UNIVERSITÄT AUGSBURG
Universitätsbibliothek

OPEN ACCESS
OPUS AUGSBURG

Multiculturalidad y multilingüismo en Diarios de Motocicleta, según el nuevo modelo Kombiseminar para estudiantes de Lehramt

Patricia Uhl, Miguel Gutiérrez Maté

Angaben zur Veröffentlichung / Publication details:

Uhl, Patricia, and Miguel Gutiérrez Maté. 2019. "Multiculturalidad y multilingüismo en Diarios de Motocicleta, según el nuevo modelo Kombiseminar para estudiantes de Lehramt." *Hispanorama: Zeitschrift des Deutschen Spanischlehrerverbandes (DSV)* 165 (3): 94–101.

Nutzungsbedingungen / Terms of use:

licgercopyright

Dieses Dokument wird unter folgenden Bedingungen zur Verfügung gestellt: / This document is made available under these conditions:
Deutsches Urheberrecht
Weitere Informationen finden Sie unter: / For more information see:
https://www.uni-augsburg.de/de/organisation/bibliothek/publizieren-zitieren-archivieren/publiz/

Patricia Uhl, Miguel Gutiérrez Maté, Katrin Schwanke

Multiculturalidad y multilingüismo en *Diarios de Motocicleta*, según el nuevo modelo *Kombiseminar* para estudiantes de *Lehramt*

El análisis lingüístico, cultural y fílmico-literario de un fragmento de la célebre película *Diarios de Motocicleta* se revela como ejemplo idóneo de trabajo en el marco del modelo *Kombiseminar*, el cual, partiendo de una perspectiva científica interdisciplinar, combina teoría y práctica para estudiantes de *Lehramt*.

El concepto del Seminario Combinado

La idea principal del Seminario Combinado Interdisciplinar *(Interdisziplinäres Kombiseminar Lehramt*[1]), el cual concebimos en origen para la carrera de inglés y adaptamos posteriormente para la de español, surgió de la necesidad de una relación más estrecha entre teoría y práctica, entre enseñanza superior y secundaria y, en definitiva, entre ciencia y orientación a la aplicación ya durante la formación universitaria y no solamente después de ella (durante el *Referendariat*). El concepto destaca por tres aspectos específicos, correspondientes, en realidad, a tres fases sucesivas: primero, la vinculación de las diferentes subdisciplinas de la carrera para ser profesor de lengua extranjera, es decir, la didáctica, la lingüística, la literatura y los estudios culturales; segundo, la monitorización y ayuda a los estudiantes durante la planificación de las clases, así como su acompañamiento durante la realización autónoma de éstas; tercero, la evaluación de la clase práctica por medio de distintos agentes, lo que contribuye a una formación y educación sostenibles así como al desarrollo de la calidad de la enseñanza. En lo que sigue, después de explicar con mayor detalle cada una de estas fases, nos detendremos en un caso concreto, una propuesta real que en su momento planteamos a nuestros estudiantes del *Kombiseminar* para que la tomaran como ejemplo para sus prácticas. Esta consistía en el análisis de una escena de una película (aunque igualmente habrían valido textos literarios, cómics, canciones, etc., como, de hecho, también hicieron los estudiantes) que invita a un análisis científico (concretamente, en este ejemplo particular, el de la caracterización de un escenario multilingüe y multicultural) y permite desarrollar aplicaciones didácticas.

En la primera fase del seminario, la de fundamentación teórica, se activan los conocimientos previos de didáctica, literatura, lingüística y cultura de los estudiantes para el comentario de los textos o materiales escogidos para el análisis: los docentes muestran las posibles interconexiones y los efectos sinérgicos de estas subdisciplinas, estimulando, con ello, las diferentes subcompetencias y sugiriendo ya potenciales “transferencias” (en el sentido de teoría didáctica) de éstas a la clase. En la segunda fase, el proyecto de clase, los estudiantes conciben —con la supervisión de los docentes— una pequeña unidad didáctica, fundamentada científicamente, que finalmente llevan a cabo en, al menos, dos horas de clase consecutivas impartidas en dos días diferentes[2] en un centro de enseñanza secundaria[3]. Los otros compañeros del seminario observan y toman notas para la tercera fase. Esta última se dedica al análisis de los diferentes aspectos del proceso de preparación/ejecución de la clase y a su evaluación crítica. Los estudiantes deben reflexionar primero individualmente sobre sus clases, antes de recibir diferentes *feedbacks*: de los demás compañeros, de los profesores de los institutos, de los alumnos que han participado en la clase y de los docentes del seminario. En este contexto, se desarrolla una perspectiva constructiva sobre posibles discrepancias entre la planificación y la experiencia real en clase. En suma, el modelo de seminario aquí propuesto (llevado ya a la práctica en cuatro ocasiones entre 2016 y 2018 en la Universidad de Erlangen-Núremberg) tiene como objetivo global el fomento de una perspectiva holística en la parte científica y una perspectiva integrativa en el desarrollo de competencias del estudiante universitario de lenguas extranjeras, para aunar teoría y práctica ya durante la carrera.

Los estudiantes deben reflexionar primero individualmente sobre sus clases, antes de recibir diferentes feedbacks*: de los demás compañeros, de los profesores [...], de los alumnos [...] y de los docentes [...].*

Diarios de motocicleta: contactos culturales y lingüísticos en el aula de español

Diarios de Motocicleta. W. Salles. 2004. TC: 00:58:22 vía Netflix.

Ernesto "Che" Guevara y Alberto Granado recorriendo Latinoamérica en motocicleta

El largometraje *Diarios de Motocicleta* (2004) de Walter Salles, quien contaba ya con cierto reconocimiento internacional gracias a su película *Central do Brasil* (1998) —con una estructura y temática coincidentes en algunos aspectos con los *Diarios*—, es relativamente bien conocido en la enseñanza secundaria en Alemania: así, se ha incorporado a algunos métodos de español (si bien solo para cuestiones culturales, no lingüísticas)[4] y a veces se incluye en otros cursos para tratar problemas de semiótica fílmica, de límites entre ficción y reportaje/documental y del tema (recurrente en estudios literarios) del viaje, tanto en su dimensión física como en la de descubrimiento personal del héroe (sobre estos últimos aspectos, véanse los materiales didácticos preparados por Bernhard y Karin Springer, 2004).[5] Con todo, pensamos que el provecho didáctico del filme apenas se ha empezado a explorar.

La película, basada en hechos reales, narra el viaje de dos jóvenes amigos argentinos, Ernesto "Che" Guevara y Alberto Granado, y se inspira en los respectivos diarios de ambos: *Notas de viaje* y *Con el Che por Latinoamérica*. El motivo del viaje es celebrar el trigésimo cumpleaños de Alberto recorriendo Latinoamérica, continente que antes solo conocían por medio de los libros, en motocicleta (su Rocinante particular, apodada "la poderosa", aunque se estropeará definitivamente en Chile). Su viaje comprendió en torno a 12.000 kilómetros, incluyendo un paso prolongado por el Perú: se detuvieron en la ciudad y región andina del Cusco, en Lima y en un hospital de leprosos (San Pablo) de la región amazónica septentrional. En este artículo nos referiremos solo al fragmento correspondiente a la primera de estas etapas del viaje peruano, el cual comprende, a su vez, el trayecto por la cordillera desde la frontera sur hasta llegar al Cusco, la estancia en esta ciudad, el camino desde ella hasta Machu Picchu, y la visita (de los dos protagonistas en completa soledad) a esta ciudad prehispánica. Son, en total, siete minutos[6] con pocos pero pertinentes diálogos, delimitados por dos monólogos de Ernesto[7], y dotados de unidad temática por corresponder, diríamos, al capítulo dedicado específicamente al indígena americano dentro de la película.

Antes de proponer métodos didácticos concretos, estudiaremos este fragmento en cuanto a su potencial para el análisis lingüístico, cultural, fílmico y literario, poniendo mayor énfasis en el primer aspecto, desatendido hasta ahora y quizá por ello más novedoso. Finalmente, investigamos en qué medida los diferentes análisis convergen.

Análisis lingüístico

La escena más importante en la ciudad del Cusco presenta a Ernesto y Alberto en compañía de un niño (que hace las veces de guía turístico), de una anciana indígena y de la hija de ésta. Bastan estos personajes para observar tres generaciones distintas de cusqueños y caracterizar, a través de ellas, el escenario multilingüe de esta región. La anciana, que ha trabajado toda su vida como campesina, es monolingüe de quechua y se comunica con los dos jóvenes extranjeros a través de su hija. Ésta, que ha trabajado siempre en la elaboración y venta de artesanía, es bilingüe de quechua y de español o *castellano*, según la denominación que —quepa advertir— emplea esta indígena en la película y que corresponde al glosónimo más extendido en Hispanoamérica. Por último, el niño, aunque orgulloso del glorioso pasado de la civilización inca, es monolingüe de español. Una diferencia lingüística generacional de este tipo (con ancianos monolingües de la lengua indígena, personas de mediana edad bilingües y jóvenes monolingües de la lengua social y políticamente dominante) es muy habitual en procesos de sustitución lingüística (*language shift*) y se repite en sociedades coloniales y poscoloniales, tanto dentro como fuera del mundo hispánico (piénsese, por ejemplo, en los patrones actuales de difusión del inglés, francés, portugués y español en el continente africano). Naturalmente, profesores y alumnos pueden conocer este proceso de *shift* también en su realidad cotidiana (en lo que respecta, por ejemplo, a dialectos alemanes o a lenguas de comunidades migrantes), lo que permitiría una mayor discusión en clase.

Si bien hoy día, casi setenta años después de los hechos narrados en el filme, es raro encontrar monolingües de quechua en la ciudad del Cusco, e incluso los bilingües jóvenes de ▶▶

quechua-español escasean, estos son muy normales en el medio rural de la región circundante, donde el proceso de sustitución avanza mucho más lentamente. A diferencia de las variedades hispánicas de los monolingües, que han constituido objeto de estudio tradicional de la dialectología hispanoamericana, las variedades de español habladas en situación de bilingüismo junto con una lengua indígena han quedado siempre excluidas o, en el mejor de los casos, relegadas a un lugar anecdótico (este bilingüismo está a menudo "balanceado" a favor de la lengua indígena, adquirida a edad más temprana, haciendo que el dominio de español pueda estar en algún punto a camino entre la competencia nativa y la no nativa, por lo que es frecuente hablar de variedades adquisicionales o variedades L2 "fosilizadas" o estables en cierta medida). Esta tendencia, convertida incluso en precepto metodológico, sigue estando presente en la geografía lingüística hispánica actual (por más que ésta haya evolucionado en la incorporación de otros parámetros sociolingüísticos).[8] Las voces que luchan contra la estigmatización de estas variedades son escasas, aunque podrían verse favorecidas indirectamente por el creciente reconocimiento social de las variedades nativas habladas en las regiones o países correspondientes.[9]

tiple (en *regular*, *terreno*, etc.) —no muy distinta, por ejemplo, de la estereotipizada pronunciación de <*rr*> en boca de hablantes de inglés como lengua materna— y por la distinción clara entre la mediopalatal /ɟ/ (en *yo*, *ayudamos*, etc.) y la lateral palatal /ʎ/ (en *aquello*, *castellano*, etc.). Por su parte, en las variedades argentinas más prestigiosas (como la porteña o la cordobesa —la variedad de Ernesto y de Alberto) no se da la asibilación de /r/ (nuestros héroes pronuncian la vibrante múltiple canónica) y tampoco existen /ɟ/ ni /ʎ/, sino solo el característico yeísmo rehilado /ʒ/ (a veces con tendencia al ensordecimiento: /ʃ/). Por otra parte, además de describir la variación diatópica, seguimos también la línea clásica de Coseriu al pensar que es "sentido y tarea" de la dialectología el dar cuenta de tal o cual variante lingüística en relación con su constitución o no como rasgo *ejemplar*, sobre todo en el contexto de las variedades nacionales correspondientes. Esto se revela más necesario aún en la época actual, en la que ningún lingüista duda que el español sea una lengua pluricéntrica, esto es, con diferentes centros normativos.[10] Así, pues, en una explicación más detallada de los fenómenos fonéticos indicados habría que decir que la /r/ asibilada y la distinción de /ɟ/-/ʎ/ andinas están estigmatizadas

Bastan estos personajes para observar tres generaciones distintas de cusqueños y caracterizar, a través de ellas, el escenario multilingüe de esta región.

Por lo que respecta a las diferentes variedades hispánicas, la escena permite contrastar el llamado *español andino*, representado por la mujer bilingüe y el niño de la escena anterior y, después, por un campesino en el camino hacia Machu Picchu, con la variedad argentina, representada por Ernesto y Alberto. El primero se reconoce, entre otros rasgos, por la fricativización o asibilación de /r/ múl-

dentro del español del Perú, el cual, por los motivos expuestos arriba, no se orienta al mundo andino, sino a la norma limeña como centro normativo (sin asibilación de /r/ y con yeísmo no rehilado, esto es, con neutralización de /ɟ/-/ʎ/ en favor de /ɟ/, al igual que en gran parte del mundo hispánico).[11] Por el contrario, el yeísmo rehilado argentino goza de prestigio social en su país (así como en el contexto más amplio rioplatense), por lo que debe considerarse estándar.

En otros casos, la falta de *ejemplaridad* no tiene una delimitación diatópica clara: así, el uso de *fundido* 'muy cansado' y *vieja* 'madre', que caracterizan aquí el discurso íntimo (o la "inmediatez comunicativa") en la narración en *off* de Ernesto dirigida a su madre, puede aparecer, con valoraciones sociológicas semejantes, en algunas otras variedades de español además de la argentina.

Yendo un paso más allá en la enmarcación dialectal de los fenómenos lingüísticos, podrían anotarse, ya solo con los ejemplos del fragmento analizado, usos comunes a la variedad andina y a la argentina que sean, a su vez, diferentes del uso europeo. Refiriéndonos a fenómenos muy conocidos, apreciamos rápidamente el seseo en todos los personajes de la película, en los casos en los que un hablante peninsular habría distinguido entre /s/ y la interdental /θ/. Por otra parte, encontramos la alternancia entre *plata* (en boca de la mujer bilingüe) y *dinero* (en boca del campesino indígena en el camino al Machu Picchu), sinónimos en español andino (y en gran parte de América, aunque haya zonas que usen casi exclusivamente una u otra), mientras que en España (dejando aparte las variedades de migrantes hispanoamericanos) *plata* nunca adopta el significado de *dinero*. Por último, la variación entre perfecto simple y perfecto compuesto responde al criterio más extendido en el español de América, que selecciona el compuesto para acciones pasadas no completivas, sino continuadas hasta el momento de enunciación, y el perfecto simple para el pasado aspectualmente completivo. Por ello, registramos usos como *Nunca ella ha conocido escuela*, junto a *Hoy Alberto cumplió los treinta*, un ejemplo que, en la norma europea, en la que la alternancia entre estos tiempos depende de la dimensión temporal-psicológica (pasado cercano vs. pasado remoto, siendo esta proxi-

Diarios de Motocicleta. W. Salles. 2004. TC: 00:59:03 via Netflix

Ernesto y Alberto y las diferentes generaciones de cusqueños

midad o lejanía subjetivas), habría requerido seguramente el compuesto (*hoy ha cumplido…*). En realidad, cualquier texto o fragmento discursivo en una variedad hispanoamericana permitiría iniciar una discusión sobre las diferencias entre el español europeo y el americano, tomado en conjunto, pero la película aquí analizada resulta especialmente apta por presentar más de una variedad hispanoamericana y, por ende, muestra las semejanzas y diferencias dentro del español de América.

En otro orden de cosas, aunque no nos detendremos en ello aquí, el fragmento analizado —como no podría ser de otra manera, en tanto que muestra de lengua— presenta fenómenos léxicos, sintácticos, etc. de los que pueden tomarse valiosos ejemplos para la enseñanza práctica del español. Entre los muchos aspectos de interés, valdría para repasar palabras homófonas en español (*votar* vs. *botar*, debiendo, antes, explicarse el significado de esta última en América) o para explicar el procedimiento morfológico de conversión de clases de palabras (*Wortarten*) en el caso de *inca*: como sustantivo en *los incas* y como adjetivo en *el muro inca*. Incluso, un uso claramente divergente del estándar panhispánico, puesto en boca de un indígena, en el que el adverbializador *-mente* se adjunta a una base nominal (en la frase *nos ayudamos uniónmente*), podría, en contrapartida, utilizarse para iniciar el repaso de las formas canónicas de adverbialización en español.[12]

Análisis cultural

Más allá de lo lingüístico, la secuencia escogida presenta temas de gran relevancia para el análisis cultural, que basamos en el modelo de competencia comunicativa intercultural de Byram (1997). En lo que respecta a la adquisición de conocimientos declarativos, se representa la costumbre indígena de mascar hoja de coca; incluso, las mujeres indígenas enseñan a los viajeros argentinos y al mismo niño cusqueño que ya no sabía hablar quechua a coger la hoja y a mascarla adecuadamente (¿se lo están enseñado incluso al espectador?). En la escena destaca también (sobre todo para un espectador no americano) el traje indígena tradicional de las mujeres.

En la dimensión histórico-cultural, se repasa la historia de los contactos entre españoles e incas, destacándose la superioridad de esta última civilización. Esto tiene lugar cuando el niño desprecia el legado español en la ciudad de Cusco ("el muro de los incas" frente al "muro de los incapaces") y cuando Ernesto ensalza el Cusco (la capital de los incas) frente a Lima (la capital de los españoles). Más aún, Ernesto considera el Cusco como "corazón de América", lo que, de paso, apunta a que los problemas tratados en este fragmento afectan a toda Hispanoamérica.

El análisis cultural no debe descuidar el tratamiento de aspectos sociales —incluso políticos—, especialmente ricos en el contexto de esta película y del fragmento escogido, que, en cierta medida, muestra también la vida cotidiana de los indígenas artesanos y agricultores. Por ejemplo, se pone de manifiesto la falta de derechos de los últimos con respecto a los terratenientes, un problema que no es capaz de evitar un asociacionismo aún deficiente (aunque quede claro que sí existe solidaridad entre campesinos). En este contexto se plantea el llamado "problema de la tierra", que se aborda de varias maneras en la película, también en este fragmento cuando Ernesto dice de los indígenas que "ni siquiera tienen un techo en lo que fueron sus propias tierras".

Diarios de Motocicleta. W. Salles. 2004. TC: 00:16:28 via Netflix.

La llegada al Machu Picchu y la nostalgia del mundo inca

Si aplicamos la teoría de Byram, los protagonistas Ernesto y Alberto pueden ser considerados como verdaderos viajeros e intermediarios interculturales, y no como meros turistas, ya que, además de aumentar sus conocimientos sobre el medio, demuestran una gran apertura afectiva y mental hacia otras formas de vida (*saber ser*) y desarrollan capacidad crítica con el medio (*saber implicarse*). Se trata de un viaje transformador, en el que los viajeros se ven afectados —también emocionalmente— por el medio, al tiempo que lo modifican. Esta dualidad queda plasmada en el último minuto del fragmento analizado: primeramente, ambos protagonistas esbozan planes para cambiar la realidad social hispanoamericana;[13] a continuación, Ernesto asegura incluso sentir nostalgia por un mundo, la civilización incaica, que nunca conoció.

Análisis fílmico y literario

El análisis de los recursos fílmicos empleados en la escena revela cómo la mirada del espectador está controlada por el director. Al principio hay una separación espacial entre Ernesto, sentado en una camioneta, y los indígenas, que caminan con sus pesadas cargas. La cámara gira y se ven los Andes en un gran plano general; después, un segundo plano general con Ernesto y Alberto enfocados desde atrás, descansando, extenuados por una subida que debieron completar a pie. La cámara gira de nuevo, mostrando una panorámica horizontal, siguiendo a un indígena que adelanta a nuestros héroes y continúa a paso ligero el camino de su cotidianidad. Después de una elipsis, se enfoca en plano medio a una indígena lavando ropa en un pequeño canal de Cusco; a continuación, vemos a los dos protagonistas, ya de frente, en plano medio, caminando por angostas calles. Por su parte, en la escena en la que mascan coca, la cámara hace un *zoom* y se mantiene a la altura de la vista de los personajes, lo que crea un sentimiento de cercanía, tanto entre ellos como entre ellos y el espectador. Como norma general, la iluminación escogida para la cinematografía huye de todo artificio, creando un efecto de realidad que subraya la sensación de autenticidad, de estar más ante un documental que ante una película.[14]

Al principio y al final del fragmento, como en otras partes del filme, el espectador escucha la narración en *off* de Ernesto en primera persona, desde una perspectiva posterior, dirigiéndose a su madre (*vieja)*. En estos comentarios se siguen las *Notas de viaje* originales. Al combinarse los recursos fílmicos escogidos por el director con las adaptaciones del diario original, se crea una forma de intertextualidad particular. En términos de Genette, se trata de una focalización interna y una perspectiva narrativa autodiegética, ya que el narrador es a la vez protagonista. En suma, los motivos literarios recurrentes de la escena y de toda la película son los motivos de viaje al estilo de una *Road Movie* o de un *Bildungsroman:* la experiencia del viaje lleva a dos jóvenes burgueses argentinos a convertirse en sujetos solidarios y comprometidos con los desposeídos.

Propuestas didácticas para tratar la escena en enseñanza secundaria

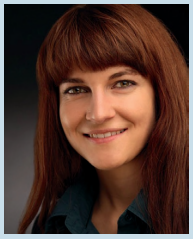
Si se parte de un tratamiento de la escena de manera aislada, sin estudiar el resto del filme, se requerirá una introducción global a la temática de la película. En este caso, un análisis del cartel en combinación con una formulación de hipótesis parece adecuada para despertar el interés de los alumnos (Hoja de trabajo 1).[15] Después, se lleva a cabo una segunda introducción dirigida ya de manera específica a nuestra escena. Con ayuda de un mapa de América Latina que muestra la ruta de Ernesto y Alberto se puede reactivar el conocimiento geográfico e introducir a la vez el motivo del viaje en una primera tarea. Además, se pedirá el análisis de una cita en *off* del narrador que permite plantear cuestiones de tipo geográfico (2a), literario (2b) y lingüístico (2c) más concretas (Hoja de trabajo 2).

A continuación, tendrá lugar una primera proyección de la escena en clase. Para fomentar la comprensión global, los alumnos realizarán una tarea consistente en asignar fotogramas a citas de la película (al presentar estos enunciados transcritos literalmente, se está dando cabida ya a preguntas sobre el vocabulario —por ejemplo, sobre la palabra *botar*) (Hoja de trabajo 3).

La siguiente tarea consistirá en el análisis cultural, fílmico y lingüístico de la escena escogida. Para ello, primero, se dividirá a la clase en tres grandes grupos, de tal manera que a cada uno se le asigne la tarea de recoger distintas informaciones sobre, respectivamente, geografía, historia y etnografía del Perú[16], y, teniendo bien presente esta instrucción, se hará un nuevo visionado de la escena; segundo, analizarán en parejas los recursos fílmicos y la perspectiva narrativa (preguntando por el doble papel del Che como narrador y protagonista); tercero, el profesor presentará una selección de cortes de la escena para que los alumnos identifiquen la pronunciación del dígrafo <ll> en las palabras *caballero* (58'43''), en español argentino, y *castellano* (59'38''), en español andino, así como el significado de la palabra *plata* (59'46'' y 59''49'')[17] (Hoja de trabajo 4).

Por último, para la fase de aplicación creativa (centrada en la producción oral) y de transferencia intercultural (cambio de perspectiva), los alumnos llevarán a cabo una escenificación, escogiendo entre una de las dos siguientes posibilidades: (1) una entrevista a Ernesto sobre su experiencia con los indígenas, o (2) una entrevista a la indígena sobre su experiencia con Alberto y Ernesto. Opcionalmente, cabe enriquecer la actividad pidiendo a los

Sobre los autores



Patricia Uhl es profesora ayudante en la Cátedra de Didáctica de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Erlangen-Núremberg. Su enfoque de investigación está en el estudio interseccional de posibles efectos del género en el aprendizaje de francés y español como lengua extranjera.

Dr. Miguel Gutiérrez Maté es profesor contratado en la Cátedra de Lingüística Aplicada (Romanística) de la Universidad de Augsburgo. Su enfoque de investigación está en la historia del español latinoamericano, en el portugués angolano y en la lengua criolla palenquera.

Katrin Schwanke, M.A. es profesora ayudante en la Cátedra de Didáctica de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Erlangen-Núremberg. Su enfoque de investigación está en el bilingüismo y en la enseñanza bilingüe.

alumnos que, en su entrevista, imiten la manera de hablar de Ernesto y de la indígena empleando los rasgos lingüísticos explicados en clase (léxicos, fonéticos, etc.).

Conclusión

Con el ejemplo de clase visto hasta aquí, representativo de la metodología del modelo de Seminario Combinado Interdisciplinar, se pone de manifiesto que las diferentes disciplinas de los estudios universitarios (didáctica, lingüística, literatura y estudios culturales) tienen amplias posibilidades de aplicación a la enseñanza secundaria. El trabajo del profesor consiste en analizar en perspectiva científica interdisciplinar el material escogido y seleccionar unos pocos elementos de análisis con carácter ejemplar para el aprendizaje de español. En el caso analizado, se han ofrecido posibilidades didácticas concretas para tratar aspectos esenciales de análisis literario, de semiótica fílmica, de cultura hispanoamericana y de variación dialectal y sociolingüística de la lengua española.

Notas

1. Más información sobre el Seminario Combinado Interdisciplinar se encuentra en la página web de la Cátedra de Didáctica de lenguas extranjeras de la Universidad Erlangen-Núremberg: www.fremdsprachendidaktik.phil.fau.de. En la concepción del seminario está también la idea de *co-teaching* de dos docentes, proveniente uno/a de la didáctica y otro/a de la filología.
2. Al contrario que en algunas de las prácticas que los estudiantes llevan a cabo durante la carrera (al. *studienbegleitendes Praktikum*), nuestro modelo de seminario ofrece la posibilidad de basarse en las clases anteriores, de modo que los futuros profesores se ven ante un reto muy cercano a la realidad cotidiana de su futura profesión, en la cual tienen que establecer cierta continuidad entre clases, al tiempo que estar abiertos a una constante actualización.
3. Es necesaria la complicidad de institutos de enseñanza secundaria. En nuestra experiencia, no faltaron nunca profesores con el deseo de colaborar con universidades y dispuestos a actuar como anfitriones para nuestros estudiantes.
4. Véase por ejemplo Dietz, Margit et al. (2008): p. 35.
5. Actualmente, estos se pueden encontrar y descargar en la página web del primer autor: http://www.bernhard-springer.de/Filmsemiotik_Filmemacher/Springer%20Filmheft%20CHE.pdf (11.03.2019). Agradecemos a Bettina Geiger el que nos llamara la atención sobre estos materiales y nos enviara su versión impresa.
6. La escena tratada abarca los minutos 57 a 64 y se puede ver también en Youtube: https://www.youtube.com/watch?v=Fg9p0qOoXXE (11.03.2019).
7. A través del primero de los monólogos el espectador advierte que la experiencia de los héroes desborda con creces la motivación original, cuando a Ernesto (en carta a su madre) casi se le olvida comentar que, finalmente, por cansancio, no llegaron a celebrar el cumpleaños de Alberto. Por su parte, el segundo de los monólogos es un lamento por la arrasada civilización prehispánica, confrontando la armonía de Machu Picchu con el caos de Lima. Cabe advertir que es en el diálogo inmediatamente anterior cuando, por primera vez en el filme, se reconoce al futuro guerrillero en el joven Ernesto: cuando, descansando en Machu Picchu, Alberto sugiere reactivar la revolución de Túpac Amaru casándose con una descendiente de incas y yendo por la vía política, Ernesto replica asegurando que una revolución sin tiros es imposible.
8. Véanse, por ejemplo, los estudios sobre español centroamericano recogidos en los dos tomos coordinados por Quesada Pacheco (2010/2013).
9. Por ejemplo, la reciente admisión de la Academia Ecuatoguineana de la Lengua Española en la Asociación de Academias reconoce en primer lugar las variedades de español de las élites monolingües de este país, pero, al ir aceptando "ecuatoguineismos" debidos a contacto lingüístico, podría redundar en beneficio de las variedades de bilingües.
10. Sobre la fundamentación teórica de este tipo de problemas, baste citar dos trabajos célebres —el primero de ellos de carácter fundacional—, muy conocidos en la Hispanística hecha tanto en Alemania como en el mundo hispánico: E. Coseriu (1982) y el artículo de Wulf Oesterreicher (2001).
11. Sobre el primer fenómeno, puede consultarse el trabajo de Susana de los Heros (2001); sobre el segundo, véase el trabajo de Carlos Garatea Grau (2010: 50-52) y la bibliografía ahí citada.

12. Para mayor discusión sobre los tres procedimientos adverbializadores en las lenguas románicas, pueden consultarse las publicaciones de los integrantes del proyecto *The Third Way*, dirigido por Martin Hummel en la Univ. de Graz (https://adjective-adverb.uni-graz.at/de/forschen/projekte/the-third-way-2018-2021/).
13. Este aspecto queda así anotado, y se desarrollará más adelante en el filme, sobre todo en el hospital de leprosos.
14. Un resumen del vocabulario de los recursos fílmicos se encuentra, por ejemplo, en Gröne, Maximilian et al. (2016: 245-260).
15. Véase también Lüning, Marita (2012).
16. En nuestra propuesta particular, la tarea de los grupos 2 y 3 es más exigente que la del grupo 1, lo que podría dar pie a diferenciar a los estudiantes conforme a sus conocimientos lingüísticos y culturales de manera implícita.
17. Opcionalmente, el profesor podrá mostrar, después de la discusión con los alumnos, el corte en el que el indígena camino a Machu Picchu utiliza *plata* y *dinero* como sinónimos: "es que como es de *plata* él, tiene *dinero* bastante" (1h1'35'').

Bibliografía

Byram, Michael (1997): Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon: Multilingual Matters.

Coseriu, Ernesto (1982): Sentido y tareas de la dialectología. México: UNAM.

De los Heros, Susana (2001): "La percepción y valoración lingüística de acentos regionales en el mantenimiento de la variante asibilada en el castellano andino: primeros resultados". En: Calvo Pérez, Julio: Contacto interlingüístico e intercultural en el mundo hispano. Universidad de Valencia, 239-257.

Dietz, Margit et al. (2008): Línea amarilla 3. Stuttgart: Klett.

Garatea Grau, Carlos (2010): Tras una lengua de papel. Lima: PUCP, 50-52.

Gröne, Maximilian et al. (2016): Spanische Literaturwissenschaft. Tübingen: Narr, 245-260.

Lüning, Marita (2012): Der Einsatz von Filmen im Spanischunterricht. Vorschläge und Materialien am Beispiel des Spielfilms „Diarios de motocicleta". En: Förderverein Filmkultur.de, [Online: http://www.foerderverein-filmkultur.de/content/uploads/Filme-im-Spanischunterricht-L%C3%BCning.pdf, fecha de consulta 13.04.2019].

Oesterreicher, Wulf (2001): "Plurizentrische Sprachkultur – der Varietätenraum des Spanischen". En: Romanistisches Jahrbuch, 51: 287-318.

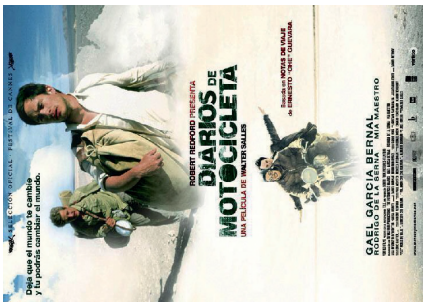
Quesada Pacheco, Miguel Ángel (2010/2013): El español hablado en América Central. Madrid/Frankfurt: Iberoamericana/Vervuert.

Salles, Walter (2004): Diarios de Motocicleta.

Hoja de trabajo 1

Introducción general a la película

① Observa el cartel de la película "Diarios de motocicleta" y contesta las siguientes preguntas:



© https://www.filmaffinity.com/en/film187994.html

1. ¿Quiénes son los protagonistas de la película?

2. ¿En qué lugar se encuentran?

3. ¿Cuál es su estado de ánimo?

4. Compara las dos fotos del cartel. ¿Qué diferencia hay?

5. ¿Cuál podría ser el contenido de la película?

6. ¿Cuáles podrían ser algunos de los eventos o experiencias que influirán en los pensamientos del joven Che Guevara? / ¿Qué eventos contribuirán a cambiar a Ernesto Guevara, el estudiante de medicina, para convertirse en Che Guevara, el revolucionario?

Hoja de trabajo 2

Introducción a la escena

1. En el mapa se ve la ruta de Ernesto y Alberto. La escena que vamos a ver después tiene lugar en Perú. Identifica en el mapa Perú, Lima, Cusco, la Cordillera de los Andes y Machu Picchu y describe su ubicación geográfica.

2. Contesta a las siguientes preguntas y justifica tu respuesta con base en la siguiente cita de la escena:

»Al salir de la mina sentimos que la realidad empezaba a cambiar… ¿o éramos nosotros? a medida que nos adentramos en la cordillera encontramos cada vez más indígenas, que ni siquiera tienen un techo en lo que fueron sus propias tierras. Finalmente entramos en el Perú, gracias a un camionero medio ciego, Félix. ¡Ah! Y me olvidaba, hoy Alberto cumplió los treinta, pero no en Venezuela como él había previsto. Estábamos tan **fundidos, vieja,** *que ni pudimos celebrar.«*

a. ¿Dónde están Ernesto y Alberto?

b. ¿Quién está narrando? ¿Qué critica el narrador de manera indirecta?

c. Discute sobre el posible significado y el registro *(lenguaje formal, neutro, coloquial o vulgar)* de las dos palabras en negrita e intenta encontrar sinónimos para ellas.

© http://www.kordinir.com/mx/entretenimiento/este-mapa-muestra-la-ruta-de-che-guevara-traves-de-sudamerica/

Hoja de trabajo 3

Compensión audiovisual

◯ Combina los números, los fotogramas y las citas según el orden en el que aparecen en la película.

a) Ella dice que nunca ella ha conocido escuela ni colegio porque siempre ha estado al lado de los ganados y por eso no sabe hablar castellano, solamente quechua.

d) Cuando estuve trabajando vino el dueño y el dueño me botó del terreno, cuando estuve produciendo todos los productos asi y me botó.

b) Los incas tenian un alto conocimiento en astronomía, medicina, matemática, entre otras cosas, pero los invasores españoles tenian la pólvora. ¿Cómo sería América hoy si las cosas hubieran sido diferentes?

1

3

4

c) Este debe ser el muro inca y aquel español, para nosotros a forma de burla dijimos »el muro de los incas« y »el muro de los incapaces«, que eran los españoles… En época inca el Cusco venia a ser lo que es la capital de los incas ¿no? pero cuando vinieron los españoles comenzaron a destruir todo … nombraron de capital a Lima.

2

© https://www.youtube.com/watch?v=FgRqNoOXEBs+3075

Hoja de trabajo 4

Análisis

1. **Análisis cultural**
¿Qué aspectos enseña la escena sobre Perú? Formad tres grupos y mirad la escena de nuevo. Cada grupo intenta completar su parte del esquema:

Grupo 1: Dos grandes áreas geográficas del interior del Perú (paisaje y clima: cordillera y selva)
Grupo 2: » Los incas y los incapaces « — La Conquista del imperio inca por los españoles
Grupo 3: Los indígenas del Perú actual (costumbres, educación y formas de vida)

Dos grandes áreas geográficas del Perú	»Los incas y los incapaces« La Conquista del imperio inca por los españoles	Los indígenas del Perú actual

2. **Análisis fílmico**
¿Cuál es la perspectiva narrativa? ¿Cómo subrayan los recursos fílmicos la perspectiva narrativa?

3. **Análisis lingüístico**

a. ¿Cómo pronuncia el Che la <ll> en la palabra siguiente? Intenta imitar la pronunciación
caballero

b. ¿Cómo pronuncia la indígena la <ll> en la siguiente palabra? Intenta imitar la pronunciación.
castellano

c. ¿Qué significa la palabra *plata* en el contexto del diálogo con las indígenas? Verifica tu hipótesis sobre el significado de la palabra en el diccionario de la RAE (*https://dle.rae.es/?id=TM1dBxX*) y apunta dónde se usa.

plata
sinónimo: _____
significado en alemán: _____
área de uso de esta palabra con este significado: _____

Hoja de trabajo 5

Aplicación y transferencia

1. Entrevista a Ernesto sobre su experiencia con las indígenas utilizando elementos del español argentino (p.ej. /ʒ~ʃ/, voseo).

2. Entrevista a la indígena intérprete sobre su experiencia con Ernesto y Alberto utilizando algunos elementos del español hispanoamericano (p.ej. *plata*).