiónovich. **Pensamento e linguagem**. Trad. Jefferson Luiz Camargo. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.