

Décimo Foro de Lenguas de A.N.E.P

Octubre de 2018

Montevideo, Uruguay

©

PROGRAMA DE POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS
ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA
CONSEJO DIRECTIVO CENTRAL

Río Negro 1263 Piso 3
Montevideo – Uruguay CP 11100
Tel. 2 902 09 35 Int. 1033

Corrección de Estilo: Ana María Radesca y Carolina Bustos
Diseño interior y tapas: Carolina Bustos
Impresión: IMPO
Impreso en Uruguay
Printed in Uruguay
D.L. : N°
ISBN Obra Independiente: ISSN 2301-0975
Edición Amparada en el Decreto 218/996



Co.Di.Cen

Prof. Wilson Netto
Presidente

Mag. María Margarita Luaces
Consejera

Prof. Laura Motta
Consejera

Maestra Elizabeth Ivaldi
Consejera

Doctor Robert Silva García
Consejero

Comisión Asesora de Políticas Lingüísticas:

Claudia Brovetto, Gabriela Kaplán, Anamaría Moreno,
Cristina Pippolo, Shirley Romano, Antonio Stathakis, Gabriela
Zazpe, Jorge Sapka, Óscar Yáñez, Rosario Estrada, Mariella Marino,
María Güidali

Coordinador General y Académico: Dr. Aldo Rodríguez

Secretaría y gestión Administrativa: Carolina Bustos

Prof. Laura Motta Migliaro
Consejera
Co.Di.Cen

El foro de lenguas comenzó como un encuentro de docentes, investigadores, estudiantes y de todos aquellos que trabajan en la enseñanza de las lenguas en el ámbito de ANEP. Este foro trascendió ANEP, se convirtió en un evento Nacional, y alcanzó a la región integrando representantes de Brasil y Argentina y actualmente como un foro Internacional con representantes de países más lejanos. Ese encuentro en el que a través de la enseñanza y aprendizaje de lenguas se contribuye a la reflexión sobre la construcción de una identidad lingüística, desde una perspectiva humanizante que nos interpele: quienes somos, cómo construimos y proyectamos nuestra sociedad al futuro. Adquiere mayor sentido en tanto es una tarea colectiva

El próximo quinquenio se proyecta en función de un continuo que comenzamos hace casi una década. Es a partir del año 2007, en el que se aprueba una política de lenguas en la ANEP, se comienza a trabajar partiendo de la experiencia y las transformaciones realizadas hasta la fecha con proyección de futuro. El siguiente año se construye una hoja de ruta proyectada al 2030 porque los cambios no pueden pensarse ni en el corto ni en el mediano plazo deben ser pensados en lapsos más extensos que nos trasciendan. Desde ese entonces hasta estos días se ha trabajado en dos sentidos: ampliación de cobertura y mejora de la calidad. El español en tanto la lengua

oficial y lengua materna de la gran mayoría de los uruguayos se aborda en sus tres dimensiones: elemento de comunicación, señal de identidad así como vehículo de adquisición de conocimientos. Mientras que la primera y la segunda dimensión que implican aspectos de la socialización el lenguaje es signo pero también comprende lo simbólico, en la tercera dimensión la indisoluble relación entre cognición y lenguaje impacta directamente en la adquisición de bienes culturales socialmente válidos. El aprendizaje de conocimientos en las aulas tiene como sostén el lenguaje.

Por este motivo tal vez una de las claves de la mejora en el sistema educativo sea el desarrollo de capacidades lectoras y de expresión escrita. Así es que el Consejo de Educación Primaria ha presentado a comienzos del año perfiles de logro para los ciclos educativos a su cargo que permite a los docentes, directores e inspectores pero también a las familias conocer cual es la secuencia de aprendizajes y cuales son los aprendizajes esperados en tercero y en sexto año.

En Educación Media, se trabaja en el sentido tradicional del lenguaje desde la asignatura específica pero se está comenzando a explorar otros caminos ya que los profesores de español no son los únicos responsables de la lengua hablada y escrita de los estudiantes, sino que los docentes de las distintas asignaturas comienzan a trabajarla también, desde otra perspectiva.

En Formación Docente se está avanzado en investigación, un importante conjunto de docentes se encuentra realizando un doctorado en lingüística en colaboración con

universidades de la región. Esto permitirá ir creando líneas de investigación propias que vinculen el análisis lingüístico y la enseñanza de la lengua de tal manera de fortalecer la enseñanza y el aprendizaje en todo el país.

Se van esbozando interesantes líneas de trabajo, sin embargo no estamos contentos con los resultados que hoy tenemos, en tanto las pruebas TERCE evidencian que Uruguay se encuentra por encima de la media regional tanto en 3er año como en 6º en las pruebas PISA los resultados no son satisfactorios con más de 45% de estudiantes por debajo del nivel 2. ¿Quiere decir que los estudiantes no están aprendiendo nada, que los docentes no estén enseñando? Seguro que no. Estamos en un proceso de mejora, un proceso de mejora continua. El concepto de calidad no es un concepto fijo y estático sino que es un concepto de mejora continua. Ese es el empeño en el que estamos, ir mejorando continuamente y si nos equivocamos poder cambiar y buscar nuevas formas.

Tenemos un programa desde hace 5 años, ProLee, que está aportando fuertemente desde distintos aspectos: elaboración de una gramática para docentes, construcción de un marco de referencia para la lectura y la escritura, guías docentes, materiales para estudiantes, todo contribuye a la mejora continua de la que hablamos.

En lenguas extranjeras se está trabajando intensamente para cumplir algunos objetivos que habíamos trazado en la hoja de ruta. Cuando comenzamos miramos a futuro pusimos una imagen de Uruguay Plurilingüe 2030. En esa imagen trabajamos: fortalecer el español como lengua oficial,

fortalecer el inglés como primera lengua extranjera, fortalecer el portugués como lengua regional pero también fortalecer las lengua de herencia y cultura: francés, alemán e italiano entre otros.

Pero también teníamos un compromiso, identificamos que nuestro sistema educativo tiene una oferta de lengua extranjera inglés a partir de educación media y algunos programas en primaria y se entendió que para mejorar era necesario comenzar desde temprana edad. Según el informe ELLIE (English Language Learning in Europe) la mayoría de los países europeos han bajado la edad de comienzo de aprendizaje de lengua extranjera en los últimos veinte años. En los que se encuentran tanto las políticas centrales de arriba abajo como las que surgen de las escuelas y las familias lo cual le brinda sostenibilidad. Las políticas de lenguas tienen el potencial de brindar igualdad en el acceso al aprendizaje de lenguas extranjeras, por lo cual se entiende necesario bajar la edad de comienzo del aprendizaje de inglés como lengua extranjera y comenzar el camino de universalización de la enseñanza de inglés en educación primaria. Contamos con dos modalidades: la modalidad tradicional con docente especializado presencial y otra innovadora que combina tecnología con el aprendizaje de lenguas extranjeras con docente especializado remoto. Estamos en un 90% de niños que tienen la oferta de inglés a nivel escolar de 4to año en adelante. En el 2016 estaremos universalizando inglés de 4to a 6to año en las escuelas urbanas del país. La universalización en Educación Primaria plantea un nuevo desafío: transformar

la oferta educativa existente en educación media en inglés, los jóvenes que entran en secundaria no estarán en la misma situación, ingresarán con un nivel de inglés que será tomado por el nivel de educación media para construir un continuo educativo.

En cuanto a otras lenguas extranjeras continuamos acrecentando la formación de los profesores de portugués, para alcanzar el objetivo que nos trazamos: portugués 2^a. lengua para todos al 2030. Aún este nos resulta un objetivo lejano pues si bien contamos con Centros de Lenguas Extranjeras aún no son suficientes para cubrir toda la población, ni tampoco lo son los egresados de los profesorados. El esfuerzo debe ser en ambos sentidos.

La expansión de otras lenguas extranjeras como francés también depende de la formación de profesores, en tal sentido con la colaboración de la Embajada de Francia se contrataron consultores que conjuntamente con docentes uruguayos realizaron una propuesta curricular para la reapertura del profesorado de francés. El año próximo estaremos dando comienzo nuevamente al 1er. año del profesorado de francés.

Todas estas iniciativas nos ponen en ese camino, en esa imagen de Uruguay Plurilingüe al cual aspiramos a llegar en el 2030.

Todos estos años que hemos transitado nos han dado esa confirmación, a modo de ejemplo lo que está sucediendo con la certificación de Inglés, que se ofrece a niños y jóvenes demuestra que los niveles logrados en los diversos tramos educativos son los esperados, y que nuestros docentes y

alumnos trabajan en forma constante para lograrlo. Los niveles son acreditados por un organismo acreditador internacional como lo es la Universidad de Cambridge.

Este año se comienza con la certificación a nivel internacional de francés con los exámenes de DELF y DALF. Continuaremos ofreciendo oportunidades a todos los estudiantes y docentes del país de acreditación de niveles de lengua en las diversas lenguas de enseñanza.

Como ya señalé al inicio, este es un año de presupuesto y por tanto de fijar desafíos para el quinquenio. Primero haré referencia a las metas generales para luego concentrarme en lenguas. Las metas son muy ambiciosas, en primer término, potenciar la educación inicial en 4 y 5 años y contribuir a la universalización de la demanda de 3 años. Para mejorar la educación no alcanza solo en los seis años de primaria, sino pensar que todos deben tener las mismas oportunidades. Esas oportunidades no se generan cuando el niño entra en primero, sino que se generan antes y las neurociencias alertan sobre los procesos y la necesidad de actuar tempranamente. Pues la apuesta país es universalizar la demanda de tres; en el 2000 fue universalizar 5 años, en el 2005 se universalizó 4 años y ahora se universaliza la oferta de 3 años. Este es un camino de mirada al futuro, a las próximas generaciones.

Mejorar las condiciones de egreso de Educación Primaria. Educación Primaria ha venido mejorando progresivamente los niveles de repetición especialmente en los niveles más altos alcanzando guarismos de 5%, lo cual representa un mínimo histórico . Aún así queda mucho por

mejorar, lengua es uno de los focos de atención ya que es objeto e instrumento de aprendizaje.

Universalizar el egreso de Educación Media Básica y duplicar los egresos de Educación Media Superior. Ya desde la ley de Educación de 1971 se estableció la universalización de este nivel educativo, sin embargo aún no se ha logrado un nivel de egreso universal. A principios del siglo 20 Uruguay apostó a la universalización de primaria, un siglo después apostamos a universalizar educación media básica. Para un país que tiene vocación de desarrollo es indispensable avanzar en los niveles educativos de su población.

Por último lograr que toda persona entre 3 y 17 años de edad se encuentre vinculada a alguna propuesta educativa. Para ello es necesario construir propuestas educativas de interés y atractivas para nuestros niños y jóvenes.

En este marco muy general de metas las lenguas también contribuyen al logro de las mismas. Para este quinquenio, se conceptualizaron las políticas lingüísticas con una visión transversal. Se establecieron políticas de gestión, políticas educativas y políticas transversales. En esta nueva perspectiva se produce una transformación de un programa a una política transversal. La transversalidad de una política pública, implica la elección de un tema eje, que cruce diversos campos de acción, que aporta coherencia y unicidad al proyecto de mejora educativa.

La política lingüística no es elaborada desde el qué hacer con cada lengua por separado, sino de una manera más global, transversal, y puesta al servicio de un objetivo más general, que

en primera instancia es educativo, luego también social, económico, cultural como lo estableciera la Dra. Varela en el 3er. Foro de Lenguas.

Las metas son elevadas, tenemos la convicción de que es posible alcanzarlas y hacerlo con todos.

El Foro de Lenguas confirma el trabajo realizado durante todo el año por docentes e investigadores, que se condensa en dos intensos días los avances y las reflexiones que nos permiten mirar a futuro y decir que aún tenemos mucho por hacer.

SECCION I:
CONFERENCIA CENTRALES

Mariana Maggio

Aldo Rodríguez

Aydil Bal

Prolee

L' ITALIANO NEL CINEMA

Antonella Agostinis

“Sono solo un narratore e il cinema sembra essere il mio mezzo. Mi piace perché ricrea la vita in movimento, la esalta. Per me è molto più vicino alla creazione miracolosa della vita che, per esempio, un libro, un quadro o la musica. Non è solo una forma d’arte, in realtà è una nuova forma di vita, con i suoi ritmi, cadenze, prospettive e trasparenze. È il mio modo di raccontare una storia.”

(Federico Fellini)

Il cinema come strategia didattica

Il cinema rappresenta un approccio stimolante per la conoscenza della lingua e della cultura italiana, in quanto può fornire una esperienza plurisensoriale, anche in una prospettiva di comprensione e integrazione interculturale.

Utilizzare una sequenza filmica, opportunamente selezionata in base alle emozioni visive, sonore o tematiche che può provocare nei destinatari, è una strategia didattica che innesca inevitabilmente processi della memoria, che sono alla base dell'apprendimento linguistico.

Inoltre il filmato è un prodotto culturale semioticamente molto complesso, con una combinazione di elementi visivi e sonori, che sono anche complementari e creano una ridondanza

fra messaggio iconico e sonoro, che è anche una facilitazione nell'acquisizione di una lingua straniera.

Infine le sequenze visive sollecitano nello spettatore meccanismi di previsione e formulazione di ipotesi, processi che sono usualmente impiegati nell'apprendimento.

In questo senso lo spettatore, durante la visione, formula ipotesi e anticipazioni in base alla sua conoscenza del mondo, cercando di compensare le carenze linguistiche. Nella fase iniziale della "comprensione globale" lo studente-spettatore utilizza quindi, anche se inconsciamente, la propria enciclopedia personale, tanto da poter parlare di attivazione della "expectancy grammar".

Come per ogni apprendimento, anche la visione di un film deve essere sostenuta da una attenzione focalizzata, dettata da una forte motivazione, grazie soprattutto al tema del film o al genere prescelto.

Ma come progettare un uso del cinema in una classe di italiano L2? È opportuno scegliere una sequenza significativa e non troppo estesa di un film, possibilmente trascriverla e poi programmare varie attività, che potremmo distinguere in tre fasi;

1. Ideazione di **attività preliminari** alla visione della sequenza filmica: è la fase della motivazione e della prima contestualizzazione. Si può partire, ad esempio, dall'analisi della locandina o dal titolo del film, creando un esercizio di brainstorming, o si può iniziare dalla visione di una sequenza senza l'audio o, viceversa, dall'ascolto di un dialogo senza

vedere la scena, formulando delle prime ipotesi, tutte da verificare;

2. Ideazione delle **attività da svolgere durante la visione**: si propone allo studente/spettatore di integrare, ad esempio, una scheda con un dialogo incompleto, inserendo alcuni termini, oppure si può predisporre un questionario a scelta multipla sui personaggi, l'ambientazione nello spazio e nel tempo, il tema del film ecc;

3. Ideazione di **attività da svolgere dopo la visione e l'ascolto** della sequenza filmica: si tratta di un momento di sintesi e di riflessione, con possibili approfondimenti, che possono riguardare i personaggi, la storia, il tema affrontato, con esercizi di produzione orale e scritta, più o meno guidati, a seconda del livello degli studenti. Si può chiedere ad esempio di rivedere, al termine della visione e dell'analisi, le previsioni iniziali e di giustificarle; si può trascrivere una telefonata e far immaginare le risposte di un interlocutore che nel film non si vede e non si sente. Infine si può far redigere una scaletta di argomenti e osservazioni su cui preparare una esposizione orale o su cui scrivere una breve recensione.

Il docente deve quindi elaborare con molta cura delle schede di lavoro da somministrare ai suoi studenti e deve soprattutto avere chiari gli obiettivi che intende raggiungere con l'attività che propone, facendo sempre leva sull'interesse e sulla motivazione.

Il ruolo del cinema italiano nel mondo

Utilizzare didatticamente il cinema italiano significa anche creare un contatto diretto con la cultura, il costume e la storia degli Italiani, in una combinazione complessa, che pone la lingua standard accanto ai dialetti, alle varietà regionali, alle varietà della lingua e alle forme ibride.

È opportuno, in via preliminare, evidenziare l'importanza del cinema italiano nel mondo, con i suoi 14 premi Oscar come **miglior film straniero** (1948 Vittorio De Sica, *Sciuscià*; 1950 Vittorio De Sica, *Ladri di biciclette*; 1954 Federico Fellini, *La strada*; 1957 Federico Fellini, *Le notti di Cabiria*; 1964 Federico Fellini, *8 ½*; 1965 Vittorio De Sica, *Ieri, oggi e domani*; 1971 Elio Petri, *Indagine su un cittadino al sopra di ogni sospetto*; 1972 Vittorio De Sica, *Il giardino dei Finzi Contini*; 1988 Bernardo Bertolucci, *L'ultimo imperatore*; 1990 Giuseppe Tornatore, *Nuovo cinema Paradiso*; 1992 Gabriele Salvatores, *Mediterraneo*; 1999 Roberto Benigni, *La vita è bella*; 2013 Paolo Sorrentino, *La grande bellezza*), e con altri premi Oscar per la **sceneggiatura** (1963 Germi, De Concini, Giannetti, *Divorzio all'italiana*), per gli **effetti speciali** (Carlo Rambaldi: 1976 *King Kong*; 1979 *Alien*, 1983 *E.T.*), per gli **effettivi visivi**, (2017 Gianluca Dentici, *Il libro della giungla*), per le **musiche** (Giorgio Moroder: 1978, *Midnight Express*, 1983 *Flash Dance*, 1986 *Top Gun*; Nino Rota: 1974, *Il padrino parte II*; Nicola Piovani: 1999 *La vita è bella*; Dario Marianelli: 2006, *Orgoglio e pregiudizio*; Ennio Morricone: 2007 Oscar alla carriera, 2016 *The Hateful Eight*; Michael Giacchino: 2010 *Up*), per i **costumi** (Piero Gherardi: 1962 *La*

dolce vita, 1963 8 ½ ; Nino Novarese: 1964 *Cleopatra*; Danilo Donati: 1969: *Romeo e Giulietta*; Francesca Squarciapino: 1991 *Cyrano de Bergerac*; Gabriella Pescucci: 1994 *L'età dell'innocenza*; Milena Canonero: 1975 *Barry Lindon*, 1981 *Chariots of fire*, 2006 *Maria Antonietta*, 2015 *Grand Budapest Hotel*), per le **scenografie** (1988 Ferdinando Scarfiotti-Bruno Cesari-Osvaldo Desideri, *L'ultimo imperatore*; 1993 Luciana Arrighi, *Casa Howard*; Dante Ferretti- Francesca Lo Schiavo: 2005 *L'aviatore*, 2008 *Sweet Todd*, 2012 *Hugo Cabret*), per il **montaggio** (1988 Gabriella Cristiani, *L'ultimo imperatore*; Pietro Scalia: 1992 *JFK*, 2004 *Black Hawk Down*), per il **trucco e parrucco** (1989 Manlio Rocchetti, *A spasso con Daisy*; 2017 Alessandro Bertolazzi – Giorgio Gregorini, *Suicide Squad*), per la **fotografia** (1969 Pasqualino De Santis, *Romeo e Giulietta*; Vittorio Storaro: 1980 *Apocalypse now*; 1982 *Reds*; 1988 *L'ultimo imperatore*; 2010 Mario Fiore, *Avatar*), per il migliore **attore/la migliore attrice** (1956 Anna Magnani, *La rosa tatuata*; 1962 Sofia Loren, *La ciociara*; 1997 Roberto Benigni, *La vita è bella*) e per il miglior **regista** (1988 Bernardo Bertolucci, *L'ultimo imperatore*).

Con questa rassegna storica si vuole evidenziare quanto il cinema italiano rappresenti nel mondo per creatività, competenza e professionalità, in un caleidoscopio di scelte registiche, tecniche ed artistiche di alto livello.

Le città italiane e il cinema

Parlare di cinema italiano significa anche parlare di alcune città che sono legate indissolubilmente a questo mondo: Roma, Venezia, Torino, Giffoni, Bologna e Rimini, solo per citarne alcune. Si suggerisce di prendere in esame con gli studenti di italiano, occasionalmente, anche un percorso storico-geografico sul cinema, come ulteriore opportunità di conoscenza dell'Italia, della sua lingua e cultura.

Gli stabilimenti di **Cinecittà**, a nove chilometri dal centro di Roma, furono inaugurati il 28 aprile 1937 e in breve tempo furono costruiti 14 teatri di posa, tre piscine per le riprese acquatiche, 40.000 mq di strade e piazze, 35.000 mq di aiuole e giardini. Nasceva così in circa quindici mesi la “fabbrica dei sogni”, ad opera dell’architetto razionalista Gino Peressutti.

Oggi Cinecittà riveste un ruolo importante per l’industria cinematografica europea, per la realizzazione di film, fiction, spot pubblicitari e videoclip, curando tutti i processi di produzione e di edizione, fino agli effetti speciali, con tecnologie di avanguardia.

A Roma, sulla Tusculana il 3 aprile 1935 era sorto anche il **Centro sperimentale di cinematografia**, in un grande complesso progettato da Antonio Valente, architetto e scenografo di fama mondiale.

Ancora oggi la Fondazione Centro Sperimentale di Cinematografia è l’istituzione italiana più importante nel campo dell’insegnamento, ricerca e sperimentazione in campo cinematografico, con sedi distaccate in Piemonte, Lombardia,

Sicilia e Abruzzo. Inoltre la **Cineteca Nazionale** conserva e restaura il patrimonio filmico italiano e ne cura la valorizzazione e promozione nel mondo.

Sempre negli anni Trenta, e più precisamente nel 1932, si inaugurò il **Festival del cinema** di Venezia, la seconda manifestazione cinematografica più antica del mondo, dopo il premio Oscar, nato nel 1929.

Questo festival, che si svolge tra la fine di agosto e gli inizi di settembre, ha luogo nello storico Palazzo del Cinema, sul Lungomare Marconi, al Lido di Venezia.

Dal 2006 si svolge anche la **Festa del cinema** a Roma, nell'Auditorium Parco della Musica, progettato dall'architetto di fama mondiale Renzo Piano, e in altri punti della città.

Molto particolare è poi il **Giffoni Film Festival**, che ha luogo dal 1971 a Giffoni Valle Piana, in provincia di Salerno: tutti i giurati della manifestazione sono bambini e ragazzi provenienti da ogni parte del mondo. Si tratta di un festival che, in pochi anni, da manifestazione locale ha assunto un respiro internazionale, in cui i giovani giurati vedono i film in concorso, discutono con i registi, autori e interpreti, per poi scegliere il film vincitore.

Di grande rilievo, per il cinema, è anche la città di Torino, dove il **Museo Nazionale del Cinema** è situato all'interno della Mole Antonelliana. Si tratta di uno dei più importanti musei del mondo per la ricchezza del patrimonio cinematografico che custodisce al suo interno.

Il primo progetto risale al 1941, a cura di Maria Adriana Prolo, sotto il regime fascista, che pochi anni prima aveva inaugurato a Roma Cinecittà.

Si deve inoltre ricordare che Torino, agli inizi del Novecento, fu una delle città più importanti della nascente industria cinematografica, insieme a Roma, Milano e Napoli, segno di un iniziale policentrismo che era anche il riflesso di una Italia ancora divisa da barriere linguistiche, culturali e da un diverso sviluppo economico.

Tra le cineteche più importanti d'Europa si segnala anche la **Cineteca di Bologna**, nata nel 1962 e trasformatasi in Fondazione a partire dal 2012. Conserva oltre 46.000 pellicole, in 35 mm e 16 mm, oltre al formato Super 8 e a videodischi. Inoltre, grazie al suo laboratorio *L'immagine ritrovata*, la Cineteca è diventata un centro di rilievo internazionale per la conservazione ed il restauro cinematografico, tanto da possedere, ad esempio, l'intero archivio di documenti e pellicole di Charlie Chaplin.

Di notevole interesse culturale è anche il **cinema Fulgor di Rimini**, sorto in un edificio settecentesco, ricostruito grazie a un progetto dell'architetto Giuseppe Valadier e restaurato di recente ad opera del grande scenografo Dante Ferretti, più volte premio Oscar. Questo cinema, con la sala Federico e la sala Giulietta, è destinato ad ospitare eventi culturali e a far parte di un percorso culturale che si snoderà per le vie di Rimini fino a Castel Sismondo, che ospiterà anche il Museo Fellini.

La ricerca di una lingua filmica: il triplo binario della lingua del cinema italiano

Studiare il cinema italiano significa occuparsi di una cultura nazionale fortemente radicata, con talenti che si esprimono in tutti i settori in cui si progetta, costruisce e realizza un film. Ma in che lingua parla il cinema italiano? Un quesito a cui non è possibile dare una risposta univoca, in ragione proprio delle peculiarità della lingua e delle sue varietà usate nel parlato.

Senza dubbio il cinema ha favorito una unificazione linguistica, perché fin dai suoi inizi diffuse un “parlato aulico formale” in ambienti dialettofoni, anche se non sono mai mancati i caratteri regionali, locali e dialettali.

Possiamo quindi parlare di un triplo binario della lingua del cinema in Italia, tra **realismo mimetico**, capace di riflettere la realtà con film realistici in presa diretta, **antirealismo**, con le deformazioni comiche o espressionistiche, e **ibridismo**, in cui si realizza un “codice linguistico di compromesso”, una lingua creata a tavolino, inesistente al di là dello schermo cinematografico, che ha una valenza uniformante, anche grazie agli effetti del doppiaggio.

“La ricerca di medietas linguistica del cinema accompagnerà la produzione italiana fino ai nostri giorni, pur con un progressivo aumento di soluzioni espressive fortemente inclini e al dialetto e al plurilinguismo” (F.

Rossi, *Lessico del cinema italiano*, p. 151)

In particolare si deve considerare che la natura stessa del parlato filmico è di per sé singolare, in quanto intermedia tra lingua scritta (soggetto, sceneggiatura, ecc.) e lingua recitata e parlata (come a teatro).

Inoltre la questione dell'uso del dialetto, come lingua espressiva, non nasce con il Neorealismo del secondo dopoguerra, ma è un'esigenza sentita anche nel cinema muto, a partire dalle didascalie dei film che talvolta erano in duplice versione, in dialetto per il mercato locale e in italiano per il mercato nazionale, come nel caso di *San Giovanni decollato* del 1917.

Quanto al cinema delle origini, bisogna ricordare che era tecnicamente muto, ovvero privo del sonoro, ma di fatto non fu mai veramente muto in quanto talvolta, durante la proiezione, degli attori recitavano le battute dietro lo schermo o c'era un lettore in sala per ovviare ai problemi di un pubblico per lo più analfabeta, non in grado di leggere le didascalie.

Con il Neorealismo di fatto cambia l'uso che si fa del dialetto, non più inteso come macchia di colore locale, ma con un “valore documentaristico e ideologico”, testimonianza dell’Italia post-bellica che cerca nella coralità, anche linguistica, la forza per la ricotruzione morale e materiale del paese.

La grande stagione del cinema neorealista è quella delle opere di registi come Roberto Rossellini (1945 *Roma città aperta*, 1946 *Paisà*), Aldo Vergano (1946 *Il sole sorge ancora*), Vittorio De Sica (1946 *Sciuscià*, 1948 *Ladri di biciclette*, 1952

Umberto D.), Luchino Visconti (1948 *La terra trema*) e Pietro Germi (1950 *Il cammino della speranza*).

Di fatto l'uso del **dialetto** attraversa un po' tutta la storia del cinema italiano, anche se con differenti funzioni, come ben osservato da Fabio Rossi nei suoi saggi.

Possiamo quindi parlare di un uso del dialetto come “contorno e macchia di colore” fin dalle commedie dei telefoni bianchi o in film come *Gli uomini, che mascalzoni ...* (1932) di Mario Camerini e *Ore 9: lezioni di chimica* di Mario Mattoli, fino ai più recenti *Benvenuti al Sud* (2010) e *Benvenuti al Nord* (2012).

Esiste poi una “funzione lirico-nostalgica” del dialetto, molto evidente nei film di Federico Fellini, *Amarcord* (1973) e *8 e ½* (1963), in cui il dialetto riminese assume valore di una reminiscenza proustiana di recupero dell’infanzia e del mondo degli affetti. Invece il bergamasco de *L’Albero degli zoccoli* (1978) di Emanno Olmi rievoca un mondo contadino e patriarcale ormai estinto, ed il friulano di *Maria Zef* (1981) di Vittorio Cottafavi è espressione degli umiliati e degli offesi in un mondo arcaico e violento.

Una coloritura particolare del dialetto, in “funzione simbolico-ideologica”, la offre il film di Lina Wertmüller, *Travolti da un insolito destino nell’azzurro mare d’agosto*, dove il siciliano di Giancarlo Giannini esprime gli istinti primitivi e irrefrenabili del proletariato, mentre il milanese di Mariangela Melato è espressione del tenativo di sopraffazione capitalistica sul proletariato.

In questi casi il dialetto diventa anche maschera del reale, tanto da creare, sul modello della commedia dell’arte, stereotipi specifici. Il romanesco e il napoletano diventano, ad esempio, espressione di un istinto di sopraffazione e poca voglia di lavorare, il lombardo e il veneto identificano spesso personaggi di rigore morale come il poliziotto o il carabiniere, ma talvolta anche di scarsa lucidità intellettuale, ed il siciliano esprime forti pulsioni sessuali ed istintive ecc.

Non mancano intenti linguisticamente ludici, tanto da creare una lingua di invenzione imparentata con vari dialetti, come quella parlata da alcuni personaggi del celebre film di Mario Monicelli *L’armata Brancaleone* (1966).

Si registra poi una “funzione caricaturale, macchietistica o grottesca” come appare nei film di Franco Franchi e Ciccio Ingrassia, oltre che in quelli dei Vanzina o di Neri Parenti.

Nel continuo caleidoscopio di soluzioni linguistiche adottate dal cinema italiano, dagli anni Novanta ad oggi, si possono individuare anche nuove forme di realismo, tanto da parlare di neo-neorealismo per film come *Mary per sempre* (1989) di Marco Risi in siciliano, *L’uomo che verrà* (2009) di Giorgio Diotti in emiliano, *Gomorra* (2008) di Matteo Garrone in napoletano, *Basilicata coast to coast* (2010) di Rocco Pappaleo in lucano, *Il ladro di bambini* (1992) di Gianni Amelio in siciliano, *Ovosodo* (1997) di Paolo Virzì in livornese, *Baarìa* (2009) di Giuseppe Tornatore in siciliano. Come si può notare, la gamma dei dialetti scelti si amplia, per dare voce anche a realtà locali diverse.

Una ultima funzione del dialetto è quella usata per il “linguaggio dei giovani”, in un cinema che a partire dagli anni Settanta vede con Nanni Moretti un duro attacco agli usi cristallizzati, agli stereotipi, alla moda dei termini stranieri, fino alla famosa battuta del protagonista di *Palombella rossa* “Ma come parla?! Le parole sono importanti! (...) Chi parla male pensa male! E vive male!”.

Un esempio interessante di unione tra romanesco e linguaggio giovanile è fornito dal film *Scialla!* (2011) di Francesco Bruni, dove il protagonista Luca, parlando al telefono con la madre lontana, si esprime, con uno spiccatissimo accento romanesco, con locuzioni in uso tra i giovani, come “*scialla*” (ovvero “stai tranquillo/a”), “’n *t’acollà*”, (ovvero “non preoccuparti”) e “*se ribeccamo*” (ovvero “ci risentiamo”).

Anche Nanni Moretti, in *Ecce Bombo* (1978), stigmatizza il linguaggio dei giovani degli anni Settanta, quando la ragazza, a cui il protagonista chiede che lavoro faccia, risponde con una battuta che è diventata proverbiale per la sua vaghezza e inconcludenza: “Mah, te l’ho detto: giro, vedo gente, mi muovo, conosco, faccio delle cose ...”.

In sintesi, i film integralmente in dialetto non sono la maggioranza nel cinema italiano, poiché sono molto più frequenti le forme regionali o ibride, in un intreccio tra lingua standard ed espressioni regionali. Non mancano tuttavia film in **italiano standard**, senza inflessioni, corretto nella morfo-sintassi e con un lessico selezionato, una lingua antirealistica, che esiste solo nel doppiaggio.

Esempi di **antirealismo** li troviamo in film come *Catene* (1949) di Raffaele Mattarazzo, in cui Amedeo Nazzari parla in un perfetto italiano, doppiando se stesso, come del resto fa anche Yvonne Sanson, doppiata in italiano standard da altra attrice, nonostante il film sia ambientato a Napoli e a Pozzuoli.

In tempi più recenti *Manuale d'amore* (2005) di Giovanni Veronesi esprime al massimo l'antirealismo, con il retaggio di forme scritte, teatrali e letterarie, che si impongono sullo schermo. Assistiamo così a scene come quella tra Ornella, moglie tradita, ed il marito Gabriele, in cui, pur in un momento ad alto tasso emotivo, si usa un linguaggio controllato, formalmente corretto, dove la moglie si rivolge al suo interlocutore chiamandolo per nome, come in una scena di un copione teatrale più che in un dialogo reale.

Anche gli insulti rivolti a Gabriele, “*mollusco*”, faccia da “*protozoo*”, esulano dal linguaggio quotidiano di una normale lite tra marito e moglie, in cui si dà sfogo in genere ad espressioni di ben altro tipo. Si tratta, quindi, di una scelta voluta, antirealistica per eccellenza.

Il doppiaggio in Italia

In Italia esiste una grande tradizione di doppiaggio, che risale come atto di fondazione ad un decreto legge del 1933, in cui si proibiva la distribuzione nel nostro paese di film doppiati all'estero. In questo modo il regime fascista controllava anche i contenuti delle pellicole americane, censurandole.

Si affermò così la tecnica del doppiaggio italiano ad opera di attori teatrali di professione, diplomati all'Accademia nazionale di arte drammatica, con una pronuncia perfetta, priva di inflessioni che tanto ha influenzato la lingua filmica italiana.

Per il doppiaggio esistono principalmente due tecniche, una “TARGET ORIENTED”, che si preoccupa soprattutto dei destinatari, per cui il film straniero è adattato, per quanto possibile, ad un contesto italiano, e i riferimenti culturali del film sono adattati a quelli del pubblico locale.

Vi è poi anche una “SOURCE ORIENTED TRANSLATION”, ovvero un doppiaggio fedele alla fonte, in cui si cerca di essere quanto più vicini possibile all'originale.

Di fatto, nella traduzione/adattamento dall'inglese, sono entrati nell'italiano dei calchi linguistici, di cui non sempre abbiamo coscienza: “**dacci un taglio**” è la traduzione da “cut it out”, al posto del più italiano “smettila!”, “piantala!”; “**non c'è problema**” deriva da “no problem”, usato al posto di “va bene”; “**tranquilli**” da “be quiet” invece che “zitti！”, “silenzio！”; “**bene**” da “well” invece di “ecco”, “veramente”; “**Posso aiutarla?**” da “Can I help you?” invece di “Desidera?”; “**I'hai detto**” da “you said it” invece di “proprio così”; “**assolutamente**” da “absolutly” invece di “si”; “**voglio dire**” da “I mean” invece di “cioè”; “**ti voglio bene**” da “I love you” invece di “ti abbraccio/ti aspetto”; “**ma che stai dicendo?**” da “what are you saying?” invece di “ma cosa dici?”, “non capisco”; “**Si?**” da “Yes?” per rispondere al telefono al posto di “Pronto”.

Calchi evidenti dall’inglese, con uno slittamento semantico sono anche “**banda**” da “band” al posto di “orchestrina”; “**nativi**” da “natives” al posto di “indigeni”; “**modestia**” da “modesty” al posto di “pudore”; “**celebrare**” da “celebrate” al posto di “festeggiare”; “**mostarda**” da “mustard” al posto di “senape”; “**canfora**” da “canphorine” al posto di “naftalina”, ecc.

Si deve inoltre registrare la funzione del doppiaggio come propulsore di anglicismi come, ad esempio, **baby, cowboy, drink, mister, OK, saloon** ecc.

Da oltreoceano è arrivata anche una spinta a ringiovanire lo stile dialogico, con un progressivo allontanamento dall’eccessivo formalismo dell’italiano scritto. Paolo Milano, già nel 1938, osservava: “Sullo schermo si deve parlare poco, e il linguaggio di tutti i giorni. Così stando le cose, gli americani sono a cavallo [...]: quel gergo disossato e breve che sembra fatto di ammiccamenti e di urti più che di parole, quell’inglese d’oltre sponda diventato irrispettoso e pregnante. È la lingua cinematografica per eccellenza, sia detto senza complimento: cioè la lingua più lontana dalla poesia”. (cit. in F. Rossi, *Lessico del cinema italiano*, pag. 149)

Appare, quindi, grande l’influenza del doppiaggio sulla evoluzione dell’italiano al cinema e non, ma l’uso sistematico di doppiare le pellicole straniere ha avuto anche effetti negativi, inducendo il pubblico italiano ad una certa pigrizia, che ha ostacolato l’apprendimento di lingue come l’inglese proprio per mancanza di un contatto diretto con la lingua viva attraverso il cinema.

Esistono tuttavia al giorno d'oggi, nelle città italiane più importanti, delle cineteche in cui è possibile vedere film stranieri in lingua originale, con l'ausilio di sottotitoli.

Espressioni filmiche, titoli, parole e locuzioni entrati nella lingua italiana

Una influenza consistente del cinema sulla lingua italiana è rappresentata da locuzioni, diventate ormai proverbiali, tratte da titoli o battute di film famosi, tra cui ricordiamo: **al sopra di ogni sospetto** (con riferimento al film di Elio Petri del 1970, per parlare di persone indagate e appartenenti ad uno status sociale che si riteneva incapace di commettere alcun tipo di crimine), **anni di piombo** (con riferimento al film di Margarethe von Trotta del 1981, in cui si narrava una esperienza vissuta dalla Germania Ovest, analoga a quella degli anni Settanta in Italia ai tempi del terrorismo, frutto di una estremizzazione della dialettica politica), **l'attimo fuggente** (con riferimento al film di Peter Weir del 1989, *Dead Poets Society*, con la traduzione italiana del “carpe diem” oraziano), **brutti, sporchi e cattivi** (con riferimento all’omonimo film di Ettore Scola del 1976, in cui si descrive la periferia romana con le sue miserie morali e materiali), **divorzio all’italiana** (con riferimento all’omonimo film di Pietro Germi del 1961, quando in Italia non esisteva ancora il divorzio e, per liberarsi di una moglie ormai indesiderata, non restava che ucciderla, con l’attenuante del “delitto d’onore”), **non essere nato/a ieri** (con

riferimento a *Born yesterday* di Luis Mandoki, film del 1950, in cui Billi, l'amante del trafficante Henry, è solo apparentemente ingenua), **fino all'ultimo respiro** (con riferimento al film *À bout de soufflé* di Jean Luc Godard del 1960, in cui si racconta la vita spericolata di Michel Poiccard, braccato fino alla morte dalla polizia), **giochi proibiti** (con riferimento al film *Jeux interdits* di René Clément del 1952, in cui la creazione di un piccolo cimitero di animali, con tanto di croci, da parte di due bambini, scatena le ire dei benpensanti della campagna francese durante la seconda guerra mondiale), **gioventù bruciata** (con riferimento a *Rebel without a cause* di Nicholas Ray del 1955, in cui il protagonista, interpretato da James Dean, conduce una vita sregolata e ribelle fino alla morte durante un incidente automobilistico; in italiano l'espressione è usata sia in senso proprio sia in senso ironico, riferita a persone non più giovani), **la giungla d'asfalto** (con riferimento a *The Asphalt Jungle* di John Huston del 1950, film che illustra una grande metropoli, con la sua vita alienante, in cui dominano sopraffazione e violenza), **la grande abbuffata** (con riferimento all'omonimo film di Marco Ferreri del 1973, in cui i quattro protagonisti, stanchi della vita per differenti motivi, decidono di suicidarsi con grandi mangiate), **incontri ravvicinati** (con riferimento al film *E.T.* di Steven Spielberg del 1977, in cui si assiste ad incontri ravvicinati di terzo tipo con un extraterrestre), **inferno di cristallo** (con riferimento a *Towering Inferno* di John Guillermin e Irwin Allen del 1974, in cui si assiste al rovinoso incendio di un grattacielo appena inaugurato), **luci della ribalta** (con

riferimento a *Limelight* di Charlie Chaplin del 1952, in cui si illustra la storia di un artista che arriva alla notorietà, anche se alla fine della sua carriera), **mezzogiorno di fuoco** (con riferimento a *High Noon* di Fred Zinneman del 1952, in cui si ha il celebre duello alla pistola tra lo sceriffo Will Kane e il bandito Frank Miller), **nove settimane e mezzo** (con riferimento a *Nine ½ weeks* di Adrian Lyne del 1986, in cui si narra una relazione tra un uomo e una donna che dura appunto nove settimane e mezzo), **una proposta indecente** (con riferimento a *Indecent Proposal* di Adrian Lyne del 1993, in cui si parla di una proposta che implica prestazioni sessuali in cambio di denaro), **quarto potere** (con riferimento a *Citizen Kane* di Orson Wells del 1941, in cui si narra la vita del magnate della stampa Charles Foster Kane), **quinto potere** (con riferimento a *Network* di Sidney Lumet del 1976, incentrato sul mondo della televisione e sul suo potere), **scandalo al sole** (con riferimento a *A summer place* di Delmer Daves del 1959, con un intreccio di amori tra il padre di una ragazza e la madre di un ragazzo, fino a costituire coppie tra i genitori e tra i rispettivi figli, che danno scandalo in un piccolo paese della costa del Maine), **i soliti ignoti** (con riferimento all'omonimo film di Mario Monicelli del 1958, in cui una banda di ladri maldestri rimane sconosciuta, come tanti autori di furti di cui si legge sui giornali), **il viale del tramonto** (con riferimento a *Sunset Boulevart* di Billy Wilder del 1950, in cui si racconta la storia di una attrice, giunta alla fine della carriera e dimenticata dal pubblico).

Vi sono poi alcuni termini che, anche se non inventati dal cinema, si sono imposti nella lingua italiana proprio grazie a film famosi. È il caso ad esempio di **paisà**, “compaesano” che, da titolo di un film di Rossellini, passa a indicare il termine usato dai soldati americani per gli alleati italiani nella seconda guerra mondiale.

Si introducono anche neologismi come **zombi**, dall’omonimo film del 1979, per intendere in senso più generale una persona assente, abulica e apatica, o come **replicante**, dal film *Blade Runner* del 1982, termine con cui nel linguaggio della fantascienza si intende una copia artificiale, del tutto identica a un essere umano.

Gli stessi personaggi dei film di successo, per lo più americani, sono diventati esempi di antonomasie, per cui si usa il nome proprio al posto di un nome comune: **Rocky**, impersonato in diversi film da Sylvester Stallone, per indicare la lotta per primeggiare, **King Kong** per esprimere la forza bruta, **Fantozzi** o **Fracchia**, personaggi creati da Paolo Villaggio, per parlare di perdenti, persone impacciate e sempre sfortunate.

A Federico Fellini spetta poi il primato di avere introdotto dei prestiti nella lingua comune e anche in lingue straniere, caso questo molto più raro. Parliamo di termini come **amarcord**, dal titolo dell’omonimo film, (in dialetto romagnolo significa “mi ricordo” e poi passa in italiano a indicare semplicemente “ricordo”), come **bidone**, dall’omonimo film, nel senso di “raggiro”, fino a termini come **dolcevita**, dal titolo dell’omonimo film, usato per indicare sia il maglioncino

a collo alto indossato da Marcello Mastroianni sia uno stile di vita spensierato dei divi di Cinecittà, tra la fine degli anni Cinquanta e gli inizi degli anni Sessanta. Di fama mondiale è poi il termine **paparazzo**, che indica un fotografo alla continua ricerca di situazioni compromettenti, insistente e fastidioso nei suoi appostamenti. Nel film *La dolce vita* il termine di fatto rappresenta il cognome di un fotografo, poi per antonomasia il termine è diventato nome comune, destinato a denominare una categoria specifica di fotografi. Misteriosa è l'origine di questo termine, in quanto lo stesso Fellini ne ha dato versioni diverse nel tempo.

Ennio Flaiano, che scrisse alcune sceneggiature insieme al regista riminese, raccontava di essersi ispirato al libro di George Gessing *Sulle rive dello Jonio*, dove appare un albergatore di nome Coriolano Paparazzo. Invece, secondo quanto dichiarato una volta da Giulietta Masina, il nome nascerebbe dalla fusione di “pappataci” e “ragazzo”.

Altro termine diffuso dal cinema di Fellini nell'italiano è **vitelloni**, dall'omonimo film, usato per indicare giovani oziosi e inconcludenti, che dissipano la propria vita senza alcuno scopo.

Anche Totò ha introdotto alcuni termini di nuovo conio, come la parola **pinzillacchere**, ovvero “cose da nulla”, ed espressioni come “**fa Capri, fa fino**”, alludendo a ciò che è trend e fa moda. Totò ha anche introdotto termini colti o burocratici come **a prescindere, eziandio, fa d'uopo, laonde** con palese intento ludico-parodico.

Il cinema ha infine diffuso, dal secondo dopoguerra in poi, regionalismi romani, come molti termini in -aro e -aio: **mondezzaro, pallonaro, pataccaro, peracottaro** ecc. A questi si aggiungono altre parole, di origine meridionale o gergale, esportate da Roma attraverso i film: **abbioccarsi, beccamorto, borgata, bruscolini, burino, bustarella, caciara, dritto, fasullo, fesso, inghippo, lagna, locandina, mondezza, scafare, scapicollarsi, scippo, scostumato, sfondone, spupazzare, zeppo** ecc.

Il cinema italiano oggi

Per concludere questa carrelata sulla lingua filmica, possiamo ricordare l'analisi del linguista Fabio Rossi, che in un suo saggio così riassume la questione: *“Il cinema italiano è una realtà in movimento, con un vivo interesse per la lingua, per ottenere una lingua verosimile, la cui vivacità e aderenza alla realtà non è solo affidata ad una rappresentanza dell’italiano medio, costellato di varietà regionali più o meno marcate, ma anche di una lingua in cui siano accostate varietà in veloce evoluzione, dalla lingua televisiva, ai gerghi giovanili e delle nuove forme di lavoro”*. (F. Rossi, *Lessico del cinema italiano*, pag. 212)

Parlare di lingua filmica italiana è quindi complesso perché *“Tanto la spinta all’uniformità quanto quella più recente all’inscenamento del caos babelico sembrano omologhe a precise dinamiche della società e soprattutto a*

peculiarità del pensiero italiano”. (F. Rossi, *Lessico del cinema italiano*, pag. 146)

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Gian Piero Brunetta (2003). *Guida alla storia del cinema italiano*. Torino: PBE.
- Fabio Rossi (2015). *Lingua italiana e cinema*. Roma: Carrocci editore.
- AA.VV (2015). *Lessico del cinema italiano*. Milano-Udine: Mimesis Edizioni.
- Pierangela Diadori, Paola Micheli (2010). *Cinema e didattica dell’italiano L2*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Paolo E. Balboni (2004). *Quaderni di cinema italiano per stranieri*. Perugia: Guerra

SECCION II:

PONENCIAS GENERALES

Co-educar: una oportunidad de desarrollo profesional continuo en el aula.

**Marianela Ayub Galeano
Sylvana Andrea Repetto Sánchez**

Introducción

Nuestra experiencia como docentes de inglés nos ha llevado a enfrentarnos frecuentemente a grupos muy heterogéneos, sobre todo en cuanto a la exposición previa del alumno al idioma y en consecuencia al nivel de manejo del mismo. Experimentando diferentes opciones para abordar estas situaciones e investigando acerca de las mismas, nos encontramos con la modalidad de Co-Teaching (Enseñanza colaborativa).

Adoptamos este método, enfocándonos en particular al área de la enseñanza de una lengua extranjera. Evidenciando la efectividad de esta modalidad y sus innumerables beneficios, decidimos investigar acerca de las distintas formas de implementarla. Llevamos trabajando e investigando acerca de este tema ya más de 10 años. Es así que, ante consultas, necesidades e inquietudes planteadas por colegas, decidimos llevar nuestro trabajo al español y llegar así a una audiencia mayor que se verá seguramente beneficiada con la aplicación de este método.

Como mencionamos anteriormente, en nuestra experiencia como docentes nos hemos enfrentado con distintos desafíos como por ejemplo, el manejo del aula, las necesidades particulares de los alumnos y la diversidad de niveles de los alumnos en una misma clase. A través del método de Co-educación pudimos enfrentar esos desafíos y experimentar al mismo tiempo un nuevo método de enseñanza que resultó ser motivadora y fortalecedora tanto para alumnos como para docentes. Así mismo, fuimos capaces de evaluar nuestro papel como docentes y combinar nuestros estilos, enriqueciendo el proceso de enseñanza y aprendizaje. La enseñanza colaborativa promueve valores como respeto, confianza, generosidad, creando así un ambiente de clase único.

La comunión de diferentes estilos de enseñanza y de individuos actúa como motivador para los estudiantes. Logran sentirse más cómodos, parte de una comunidad, apoyados, los estudiantes disfrutan y se benefician de un proceso de aprendizaje enriquecido. A través de esta modalidad los participantes valoraran el enriquecimiento y crecimiento que surge del trabajar conjuntamente con un colega. Abordaremos diferentes alternativas de aplicación, demostrando que es una práctica factible de realizar en diferentes formas y situaciones.

Marco Teórico

La modalidad conocida con el nombre Co-teaching, dado su origen, ha sido definida como una colaboración de dos o más profesionales que comparten la responsabilidad de impartir una clase a un grupo heterogéneo de alumnos en un

mismo espacio físico (Friend and Cook, 2007) . A su vez se interpreta como aquel método de impartir una clase en donde, educadores regulares y especializados comparten la responsabilidad de planificar, evaluar y dar la clase a un mismo grupo de alumnos. La misma fue originalmente dirigida a casos en donde se incorporaba un educador especial en el aula para trabajar con estudiantes con dificultades de aprendizaje.

Nosotros ajustamos la propuesta de Friend y Cook para adaptarla a estudiantes de lenguas extranjeras, creando de esta manera un modelo ecléctico, combinando y utilizando de manera efectiva en cada caso los modelos originales. Creemos firmemente que esta práctica puede ser adaptada a diversos casos en donde se lleve a cabo un proceso de enseñanza.

Modelos de Co-enseñanza:

1. Uno enseña. Otro observa: Un docente enseña y el otro observa, acordando de antemano qué es lo que va a ser observado. Este modelo permite realizar un diagnóstico inicial del grupo, pudiendo identificar niveles de exposición al idioma, estilos y dificultades de aprendizaje y problemas de conducta. Es realmente útil para recolectar información acerca de un grupo para luego ser analizada, permitiendo de esta manera planificar la clase de acuerdo a las necesidades de los alumnos. Si bien es ideal para utilizar al comienzo de un curso se puede recurrir al mismo a lo largo del año.

2. Uno enseña. Otro asiste: Un docente imparte la clase mientras el otro circula por el salón proporcionando

asistencia a los alumnos cuando esta es requerida. De esta manera es posible prestar mayor atención y atender casos particulares de alumnos que por ejemplo no les es posible seguir la clase ya sea por falta de concentración, temas de conducta o dificultades para comprender el contenido que se está enseñando.

Consideramos que ambas modalidades (1 y 2) son efectivas y recomendables para obtener información acerca de un grupo y otorgar un panorama más completo, que nos permita tomar medidas bien fundadas en el aula.

3. Enseñanza en Paralelo: Los docentes dividen la clase en dos grupos iguales y enseñan dentro del mismo salón, simultáneamente, el mismo contenido a ambos grupos. En general, es un método efectivo para grupos grandes para lograr maximizar la interacción entre alumnos y su exposición al idioma. Es útil a su vez para nivelar la clase y trabajar con casos especiales por separado. Los grupos pueden ser divididos al azar o teniendo en cuenta el nivel de los alumnos u otras características. Si bien originalmente este modelo fue ideado para llevarse a cabo dentro del mismo salón, nosotros optamos por realizarlo en diferentes salones alternando distintas formas de separar los grupos.

4. Enseñanza en Estaciones: Los docentes dividen tanto el contenido como el grupo de alumnos. La clase se divide en tres estaciones. En una estación un docente trabaja con un grupo de alumnos, en otra el segundo docente trabaja con otro grupo de alumnos y en una tercera estación un grupo de alumnos trabaja de forma independiente sin docentes.

Generalmente se opta por poner en la tercer estación a alumnos con un nivel más sólido, capaces de trabajar efectivamente por sí solos. Esta práctica muy dinámica y por lo tanto motivadora.

5. Enseñanza Alternativa: Un docente trabaja con un grupo de alumnos mientras el otro docente trabaja con un grupo más pequeño, que necesita una atención especializada. Es ideal para retomar un tema, profundizar conceptos o practicar áreas en las que se presentan dificultades. El grupo más pequeño es seleccionado de acuerdo a sus necesidades para trabajar específicamente en ellas. También es útil para poner al día a algún alumno o alumnos que inicie el curso más tarde o se ausenten por un tiempo prolongado a clases.

6. Enseñanza Colaborativa: Ambos docentes imparten la clase a todo el grupo al mismo tiempo. Es importante que tomen turnos al hablar a los estudiantes para no agobiar ni confundir a los alumnos. Los turnos deben ser pre-acordados y respetados. La mayoría de los estudiantes responden bien a esta modalidad. Si bien puede resultar el modelo más difícil de llevar a cabo es también el más enriquecedor.

Desarrollo

Cuando comenzamos con nuestra investigación tomamos como base el trabajo de Friend y Cook dirigido a clases de educación especial. Nosotros ajustamos su trabajo adaptándolo para trabajar con estudiantes de lenguas extranjeras creando un modelo propio. En contraposición a lo establecido en la teoría consultada en donde se presentaban estos modelos de Co-

enseñanza para ser utilizados de forma independiente y en donde cada docente cumplía con un rol específico, nosotros decidimos combinarlos y experimentar con las seis modalidades, alternando las funciones de cada docente. Este enfoque nos permitió conocer mejor a cada estudiante, comprender sus necesidades e inquietudes.

Nuestro modelo de Co-enseñanza:

Ambas docentes cumplimos la función de enseñar, observar y asistir, cambiando roles a lo largo de la clase. Ambas cumplimos el rol de maestras a diferencia del modelo tradicional en donde esta práctica era llevada a cabo con un docente y un docente especial. Los alumnos se referían a ambas como maestras, viendo a cada una como figura de autoridad y referencia. Ambas establecimos reglas de clase y nos encargamos de que fueran cumplidas. Los comentarios sobre el desempeño de los alumnos eran dados por ambas. Al cumplir el rol de enseñar o de asistir, se llevó a cabo una evaluación continua de los alumnos, indistintamente por ambas docentes. Logramos enfocarnos en cada alumno por separado, evaluando su proceso de aprendizaje, otorgándole las herramientas necesarias para un mejor desempeño. Al concluir cada clase, analizamos nuestro rol y desempeño, viendo que funcionó y que no, proporcionando una crítica constructiva, siempre con respeto y apoyo hacia nuestro compañero. Planificamos las clases de manera colaborativa, combinando nuestros estilos, seleccionando actividades efectivas y atendiendo las necesidades e intereses de los alumnos.

Resultados obtenidos:

En primer lugar, recomendamos al intentar aplicar este método el probar y explorar todas las modalidades presentadas y ver cuál es la que se adapta mejor a sus necesidades y tiempos. Cada una de ellas es una opción válida.

Tuvimos la posibilidad de implementar la práctica de co-enseñanza con grupos de alumnos de edades diferentes. Esto nos brindó la posibilidad de ver cuál de los modelos se adapta mejor a cada grupo. Con adultos, se optó por ir aplicando el método gradualmente, ya que necesitaron de más tiempo para adaptarse y aceptar este modelo. Al estar más acostumbrados a la enseñanza tradicional, los modelos de enseñanza alternativa y en paralelo (en salones distintos) resultaron ser más efectivos para grupos con adultos, ya que eran los que más se aproximaban al modelo de enseñanza que conocían. Les llevó más tiempo adaptarse a la situación de contar con dos maestras en la clase. En el caso de adolescentes, se evitó utilizar el de enseñanza en paralelo a no ser que se contara con la posibilidad de llevarla a cabo en salones distintos. En el mismo salón se generaba a veces confusión para los alumnos. El modelo de enseñanza colaborativa resultó realmente efectivo tanto con niños como con adolescentes.

Al aplicar esta modalidad, poco a poco, nos fuimos encontrando con distintos desafíos. Presentamos a continuación estos desafíos teniendo en cuenta tres áreas.

Desafíos para los estudiantes:

- Aceptación: En un comienzo, es difícil para los estudiantes aceptar el hecho de tener a dos docentes como referentes en un mismo salón. Es importante explicarles el porqué de esta práctica y hablarles de los beneficios inherentes a la misma.
- Falta de concentración: Ocurre en ocasiones que los alumnos no saben a quién dirigir su atención. Se les debe explicar claramente, para evitar confusiones, que rol va a cumplir cada docente y si se van a intercambiar los roles a lo largo de la clase. Es importante, a su vez, incorporar rutinas de clase para generar en los alumnos confianza y certeza y de esta manera colaborar para obtener un buen nivel de concentración.
- Motivación: Si bien, a primera vista, la práctica pareciera ser prometedora y motivadora para todos los estudiantes, no todos se mostraron interesados en la misma en un principio. Para motivarlos buscamos involucrarlos en actividades colaborativas y creativas, como por ejemplo: proyectos, diseño de posters y folletos, elaboración de presentaciones.
- Riesgo de promover alumnos dependientes: Al contar con dos maestras en clase, pueden esperar el tener a disposición una ayuda constante y evitar tomar riesgos. Se debe marcar claramente los roles de cada docente en la planificación de clase para evitar que estos se superpongan y generar situaciones como la anteriormente planteada.

Desafíos para los docentes:

- Requiere un alto grado de compromiso y confianza. Ambos docentes deben sentirse cómodos y dispuestos a cooperar uno con el otro.

- Requiere lidiar con situaciones inesperadas. Cuando una de estas situaciones se presenta, los docentes deben estar preparados para enfrentarlas. Cada uno sabrá qué tipo de situaciones podrá resolver efectivamente de acuerdo a su estilo.

- Los docentes deben ser flexibles y brindar respuestas efectivas. Deben ajustarse a recibir y dar feedback con una actitud positiva. Es también esencial el escuchar a un colega en lo que tiene para aportar y nutrirse uno al otro. De esta manera se fomenta un crecimiento profesional y personal.

- Los docentes deben estar listos para enfrentar relaciones que se vean influenciadas por jerarquías existentes dentro de la institución. Puede ocurrir el trabajar conjuntamente con un colega que posea un estatus o posición distinta, pero siempre debemos mantener al margen esas circunstancias y enfocarnos en que siempre hay una oportunidad de crecimiento. Esta relación que surge de co-educar es beneficiosa para ambas partes.

- Logística: Se debe buscar y construir un tiempo para que ambos docentes puedan conversar sobre su participación y desempeño en clase. De estas conversaciones surge información valiosa para futuras planificaciones. Entendemos que a la mayoría de los docentes les dificulta el

coincidir para lograr una instancia como esta, y aun más que pueda ser llevada a cabo de manera regular. Estas reuniones pueden ser llevadas a cabo de una manera más informal. Si bien este tipo de comunicación entre la dupla docente es esencial para que funcione la práctica de co-educar, que no se organice de esta manera no es una limitación. Se pueden dar conversaciones igualmente valederas al final de la clase, durante un recreo, en la sala de profesores, vía e-mail.

- Compartir un rol que tradicionalmente ha sido llevado a cabo de forma individual. Puede resultar difícil para un docente el aceptar a otro docente dentro de su aula debido. Desde un comienzo se debe asumir esta práctica con una mente abierta, dispuestos a aprender uno del otro y compartir conocimientos, actuando de esta manera como una instancia de desarrollo profesional continuo.

Desafíos para la Institución:

- Falta de recursos: Muchas instituciones pueden encontrarse con la limitación de presupuesto para contratar dos docentes para un mismo grupo. Igualmente hay otras formas en que se puede implementar esta práctica, como por ejemplo, intercambiar grupos entre docentes, planificar conjuntamente cuando se comparten los mismos grupos, llevarla a cabo por un periodo de tiempo solamente, entre otras.

- Disposición para colaborar con los docentes. Es de gran importancia que los docentes cuenten con un respaldo de la institución para llevar a cabo esta práctica.

- Problemas de horario. Refiere a la posibilidad de contar con ambos docentes en el mismo horario. Con voluntad por parte de la institución es algo totalmente realizable.

Los desafíos anteriormente planteados fueron superados satisfactoriamente dando lugar a los siguientes beneficios.

Beneficios para los estudiantes:

- Efecto positivo sobre su autoestima. Los estudiantes superan sus debilidades, se sienten con mayor confianza y más motivados para participar y concurrir a clase ya que sienten que son tenidos en cuenta y que se les presta atención a sus intereses particulares. Ayuda a los estudiantes a sobreponerse a sus debilidades, sintiéndose más confiados y más motivados a participar de la clase e incluso asistir a la misma.

- Incrementa su desempeño académico. El hecho de que los docentes compartan la responsabilidad de impartir una clase, lleva a que las clases sean más creativas y por lo tanto más efectivas para los alumnos. A su vez, los objetivos de la clase están orientados hacia los estudiantes y eso tiene un efecto positivo en su desempeño.

- Provee un modelo cooperativo a imitar. Los alumnos constantemente ven a sus docentes trabajando de forma colaborativa. Esto lleva consciente o inconscientemente a los alumnos a imitar este modelo, generando una relación entre pares más fuerte y sólida. Los estudiantes se consolidan

como un grupo más integrado donde todos interactúan con todos ayudándose en su proceso de aprendizaje.

Beneficios para los docentes:

- Oportunidades para un crecimiento profesional y personal. Con la implementación de esta práctica los docentes pueden aprender diferentes estilos de enseñanza uno del otro. Es una instancia de desarrollo profesional continuo. Esto los lleva a reflexionar sobre su propio modo de enseñar, logrando así enriquecerlo y aumentar al mismo tiempo su satisfacción laboral. En el aspecto personal, lleva a volverse más tolerante y abierto a las ideas y puntos de vista de los demás. Uno se vuelve más tolerante con uno mismo también.

- Responsabilidad compartida. El docente no se siente tan sobrecargado con trabajo y puede delegar y dividir el mismo. Las decisiones poco acertadas o fallas que se pueden dar en cuanto a la forma de llevar a cabo la clase, pueden ser fácilmente superadas gracias al apoyo mutuo.

- Combinación de los estilos y experiencia de cada docente. Esto es posible al compartir conocimientos, habilidades y recursos. Por ejemplo, se puede aprender cómo maneja las dinámicas de grupo otro docente o como introduce conceptos nuevos.

- Oportunidad para llegar y atender a todos los estudiantes. Un solo docente en clase muchas veces no logra llegar a detectar por sí solo las necesidades y debilidades de cada alumno. El compartir el grupo con otro docente le permite ampliar su mirada y recabar más información de cada uno de

los estudiantes. De esta manera es posible ayudarlos a fortalecer, por ejemplo, áreas específicas de la lengua. El asumir diferentes roles da una perspectiva aumentada del grupo. Esto lleva a que la planificación sea más eficiente lo que resulta en un proceso de aprendizaje exitoso. Se co-planifica de acuerdo a las necesidades de los alumnos, logrando así clases más personalizadas.

- Desarrollo de habilidades para trabajar en grupo. Se fomenta el apoyo mutuo y se promueve el compartir conocimientos y recursos. Se escucha atentamente las opiniones de los colegas y se busca dar siempre una crítica constructiva. No se está evaluando el trabajo del otro si no construyendo una relación del trabajo que implica confianza y seguridad en uno mismo. Se trabaja buscando una experiencia enriquecedora para ambos y para el grupo.

- Enfrentar los desafíos de una forma creativa. Se abordan problemas con mayor creatividad dada la opción de intercambio de ideas y cúmulo de experiencias.

Beneficios para la institución:

- Incrementa la calidad profesional del personal docente. Enfrentados a modalidades diferentes de cómo dictar una clase los docentes se enriquecen como profesionales.

- Aumenta y enriquece el sentido de comunidad. Cuando se trabaja de forma colaborativa las ideas se expanden rápida y fácilmente, generando un impacto positivo en toda la comunidad. Esta se fortalece y está cada vez más unida al tener objetivos comunes y trabajar alineados.

- Se recurre menos a los métodos de enseñanza paliativos, como por ejemplo las clases de apoyo. Se pueden atender las situaciones dentro de la misma clase ya que se cuenta con la posibilidad de tener dos docentes.

Conclusiones e implicancias

Luego de investigar acerca de este método y de aplicarlo en todas sus variantes y modalidades, con diferentes niveles y edades de alumnos pudimos ver lo altamente efectivo y gratificante que es. Es una experiencia totalmente recomendable, de la cual uno sale fortalecido como docente y como persona.

Para que sea una experiencia totalmente positiva se debe tener en cuenta ciertos aspectos. Es para esto que damos a continuación algunas recomendaciones.

Recomendaciones a tener en cuenta:

Ser pacientes, respetuosos y mantener una mente abierta a otras ideas. Recuerda que no importa la experiencia que uno tenga siempre se puede aprender de un colega. Puede llevar tiempo adaptarse a esta nueva modalidad, por eso hay que ser pacientes y estar atentos a los cambios que se van dando y realizar aportes pertinentes y enriquecedores.

- Evaluar y contemplar diferentes alternativas a los modelos existentes. Aparte de los modelos planteados en el marco teórico y nuestro propio modelo, hemos pensado en diferentes alternativas para implementar la práctica de co-

enseñanza. Por ejemplo, puede llevarse a cabo entre un estudiante a maestro y un maestro con experiencia, un maestro y un mentor un maestro y un director. Si se imposibilita el contar con dos docentes al mismo tiempo en un mismo salón, se puede intercambiar cursos entre docentes, visitar la clase de un colega o aplicar el método por un período de tiempo solamente. La implementación de los valores y principios inherentes a esta modalidad también pueden igualmente llevarse a cabo fuera de la clase, por ejemplo, a través de la planificación en forma colaborativa, elaboración de materiales y diseño de tareas y actividades en forma conjunta, simplemente el compartir experiencias en cuanto a la solución de problemas.

- Tener en cuenta situaciones inesperadas y estar atentos a quien de los dos está más apto para enfrentarla en ese momento. Se pudo haber acordado de antemano los roles a desempeñar en una clase en particular, lo que no quita que en el momento se deban intercambiar los mismos porque la situación de clase lo amerita. Se debe estar abierto a cambios y realizarlo de la manera más fluida posible.

- No olvidar el realizar una evaluación continua del proceso y tener instancias para proporcionar devoluciones a nuestros colegas, las cuales deben ser siempre constructivas.

El modelo de Co- enseñanza es una práctica que habilita a variantes lo que lleva a que todos puedan llevarla a cabo y ser creativos en su aplicación. Es importante visualizar esta práctica como una poderosa herramienta de desarrollo

profesional continuo. Es un proceso de aprendizaje continuo, ya sea que funcione o no. Es una experiencia altamente gratificante y única, donde uno disfruta el aprender de un colega y se siente apoyado en todo momento. Podríamos resumirlo de esta manera: “El recurso más valioso que tienen los docentes son uno al otro. Sin colaboración el crecimiento se limita a nuestras propias perspectivas”, Robert John Meehan

Referencias

- Bawuens, J. & Hourcade, J. J. (1991). *Making co-teaching a mainstreaming strategy. Preventing School Failure*, 35, (4), 19-24.
- Friend, M & Cook, L (2007). *Interactions: Collaboration skills for school professionals* (5th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Honigsfeld, A. & Dove, M. (2010). *Collaboration and Co-Teaching: Strategies for English Learners* (1st ed.).Corwin Press.
- Friend M. & Friedlander B. S. (2016), *Co-Teaching and Technology: Enhancing Communication & Collaboration*. Pro-Ed.
- Stein, E., <https://www.middleweb.com/category/two-teachers-in-the-room/> Two teachers in the room.
- Conderman, G., Bresnahan V. & Pedersen T. (2009), *Purposeful Co-Teaching: Real Cases and Effective Strategies*. Corwin Press.

Warum Deutsch lernen? Erste Ergebnisse einer Umfrage unter DaF- Schülern in Montevideo, Nueva Helvecia und Salto

**Dieter Schonebohm, Traductorado, Facultad de
Derecho UdeLaR, Asociación de Profesores de Alemán
(UDV)**
**Mariana Schmidt, Proyecto PASCH (Colegios, socios
del futuro), UDV**

a. Einleitung

Sowohl im öffentlichen als auch im privaten Schulwesen wird in Uruguay Deutsch unterrichtet, meistens Deutsch als Fremdsprache (DaF). Besonders hervorzuheben ist das Programm Centros de Lenguas Extranjeras, dessen drei Unterrichtsorte steigende Schülerzahlen verzeichnen. Großes Interesse an DaF besteht auch im Privatsektor, insbesondere an der Deutschen Schule Montevideo und an den beiden Schulen, die in Nueva Helvecia im Rahmen des PASCH - Projekts Deutschunterricht anbieten. Weitere Anbieter sind das Goethe - Institut, das Brecht - Haus, die Philosophische Fakultät der UdeLaR und mehrere private Sprachinstitute.

Angesichts des offensichtlichen Interesses an Deutsch (und den deutschsprachigen Ländern) bestand seitens der Institutionen, die Deutsch anbieten, wie auch seitens des

Deutschlehrerverbandes der Wunsch, der Motivation der Lernenden etwas gründlicher nachzugehen. Im Rahmen eines Praktikums an der Casa Bertolt Brecht in Montevideo hat daher Michael Becker, Student der Universität Potsdam, in der zweiten Jahreshälfte 2016 eine empirische Erhebung zur Motivation von Deutschlernenden durchgeführt. Erste Ergebnisse dieser Umfrage sollen in der Diskussionsgruppe vorgestellt und mit den teilnehmenden Deutschlehrkräften besprochen werden.

Ziel ist es, bestimmte Motivationsmuster festzustellen, nach Gruppen zu ordnen und darüber zu sprechen, wie die bisherige Untersuchung ausgebaut, vertieft und wissenschaftlich untermauert werden kann. Grundlage dieser Diskussion ist die statistische Auszählung der Antworten, die den Teilnehmern als Kopie ausgehändigt wird.

b. Erstellung der Umfrage und Datenerhebung

Zielgruppen der Umfrage waren Schüler, Studenten und Berufstätige.

Beabsichtigt war, sie in Montevideo, Solymar, Nueva Helvecia, Paysandú und Salto durchzuführen. Aus Zeitgründen war allerdings die Erhebung an den CLE in Montevideo, Solymar und Paysandú vor Jahresende nicht mehr möglich. Ein erster Entwurf des Fragebogens wurde vor seiner Übersetzung

ins Spanische mehreren Deutschlehrerinnen zur Überprüfung vorgelegt.

Der Fragebogen gliedert sich in die folgenden sieben Themengruppen:

1. Einfluss Deutsch-sprechender Familienangehöriger
2. Verwendung des Deutschen außerhalb des Klassenkontexts
3. Gründe für die Entscheidung, Deutsch zu lernen
4. Aspekte der deutschen Sprache, die als interessant und weniger interessant empfunden werden
5. Meinungen und (Vor)urteile zu Deutschland
6. Meinungen und (Vor)urteile zu Deutschen und Uruguayerinnen/Uruguayern
7. Elemente, die die eigene Meinungsbildung nach subjektiver Einschätzung am stärksten beeinflussen.

Die Umfrage wurde sodann in den Monaten Oktober und November 2016 auf der Grundlage des folgenden Fragebogens auf Spanisch durchgeführt:

Fragebogen

Edad:

Sexo: femenino _____ masculino _____

Nacionalidad:

Lengua(s)

materna(s):

Ocupación actual:

Si está cursando estudios, ¿cuál es su aspiración profesional?:

¿En qué año comenzó a aprender alemán?

Pregunta 1: ¿Usted tiene antecesores/familiares del extranjero de habla alemana?

Sí () NO ()

En caso afirmativo: ¿Qué relación de parentesco?:

¿De dónde?:

Pregunta 2: ¿Usa usted la lengua alemana fuera de clase?

Sí () No ()

En caso afirmativo: ¿Dónde?

En los medios: Diarios()

Televisión ()

Películas ()

Literatura ()

Internet ()

Con amigos de habla alemana ()

Con familiares de habla alemana ()

Con amigos cuya lengua materna no es el alemán ()

En un club alemán o una asociación alemana

Otras ocasiones:

Pregunta 3.1: ¿Por qué razones aprende usted alemán?

Por favor marque con una cruz la importancia en una escala de 1 a 6:

a. Ya tuve clases de alemán en el colegio. Sí () No ()

En caso afirmativo:

nada importante [1] [2] [3] [4] [5] [6] muy importante

b. Estoy interesado/a en la cultura alemana.

nada importante [1] [2] [3] [4] [5] [6] muy importante

c. Me gustaría establecer contactos con alemanes.

nada importante [1] [2] [3] [4] [5] [6] muy importante

d. Me gustaría viajar en un país de habla alemana.

nada importante [1] [2] [3] [4] [5] [6] muy importante

e. Me gustaría trabajar/estudiar en un país de habla alemana.

nada importante [1] [2] [3] [4] [5] [6] muy importante

f. Considero el alemán como una lengua internacional de gran

importancia.

nada importante [1] [2] [3] [4] [5] [6] muy importante

g. El alemán será de utilidad en mi profesión.

nada importante [1] [2] [3] [4] [5] [6] muy importante

h. La aprendizaje de lenguas me encanta en general.

nada importante [1] [2] [3] [4] [5] [6] muy importante

i. Es un desafío atractivo.

nada importante [1] [2] [3] [4] [5] [6] muy importante

j. Ayuda a mantenerme intelectualmente en forma.

nada importante [1] [2] [3] [4] [5] [6] muy importante

k. Otras razones:

3.2: ¿Qué nivel de conocimiento del alemán quiere lograr?

A1 () A2 () B1 () B2 () C1 () C2 ()

Pregunta 4: ¿Qué aspectos de la lengua alemana le gustan, y qué aspectos no le gustan?

- a. Me gusta...
- b. No me gusta...

Pregunta 5.1: ¿Estuvo en Alemania alguna vez?

Sí ¿Cómo describiría usted Alemania?

No ¿Cómo se imagina usted Alemania?

5.2: Evalúe las siguientes afirmaciones sobre Alemania, marcando con una cruz la importancia en una escala de 1 a 6:

- a. Alemania es un país económicamente exitoso.
nada importante [1] [2] [3] [4] [5] [6] muy importante
 - b. Alemania es un país de la investigación y las ciencias.
nada importante [1] [2] [3] [4] [5] [6] muy importante
 - c. Alemania es una potencia mundial.
nada importante [1] [2] [3] [4] [5] [6] muy importante
 - d. Alemania es un socio importante para Uruguay.
nada importante [1] [2] [3] [4] [5] [6] muy importante
 - e. Alemania es un país con buenas oportunidades profesionales y educativas.
nada importante [1] [2] [3] [4] [5] [6] muy importante
 - f. Alemania es un país acogedor.
nada importante [1] [2] [3] [4] [5] [6] muy importante
 - g. Alemania es el país de los poetas y filósofos.
nada importante [1] [2] [3] [4] [5] [6] muy importante
 - h. La historia alemana influye mi imagen de Alemania.
nada importante [1] [2] [3] [4] [5] [6] muy importante
- En caso afirmativo, ¿qué parte de la historia?

i. ¿Hay una persona/un objeto que usted relaciona siempre con Alema?

Pregunta 6.1: ¿Qué cualidades atribuye usted a los alemanes?

6.2: ¿Qué cualidades atribuye usted a los uruguayos?

6.3: ¿Piensa usted que las siguientes cualidades corresponden más a los alemanes, los uruguayos, a ambos o a ninguno?

Corresponde a	Alemanes	Uruguayos	Ambos	Ninguno
a. presumido				
b. valiente				
c. arrogante				
d. ignorante				
e. militarista				
f. imperialista				
g. patriótico				
h. Perfeccionista				
i. trabajador				
j. inteligente				
k. codicioso				
l. emocional				
m. con buen humor				
n. bondadoso				
o. servicial				
p. creativo				

Pregunta 7: ¿Cuál de los siguientes elementos tiene la mayor influencia en su opinión sobre Alemania / sobre los alemanes?

Los contactos personales con alemanes en Uruguay ()
en Alemania ()

Los medios: Diarios ()
 Televisión ()
 Películas ()
 Literatura ()
 Internet ()

Las clases de alemán:

Libro de texto ()

¿Cuál?

Profesor/a ()

Historias de amigos o conocidos ()

La historia de Uruguay (inmigración alemana) () Otro:

Pregunta 8: ¿De qué manera le resulta más fácil aprender?

En grupo ()

Solo / sola ()

Solamente de forma presencial, con profesor/a ()

De forma semi presencial, con plataformas de
aprendizaje ()

Solamente con plataformas ()

Otras....

Su comentario importa...

An der Umfrage haben insgesamt 81 Personen teilgenommen, davon 43 Schüler, 14 Studenten und 24 Berufstätige. Die Umfrage erfolgte anonym.

c. Erste Ergebnisse und Zusammenfassung

Nach Themengruppen geordnet lassen sich einige erste Beobachtungen machen:

Zu Frage 1:

Von den insgesamt 81 Befragten (48 weiblich, 33 männlich) hatten 79 die uruguayische Staatsangehörigkeit, zwei die deutsche und je eine/ r die spanische und die italienische. Ein Drittel hat deutschsprachige Verwandte und/oder Vorfahren.

Zu Frage 2 (Mehrfachnennungen möglich):

Zwei Drittel (50 von 81) verwenden das Deutsche auch außerhalb des Klassenkontextes, hauptsächlich mit Freunden und nicht so sehr in der Familie.

Rezeptiv wird es vor allem im Umgang mit audiovisuellen Medien, hauptsächlich Internet benutzt. Printmedien werden weniger genannt.

Daraus ließe sich schließen, dass Kontakte über Medien im Vordergrund stehen, die einen individuellen Austausch mit anderen Internetteilnehmern ermöglichen. Der rezeptive Umgang scheint zu überwiegen.

Zu Frage 3

Nur ein Drittel hatte bis zum neunten Schuljahr keinen Deutschunterricht. Die Gründe für die Entscheidung, Deutsch zu lernen, sind vielfältig: Interesse an der deutschen Kultur, Reisen, Spaß an der Sprache. Die wichtigsten Gründe sind jedoch Studium und Beruf sowie das Interesse, deutschsprachige Länder zu besuchen. Die meisten Befragten wollen einen hohen Kenntnisstand erreichen.

Zu Frage 4 (Mehrfachnennungen möglich)

Grammatik gilt als besonders schwierig, Phonetik als besonders ansprechend.

Zu Frage 5

Deutschland wird weitgehend positiv beschrieben, wobei nicht so sehr persönliche Erfahrungen sondern bestimmte Stereotypen im Vordergrund stehen: Ordnung, Organisation, Pünktlichkeit, respektvolles Verhalten, Zurückhaltung.

Zusammenfassend lässt sich beobachten, dass das Interesse an Deutsch verknüpft ist mit einer generellen positiven Grundeinstellung zum Sprachenlernen. Es wird jedoch ergänzt durch ein positives Deutschlandbild, das anscheinend stark vom Kontrast zu negativ empfundenen Realitäten in Uruguay geprägt ist.

d. Erwartungen und Ausblick

Die Diskussion könnte einen Beitrag leisten zur:

- Interpretation der vorliegenden Ergebnisse,

- Identifizierung spezifischer Zielgruppen,
 - Reflexion über landeskundliche Inhalte.
- Angesichts des Interesses an einer möglichen Deutschlehrer – Ausbildung im Rahmen der uruguayischen Lehrerausbildung könnten die Ergebnisse mit in die Ausformulierung von Lehrplänen und Studieninhalten einfließen. Da sich eine solche Ausbildung vor allem an die Schülerinnen und Schüler der CLE richten würde, also an eine Interessentengruppe, die stark aus eigener Motivation Deutsch lernt, wäre an eine Ergänzung der Untersuchung durch die Befragung der Deutsch-Kursteilnehmerinnen in Montevideo, Solymar und Paysandú zu denken.

Inovação: uma nova proposta para o ensino de PLE

**Maria Angela de Melo
Eliane Roncolatto**

Introdução

Nosso trabalho tem como objetivo detalhar as características e finalidades do livro *Inovação-Nível Básico*, publicado pela Editora Santillana/ Richmond do Uruguai em fevereiro de 2017. Este consta de 12 unidades e está dividido em três partes:

- a) apresentação e desenvolvimento do conteúdo (livro texto colorido);
- b) seção de gramática;
- c) livro de prática (caderno de atividades).

Tivemos como suporte a abordagem comunicativa de ensino de línguas que orientou as escolhas, decisões, planejamento e sequência didática.

Na apresentação e desenvolvimento do conteúdo incluímos atividades guiadas no começo, controladas por instruções e ajudas precisas, e atividades mais abertas e criativas no final. Esta seção possui também páginas de leitura e produção textual, como um processo guiado, tópicos de cultura, quadros de frases úteis com linguagem funcional para facilitar a comunicação espontânea e natural dos alunos, quadros de atenção que oferecem dicas sobre o uso de determinadas estruturas da língua e quadros de fonética.

A seção de gramática possui explicações das regras gramaticais e exercícios de prática gramatical.

No livro de prática apresentamos atividades de natureza diversa a fim de praticar o que foi desenvolvido na primeira parte. Atividades que requerem análise, elaboração, síntese, reflexão e criatividade ao mesmo tempo que reforçam o conteúdo visto.

Além disso, o livro constitui um programa cílico que permite ao aluno revisar, consolidar e avaliar os conhecimentos adquiridos a cada três unidades.

A abordagem comunicativa é o resultado de muitas influências e fontes teóricas. Hymes (1971) observa que o conceito de competência deve incluir além de conhecimentos do sistema linguístico, conceitos de propriedade e aceitabilidade. A competência comunicativa seria essa capacidade de discernir o que é aceitável e/ou apropriado. Afirma que “há regras de uso sem as quais as regras da gramática seriam inúteis.” Seus pressupostos abriram as portas para uma nova concepção de ensino de línguas. Henry Widdowson (1978) deu grande ênfase à análise do discurso e colaborou com o conceito de competência comunicativa que seria refinada por Merril Swain e Michael Canale (1983).

Para nós, a grande relevância do conceito de competência comunicativa reside na ampliação do leque de conhecimentos e habilidades que devem ser desenvolvidos nos alunos. Não basta obter o domínio do vocabulário, das regras gramaticais, da morfologia e sintaxe da língua. Também devemos desenvolver a capacidade e habilidade de expressar e entender

enunciados de um modo apropriado, de acordo com fatores sociais e culturais do contexto em que nos encontramos, tais como os propósitos e as normas da interação social e o tipo de relação que o falante-ouvinte possui com o interlocutor. Além disso, devemos compreender e compor diversos tipos de textos, vistos em sua unidade textual, com os elementos que garantem a coesão e coerência, com sua composição e organização próprias e seus propósitos construídos socio-culturalmente. Esta visão teve profunda influência na elaboração das seções e subseções do livro *Inovação*.

Canale (1983) elabora o conceito de comunicação com certas características que, para nós, tem direta importância para o ensino de línguas: é uma forma de interação social, envolve um alto grau de imprevisibilidade e criatividade, tem lugar no discurso e contexto socio-cultural, tem um propósito, por exemplo, persuadir, estabelecer relações sociais, etc., envolve linguagem autêntica e é julgada como bem sucedida em base a um resultado real. Se temos em consideração esses aspectos, com certeza os métodos, técnicas e recursos utilizados pelos professores terão uma perspectiva e natureza muito diferentes do que tradicionalmente vínhamos fazendo.

Esses conceitos, entre muitos outros, e nossa experiência como docentes foram a base para a elaboração do livro *Inovação*-nível básico.

12 unidades didáticas – organização “três em um”

O livro está dividido em três partes: “Livro Texto” (livro colorido), que é a parte onde se apresentam as temáticas de forma comunicativa. Em seguida está a “Seção de Gramática”, que está destacada na cor verde e é onde se apresentam os conteúdos gramaticais da unidade de forma sistematizada e com exercícios para exemplificar e fixar. A terceira e última parte é composta pelo “Livro de Prática”, que está em branco e preto que é o livro do aluno, onde ele terá a oportunidade de praticar e exercitar cada conteúdo estudado. Este formato de “três em um”, proporciona ao aluno um movimento de vai e vem prático, ágil e funcional, organizando e facilitando seu estudo e seu aprendizado.

Projeto de pesquisa

A cada três unidades também propomos um projeto de pesquisa que oferece inúmeros benefícios como desenvolvimento da capacidade de interagir em grupo, de buscar informação relevante e de selecionar informação e organizá-la para uma apresentação sistematizada. Esse projeto amplia o conhecimento dos alunos com relação aos temas das unidades em questão.

Todos possuem a mesma estrutura: a) uma introdução ao tema a ser pesquisado com perguntas disparadoras; b) um texto com informação essencial; c) pautas da pesquisa com orientações e passos guiados.

Revisão, consolidação e teste

Ao término de cada três unidades do Livro Texto (livro colorido) e também de cada três unidades do Livro de Prática (livro em branco e preto) há uma seção de revisão e consolidação, respectivamente, com exercícios lúdicos e com diferentes tipos de propostas para que o aluno possa rever, comprovar e consolidar o aprendizado dos conteúdos vistos nas três unidades anteriores, tanto referentes à gramática e ao léxico proporcionando-lhe a oportunidade de voltar às unidades para revisar tais temáticas e/ou esclarecer possíveis dúvidas. Além disso, sugerimos 4 testes ao longo do livro, sendo um após cada três unidades para concluir essa etapa de programa cílico.

Situações de prática comunicativa

Segundo Brumfit e Johnson (1979) a abordagem comunicativa surge como uma reação contra a visão de língua como um conjunto de estruturas. Uma reação que levou a uma concepção de língua como comunicação na qual o significado e os usos exercem um papel central. Constitui uma reação ao artificialismo no ensino.

Assim podemos ter:

artificialismo (diálogos artificiais) X comunicação real
atividades mecânicas X atividades criativas com propósito comunicativo

A comunicação tem sempre um propósito como estabelecer relações sociais, persuadir, prometer, reclamar algo, etc. Envolve linguagem autêntica e uma ampla negociação entre os falantes.

Segundo esses conceitos, o livro *Inovação*, especialmente na primeira parte (livro texto colorido), prioriza textos, diálogos e atividades desafiantes, problematizantes que levem o aluno a usar o idioma como ferramenta autêntica de comunicação. Uma ferramenta de uso diário, essencial para conseguir o que necessitamos, desde cancelar uma reunião importante por atraso em um voo como comprar pão na padaria, saber o preço de um calçado, tirar dúvidas sobre um trâmite legal, etc.

Leitura

Uma série de autores nos explica a importância das estratégias de leitura, pois elas nos ajudam a organizar e avaliar a informação textual. Devemos trabalhar com nossos alunos de modo que aprendam a ser leitores conscientes e competentes. As estratégias cognitivas e metacognitivas nos auxiliam nesse caminho. As estratégias cognitivas se referem a processos para construir uma representação mental do texto e incluem atividades para compreender o texto como um todo, compreender frases, parágrafos, solucionar dúvidas do significado específico das palavras no contexto, etc. As estratégias metacognitivas se referem ao conhecimento que o

leitor tem de seu próprio conhecimento e como ele é capaz de controlar o processo de leitura de modo consciente. Essas premissas nos levam às etapas de leitura: pré-leitura, leitura e pós-leitura.

No livro *Inovação*, temos uma página especial para leitura na primeira parte (livro texto colorido) em todas as unidades na que tentamos trabalhar a pré-leitura a fim de ativar conhecimentos prévios, detectar o tipo de discurso e antecipar o conteúdo do texto. Como cada aluno traz uma série de conhecimentos prévios que são diferentes uns dos outros, a pré-leitura é uma grande estratégia para que os alunos antecipem o conteúdo do texto e, consequentemente, entendam com muito mais facilidade.

Durante a leitura, priorizamos as atividades para compreender a ideia geral do texto, frases, parágrafos e solucionar dúvidas do significado específico das palavras no contexto.

Para as atividades de pós-leitura priorizamos a extensão do conhecimento a outros contextos.

Cultura

Segundo Almeida Filho (1993, 2010) a língua revela um todo múltiplo numa pluralidade de mundos ou espaços. Assim, ensinar línguas é ensinar o social, o humano, o político, o histórico, o geográfico e o econômico de um povo, compreendendo sua cultura, sua identidade, sua diversidade, contradições e desigualdade de gênero, classes, religiões e emblemas pelos tantos que utilizam a mesma língua.

Pensando nesse conceito, com o qual concordamos plenamente, e, embora no decorrer de todo o livro os aspectos culturais estejam sempre presentes, resolvemos dar um papel de destaque à cultura, criando uma seção especial para ela tanto no Livro Texto quanto no Livro de Prática.

A seção “Cultura” promove a aprendizagem de vários aspectos da cultura brasileira. Proporciona que o aluno compare tais aspectos com os de sua própria cultura, transportando-o ao seu universo real.

Como na seção de Leitura, a seção de Cultura também começa com atividades de pré-leitura e imagens disparadoras e sempre finaliza com a proposta da realização de um mini projeto com o objetivo de ampliar o conhecimento do aluno.

Produção textual

De modo geral a redação de um texto representa um grande desafio para a maioria das pessoas e alunos. Isso se justifica plenamente em virtude das amplas exigências que a elaboração de um texto requer. Precisamos pensar e decidir muitas coisas como a quem vai dirigido o texto, que efeitos desejo causar, qual é a linguagem adequada, como organizar as ideias e até mesmo como começar a escrever.

Os estudos sobre os modelos cognitivos da escrita nos apontam os caminhos para o ensino da escrita em sala de aula. Flower & Hayes (1980), Scardamalia & Bereiter (1987),

etc. nos oferecem os modelos do processo de escrita baseados em três etapas: planejamento, transcrição e revisão.

Planejar é a estratégia por excelência ao escrever um texto. Por isso, no livro *Inovação*, antes de solicitar ao aluno que escreva seu texto, oferecemos várias atividades de planejamento que ajudam o aluno a gerar ideias, fixar metas, tomar notas e fazer uma lista de ideias, pensar a quem vai dirigido o texto, conhecer o gênero textual e sua composição e objetivos. Somente então passamos para a etapa de escrita propriamente dita.

No final da página oferecemos algumas orientações para que o aluno possa revisar seu texto, incluindo ajustes, correções e aperfeiçoamento.

Quadro de Atenção

O “Quadro de Atenção” faz parte de todas as unidades do Livro Texto (livro colorido) e aparece em destaque na cor vermelha todas as vezes em que são apresentadas estruturas novas e por isso pode constar mais de uma vez. Seu objetivo é destacar os tópicos gramaticais, ou lexicais usando exemplos retirados dos contextos que estão estudando. O “Quadro de Atenção” foi criado para convidar o aluno a deduzir regras e refletir sobre a aplicação das mesmas na língua em uso.

Frases úteis

Durante a primeira parte (livro texto colorido) incluímos ao lado de algumas atividades um quadro chamado *Frases Úteis* que tem a finalidade de proporcionar ao aluno linguagem funcional que facilita a comunicação espontânea e a incorporação de usos linguísticos autênticos. Em resumo, auxilia os alunos a usar adequadamente expressões próprias dos falantes nativos nos contextos e situações apropriadas.

Quadro de Fonética

O “Quadro de Fonética” aparece em destaque em todas as unidades do Livro Texto (livro colorido) na cor violeta. Cada unidade apresenta uma proposta fonética diferente e gradativa de acordo com o grau de dificuldade, por isso os áudios foram minuciosamente preparados para apresentar cada fonema com claridade. O objetivo do “Quadro de Fonética” é colocar o aluno em contato com o fonema em questão para que ele possa escutar, identificar, repetir, classificar, e praticar a pronúncia através de exercícios que os guiem para tais finalidades.

Referências bibliográficas

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no Ensino de Línguas*. Campinas: Pontes, 1993.
-
- _____
Fundamentos de Abordagem e Formação no ensino de PLE e de Outras Línguas. Campinas: Pontes Editores, 2011.
- BEREITER C. & SCARDAMALIA, M. *The psychology of written composition*. Hillsdale, (N.J.): Erlbaum, 1987
- BRUMFIT, C.J. & JOHNSON, K., *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1979.
- CANALE, M. Communication Competence to Communicative Language Pedagogy. In: RICHARDS, J. & SCHMIDTY, R., eds. *Language and Communication*. London: Longman, 1983.
- PARIS, S. G., CROSS, D. R., & LIPSON, M. Y. *Informed strategies for learning: a program to improve children's reading awareness and comprehension*. Journal of Educational Psychology, 76(6). Paris, 1984.
- WIDDOWSON, H.G. *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press, 1978.
-
- Explorations in Applied Linguistics. Oxford: Oxford University Press, 1979.

A abordagem da voz passiva em livros didáticos de PLE desde o 2000 à atualidade

Damián Díaz Marichal

INTRODUÇÃO

Desde uma abordagem contemporânea da aprendizagem das línguas estrangeiras, temos como objetivo a promoção da adquisição de competências linguísticas mediante o contato com a língua em uso. Portanto, o dispositivo de ensino planejado pelo professor tem de oferecer ao aluno amostras variadas do uso da língua em forma contextualizada.

No entanto, encarar o ensino dos idiomas de forma comunicativa não nos permite evadir o tratamento do código linguístico, pois o ensino da gramática deve acompanhar o processo de construção da gramática interna do aluno (Klett, 2005), assim como também deve estar ligado à produção dos textos em pauta nos cursos.

A abordagem da voz passiva (doravante VP) como conteúdo gramatical a ser introduzido em sala de aula pode ser justificada por vários motivos, o principal deles é seu uso frequente no português contemporâneo, embora mais comum na língua escrita (Amaral, 2004). Aliás, ensinar a VP a hispanofalantes é importante devido a suas diferenças de uso com o espanhol, principalmente por causa da preferência em espanhol pela forma pronominal com “se”.

Com o intuito de refletir sobre a forma que deve adotar a abordagem do tópico grammatical VP nos cursos de Português Língua estrangeira (doravante PLE), foram visados os seguintes objetivos: a) caracterizar a transposição didática do tópico grammatical VP em livros didáticos de português para estrangeiros, b) reconhecer as diferenças na abordagem da gramática observada em livros publicados faz mais de 15 anos e livros publicados na última década e c) oferecer insumos para uma metodologia do tratamento da voz passiva que reflita o conhecimento atual, grammatical e enunciativo em torno da VP.

REFERENCIAL TEÓRICO

A voz passiva nas gramáticas do português.

Buscando aprofundar a compreensão da VP em português brasileiro contemporâneo, apresento a seguir o pontos mais salientes da análise deste tópico por quatro gramáticas de orientação teórica diferenciada, tradicional, funcionalista e gerativa.

Nova gramática do português contemporâneo de Celso Cunha e Lidney Cintra

Cunha e Cintra apresentam a VP como uma das flexões do verbo, assumindo um critério semântico. Para eles, a voz verbal (doravante VV) depende do fato de se apresentar o verbo como praticado ou sofrido pelo sujeito, ou praticado e

sofrido por ele ao mesmo tempo (voz ativa (doravante VA), VP e voz reflexiva).

Dado que na VP o sujeto corresponde ao objeto direto da ativa e o agente corresponde ao sujeito da ativa, os autores concluem que para a formação da VP é necessário que o verbo seja transitivo.

Moderna gramática portuguesa de Evanildo Bechara

Bechara apresenta a VV dentro das categorias funcionais que caracterizam as formas verbais. Ela permite estabelecer se o primeiro participante lógico da oração, o sujeito, é o agente ou o objeto do acontecimento. Para a VA esse participante é o agente e para a VP é o objeto ou paciente. Bechara acrescenta uma terceira voz, a voz média, em que o sujeito é o agente e o paciente da ação ao mesmo tempo (voz reflexiva para Cunha&Cintra). O autor inclui a VP dentro de um fenômeno semântico maior que chama “*passividade*”, caracterizado por incluir construções que apresentam o sujeito como destinatário ou paciente da ação verbal.

Gramática do português brasileiro de Mario Perini

Ainda que em uma seção de sua gramática não dedicada à análise da VP, Perini assinala sua funcionalidade para indeterminar o agente da ação. Quando dedicado a ela, em outra seção, o autor questiona a possibilidade de a VP ser uma autêntica diátese do verbo já que que os participios que fazem parte da VP analítica têm mais traços nominais do que verbais. Estes não fariam parte do lexema verbal do qual derivam, haja vista sua capacidade para flexionar gênero, alheia ao verbo, e

sua valência diferente da que tem o lexema verbal de base (com sujeito na ativa e sem ele na passiva).

Em decorrência do anterior o autor sugere que as construções passivas poderiam ser simplesmente uma diátese do verbo *ser*, nos casos em que este for o auxiliar da passiva, acompanhada de um adjetivo qualificativo, afirmando que orações como “*A encomenda era entregue*” e “*A encomenda era leve*” teriam estruturas semelhantes e não haveria na segunda uma autêntica diátese verbal.

Novo manual de sintaxe de Carlos Mioto, Maria Cristina Figueiredo Silva y Ruth Lopes

Os autores do *Novo manual de sintaxe*, apresentam a VP como um mecanismo para transformar verbos acusativos, que selecionam um argumento externo e um argumento interno, em inacusativos. Os verbos inacusativos caracterizam-se por não selecionar um argumento externo (sujeito com caso nominativo e papel temático agente), assim como por não ser capazes de dar caso acusativo a seu argumento interno. É por isto que o sujeito dos verbos inacusativos recebe do verbo o papel temático de paciente e o caso nominativo, constituindo-se em um argumento interno. Ao incluir os verbos na VP no grupos dos inacusativos, os autores apresentam uma categoria maior que permite assemelhá-los com outros exemplos que contam com a mesma configuração de caso e papel temático na voz ativa (“*O homem nasceu*”, “*A mulher caiu*”, “*Carlos cresceu*”).

Algumas considerações acerca dos usos da voz passiva

Vários autores coincidem em apresentar a VP e a VA como duas perspectivas diferentes da ação verbal e não como subsidiárias uma da outra (Amaral, 2004), já que a VP analítica modifica a topicalização apresentada pela oração na VA.

Maciel Mendonça (2015), a partir de Halliday, afirma que na forma ativa o sujeito-agente ocupa o papel de tema ou tópico oracional, pois aparece na primeira posição, o que significa que é o elemento de conhecimento partilhado entre o emissor e o interlocutor. Por sua vez, a predicação verbal e seus complementos e adjuntos cumprem o papel de rema ou informação adicional acrescida pelo enunciado, devido a sua posição posterior.

Ao aplicarmos esta análise à modificação na ordem de colocação do termos provocada pela VP analítica, chega-se à conclusão de que ela permite retirar o agente do papel de tema e colocá-lo como informação nova a ser acrescentada, assim como levar o paciente ao lugar proeminente da oração. Segundo Maciel (2015), a função primordial da VP é apresentar uma configuração de valores dos termos da oração diferente daquela oferecida pela VA, na qual o paciente pode ter o papel proeminente de tema e existe ademais a possibilidade de omitir o agente da ação verbal.

Quanto à VP sintética, Maciel acrescenta que esta oferece uma configuração em que a ação verbal é o tema da oração, dada a posição proeminente do verbo. Ao mesmo tempo, o paciente funciona como rema e o agente é

completamente eliminado, devido à impossibilidade de construir uma oração como *“Leu-se o livro por Maria”.

Amaral (2004) reafirma que a VP é “*um mecanismo gramatical para topicalizar um sintagma nominal cujo papel temático é o de paciente. Em outras palavras, a voz passiva retira o agente do foco*”. Além disso, as orações passivas tendem a aparecer sem seu complemento agente e, portanto, sua presença é marcada ou justificada por uma necessidade discursiva.

Apresentação tópica dos participantes da oração na voz ativa, na voz passiva analítica e na voz passiva sintética.

	TEMA	REMA
Voz ativa	<i>Maria</i>	<i>vendeu sua casa</i>
Voz passiva análitica	<i>A casa</i>	<i>foi vendida por Maria</i>
Voz passiva sintética	<i>Vendeu-se</i>	<i>a casa</i>

TABELA 1

DESENVOLVIMENTO

Análise dos livros didáticos.

Bem-vindo

Bem-vindo apresenta a VP em paralelo com a VA em todos seus exercícios, nos quais o aluno pratica a passagem de uma voz para a outra com o evidente propósito de promover a prática dos mecanismos gramaticais de sua formação.

O livro não oferece informação sobre os usos mais frequentes das formas passivas nem da forma em que elas funcionam como meio produzir certos significados. No caso particular dos textos que apresenta como exemplo, com abundantes exemplos de uso da VP, não há chamadas de atenção a respeito da causa dessas ocorrências, embora se trate de usos típicos da VP como estratégia de indeterminação do sujeito e topicalização da ação verbal ou do destinatário: “*O Brasil é dividido em 5 regiões*”, “*É num estado Nordestino que se fala o português mais correto do Brasil*”, “*Jovens de todo o Brasil foram convocados para participar na reconstrução do Timor Leste*”.

A VP sintética só aparece representada explicitamente como possibilidade no livro de exercícios, sem uma explicação de quais são suas diferenças sintáticas com a analítica (sua restrição à terceira pessoa e sua impossibilidade de receber complemento agente) nem de suas diferenças funcionais (a capacidade de topicalizar a ação verbal).

Novo Avenida Brasil 2

Novo Avenida Brasil 2 oferece, no início da seção dedicada à VP, dois elementos úteis e necessários para o estudante: um breve quadro de formação da VP analítica e um conjunto de três amostras autênticas de seu uso em manchetes de jornal. As autoras restringem suas análises à formação com verbo *ser + particípio* e chamam a atenção para a existência de participípios irregulares. Contudo, não aparecem insumos para compreender o por quê da presença desta VV nas manchetes

apresentadas, nem tem um estudo apurado de seus aspectos formais: “*Colônias alemãs foram fundadas por imigrantes em Santa Catarina*”, “*As praias do Brasil são procuradas por turistas de todo o mundo*”, “*Cana-de-açúcar está sendo produzida na região Sudeste*”.

O livro didático apresenta a VA e a VP das orações como correlatos idênticos, sem a devida explicitação de suas diferenças semânticas e sintáticas.

Avenida dá um papel de maior relevo à VP sintética, mediante exemplos de sua formação e um exercício para sua prática no livro de trabalho. No entanto, as formas analíticas e sintética são mostradas como correlatas, sem explicitar suas diferenças.

Horizontes

Horizonte não oferece uma introdução ao tópico VP nem conta com uma explicação do tópico em seu apêndice gramatical, necessária, se considerarmos a variedade de casos apresentados no livro.

O livro apresenta amostras autênticas e abundantes de uso real em textos, que são, sem dúvidas, o melhor contexto de observação da funcionalidade desta forma verbal. Apesar desta riqueza, não é propiciado nenhum questionamento ou orientação que permita ao aluno refletir sobre as razões discursivas dos diferentes usos da VP que os textos contêm. Razões que poderiam ser inferidas partindo de cada oração em particular até atingir uma explicação mais geral.

“As receitas foram adaptadas com facilidade porque boa parte dos produtos é comum a todas as ex-colônias. O leite de coco, fartamente usado na comida baiana e também encontrado na África e na Ásia, é originário da Malásia, país do Sudeste asiático. Lá nasceu ainda a canja de galinha. O nome original era kanji e só bem mais tarde o prato foi enriquecido com arroz.”

Excerto do texto *Sabores do passado* do livro Horizontes, utilizado como meio para a prática do uso da VPA. Percebemos em forma clara o recurso à VPA como estratégia de indeterminação do sujeito.

Horizonte não introduz a VP como um correlato formal da VA devido a seu apego à autenticidade de suas amostras textuais e não há no livro exercícios de transformação de orações ativas em passivas. Todos os exemplos apresentados pelo texto remetem à VP analítica e não existe menção ao uso da VP sintética.

Brasil Intercultural

Brasil Intercultural apresenta a VP a partir de seu aparecimento em um texto trabalhado como leitura, mostrando um interesse por exemplificar as formas em seu contexto de uso.

O livro didático desenvolve em seu corpo informativo todos os aspectos formais desta voz: suas versões analíticas e sintéticas, as limitações da formação da VPS, a não

obrigatoriedade do complemento agente, a formação dos participios e a existência de participios irregulares, bem como a exemplificação desta voz em diversos tempos verbais.

O livro repete a apresentação da VP como um correlato da ativa, fornecendo amostras de ambas em um quadro comparativo em que não são explicitados, por exemplo, os papéis diferentes do agente entre uma voz e a outra.

Quanto à prática de seu uso, o livro propõe sua colocação em um exercício de preenchimento de lacunas, em que o aluno deve introduzir ocorrências da VPA no marco de um texto maior, prévio aviso de que só deve utilizar este tipo de passiva.

Não encontramos no corpo do texto, nem em suas exemplificações, nenhum conteúdo referido às funções discursivas da VP ou às diferenças entre VP analítica e sintética, frente a um extenso desenvolvimento de suas características formais.

CONCLUSÕES

Como já foi assinalado por Maciel (2015) a respeito de outros materiais didáticos, os livros analisados colocam o foco na formação sintática da VP em termos gramaticais e desde uma perspectiva centrada no código, com diferenças quanto à atenção dada à VP sintética, que não é apresentada em todos os materiais. Ademais, em três deles é constatável uma preocupação evidente pela prática da passagem da VA para a VP, mais do que pelo reconhecimento das características fundamentais da forma verbal em questão.

Apesar desta abordagem voltada para os aspectos formais, em três dos livros encontramos uma apresentação simplificada do tópico, tanto em suas formas analíticas quanto sintéticas, eludindo aspectos fundamentais de sua formação como o caráter opcional do complemento agente na forma analítica, a restrição à terceira pessoa no caso da sintética, a impossibilidade de adição do complemento agente na sintética, assim como a possibilidade de formar a voz mediante o uso de outros verbos auxiliares além do verbo “*ser*”. Grande parte destes aspectos é sim abordada pelo livro *Brasil Intercultural*.

Três livros didáticos apresentam as vozes ativa e passiva das orações em forma correlata, com o evidente intuito de treinar a prática de transformação da oração ativa em passiva, apresentando estruturas com significados e funções diferentes (Cunha e Cintra, 2001) (Bechara, 2009) como formas similares o que dificulta a compreensão de que VA e VP oferecem duas perspectivas diferentes da ação verbal e não são só duas versões formalmente diferentes da mesma oração.

A VP não é apresentada em nenhum dos casos dentro do fenômeno semântico maior que Bechara (2009) denomina *passividade*. Quando, muito provavelmente, uma contextualização como esta esclareceria os alunos sobre a capacidade desta voz para enfatizar o caráter paciente do sujeito, apresentando-a desde um traço de seu valor semântico mais facilmente relacionável com outras formas verbais, o que também poderia estar baseado na caracterização que Mioto (2013) faz da passiva como mecanismo de inacusativização dos verbos e não só como um fenômeno sintático isolado.

Dadas as diferenças semânticas apontadas pelas análises gramaticais de abordagem funcional, parece necessário somar à visão formal proeminente nos livros analisados, insumos sobre os usos ou significados da VP no português contemporâneo. É necessário evidenciar, por meio da explicitação direta ou da incitação à reflexão a partir de perguntas ou outras estratégias didáticas, as diferenças entre a VP e a VA e também entre as diferentes formas da passiva (analítica com complemento agente, sem ele e passiva sintética).

Quanto à transformação dos enfoques dominantes na didática do ensino das segundas línguas estrangeiras, é razoável assinalar que a principal diferença observável entre livros didáticos dos anos 90 e aqueles de publicação mais recente é a presença de textos autênticos como evidência fundamental do uso da língua. Nomeadamente, ao passo que em livros mais antigos, os autores sustentavam sua exposição do tópico grammatical mediante exemplos prototípicos descontextualizados ou diretamente criados por eles para o material, os livros mais recentes recorrem ao texto autêntico como acervo de amostras da gramática que é apresentada ao aluno. Isto não impede que, tanto em uns quanto em outros, seja muito evidente a apresentação da gramática da língua desde um enfoque formalista.

Finalmente, é premente a necessidade de estabelecer conexões entre esta forma grammatical e seu contexto global de uso, quer dizer, os gêneros discursivos nos quais comumente aparecem, a fim de propiciar uma reflexão que explique o por quê de sua presença nestes textos, ou em outras palavras, por

que diferentes enunciadores se valem de tais formas para construir os sentidos que querem dar a seus enunciados.

UMA PROPOSTA DE APLICAÇÃO DIDÁTICA

Após ter analisado o material didático em questão e entrado em contato com as análises sintáticas, semânticas e pragmáticas da voz passiva que nos oferecerem as diferentes vertentes da análise linguística e com o intuito de propor uma abordagem contextualizada e pragmática da gramática, foi desenvolvida a seguinte sequência de trabalho que nada mais é do que uma tentativa de aplicar as reflexões teóricas à prática. Nela, é apresentado o enunciado/texto como evidência privilegiada da expressão da linguagem e propiciada uma reflexão, implícita em um primeiro estágio e explícita depois, sobre a função que as estruturas sintáticas e as configurações semânticas desempenham na construção de sentido do enunciado, com o intuito de promover a compreensão de seu papel no discurso e propiciar sua aquisição significativa por parte do aluno.

BIBLIOGRAFIA

- Almeida, A.; Barbosa, C. (2010). *Horizontes. Rumo à proficiência em português*. Buenos Aires, Argentina: Librear.
- Amaral, L. (2004). *O ensino pragmático da voz passiva. Calidoscópio*, volumen 2, 49-54.
- Bechara, E. (2009). *Moderna gramática portuguesa*. Rio de Janeiro, Brasil: Nova Fronteira.
- Bakhtin, M. (1979). *El problema de los géneros discursivos*. En: Bakhtin, M. *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno.
- Cunha, C.; Cintra, L. (2007). *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro, Brasil: Lexikon.
- Klett, E. (2005). *Lenguas extranjeras, comunicación y gramática: historia de una relación controvertida*". *Rasal*, volumen 2, 139-153.
- Klett, E. (2010). *El lugar de la gramática en la enseñanza de la lengua materna y las lenguas extranjeras*. In: 3er Foro de Lenguas de ANEP, p. 309-326.
- Lima, E.; et. all. (2009). *Novo avenida Brasil 2: curso básico de português para estrangeiros*. São Paulo, Brasil: Editora EPU.
- Maciel, S. (2015). *A abordagem da voz passiva em livros didáticos de português e inglês para estrangeiros: uma análise preliminar sob a perspectiva da linguística funcional*. (Tesis de posgrado). Porto Alegre, Brasil: UFRGS.

- Mendes, E.; Müller, F.; Folster, L. C. (2013). Brasil Intercultural. Ciclo Intermediário. Níveis 3 e 4. Buenos Aires, Argentina:
- Mioto, C.; Figueiredo, M.; Lopes, R. (2013). Novo manual de sintaxe. São Paulo, Brasil: Contexto.
- Perini, M. A. (2010). Gramática do português brasileiro. São Paulo, Brasil: Parábola.
- Ponce, M. H.; et. all. (2000). Bem-vindo. A língua portuguesa no mundo da comunicação. São Paulo, Brasil: SBS.

“Aulas sin fronteras. La experiencia como método”

Ana Álvarez

Gabriela Cabrera

Ariel Eguren

Ariadna Laube

Beatriz Musitelli

Introducción

Nuestra ponencia busca compartir y reflexionar acerca de las jornadas, salidas y viajes realizados con alumnos y profesores del CLE de Solymar. Estas actividades forman parte de un enfoque que el equipo docente ha ido desarrollando y poniendo en práctica desde hace unos años. Se pone el énfasis en incorporar aspectos de las nuevas pedagogías que suman al aula experiencias que involucran lo emocional-afectivo-vivencial.

Nos referimos a experiencias de aprendizaje significativas, en nuevos y diferentes entornos educativos.

Es a partir de nuestro quehacer cotidiano y de nuestras prácticas concretas en el aula que este enfoque se continúa y desarrolla, en la ida y vuelta de la teoría-práctica, en el estudio, búsqueda y elaboración del marco teórico que lo sustenta.

En esta búsqueda encontramos aportes del llamado “aprendizaje experiencial”:

Significa que los aprendizajes son el resultado de la exposición directa ante situaciones que permitan que la persona se involucre, que viva, que ponga todos sus sentidos en funcionamiento y, que pueda generar espacios de reflexión sobre su hacer. [...] El Aprendizaje Experiencial consiste en generar espacios que posibiliten la VIVENCIA, que puedan ser sucedidos de momentos de reflexión para que dicha vivencia se convierta en EXPERIENCIA.

(<http://www.cisne.org/Aprendizajeexperiencial/>)

Este enfoque se apoya además en nuestra convicción de que las emociones y los afectos, lejos de ser algo a excluir del proceso de enseñanza aprendizaje, están involucrados en el mismo y son su motor.

Disfrutar y divertirse: Las actividades agradables son las mejores catalizadoras para incrementar la motivación y participación de las personas, características esenciales de los miembros en una organización exitosa. Las estrategias como la lúdica, las actividades artísticas, o el trabajo al aire libre tienen el potencial de "agrandar las fronteras" y envuelven un grado razonable de incertidumbre y novedad.

(<http://www.cisne.org/Aprendizajeexperiencial/>)

En esta línea de trabajo hemos realizado jornadas de integración y recreativas entre los alumnos de todas las lenguas y todo el equipo del CLE; salidas didácticas a diferentes puntos del país; festivales y actividades vinculados a las culturas de las lenguas estudiadas y viajes didácticos al exterior: Brasil, Francia, Alemania, Italia y Portugal.

Todas estas actividades:

1. proporcionan experiencias comunes y compartidas que generan vínculos y que aportan significatividad al aprendizaje (Ausubel, 1982).
2. promueven compromiso y fortalecen la permanencia en el Centro.
3. incentivan el ejercicio de la ciudadanía y la participación.
4. promueven la integración entre alumnos de las distintas lenguas y entre todo el equipo del CLE.
5. generan sentimientos de pertenencia y apropiación del centro educativo.
6. fortalecen la autoestima.
7. contribuyen a disminuir el filtro afectivo en el aula, reduciendo el nivel de ansiedad del alumno al aprender una segunda lengua, fomentando la auto-confianza y motivación en su propio proceso de aprendizaje (Krashen, 1981).
8. proporcionan instancias de diversión, alegría y disfrute vinculadas al aprendizaje de las lenguas (Balboni, 2003).

El proyecto de incorporar el viaje didáctico nace con el objetivo de ofrecer una experiencia de inserción e intercambio, la posibilidad de tener contacto directo con una institución educativa, profundizar el uso de la lengua extranjera con una pequeña inmersión cultural. A su vez, promover en los estudiantes actitudes en relación a la diversidad de lenguas y culturas: atención, sensibilidad, curiosidad e interés, aceptación positiva, apertura, respeto, valoración, deseo de aprender y conocer.

Marco teórico

Desde un abordaje comunicativo y post comunicativo, la lengua es un vehículo para la realización de relaciones interpersonales y para el desempeño de transacciones sociales; es una herramienta para el intercambio, para la creación, para el mantenimiento de las relaciones sociales.

Según Hymes (1972), la competencia comunicativa es una extensión de la competencia lingüística (Chomsky, 1965) y la lengua es siempre utilizada en un contexto social (situación). De esta forma dicha competencia implica poder saber cuándo hablar, cuándo no hablar, qué decir, a quién, dónde y de qué manera.

Teniendo en cuenta este abordaje, la enseñanza de la lengua debe enfocarse en crear condiciones para la negociación. Los alumnos tienen que estar involucrados en actividades diseñadas para lograr un resultado con un propósito significativo. De este modo, la lengua es un medio para

conseguir un fin y no un fin en sí mismo (Widdowson, 1990). Por ello, es fundamental considerar aspectos culturales, sociológicos y psicológicos en el aprendizaje de una lengua extranjera. Cada alumno tiene sus razones y motivos cuando decide aprender una lengua, es decir que existen objetivos personales y motivacionales así como también factores afectivos que influyen en su aprendizaje. Por consiguiente, todos estos factores determinan el criterio que usa el estudiante para evaluar la importancia y en consecuencia el esfuerzo que va a invertir en ese proceso de aprendizaje.

Asimismo, es necesario recurrir a diferentes estrategias, dentro y fuera del aula, para alentar a los alumnos a utilizar todos los medios disponibles para un exitoso aprendizaje de la lengua extranjera, atendiendo de este modo sus diferentes estilos de aprendizaje. Cuando los alumnos tienen la libertad de elegir su forma preferida de aprender, aumentan las posibilidades de mejorar en el uso de la lengua así como también de apropiarse de sus propios procesos de aprendizaje, siendo más autónomos, independientes y responsables de los mismos.

La teoría del aprendizaje significativo fue trabajada por D. P. Ausubel (1982). Plantea que los estudiantes poseen una serie de conocimientos, ideas y saberes previos propios de su cultura que hay que emerger para motivarlos y así poder construir nuevas aptitudes. Desarrolla el concepto de que el proceso cognitivo tiene lugar cuando las personas interactúan con su entorno, dando sentido al mundo que perciben, tornando

significativo y propio el nuevo conocimiento adquirido. En esta teoría de aprendizaje el docente actúa como mediador, introductor de saberes significativos donde la motivación de los estudiantes tiene que ser su principal objetivo.

Esta línea de abordaje, si bien no está explicitada, aparece en los perfiles de egreso, los cuales indican qué capacidades y habilidades los estudiantes deben lograr en cada año cursado: producción oral y escrita, relación directa con el interlocutor, expresar opiniones, leer textos relacionados con el quehacer cotidiano y con la cultura general, proporcionar información a otros, etc.

En todos estos procesos recalcamos la importancia del aspecto emocional en el aprendizaje. Las emociones están presentes en todas las acciones de nuestras vidas tal como lo señala Maturana (1991), "todas las acciones humanas se fundan en lo emocional, independientemente del espacio operacional en que surjan, y no hay ninguna acción humana sin una emoción que la establezca como tal y la torne posible como acto".

Para que un recuerdo se consolide en nuestra memoria necesita de algo fundamental: estar asociado a una emoción. Las emociones son las principales responsables de que una cantidad innumerable de las cosas que aprendemos a lo largo de nuestras vidas, permanezcan en nuestra memoria para siempre como recuerdos.

Los alumnos en las aulas o fuera de ellas, en sus hogares, en su vida cotidiana, generan aprendizajes que asocian a

emociones positivas o negativas. Estas emociones pueden ser por ejemplo: alegría, orgullo, placer, bienestar (positivas) o tristeza, miedo, soledad (negativas). Estas experiencias asociadas a las emociones, serán las que recordarán a lo largo de su vida.

Por eso es que consideramos tan importante que nuestros estudiantes aprendan en un ambiente distendido de alegría y felicidad, dónde lo que predomine sean las emociones positivas, las ganas de colaborar, haciendo sentir a los alumnos que el Centro donde estudian les pertenece, que forma parte de su vida y que las experiencias que se vivan allí les ayuden a lograr aprendizajes duraderos.

Es sabido que los alumnos no son pasivos en los aprendizajes. Aunque la mayoría de los mismos ocurren en forma inconsciente, el cerebro juega un rol activo en este proceso.

Las corrientes teóricas que sustentan esta visión son el cognitivismo, (Piaget, Bruner) el constructivismo (Dewey, Vigotsky) y el humanismo (Maslow, Rogers). Todas ellas comparten la perspectiva de que el aprendizaje ocurre mediante asociaciones mentales en el cerebro del individuo. (Cassasus, 2006)

Los últimos descubrimientos en Neurología han demostrado que las emociones son sumamente importantes para que el aprendizaje se haga posible. Si un alumno siente miedo ante el profesor, experimenta la sensación de estrés cada

vez que éste le hace una pregunta, el aprendizaje se verá dificultado por esta situación.

En el lado del docente, en su acción pedagógica intervienen dos aspectos cruciales. Uno es cognitivo: el conocimiento de la disciplina. El otro es emocional: la competencia emocional que un docente despliega en la conducción de sus clases. Un aspecto de dicha competencia, es la capacidad que debe tener un docente, para interpretar las emociones de los alumnos en relación a la materia que se enseña y al proceso que el estudiante está viviendo. Capacidad para poder interpretar el mundo interno de los alumnos que se basa en la observación de lo emocional, gestual, expresivo y corporal; y capacidad para intervenir los procesos de aprendizaje en el alumno. La competencia emocional se puede lograr de manera intuitiva, pero también se puede aprender. (Cassasus, 2006)

Desarrollo de la Ponencia

El programa Centros de Lenguas Extranjeras (CLE) comenzó como una experiencia piloto en 1996, en Montevideo, debido a la eliminación de la currícula oficial de las lenguas extranjeras existentes. En los siguientes años se fueron incorporando otros centros. Hoy, en 2017, hay 6 centros en Montevideo y 17 en el resto del país. El CLE Solymar está situado en el departamento de Canelones y recibe alumnos de

los liceos públicos y de las UTU de la Ciudad de la Costa y Costa de Oro fundamentalmente.

La motivación es uno de los elementos presentados en los programas de los cursos del CLE como fundamental para estimular al estudiante a proseguir sus estudios y promover el respeto y valoración por las diferentes culturas. En sus objetivos generales se explicita la capacitación de los estudiantes para que ellos usen efectivamente la lengua extranjera como vehículo de comunicación. Conceptos como autonomía, auto evaluación y reconocimiento del trabajo grupal figuran también entre estos objetivos, así como el de promover la aproximación entre las culturas de las lenguas enseñadas y la uruguaya, desarrollando actitudes y valores positivos de respeto mutuo entre los participantes del acto educativo, aceptando la diversidad y la diferencia para poder comprender y aceptar otras visiones del mundo y de escalas de valores diferentes de las propias.

El alumno es concebido como usuario de la lengua extranjera, no solo para comunicar, sino también para actuar, por eso el concepto de autonomía toma relevancia y se une con el estudio y valorización de la cultura, para poder comprender mecanismos de acción en una sociedad diferente.

En base a los programas, sus objetivos generales y las líneas de trabajo sugeridas es que el equipo de docentes del CLE Solymar tiene como proyecto educativo de Centro considerar en primer lugar la motivación, los aspectos emocionales de los estudiantes y fomentar el sentido de pertenencia a la institución educativa, para así lograr realmente

aprendizajes significativos que no solamente instruyan al estudiante académicamente, sino que principalmente los eduque como ciudadanos del mundo.

Con esta visión es que empezamos a generar espacios donde los estudiantes pudiesen expresar sus preferencias, gustos e ideas, comunicándolos con alumnos de otras lenguas e ideando salidas didácticas recreativas y pedagógicas. De esta manera, se fue gestando la idea de dar a los estudiantes la oportunidad de interactuar en contextos de inmersión, alentándolos a que la comunicación en la lengua estudiada sea una alternativa válida para resolver problemas cotidianos, generando así autonomía y una nueva escala de valores culturales.

Para ser ciudadanos del mundo hay que estar en el mundo, para trabajar la tolerancia y aceptar las diferencias hay que convivir y compartir. Por este motivo es que el contacto directo y el intercambio de experiencias se volvieron elementos básicos de cómo nosotros pensamos que la educación debe ser, llevando a cabo una serie de actividades extracurriculares para que las ideas se transformen en práctica y no solamente en directrices teóricas.

Con este sostén es que, por un lado, generamos varios encuentros de todos los grupos en el propio Centro y en diversos sitios naturales del país, haciendo fiestas de bienvenidas, culturales y típicas de cada lengua, pequeñas representaciones teatrales etc. También, viajes a otros países, poniendo en práctica la inmersión en las lenguas estudiadas y fomentando la autonomía del estudiante, vinculándolo con una

postura de cómo estar y moverse en el mundo globalizado de hoy.

A partir del 2013, se obtiene del CODICEN un servicio de jardinería para el Centro. Esto posibilita la recuperación de un predio lindero, pasando de terreno baldío a un jardín donde se pueden realizar actividades al aire libre. En este y los siguientes años, aprovechando las nuevas condiciones edilicias, se organizaron fiestas de bienvenida a los nuevos estudiantes, fiestas Juninas (típicas de Brasil en el mes de junio), de la música (Francia), semana de la lengua italiana (octubre), fiestas de la primavera y fiestas de fin de cursos con muestras de trabajo, entrega de boletines y diplomas. Se realizaron varias salidas pedagógicas y de integración: paseo de fin de año al Cerro Arequita (2013), jornada de bienvenida e integración en el Parque Lecoq (2014), paseo de fin de cursos a Piriápolis (2014), paseo de fin de año al Centro Recreativo de Ancap en Atlántida (2015) y paseo de fin de año, Camping “Playa Escondida” en Salinas (2016). También se realizaron varias salidas didácticas a Montevideo y Ciudad de la Costa atendiendo intereses de los cursos de las diversas lenguas.

Las actividades culturales comenzaron a ser una característica del Centro. En 2013 se organizó un concurso interno con los estudiantes para la creación del logo de la institución. Posteriormente, en coordinación con un docente de EVP y estudiantes de 1er año del Liceo Solymar N°1, se ideó y pintó un mural.

En 2016 se lleva a cabo la 1^a Muestra “Puertas abiertas a la creatividad”, donde se exponen trabajos realizados por los

alumnos. Dos estudiantes con estudios de artes plásticas integran el jurado, junto con docentes, otorgando premios a los participantes de la muestra festejando así el día del Patrimonio.

En 2017 una estudiante organizó “Cultura Joven” con el apoyo de la institución, en el cual estudiantes y ex alumnos presentaron poesías propias, danzas y composiciones musicales. Artistas solistas y bandas, mezclados con bailarines y poetas dieron un matiz particular al CLE de arte y juventud con el propósito de reunir fondos para el viaje a Brasil que se estaba programando en ese momento.

No podemos dejar de mencionar la activa participación de las familias en todas las actividades. La comisión de padres, se esfuerza, organiza y reúne fondos que permiten adquirir materiales para las clases y cercar el predio que hasta el 2015 permanecía abierto a la calzada. Esta jornada fue muy positiva, pues permitió un intercambio directo de la comunidad educativa entre padres, estudiantes y docentes, trabajando en pro del centro.

Sin duda los viajes de egreso estimulan y motivan a los alumnos. Esta idea se gestó en el equipo docente y la Coordinadora en el 2013 y es el motor para que todas las actividades anteriormente mencionadas tengan significado y adquieran un valor real en la propuesta educativa que planteamos. El hecho de verse inmersos en la cultura que estudian y poder poner en práctica los conocimientos aprendidos genera mucho entusiasmo, evitando deserción e inasistencias a las clases.

En noviembre de 2014 se lleva a cabo el viaje a Río Grande, RS, Brasil. Treinta y tres alumnos de 3er año y Profundización de Portugués junto a sus docentes del CLE estuvieron presentes en la conmemoración de los 20 años del curso de Letras/Portugués-Espanhol de la Universidad Federal de Río Grande (FURG), realizando una serie de actividades tanto académicas como de esparcimiento, combinando distintos ámbitos para interactuar con estudiantes y docentes universitarios.

En 2015 los estudiantes de Profundización viajan a la ciudad de Rivera, realizando un intercambio con el CLE de esa ciudad y visitando la ciudad de Santana do Livramento, Brasil. Docentes brasileños programaron aulas especiales para estos estudiantes contando la historia y cultura de la región.

El 10 de enero de 2017, un grupo conformado por 35 pasajeros, 25 alumnos y 10 profesores, comienza un viaje de 20 días, recorriendo ciudades de Francia (París – Reims), Alemania (Heilderberg – Munich), Austria (Innsbruck), Italia (Verona- Venecia – Bolonia – Florencia – Siena - Roma) y Portugal (Lisboa – Sintra).

En la estadía en Francia, tuvimos la oportunidad de visitar el Liceo Uruguay-France en *Avon*, institución con la cual se realizan desde hace muchos años intercambios con estudiantes que aprenden español y alumnos de francés de nuestros CLE. Los alumnos de español de Avon nos esperaron con una amena bienvenida, realizando actividades en grupos, recorriendo las instalaciones del liceo para contarnos sobre su origen ligado al apoyo de Uruguay en épocas de la 2da. Guerra

Mundial, mostrándonos símbolos patrios uruguayos que aparecen en los murales de los patios y las banderas de ambas naciones en la entrada principal del mismo.

A esta interesante experiencia, se sumó que dos alumnos de intercambio Uruguay-Francia tuvieron la oportunidad de reencontrarse, compartir con los compañeros de ambos países un día de clases y actividades liceales. De este modo se pudo observar cuán importante y valioso es el proyecto de intercambio unido con nuestro proyecto de visita a otras instituciones educativas en el exterior.

Siguiendo el recorrido, vivimos otro momento de intercambio muy enriquecedor en Heidelberg, Alemania, allí fuimos recibidos en la Universidad Studentenwerk por el Coordinador de estudiantes extranjeros, quien tuvo la amabilidad de narrar la historia de la Universidad y de la ciudad misma, además de ofrecernos una visita guiada por las instalaciones y los edificios universitarios.

Europa significó un contacto directo con las lenguas y distintos aspectos culturales y sociales de cada país visitado. Nuestros alumnos tuvieron la posibilidad y la “necesidad” de comunicarse en las diferentes lenguas, “negociando y resolviendo” espontáneamente situaciones cotidianas, utilizando diferentes estrategias y herramientas adquiridas para lograr entender y ser entendido.

En setiembre de 2017, las profundizaciones viajan a las ciudades de Gramado, Canela y Caxias do Sul (RS, Brasil), continuando con el proyecto de inmersión y poniendo en

práctica una vez más los objetivos de centro, que es el de practicar las lenguas con personas autóctonas. La elección de estas ciudades de Brasil es porque en estas hubo fuerte inmigración alemana, italiana, y algo francesa, y que en conjunto con el portugués los estudiantes podían apreciar las culturas de las lenguas extranjeras enseñadas en los CLE.

Conclusión e implicancias

El aprendizaje fuera del aula complementa o potencia la enseñanza formal y quizás sea ésta la manera prioritaria de aprender en un futuro no tan lejano.

Cada vez que planificamos una nueva actividad, todo el CLE se pone a trabajar. Desde los docentes eligiendo cuidadosamente cada lugar, el porqué de tal o cual visita, o tal o cual contacto, hasta los alumnos pensando, trabajando junto a los profesores en cómo realizar los festivales, vendiendo en la cantina, involucrándose, viviendo cada situación con compromiso. También resolviendo conflictos, utilizando estrategias, haciendo propuestas, poniendo todos sus sentidos en funcionamiento, teniendo logros y frustraciones, reflexionando con y sin los docentes, intercambiando opiniones. Todo esto hasta llegar a la meta, para entonces seguir viviendo experiencias nuevas y enfrentando nuevos desafíos, maravillándose todos juntos, alumnos y profesores, volviendo a reflexionar, utilizando lo aprendido en nuevas experiencias, y luego, comenzando un ciclo que nunca acaba.

En pocas palabras aprendiendo la lengua estudiada de forma significativa, viviendo lo aprendido y lo que está por venir.

Toda esta motivación es llevada posteriormente a las actividades del aula. Los alumnos comprueban que lo aprendido y experimentado en las diversas actividades y en los viajes es un nuevo motor de aprendizaje, que les ayudará a enfrentar nuevas situaciones que podrán resolver sintiéndose más seguros, conociéndose más y mejor, reflexionando sobre la manera en que ellos mismos y sus compañeros aprenden, y así logrando mayor autonomía y experiencia para la vida futura.

Los viajes didácticos al exterior, especialmente, nos permitieron observar cómo alumnos con diferentes niveles de rendimiento en el aula, ante la necesidad de comunicarse, lo lograron. De esta forma se reafirma nuestra idea de que todos los alumnos son capaces de resolver exitosamente la situación comunicativa, más allá de su rendimiento académico, cuando están realmente motivados a enfrentar nuevos desafíos.

En particular en Europa, cada país suponía una nueva lengua y diferentes alumnos pasaban a ser los protagonistas y a ayudar a sus compañeros. Pero a su vez todos lograban encontrar estrategias de intercomprensión para resolver las situaciones que iban apareciendo. Vimos entonces despertar recursos que hasta el momento el alumno quizás no había utilizado.

Pero no se trata solamente de recursos lingüísticos, sino también, de la transmisión de valores que consideramos

fundamentales en la formación integral del individuo, contribuyendo en el desarrollo de competencias para la vida.

La convivencia, la amistad, el compañerismo, el cuidado de sí mismo y del otro, son valores que están siempre presentes en las jornadas, los paseos, los viajes que compartimos. Se trata de cultivar el estar, la presencia, que el alumno sienta que está, qué es, que él es protagonista.

Asimismo se genera con la comunidad un vínculo importante, ya que los alumnos recurren a los vecinos, vendiendo rifas, invitándolos a participar de los eventos, etc. y el barrio se implica en las diferentes actividades.

Todos en la comunidad educativa del CLE Solymar nos sentimos involucrados en este proyecto educativo que parte del compromiso, del desafío, del trabajo, de la confianza, y de creer que otra forma de aprender y enseñar es posible, desde la vivencia, la experiencia, el contacto y el conocimiento del otro.

Digitalización en la educación: Tendencias actuales, efectividad de los medios digitales en el sector educativo y factores de influencia en el rendimiento de los alumnos

**Jana Blümel
Ximena Rodríguez
Goethe-Institut Uruguay**

¿Revolución Digital?

A través de los medios digitales, la educación está sufriendo transformaciones tan profundas como tal vez en su momento a través de la impresión o de la implementación de la enseñanza obligatoria. Internet y Big Data están cambiando las formas de aprender de forma radical - y esto va mucho más allá del equipamiento tecnológico de escuelas, liceos y universidades con aparatos electrónicos: la manera en que se enseña y se absorbe el conocimiento, así como las posibilidades de interaccionar en y fuera del aula, están cambiando.

Antes, los planes de estudios marcaban el ritmo de la clase: los docentes y estudiantes debían adaptarse a éstos. Hoy en día, gracias a la tecnología, se posibilita la implementación de planes individuales que están orientados según los talentos, los déficits y los ritmos de aprendizaje de cada alumno. Hace unos años, la realidad de la escuela neoyorkina David-A.-Boody hubiese sonado a ciencia ficción: los alumnos reciben

diariamente su plan de estudios personal para la materia matemática en formato digital, eligiendo ellos mismos además la forma en la que prefieren trabajar (trabajo en grupo vs. trabajo individual, input a través del profesor o de un video, etc.). Al final de la clase hacen una corta evaluación a través de un programa, que es analizada por un algoritmo que a su vez, luego propone nuevos objetivos de aprendizaje para la clase siguiente. El profesor obtiene de esta manera un resumen de la curva de aprendizaje de sus alumnos como también un pronóstico del éxito de los mismos, por lo que puede intervenir en cada caso de la forma más adecuada (Guttmann 2015; Dräger 2017: 15ss).

La tendencia actual es entonces alejarse de planes de estudios fijos, posibilitando el aprendizaje individualizado. En la misma línea, la revolución digital habilita el cambio: si bien antes muchas ofertas eran exclusivamente para una élite del mundo occidental, hoy en día los productos educativos globales (como por ejemplo los MOOCs, Massive Online Open Courses) son accesibles para cualquier ciudadano que disponga de un PC así como de una conexión a internet. Ya la mayor parte de las universidades más prestigiosas del mundo ofrecen estos productos a una clientela internacional y localizada en cualquier punto del globo.

Algunas voces claman en este contexto la democratización de la educación según el gran objetivo de Wilhelm von Humboldt “educación para todos” y ven en el uso de Big Data grandes chances para lograr un proceso de aprendizaje personalizado a través del uso de algoritmos

(Mayer-Schönberger 2014). Sin embargo, también existe un análisis que llega a conclusiones contrarias: en este caso, la revolución digital implicaría grandes peligros para la educación. A través de la venta de tablets, apps o plataformas, la educación sería víctima de una economización no deseada; por otro lado, a través del uso no crítico de la tecnología se llega a la banalización del aprendizaje. (Leipner 2015). Por último, algunos especialistas advierten que una vigilancia total a través de las huellas de datos que dejamos con el uso de las tecnologías sería un escenario posible y probable.

Así es como visiones orwellianas y humboldtianas se chocan las unas con las otras, mientras que la sociedad y los responsables de la política y la educación se preguntan quién tiene la razón. Probablemente tendremos que aceptar que dentro del proceso de la digitalización, los riesgos coexisten con los beneficios de la misma. Sólo un entendimiento diferenciado podrá permitirnos un uso cabal y fructífero para la sociedad. Este artículo tiene como fin aportar a esta diferenciación, explicando tanto la efectividad de los medios digitales en el sector educativo, así como también los factores de éxito y riesgo en el uso de éstos.

Efectividad de medios digitales en clases

Factores de influencia y efectos de los medios digitales integrados a la enseñanza.

Para poder hablar sobre los efectos de los medios digitales en relación al mejoramiento del proceso de aprendizaje, es necesario primero definir factores de influencia de éstos sobre el aprendizaje en sí. En cuanto al efecto de los medios digitales en contexto escolar, Herzig (2014) define cuatro factores constitutivos, que deben ser tenidos en cuenta en un análisis:

- los medios digitales en sí,
- los procesos de enseñanza en el aula, en los que se integran los medios,
- los actores implicados, en este caso los docentes
- así como los alumnos.

Dado que estos factores se influyen mutuamente, la investigación de estos fenómenos multifactoriales y dinámicos parece ser un emprendimiento bastante complejo - sobre todo teniendo en cuenta que sus resultados no llevan (ni pueden llevar) a las generalizaciones y/o simplificaciones que muchas veces piden tanto la política, así como el sector educativo y la opinión pública.

Por otro lado, en este contexto hay otra diferenciación necesaria, a saber la clasificación en un *plano individual* (por ej. el éxito en el aprendizaje, la motivación, la autoregulación de los alumnos), un *plano del proceso educativo* (por ej. la cooperación entre los alumnos, el uso activo del tiempo de aprendizaje, la estructuración de procesos durante el aprendizaje), así como por último un *plano organizacional* (por ej. la infraestructura, el personal) (Herzig 2014: 11). Nos detendremos por lo tanto en los efectos de los medios digitales en cada uno de estos planos. A continuación, se presentarán resultados y conclusiones a partir de algunos metaanálisis de diferentes investigadores.

Resultados de estudios empíricos y metaanálisis

Efectos en el plano individual.

El éxito en el aprendizaje significa tanto un crecimiento del conocimiento, así como una mejor capacidad para aplicar este conocimiento y así poder solucionar problemas. En su síntesis sobre diferentes estudios para la Fundación Bertelsmann, Herzig resume que en estudios experimentales (los cuales no tienen el mismo alcance que estudios controlados, en los cuales se hacen diferentes pruebas para descartar efectos de distorsión), es posible observar un mayor aprendizaje, si al menos una de las siguientes condiciones en el uso de medios digitales en el aula están dadas:

- las informaciones deben ser presentadas tanto en forma de *texto* como de *imagen*
- las ilustraciones pertenecientes a un texto deben ser *ilustraciones comentadas*
- informaciones en forma de texto o gráfica deben ser presentadas en relación espacial la una a la otra
- informaciones presentadas de forma *auditiva* y *visual* son procesadas de mejor manera cuando esto se hace de forma simultánea
- Adicionalmente Herzog nombra los efectos de los medios digitales en el desarrollo de conocimientos específicos, que son confirmados por Conradty (2011). Estos efectos son, a saber:
 - efectos motivantes (véase BITKOM 2011)
 - cooperación más fuerte (véase Tutty 2006)
 - mayor competencia técnica (véase BITKOM 2011; Reinmann y Häuptle 2006)
 - mayor autoregulación (véase Schulz-Zander 2005)
 - mayor complejidad cognitiva (véase Gafe 2008)

Efectos en el plano del proceso educativo.

Los efectos de los medios digitales en el contexto de clase se pueden medir cuando cambia el desarrollo didáctico de la clase por el uso de medios. Es decir, cuando los profesores cambian sus modelos didácticos.

En un estudio realizado por Schaumburg (2003) se pudieron clasificar cinco tipos de profesores (ver gráfica). Las clases de estos profesores se beneficiaron de diferentes

maneras del uso del laptop en clase, según el estilo didáctico del docente. En este estudio no se han podido observar efectos homogéneos. Más bien se pudo demostrar que en las clases tanto de profesores que utilizan el modelo didáctico centrado en el profesor (tipo 1) como también de los profesores que utilizan el modelo didáctico centrado en el alumno o constructivista (tipo 5) no se han podido constatar efectos de los medios digitales en la didáctica de la clase. Este hecho se puede deber a que los profesores del modelo centrado en el alumno hacen de todas maneras una clase más abierta y orientada a proyectos, mientras que los profesores del modelo centrado en el profesor no presentan cambios en su estilo de dar clase, independientemente del uso de laptops. Pareciera que el laptop, para este tipo de docente, simplemente suple al cuaderno - sin embargo, no se aprovecha el potencial de éste. También parece interesante que mientras que el docente tipo 1 percibe al laptop como un factor de distorsión en la clase, el tipo 5 encuentra ventajas en su uso, pues le resulta más fácil aplicar métodos de enseñanza centrados en el alumno y opina que fomenta la transmisión del conocimiento (Schaumburg 2003: 169ss).

Gráfica 1: Tipos de docentes según su relación a la integración de computadoras móviles (laptops) a sus prácticas educativas

		Cambios en la forma de dar clase a través de la inclusión de laptops en el aula	
		Sin cambios observables	Cambios observables
Estilo de impartición de clase del docente (sin tener en cuenta del uso de tecnologías digitales)	modelo didáctico centrado en el profesor	Tipo 1: Subordinación a un estilo de enseñanza regido por el docente	Tipo 2: Foco en competencias mediáticas y técnica
	modelo didáctico centrado en el alumno		Tipo 3: Foco en el contenido curricular Tipo 4: Foco didáctico-metodico
		Tipo 5: Integración constructiva	

Fuente: Schaumburg 2003: 169

También Conradty llega a la conclusión de que la educación multimedial vale la pena como modelo didáctico más centrado en el alumno. Se pudo verificar un mayor éxito en el aprendizaje sobre todo en combinación con métodos de transmisión de conocimiento centrados en el docente. De esta forma, ambos modos de trabajo parecen complementarse de forma fructífera (véase Conradty 2011).

Por último debe ser mencionado que, respecto al uso de tecnologías digitales en clase, Conradty también menciona efectos motivacionales tanto en docentes como alumnos. Esto es constatado también por la Asociación Federada de Información, Telecomunicación y Nuevos Medios de Alemania en su estudio BITKOM: en 2011, el 76% de los docentes alemanes que habían utilizado PC e internet en el aula,

afirmaron que esto fue motivante para sus alumnos. Sin embargo no se clasificaron los factores de motivación, por lo cual no es posible hacer una diferenciación. Aquí debe ser tenido en cuenta que los factores de motivación pueden ser muy acotados en el tiempo - por ejemplo, cuando se trata de un entusiasmo efímero por la novedad del uso de la tecnología.

Efectos en el plano organizacional.

- En cuanto a los efectos de los medios digitales en el plano institucional Herzig (2014) nombra factores favorables de la integración exitosa de medios (véase. ebd.: 17):
- un concepto de uso de medios desarrollado conjuntamente que une los objetivos en común
- una gestión IT bajo un aspecto pedagógico que no solo toma en cuenta aspectos técnicos sino que también indaga cómo los objetivos pedagógicos pueden ser apoyados a través de la tecnología.
- capacitación continua y sistemática para los profesores
- apoyo ideal y de organización para los profesores responsables a través de la dirección institucional

Efectos desde una perspectiva metaanalítica.

Los metaanálisis comparan diferentes estudios empíricos que investigan las mismas preguntas para derivar de ello tamaño del efecto. Ponen el foco en la efectividad de los

medios digitales en los procesos de aprendizaje y enseñanza. De esta manera muestran tendencias, pero se enfrentan a problemas metódicos producidos por los diferentes diseños de investigación, cantidad de muestras etc. que pueden producir tergiversación.

El metaanálisis más conocido y con la mayor extensión mundial es el de Hattie (2009), pero fue fuertemente criticado por expertos en estadística (véase Bergeron 2017). Sin embargo, Herzog señala que, respecto al efecto de material multimedia en el aula, el metaanálisis de Hattie muestra efectos parecidos a los mencionados por Zwingenberger (2009), a saber $d=0,30$ y $d=0,37$ en los respectivos casos (véase Herzog 2014: 18), siendo “d” el tamaño estadístico del efecto. Hattie por su parte constata que el uso de computadoras en clase muestra una mayor eficacia, si es que:

- los docentes fueron capacitados anteriormente en el contexto multimedia
- la oferta de materiales de aprendizaje es diversa y si se ofrecen diferentes caminos para el aprendizaje (por ej. apoyo individual, distribución de tiempo flexible para solucionar las tareas, etc.)
- los alumnos y alumnas controlan el propio proceso de aprendizaje (por ej. eligiendo las tareas, las posibilidades de repetir un tema, la velocidad de aprendizaje)
- se apoya el trabajo cooperativo en pareja o grupo (por ej. peer-learning)

- la tecnología utilizada puede dar una devolución al alumno (por ej. si un programa puede explicar errores o proponer métodos de aprendizaje alternativos)
- Los análisis de Zwingenberger (2009) señalan factores significativos en la eficacia de material multimedia en el aula, aunque no resulta posible discernir cuál de estos factores causa cuál efecto. La tendencia, sin embargo, es la siguiente:
 - las intervenciones multimedia cortas tienen más éxito que las largas
 - el uso de multimedia tiene un mayor efecto en las capacidades procedurales del alumno
 - el material multimedia es más eficaz, si es utilizado de forma complementaria a los materiales clásicos (en lugar de ser una simple sustitución) (véase Zwingenberger 2009)

Aprendizaje multimedial en los alumnos

Factores de éxito en el aprendizaje con material multimedia.

¿Cuáles son los grupos de alumnos que se benefician más del aprendizaje con material multimedia? Esta pregunta es sumamente relevante para el diseño de políticas educacionales. Sin embargo, no es posible responderla de forma simple y clara, pues no se ha logrado identificar características grupales

específicas que puedan servir como predictores para el éxito en el aprendizaje. Sin embargo es posible explicar diferencias en el rendimiento y efectos individuales a través del estudio de factores aislados. En su trabajo acerca de la eficacia de los medios digitales en clase, Herzog (2014) hace un esbozo de estos factores en un orden de prioridad:

→ el factor más importante para predecir el éxito de aprendizaje aparenta ser el *conocimiento temático y relativo a los medios*. Esto significa que los alumnos que traen la mayor cantidad de conocimientos previos, tendrán el mejor rendimiento. Según Herzog este hecho responde a que “el nuevo conocimiento complementa a los conocimientos previos y tiene de esta manera mejor posibilidad de acoplarse y anclarse” (Herzog 2014:21).

→ la *capacidad de autoregulación y el uso de estrategias de aprendizaje* también juegan un rol importante para el rendimiento académico. Cuanto más desarrolladas están estas capacidades, mayor es el provecho que los alumnos pueden extraer del uso de medios digitales.

→ los *formatos del material digital* son categorizados por Herzog como una variable no muy relevante, pero que posiblemente influencie el rendimiento de los alumnos. A modo de ejemplo: el esfuerzo cognitivo (“mental effort”) que es necesario para decodificar una imagen, es generalmente menor que el esfuerzo para decodificar un texto. Cuando se usan imágenes como medio de aprendizaje, se supone que por este motivo, el éxito de aprendizaje es menor.

→ la *motivación* y el *interés* son efectos novedosos, es decir efectos que caducan rápidamente (como por ejemplo el interés por una tecnología reciente). Por esta razón, parece que estos factores no inciden mucho en el éxito de aprendizaje.

Si se analizan los factores aquí presentados se puede razonar que los conocimientos temáticos y relativos a los medios, así como también la capacidad de autodirección y el uso de estrategias de aprendizaje, son los más relevantes en relación al rendimiento académico. La OECD llega en su estudio de 2006 a conclusiones parecidas, pues encuentra que existe una correlación entre el estatus socio-económico de los alumnos y el rendimiento académico, que se fundamenta en estas observaciones: la mayor incidencia en el rendimiento académico las tienen el *uso en casa de la computadora*, el *conocimiento previo relativo a los medios* y las *competencias de los alumnos*, sin embargo, no así el *uso de la computadora dentro de la escuela* (véase OECD 2006).

Por supuesto que esto no significa que el estatus socio-económico y el capital cultural sean las únicas variables explicativas del rendimiento. Pero estas correlaciones demuestran que los factores mencionados deben ser considerados por las políticas educativas, pues si

el estatus socio-económico de los padres y su capital cultural inciden, en los conocimientos previos, la capacidad de autodirección y los conocimientos relativos a los medios de los alumnos y estos conocimientos a la vez inciden en el rendimiento académico, entonces habrá que desarrollar

estrategias para minimizar la “brecha digital” (“digital gap”). De lo contrario, justamente las personas que menos lo necesitan serían las mayormente beneficiadas por el uso de medios digitales.

Factores que impiden el aprendizaje y peligros de los medios digitales.

Mientras que hay muchos argumentos a favor del uso de medios digitales en clases, también existen estudios que señalan factores que impiden el aprendizaje. Algunos de estos factores son:

→ *Poca experiencia en el uso de PCs*, lo que lleva a una menor autoestima, así como también a una sobreexigencia cognitiva (véase Sweller, Merrienboer & Paas 1998). A esto se agregan diferencias en las preferencias tecnológicas entre varones y chicas. De todas maneras hay que agregar que este tema ha sido analizado por diversos estudios y mostrado resultados muy diversos. Además, no se puede comparar el acceso a las primeras computadoras Commodore con la tecnología disponible hoy en día. Por eso es que hoy se tiende a relacionar el rendimiento mayormente con la perspectiva socioeconómica de los padres del alumno, así como las costumbres en el hogar (Conradty 2011: 15ff).

→ *Los alumnos valoran el tema de aprendizaje según el medio de presentación y aprenden de acuerdo a las expectativas que esta valoración crea*. Partiendo de la base de que los alumnos asumen que “ver televisión es fácil y leer

textos es difícil” (“television is easy, text is tough” - véase Salomon 1984), éstos invierten menos esfuerzo mental en el uso de la televisión que en la lectura.

Otros peligros comúnmente conocidos de los medios digitales se esbozan a continuación: → el uso de diversos medios puede ayudar a producir *distracción* - sobre todo cuando se hace uso de teléfonos celulares en clase, existe el peligro que los alumnos tiendan a concentrarse más en otras aplicaciones privadas como por ejemplo Facebook, Whatsapp y Youtube.

→ el uso de redes sociales implica también el riesgo del *Cyber-Mobbing/Cyber-Bullying*. Si los alumnos, a modo de ejemplo, publican material a través de Facebook o Youtube, existe el peligro que los “hater” (traducido al castellano “odiadores”, a saber: personas que se dedican a comentar de forma extremadamente negativa y/o peyorativa las publicaciones de otros) a su vez publiquen comentarios visibles para otros en los que los alumnos son degradados, produciendo gran inseguridad, sobre todo en los alumnos más jóvenes. Por esto mismo el docente debe evaluar de qué manera se usan las redes sociales en clase, previendo por ejemplo la desactivación de funciones de comentarios en la web, e indagando si existen alternativas más apropiadas, como por ejemplo plataformas de aprendizaje cerradas.

→ a través de Internet es muy fácil divulgar *informaciones falsas*. Si los alumnos no están acostumbrados a revisar las informaciones de manera crítica o si no pueden

diferenciar entre fuentes confiables y desconfiables, esto puede llevar fácilmente a que adquieran conocimientos falsos o que incluso se divulguen posturas ideológicas extremas.

Si estos riesgos no se tienen en cuenta y si no se previenen, puede llevar a que en el peor de los casos el uso de medios digitales en clase lleve a mucho trabajo para el docente con pocos resultados en el aprendizaje de sus alumnos. Esto a la vez puede incidir en la motivación tanto del docente como del alumno de manera negativa, generándose una espiral descendente que llevaría a un uso no solamente ineficiente, sino también de incidencia negativa en el rendimiento escolar, liceal y/o universitario.

Bibliografía

- Bergeron, Pierre-Jérôme, Lysanne Rivard. « How to Engage in Pseudoscience With Real Data: A Criticism of John Hattie's Arguments in Visible Learning From the Perspective of a Statistician ». *McGill Journal of Education* 52, Nr. 1 (2017): 237-246.
- BITKOM Bundesverband Informationswirtschaft, Telekommunikation und Neue Medien e.V.
(Hrsg.). Schule 2.0 – Eine repräsentative Untersuchung zum Einsatz elektronischer Medien
an Schulen aus Lehrersicht. Berlin 2011.
<https://www.bitkom.org/noindex/Publikationen/2011/Studie/Studie-Schule-2-0/BITKOM-Publikation-Schule-20.pdf> (Consultado el 05.09.2017)

Conradty, Cathérine. Multimedial unterstütztes Lernen: Intrinsische Motivation & Kognitiver Lernerfolg. Bayreuth 2011. https://epub.uni-bayreuth.de/447/1/Diss_Conradty2011.pdf (Consultado el 11.09.2017)

Dräger, Jörg, Ralph Müller-Eiselt. Die digitale Bildungsrevolution. Der radikale Wandel des Lernens und wie wir ihn gestalten können. Deutsche Verlags-Anstalt. München 2017.

Grafe, Silke. Förderung von Problemlösefähigkeit beim Lernen mit Computersimulationen: Grundlagen und schulische Anwendungen. Klinkhardt Forschung. Bad Heilbrunn 2008.

Guttmann, Katja. "School of One" - Technik im Klassenzimmer. Tagesspiegel 2015:
<http://www.tagesspiegel.de/weltspiegel/sonntag/digitale-kindheit-school-of-one-technik-im-klassenzimmer/12249046.html> (Consultado el 28.08.2017)

Hattie, John. Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. Routledge. London, New York 2009.

Herzig, Bardo. Wie wirksam sind digitale Medien im Unterricht? Bertelsmann Stiftung. Gütersloh 2014.

Leipner, Ingo, Gerald Lembke. Die Lüge der digitalen Bildung. Warum unsere Kinder das Lernen verlernen. Redline. München 2015.

Mayer-Schönberger, Viktor; Kenneth Cukier. Lernen mit Big Data. Die Zukunft der Bildung. Redline. München 2014.

OECD [Organisation for Economic Co-Operation and Development] (Hrsg.). Are the New Millennium Learners Making the Grade? Technology Use and Educational Performance in PISA 2006. CERI Center for Educational Research and Innovation. OECD 2006.
<http://www.oecd.org/edu/ceri/45053490.pdf>

(Consultado el 15.11.2017)

Salomon, G. Television is „easy“ and print is „tough“: The differential investment of mental effort in learning as a function of perception and attributions. Journal of Educational Psychology, 74, 647-658. 1984.

Schaumburg, Heike. Konstruktivistischer Unterricht mit Laptops? Eine Fallstudie zum Einfluss mobiler Computer auf die Methodik des Unterrichts. Dissertation. Freie Universität Berlin. Berlin 2003.
http://www.diss.fu-berlin.de/diss/receive/FUDISS_thesis_000000000914

(Consultado el 06.09.2017)

Schulz-Zander, Renate. Innovativer Unterricht mit Informationstechnologien - Ergebnisse der SITES M2. In: Schulentwicklung und Schulwirksamkeit. Hrsg. Heinz G. Holtappels; Katrin Höhmann. Juventa. Weinheim/München 2005. 264-276

Sweller, John, Jeroen J.G. van Merriënboer, Fred G. W. C. Paas. Cognitive Architecture and Instructional Design.

Educational Psychology Review, Vol. 10, Nr. 3. 1998.
<http://www.csuchico.edu/~nschwartz//Sweller%20van%20Merrienboer%20and%20Pass%201998.pdf> (Consultado el 11.09.2017)

Tutty, Jodi, Barbara White. Tablet classroom interactions. From the Eighth Australian Computing Education Conference (ACE 2006). Hobart, Australia 2006.
http://delivery.acm.org/10.1145/1160000/1151899/p229-tutty.pdf?ip=167.57.11.164&id=1151899&acc=PUBLIC&key=4D4702B0C3E38B35%2E4D4702B0C3E38B35%2EAD6FBD38CBA433%2E4D4702B0C3E38B35&CFID=805837407&CFTOKEN=88233243&acm=1504628836_89a4bd4a9d5d6177c249d91fc7ecdd39 (Consultado el 05.09.2017)

Zwingenberger, Anja. Wirksamkeit multimedialer Lernmaterialien: Kritische Bestandsaufnahme und Metaanalyse empirischer Evaluationsstudien. Münster 2009.

Fostering and evaluating students' oral production through a genre-based approach

**Laura Flores
Natalia Bonello
Valentina Perini Fabiana Silvera**

Introduction

This action research project (ARP) was intended to foster students' oral production and to improve the evaluation tools - namely, test proposals and evaluation rubrics- designed to assess students' oral progress. It was part of 2016 British Council's Aptis for Teachers Action Research Award Scheme (ARAS) programme, and it was framed in a pilot programme called *Fortalecimiento del inglés*. This is an English Language Improvement Programme based on genre pedagogy and run at three vocational education institutes belonging to the institution called Universidad del Trabajo del Uruguay (UTU): *Instituto Tecnológico Superior "Arias Belparda" (ITS)*, *Escuela de Comercio Villa Muñoz (VM)* and *Instituto Tecnológico Superior Paysandú (ITSP)*. This ARP took place between the second semester of 2016 and the first one of 2017, in 7 groups of a total of 90 students with different levels of English, ranging from beginners to upper-intermediate levels.

In this UTU pilot programme, the staff of teachers works as a team, since the professional development component in

paramount there. The syllabi, the materials and the decisions are discussed and made by the group of teachers. Four teachers of this group decided to embrace this three-loop ARP, which focused on the design, trial and improvement of the teaching, the tests and the rubrics to evaluate students' oral production, for three main reasons. In the first place, this ARP meant an opportunity to strengthen the team of nine teachers taking part in *Fortalecimiento del inglés*. Second, one of the objectives of *Fortalecimiento del inglés* is to make accountable the students' progress and the programme itself. Thirdly, the ARP's focus on students' oral production and the forms of evaluating it, perfectly suited the goals of *Fortalecimiento del inglés*, a project informed by a genre-based approach, which will be briefly presented in the following section.

Theoretical framework

Genre Pedagogy

The programme, *Fortalecimiento del Inglés*, is based on a number of pedagogic principles stated in the following paragraph (Derewianka 2012, 2013; Gibbons, 2004; Rose & Martin 2012; Schleppegrell, 2004) and developed in connection with genre theory (Martin and Rose, 2007; 2008) and systemic-functional linguistics (Halliday & Matthiessen, 2004). The starting point is the concept that language is a meaning making resource ingrained in a context and based on choices made by users according to their communicative

purposes, following Halliday's perspective that learning a language is learning how to mean (1975).

These principles promote:

1. Engaging students with:
 - a. substantial content and authentic texts, that is texts produced with real purposes, to real addressees in specific describable contexts of situation.
 - b. rich tasks that involve analysis, synthesis, evaluation, decision-making.
2. Having high expectations and providing high support.
3. Offering explicit teaching in context.
4. Varying the degree of difficulty by task choice, text selection and level of support.
5. Integrating language modes (written, oral).
(Derewianka, 2013)

The principles are guiding concepts in our planning and teaching. Instruction is ambitious but support is permanent, working with students while they produce in order to solve the problems they encounter. Grammatical and textual explanations are explicitly offered so that students understand how the language works and why one option or organization is more suitable than another.

The curriculum cycle

The syllabus from this pilot programme is a text-based syllabus, in which teaching and learning experiences are organized in learning cycles that feature relatively fixed stages, as shown in the diagram in Figure 1 proposed by Derewianka (2013).

Figure 1: The curriculum cycle (Derewianka 2013)

The concept of curriculum cycle draws from a Vygotskian learning theory, “and pays close attention to the importance of shared understandings about content and the precise nature of teacher questions when interacting with students in relation to reading material.” (Martin, 2009; p. 15)

Research methodology

Since we wanted to measure students’ improvement in oral production with evaluative tools coherent with our pedagogical framework, action research (AR) was regarded as the most adequate methodology. AR “is a form of inquiry carried out by professionals into their work. Teacher-researchers explore their own teaching, or their curriculums, or some other aspect of their professional context. [...] AR sets out to change the world by acting on it. The aim is to make things better.” (Edge et al., 2014)

Since AR proceeds by loops of diagnosis – intervention – reflection, we decided to design a three-loop ARP to explore

what design of oral test and what rubric would be the most suitable to evaluate our students' achievement in agreement with genre pedagogy.

The *first loop* consisted of the design of the final evaluation in September-October 2016 rubric, and implementation. Reflections on this led to adjustments to future course plan and the design of a new test and rubric. This helped the group of teachers to realize that, although they had been having weekly meetings since the beginning of the project, they needed more focused discussion and agreement on what to teach and how to evaluate it.

The implementation of the new test and rubric was the *second loop*, in April 2017. Based on those reflections, we also adjusted our teaching to better suit our students' needs and future evaluations.

Finally, the *third loop* implied the teaching of the first Unit of Course 1, *Who am I?* (April through June 2017) according to adjustments, and evaluation at the end of the unit of work with a new test format and rubric. This led to the final reflections on the whole ARP.

Since this is an AR model (Burns, 2010), the students' production and the need to be coherent with a genre approach helped us to reflect and re-design the teaching, the tests and the rubrics (Boccia, Gauna, Hasan et. al., 2013).

Implementation of the Action Research Project

Loop 1:

Since the project started in September-October 2016, we decided to start the first loop with a final oral evaluation, so we designed an oral test and rubric. The first oral test took 7 to 8 minutes and had three parts or stages, each with questions for beginners and for intermediate students. Part 1 was based on personal questions. Since the programme is run at a vocational school and there was a work unit in which different professionals were defined, Part 2 was based on one picture description which showed a professional at work. Part 3 was related to a unit on describing careers. We gave the students a situation in which they had to persuade a friend to take up a particular career. The interviews were carried out and recorded by the class teacher.

We had a comprehensive rubric which was relevant to the programme's approach. We chose to include in the rubric 10 items, such as fluency, pronunciation, picture description, expressions of preference, and the clause. The rubric had four levels of achievement and we designed detailed descriptors for each item.

We assessed the students' oral performances and recorded them. We chose the 15 recorded interviews in which students offered more complete, extended answers. We transcribed them and analysed them. In order to check if we had unified criteria to evaluate students and to gather everyone's feedback on the

rubric, we selected two interviews to be marked by every teacher and discussed in the next teachers' meeting. This served to standardize evaluation concepts among teachers.

Soon it became clear that we were handling too much information, on the one hand. On the other hand, quite paradoxically, the rubric fell short when describing students' performance in other aspects. We needed categories that would allow teachers to indicate whether the student was putting a text together to make meanings successfully. At the level of clause grammar, the rubric failed to capture the difference between students' understanding and their accuracy; it also failed to describe students' the lexical variety. At the phonological level, the rubric did not describe whether students were using the English sounds studied in class consistently. Furthermore, there was no item in the rubric that helped the teacher indicate whether or to what degree, students were making improvements in their command of the language.

From this loop, we organized our reflections in three groups:

a. About the test itself: the nature of the end of the year assessment justifies having orals taken by other teachers, who genuinely want to know about the student, and not the classroom teacher, who is already familiar with all that her students have to say.

b. About the rubric: we agreed that we needed fewer and better organized criteria, hopefully informed by genre

pedagogy. In fact, we were now able to see that it was important to make a difference between language levels: discourse-semantics, lexico-grammar, and phonology (in the case of oral texts) or graphology (for written texts) (Martin & Rose, 2007).

c. About the team and the teaching itself: as it has been suggested above, it was evident that teachers needed more work as a team with deeper discussions in order to better focus on how to:

- work on oral production from the project's framework: what we do in class, how, and why
- scaffold and assess our students' oral production during the course

We realized that, having the group of teachers using the same rubric to evaluate all our students is a necessary and enriching way of unifying criteria to obtain fairer results. Moreover, knowing that the results are more trustworthy, it is easier to identify which aspects of our teaching practices need improvement.

These reflections led to Loop 2.

Loop 2:

The second loop revolved around the new design of a diagnostic assessment for students who were starting Course 1 in April 2017, and a new evaluation rubric.

The assessment consisted of an individual, unrehearsed oral interview where the student knew that the teacher was recording the conversation. The interview remained the same as in the previous assessment (Loop 1), except that it was shorter: a part with personal questions and a second part in which the student had to describe the picture of a professional at work.

The rubric was the most demanding aspect of this test to design. We decided to assess separately the teacher's overall impression on the student's oral performance, and the lexico-grammatical aspects of such performance, as showed in the rubric in Figure 2.

Figure 2: Diagnostic Assessment Rubric

Among the stage *overall impressions*, we thought it was important to observe how students understood instructions, how intelligible their pronunciation was and how fluent they were, in general terms. The lexical and grammatical features that we considered would be more relevant to assess were precisely the aspects taught during the first curriculum cycle, which we expected our students to have apprehended by the end of the unit “Who Am I?”

Within the lexico-grammatical aspects we decided to consider separately the part on interaction (answering questions done by the teacher) from the part of the assessment where the

student was expected to talk freely and on his or her own (picture description).

We believe that the resulting rubric was more coherent with the genre pedagogy and at the same time more manageable for teachers testing and evaluating. But in order to really try our test format, the new rubric and also to measure the students' improvement during the first two months, we had to wait for the third loop.

Loop 3:

This loop started with the teaching of the work unit “Who am I?”, the first unit of Course 1, that teaches students how to introduce themselves using visual and verbal texts. The teacher models a visual collage (made of personal photographs and pictures) that represents her in different ways: her interests, her job, her family, her preferences for free time. Then, she shares a verbal text that introduces herself describing and making reference to the pictures in the collage.

Based on what we knew we were going to take into consideration at the time of assessment, this time teachers were careful and explicit at the moment of teaching, in order to give all students the best opportunities to perform successfully.

After a thorough study of the model presented by the teacher, following the stages of text deconstruction and joint construction proposed in the curriculum cycle (see Figure 1), each student produced their own collage and explanatory text

independently. As the unit was coming to an end, students were told that in the following lessons they would have to introduce themselves to their classmates, following the text they had prepared, and using the collage for support. Students were expected not to read in the presentation. Moreover, the dynamic of presentation included room for questions made by the classmates while the student was making his/her presentation, so as to have them attentive and responsive to the presenter, and to avoid a mechanical monologue. This induced students giving the presentation into thinking of what they were actually saying, instead of just repeating by heart.

The assessment rubric shown in Figure 3 was built from the one used in the previous loop. It maintained the two broad sections: overall impressions, and specific lexico-grammar. In this second section we distinguished between the explanation that students offered of their own collage, and the classroom interaction that it triggered, which could take different forms depending on the teacher's directions and the particular features of the group of students. Regarding the explanation of the collage, the rubric considers separately the picture description in itself (location of the picture; naming the people, places, objects, activities), and the explanation of the significance of the pictures in the context of a self-introduction (personal preferences, reference to abilities and experiences, etc.).

Figure 3: Who am I? Collage presentation Assessment Rubric

Using a similar format in this test to the one previously used in the diagnostic assessment, actually enabled teachers to see more clearly the progress that their students were making. By analysing students' performance in these ways, teachers could make more informed decisions on their teaching and respond in more personalized ways to their students' needs.

Final reflections and conclusions

The rubric used for the diagnostic assessment and the collage presentation was the product of deep reflection and thorough discussions among the group of teachers that participated in this ARP. We experienced that well-made assessment rubrics are powerful tools to evaluate students' performance. Comparing students' performance with these rubrics helped us to identify specific progress of the student's oral production, whether it was at discourse level, at lexico-grammatical level or in pronunciation. Besides, while listening to the recording of students' third test, we were satisfied to confirm that our impressions on their performance coincided with the analytical detail offered by the rubric.

We realized that the main change in our understanding of oral assessment took place between the first and the second rubrics, when we decided to assess separately the teacher's overall impression on the student's oral performance, trying there to capture the students' discourse management and ability

to mean from the lexico-grammatical aspect. We found that considering separately the interactions -with the teacher or the other students in the case of the collage presentation- from the assessment of the student's presentation -explanation of the collage and picture description- we obtained much more precise and useful information about the students' performance.

An added benefit of this ARP was that it allowed us to see how using genre pedagogy in the classroom helps our students' show progress in many ways. It helps students to build awareness about the natural relationship between language and context, both in English and in Spanish. For example, students understand how the same genre -personal introductions- changes when the mode changes: oral and written productions are very different, even if the audience and the theme are the same.

It is also relevant that in our UTU project we have regular teachers' meetings to reflect on aspects of our practices that can be subject of research in order to improve our teaching as well as our students' performances. We share classroom experiences, and discuss how to approach emerging issues. This made it possible for us to embark as a team on an ARP, which meant a valuable opportunity for us to focus our observation and our reflections. The ARP became the frame for the analysis of our teaching practices and the theory that supports them.

Bibliography

- Boccia, C., Brain, V., Dorado, L., Farías, A., Gauna, B., Hassan, S., & Perera de Saravia G. (2013). Working with texts in the EFL classroom. Mendoza, Ar: EDIUNC.
- Burns, A. (2010). *Doing Action Research in English Language Teaching. A Guide for Practitioners.* New York: Routledge.
- Derewianka, B. and Jones, P. (2012). *Teaching Language in Context.* Australia and New Zealand: Oxford University Press.
- Derewianka, B. (2013). *The role of texts in the English Language Classroom;* 3-day professional development seminar. (Consejo de Formación en Educación) Montevideo.
- Edge, J. et al. (2014). *A Very Short Introduction to Action Research for Teachers of English to Speakers of Other Languages.* Aptis. British Council.
- Gibbons, P. (2004). *Changing the Roles Changing the Game: A Sociocultural Perspective on Second Language Learning in the Classroom.* In: Williams, Geoff; Lukin, Annabelle (eds.): *The Development of Language: Functional Perspectives on Species and Individuals.* London and New York: Continuum Publishing, 196-216

Halliday, M.A.K. (1975). *Learning how to mean: explorations in the development of language*. London: Edward Arnold.

Halliday, MAK and Matthiessen, Ch (2004) *An Introduction to Functional Grammar*. Sydney: Routledge.

Martin, J. R., & Rose, D. (2007). *Working with discourse: Meaning beyond the clause*. London: Continuum.

Martin, J. R., & Rose, D. (2008). *Genre relations: Mapping culture*. London: Equinox.

Martin, JR (2009) Genre and language learning: A social semiotic perspective. *Linguistics and Education* 20; 10–21

Rose, D and Martin, JR (2012) *Learning to Write, Reading to Learn: Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School*. Sheffield and Bristol: Equinox Publishing Ltd.

Schleppegrell, M. (2004). *The language of schooling*. New York: Lawrence Erlbaum.

Figures corresponding to:

Fostering and evaluating students' oral production
through a genre-based approach

Laura Flores (Consejo de Formación en Educación)
lauraflores47@gmail.com

Natalia Bonello (Consejo de Educación Técnico-
Profesional) natbonello@hotmail.com

Valentina Perini (Consejo de Educación Técnico-
Profesional) vpp036@gmail.com

Fabiana Silvera (Consejo de Educación Técnico-
Profesional) fsilverdragon@gmail.com



Figure 1: The curriculum cycle (Derewianka 2013)

Proyecto de Fortalecimiento del Inglés			DIAGNOSTIC ASSESSMENT: ORAL INTERVIEW										Teacher:	
Date: _____			ORAL ASSESSMENT RUBRIC – 2017										Group: _____	
Indicate 0 (NEVER), 1 (SELDOM), 2 (OFTEN), 3 (ALWAYS) in each column according to the student's performance.														
Student:	OVERALL IMPRESSIONS		Personal questions		SPECIFIC LEXICO-GRAMMAR		Picture description							
			Lexis	Grammar	Social Skills	Lexis	Grammar	Picture	Picture	Picture	Picture			
	Student's name: (Last name) (First name) (Middle name)		0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3			

Figure 2: Diagnostic Assessment Rubric

Indicate # (NIVEL) # (SELECCIÓN) # (OPTIMO) # (ALTA) in each column according to the student's performance

Student	GENERAL ASSESSMENT				SPEECH ACT & MODES-COLLAGE						CLASSROOM INTERACTION		
	Speaking	Listening	Reading	Writing	Assessing the pictures	Reasons for choice	Level: Private places, objects, situations, feelings, etc.	Reasons for choice	Grammar	Level	Grammar		

Figure 3: Who am I? Collage presentation Assessment Rubric

Estrategias inclusivas en el aula de lenguas extranjeras

**María José Galleno
Silvia Rovegno
British Council Uruguay**

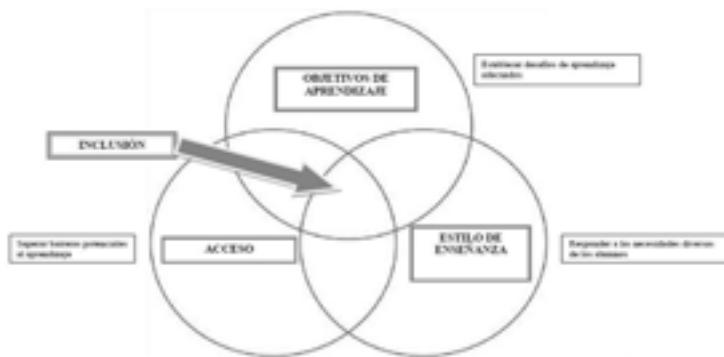
Resumen

Las prácticas inclusivas en el aula de lenguas constituyen una preocupación y un desafío a nivel docente. En este trabajo buscamos realizar una conceptualización de las diferentes necesidades educativas especiales siguiendo la línea de UNESCO y los objetivos educativos del milenio. El núcleo central del este trabajo es el análisis y discusión de adecuaciones tanto a nivel general como específico que los docentes debemos realizar para fomentar la diferenciación de los aprendizajes y así lograr un mayor nivel de desarrollo de las lenguas.

1. Introducción

La UNESCO define inclusión como “el proceso que permite superar barreras que limitan la presencia, participación y logros de los alumnos” (UNESCO, p. 7). Es la responsabilidad del docente identificar y planificar intervenciones que permitan lograr este objetivo de remover las barreras que puedan presentarse a los alumnos que presentan necesidades educativas específicas, ya sea estas diagnosticadas o no. Según el Instituto de Educación de la Universidad de

Londres (2009), el principio de inclusión tiene tres aspectos centrales: los objetivos de aprendizaje, el estilo de enseñanza y el acceso. Es en el encuentro de estos tres donde la verdadera inclusión se lleva a cabo como lo describe el gráfico siguiente.



Las necesidades educativas especiales (NEE) han sido definidas por la Organización Mundial de la Salud como “el resultado de la interacción entre una persona con una dificultad y las barreras ambientales y actitudinales que ellos enfrenten” (OMS, en Kormos y Smith, 2012, p.13).

El Departamento de Educación del gobierno británico identifica en su Código de Práctica cuatro áreas de las cuales pueden surgir las necesidades educativas especiales: dificultades en comunicación e interacción, en la cognición y aprendizaje, dificultades sociales, emocionales y mentales y necesidades sensoriales o físicas. Más allá de perfiles específicos, los alumnos en general hoy presentan dificultades

en el manejo de las siguientes áreas: memoria de trabajo, uso del lenguaje tanto receptivo como expresivo, concentración y atención, organización del trabajo, uso pragmático del lenguaje, razonamiento y preferencias en el aprendizaje. (Dexter, 2017). Es por esto que se considera que realizar ajustes en la pedagogía implementada no sólo beneficia a los alumnos que presentan NEE sino que tienen un impacto positivo en los aprendizajes de todos los alumnos ya que abordan estos puntos de dificultades generales que se observan en las generaciones de hoy. Para lograr esto las adecuaciones se deben implementar a dos niveles: general y específico.

Las estrategias de adecuación a nivel general deben implementarse a diferentes niveles, entre ellos, en la planificación de las clases, el desarrollo de las mismas así como en las formas de manejo de clase. A nivel de adecuaciones específicas, abordaremos dos grandes áreas: el diseño de materiales y tareas, y el uso de las tecnologías educativas. Estas no son las únicas áreas de adecuación específica pero consideramos que son dos de las áreas que más preocupan a los docentes hoy.

2. Adecuaciones

El diseño universal de aprendizaje es una metodología surgida de la arquitectura en los años 70 que ha sido trasladada para el ámbito educativo por el Centro de Tecnología Especial Aplicada (CAST por su sigla en inglés) ya que esta se define como “el diseño de productos y entornos que cualquier

persona pueda utilizar, en la mayor medida posible, sin necesidad de una adaptación posterior destinada a un público específico” (Pastor et al, 2014). En un ámbito donde la diversidad es la norma, estos conceptos y su metodología apuntan a desarrollar prácticas amplias que le permita al docente acercar al conocimiento a todos sus alumnos sin tener que recurrir a planes y actividades paralelas dentro del aula. Esta metodología se basa en tres pilares: la planificación y desarrollo de clases, el manejo de las mismas y la introducción de las tecnologías.

2.1 Planificación y desarrollo de las lecciones

En el momento de la planificación y desarrollo de las clases, el diseño universal del aprendizaje se basa en tres principios (CAST, 2008):

- proporcionar múltiples formas de representación de la información y de los contenidos (el qué del aprendizaje)
- utilizar múltiples formas de expresión y acción (el cómo del aprendizaje)
- utilizar múltiples formas de motivación (el porqué del aprendizaje)

Cada uno de ellos plantea pautas al docente para implementar cuando estamos planificando y desarrollando nuestras clases y se encuentran resumidas en el cuadro a continuación.

Pautas de Diseño Universal para el Aprendizaje		
I. Usar Múltiples Formas de Presentación	II. Usar Múltiples Formas de Expresión	III. Usar Múltiples Formas de Motivación
<p>1. Proporcionar las opciones de la perspectiva</p> <ul style="list-style-type: none"> Opciones que presentan la visualización de la información Opciones que proporcionan las alternativas para la información escrita Opciones que proporcionan las alternativas para la información visual <p>2. Proporcionar las opciones de lenguaje y los símbolos</p> <ul style="list-style-type: none"> Opciones que definen el vocabulario y los símbolos Opciones que clifican el orden y la estructura Opciones para clasificar el texto o los materiales Opciones que promueven la interpretación en los diferentes niveles Opciones que ilustran los conceptos importantes de la materia con imágenes <p>3. Proporcionar las opciones de la comprensión</p> <ul style="list-style-type: none"> Opciones que proporcionan o actúan el conocimiento previo Opciones que destaque las características más importantes, las ideas principales y las relaciones Opciones que guían el procesamiento de la información Opciones que apoyan la memoria y la transferencia 	<p>4. Proporcionar las opciones de la actividad física</p> <ul style="list-style-type: none"> Opciones en los niveles/bandas de respuesta física Opciones en los niveles de competencia Opciones por el acceso de las herramientas y las tecnologías que operan <p>5. Proporcionar las opciones de las habilidades de la expresión y la fluidez</p> <ul style="list-style-type: none"> Opciones en el manejo de la comunicación Opciones en los herramientas de la competencia y manejo de los problemas Opciones del apoyo para la práctica y desarrollo de tareas <p>6. Proporcionar las opciones de las funciones de la ejecución</p> <ul style="list-style-type: none"> Opciones que guían un establecimiento efectivo de los objetivos Opciones que apoyan el desarrollo metacognitivo y la autoevaluación Opciones que facilitan el manejo de la información y los recursos Opciones que imparten la capacidad para observar el progreso del logro 	<p>7. Proporcionar las opciones de la integración de los intereses</p> <ul style="list-style-type: none"> Opciones que incrementan las acciones individuales y de grupo Opciones que mejoran la relevancia, el interés y la autenticidad Opciones que reducen las alternativas y las distracciones <p>8. Proporcionar las opciones del compromiso/del esfuerzo y la persistencia</p> <ul style="list-style-type: none"> Opciones que aumentan las expectativas y las normas motivadoras Opciones con diferentes canales de clasificación y apoyo Opciones que fomentan la confianza y la comunicación Opciones que incrementan las acciones orientadas hacia la muestra
<small>© 2008 by CAST. All rights reserved. ATA Citation: CAST (2008). Universal Design for Learning guidelines version 2.0. Wakefield, MA: Author.</small>		

2.2 Manejo dentro del aula

- Instrucciones:*

Los estudiantes con NEE muchas veces se enfrentan a problemas de memoria. Ellos entienden las instrucciones por separado pero cuando tienen que secuenciar se les dificulta. Se sugiere escribirlas en el pizarrón, de esta manera cuando los estudiantes completan el primer paso ya saben lo que debe venir a continuación.

- Establecer objetivos*

Aunque esto no parece ser nuevo, ayudará a los estudiantes con problemas de conducta. Muchas veces los estudiantes se ponen ansiosos y esto puede cansar al docente. Al tener los objetivos o la estructura de la lección en el tablero los estudiantes se sentirán a gusto de lo que viene a

continuación y el profesor será capaz de canalizar su energía hacia otras áreas de la lección. Los objetivos claros también permitirán a los estudiantes tomar el control de la lección y darles un sentido de responsabilidad para lograrlos dentro de las limitaciones del aula.

- ***Eliminar el desorden***

Los carteles y las representaciones visuales de lo que se hace en clase siempre es una buena manera de tener estímulos visuales, pero es importante que este estímulo no se convierta en un factor de distracción. Si hay demasiada información funcionará como una distracción en lugar de como una ayuda.

- ***Refuerzo positivo***

El reconocimiento del trabajo positivo permite a los estudiantes sentirse cómodos y aceptados dentro del aula. No debemos pasar por alto la importancia que el maestro tiene en este aspecto.

2.3 Diseño de materiales y tareas

El diseño de materiales constituye un aspecto central para la aplicación de estos principios en el aula. Los materiales son en primer lugar, instrumentos multisensoriales y flexibles que permiten al alumno acercarse a la información y conocimiento que se permite impartir. Para conseguir este propósito el CAST (2008) recomienda a los profesores tener estos puntos en cuenta en el momento del diseño de los materiales de aula:

- El tamaño del texto o imágenes.
- El volumen de la voz o el sonido.

- El contraste entre el fondo y el texto o imagen.
- El color usado para informar o enfatizar.
- La velocidad o tiempos de un video, animación, sonidos, simulaciones, etc.
- La disposición de elementos visuales u otros.
- El uso de textos equivalentes en forma de grabación o reconocimiento de voz automática a texto escrito del lenguaje hablado.
- El uso de analogías visuales para enfatizar la prosa (emoticonos y símbolos).
- El uso de equivalentes visuales para efectos de sonido y alertas.
- Descripciones (escrita o hablada) para todos los gráficos, videos o animaciones.
- Equivalentes táctiles (gráficos táctiles) para las claves visuales.
- Objetos físicos y modelos espaciales para transmitir la perspectiva o interacción.

El diseño en si no es suficiente para lograr que los materiales cumplan su función. Las tareas que los docentes planteamos y la mediación que realizamos en clase son la clave para que todos los alumnos puedan llegar a cumplir sus objetivos de aprendizaje. Los principios del diseño universal implica que para lograr este objetivo debemos cumplir con los siguientes aspectos (CAST, 2008):

- Anclar la enseñanza, activando el conocimiento previo relevante (por ejemplo, utilizando imágenes visuales, conceptos incluyentes, rutinas) •
- Uso de los organizadores avanzados (por ejemplo los mapas conceptuales)
- Enseñanza previa de los conceptos que son prerrequisitos a través de demostraciones, modelos, u objetos concretos.
- Resaltar o destacar elementos clave en el texto, gráficos, diagramas, fórmulas.
- Utilizar esquemas, organizadores gráficos, organizadores de rutina.
- Fragmentación de la información en elementos más pequeños.
- Aporte progresivo de la información, resaltando el aspecto secuencial del aprendizaje.
- Listas de verificación, organizadores, notas, recordatorios electrónicos.
- Oportunidades explícitas para revisiones espaciadas y para la práctica.
- Andamios que conectan la información nueva a un conocimiento previo (por ejemplo, mapas conceptuales medio llenos)
- Colocar las nuevas ideas en ideas familiares y contextos, el uso de la analogía o la metáfora

2.4 El uso de las tecnologías educativas

La extensión y los usos de la tecnología han aumentado dramáticamente y su impacto en la educación no tiene precedentes. Eaton (2010) declara que el uso de la tecnología, específicamente en el aprendizaje de idiomas, también ha crecido y es probable que continúe haciéndolo. El objetivo de utilizar la tecnología para este propósito es mejorar la experiencia de los estudiantes, por lo tanto, una experiencia más rica logrando mayores niveles de aprendizaje. La tecnología, utilizada adecuadamente, puede aumentar la interacción del estudiante dentro del aula, por lo tanto, crear el potencial adicional para la educación y aumentar sus posibilidades de éxito. Los estudiantes con NEE, pueden beneficiarse de esta tecnología siempre que se les muestren las herramientas y se les dé tiempo para dominarlas. Los docentes pueden adoptar la tecnología de esta manera para permitir que los estudiantes se vuelvan más independientes.

Las tecnologías que deben adoptarse son aquellas que pueden ayudar a todos los estudiantes, no sólo a aquellos con NEE. La *British Dyslexia Association* (BDA, 2013) sugiere que la tecnología implementada debe ser multisensorial. Cochrane, Gregory y Saunders (2012), y Mayer (2009) coinciden en la importancia de la enseñanza multisensorial, que tiene un impacto en más de un sentido haciendo así más memorable el aprendizaje. Esto no sólo es beneficioso para los estudiantes con NEE, sino también para el público en general. El uso de la tecnología permitirá implementar esta enseñanza

multisensorial. La BDA sugiere el uso de herramientas que tienen una combinación de elementos, como la capacidad de ver y escuchar texto escrito en la pantalla; repetir y revisar la información; registrar y editar las ideas con facilidad y trabajar de forma independiente. Por lo tanto, la implementación de ciertas tecnologías permitirá a los estudiantes trabajar de forma independiente y estar capacitados para desarrollar su potencial.

2.4.1 Text-to-Speech

Herramientas como las que permiten *Text-to-Speech* han demostrado ser exitosas. Estudios realizados por Hornickel, Zecker, Bradlow y Kraus (2012) concluyeron que los niños con dislexia, en particular, se beneficiaron más del contenido auditivo que de la lectura. Los estudiantes con trastornos del lenguaje a menudo carecen de la conexión entre la palabra escrita y la palabra hablada, invirtiendo mucho tiempo en decodificar el texto (Chandrasenkaran, Hornickel, Skoe, Trent y Kraus, 2009). Los mismos autores la comparan con la comunicación verbal que ocurre en medio de fondos ruidosos. Las personas involucradas en estas situaciones deben prestar mucha atención para descifrar el código y extraer información de ese ruido de fondo irrelevante. Esta capacidad depende del sistema auditivo adaptativo que se ajusta continuamente a las demandas contextuales (Chandrasenkaran, Hornickel, Skoe, Trent y Kraus, 2009). Este vínculo entre el sistema auditivo adaptativo y la percepción es particularmente relevante para los estudiantes con trastornos de lenguaje y puede explicar su vulnerabilidad para distinguir la información de este ruido de

fondo. Por lo tanto, los estudiantes se beneficiarán de la audición y lectura del contenido en lugar de sólo leerlo y las clases, cuando sea posible, deben incluir tales sugerencias para beneficiar a los estudiantes. Los estudiantes que reciben información utilizando más de un sentido tienen una mejor oportunidad de adquirir y recordar dicha información, por lo tanto, los estudiantes que no tienen un NEE también son capaces de beneficiarse de las tecnologías inclusivas.

2.4.2 Mapas Conceptuales y nubes de palabras

Otro aspecto que los estudiantes pueden encontrar útil son las herramientas de organización tales como mapas mentales y nubes de palabras. La creación de mapas mentales debe permitir a los estudiantes organizar su aprendizaje de una manera que entiendan y será más beneficioso para ellos en el largo plazo. Cochrane et al (2012) sugieren que este tipo de toma de notas a través de mapas mentales se haga en cada lección. Dado que a varios alumnos con NEE se les dificulta al momento de escribir, sea por sus faltas ortográficas o por su letra, es recomendable utilizar la tecnología para poder registrar y archivar los apuntes. Por otro lado, es una manera más prolífica de tener los apuntes a nivel digital y se puede ir agregando más datos sin afectar dicha prolifidad.

Muchos estudiantes con NEE tienen problemas cuando tratan de identificar la palabra escrita. Muy a menudo los estudiantes olvidan el vocabulario específico para cada tema. Cochrane et al (2012) sugieren que las listas de palabras de alta

frecuencia sean hechas para ayudar a los estudiantes a recordarlas. Las aplicaciones de la nube de palabras permiten la inserción de palabras o de un texto que las presenta de una manera visualmente atractiva.

Estas aplicaciones están dirigidas a estudiantes con NEE pero pueden permitir que otros estudiantes se aprovechen de ellos a medida que su estilo de aprendizaje los prepara para hacerlo.

3. Conclusión

Los docentes de lenguas tenemos un gran desafío al momento de incluir prácticas inclusivas dentro del aula. En este trabajo hemos dado pautas y herramientas tecnológicas que se pueden hacer uso dentro y fuera del aula. Las adecuaciones nos permiten crear objetivos alcanzables para cada alumno y así fomentar un mayor nivel de desarrollo de las lenguas.

Bibliografía

- British Council. (2009). *Equal Opportunity and Diversity: Handbook for teachers of English*, London: British Council.
- British Dyslexia Association (2013). *Dyslexia Friendly School pack* [Brochure]. British Dyslexia Association, Bracknell.
- Centro para la Tecnología Especial Aplicada (CAST) (2008). *Guia para el diseño universal del aprendizaje Versión 1.0*. Wakefield: MA.
- Chandrasenkaran, B., Hornickel, J., Skoe, E., Trent, N., Kraus, A. (2009). Context-dependent seconding in the human auditory brainstem relates to hearing speech in noise: implications for developmental dyslexia, *Neuron*, 64(3), 311-319.
- Cochrane, K., Gregory, J., & Saunders, K. (2012). *Dyslexia friendly schools good practice guide*. The British Dyslexia Association, Bracknell.
- Department of Education. (2015). *Special Educational Needs Code of Practice*. London: British Government Publications.
- Dexter, P. (2017, setiembre). *Teaching for all: re-imagining inclusive education through 10 frameworks for learning*. Presentado en Inclusive Education seminario organizado por British Council Uruguay, Montevideo, Uruguay.

- Eaton, S.E. (2010). *Global trends in language learning in the twenty-first century*. Onnate Press: Calgary.
- Hornickel, J., Zecker, S., Bradlow, A., Kraus, N 2012, Assistive listening devices drive neuroplasticity in children with dyslexia. *Proceedings of the National Academics of Sciences of the Unites States of America*, 109(41).
- Kormos, J., & Smith, A.M. (2012). *Teaching Languages to Students with Specific Learning Differences*. Multilingual Matters: Bristol.
- Mayer, R. (2009). *Multi-media learning*. 2nd Edition, CUP: Cambridge.
- Pastor, C. A.; Sánchez Serrano, JM; & Zubillaga A. (2014) Diseño universal para el aprendizaje: pautas para su introducción en el currículo, documento web, acceso 28 de setiembre
http://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf
- UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equality in education*. UNESCO: Paris.
- Vilar Beltran, E., Abbott, C. & Jones, J. (2013) *Inclusive Language Education and Digital Technology*. Multilingual Matters: Bristol.

Aquisição da segunda língua: A música como estratégia.

Clarice do Carmo Castro

Jairo de Almeida Santana

Profa. Dra. Cristina Pureza Duarte Boéssio

Unipampa

Introdução

Este trabalho é um relato de uma das oficinas que são desenvolvidas na Escola Municipal de Ensino Fundamental Marcilio Dias, localizada na cidade de Jaguarão, Rio Grande do Sul, Brasil. Os bolsistas ministrantes da oficina são estudantes da Universidade Federal do Pampa, do curso de Letras Português/Espanhol e suas respectivas literaturas, que participam do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência/PIBID-Língua Espanhola financiado pela Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES), coordenado pela Profa. Dra. Cristina Pureza Duarte Boéssio.

São um total de 13 alunos participantes dessa oficina com idade entre 6 e 7 anos, pertencentes ao 1º ano do ensino fundamental. Como eles ainda estão em processo de alfabetização de sua língua materna, somente trabalhamos na perspectiva da oralidade com a língua espanhola, para que não haja conflitos no momento da escrita. Sendo assim, no processo de aquisição da língua espanhola na oficina proposta

pelos bolsistas, o lúdico tem um papel fundamental, assim como jogos, músicas/canções vídeos e brincadeiras.

Dessa forma, construímos um espaço diferenciado da formalidade escolar, buscamos dar aos alunos a possibilidade de serem criativos, estimulando a inteligência e motivando-os à aquisição. Portanto, trabalhamos o léxico por meio da oralidade e com atividades lúdicas, baseadas em teorias estudadas no subprojeto PIBID e durante a graduação. Nesse quesito, a música tornou-se fundamental em nossas práticas para ensino do espanhol, pois conseguimos estimular a compreensão auditiva e a oralidade dos alunos.

Considerando que a escola está localizada na cidade de Jaguarão-RS (Brasil), situada na fronteira sul, unida pela Ponte Internacional Mauá à cidade Rio Branco (Uruguai), esse processo de aquisição deveria ser ainda mais condescendente. Entretanto, é perceptível que a língua espanhola é vista como algo muito distante de suas realidades, mesmo a escola estando situada em um contexto fronteiriço.

Os habitantes da cidade de Jaguarão são falantes da língua portuguesa, que entre os traços linguísticos apresentam influências da língua espanhola. Mesmo a língua espanhola sendo conhecida e bastante presente nas interações sociais da cidade, é entendida por uma grande maioria como uma língua estrangeira, quando na verdade deveria ser uma segunda língua. Portanto as nossas práticas pedagógicas, com intenção de que ocorra a aquisição, exige tanto como se estivéssemos em contexto não fronteiriço.

Aporte teórico

Krashen (1978) apud Paiva (2014, p.28) explica que a aquisição ocorrer de maneira espontânea, equiparado à aprendizagem da língua materna pelas crianças. Essa forma de aquisição está propicia a ser desenvolvida em ambientes informais, em que o falante não se monitora para utilizar a língua, tendo como objetivo principal a comunicação independente de regras gramaticais. Partindo dessas considerações, mesmo estando em um ambiente escolar formal tentamos proporcionar um local que os alunos sintam-se à vontade para comunicar-se por meio da língua espanhola.

Desse modo, os alunos devem estar propícios à aquisição o que envolve questões efetivas, denominado como filtro afetivo por Krashen, que diz ser necessário motivar os aprendizes de modo que se vejam futuramente como membros do conjunto de falantes da língua espanhola. Sendo assim, no processo de aquisição da língua espanhola nas oficinas propostas pelos bolsistas se adapta ao lúdico que englobam jogos, músicas/canções, vídeos e brincadeiras, buscando dar aos alunos a possibilidade de serem criativos, estimulando a inteligência e motivando-os a aprender.

Nesta oficina em questão, a música foi o fio condutor que guiou nossas práticas pedagógicas. Sabe-se que a música está presente em todos os níveis sociais e consegue trazer diversos benefícios para o ser humano, como melhora da memória e até mesmo um estímulo para a comunicação, pois apresenta diferentes

níveis do tempo da fala, por isso a música tem um papel importantíssimo para o ensino de línguas.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais,

A música sempre esteve associada às tradições e às culturas de cada época. Atualmente, o desenvolvimento tecnológico aplicado às comunicações vem modificando consideravelmente as referências musicais das sociedades pela possibilidade de uma escuta simultânea de toda produção mundial por meio de discos, fitas, rádio, televisão, computador, jogos eletrônicos, cinema, publicidade, etc. Qualquer proposta de ensino que considere essa diversidade precisa abrir espaço para o aluno trazer música para a sala de aula, acolhendo-a, contextualizando-a e oferecendo acesso a obras que possam ser significativas para o seu desenvolvimento pessoal em atividades de apreciação e produção. A diversidade permite

ao aluno a construção de hipóteses sobre o lugar de cada obra no patrimônio musical da humanidade, aprimorando sua condição de avaliar a qualidade das próprias produções e as dos outros (BRASIL, 1997, p. 53)

Logo, utilizamos a favor das nossas práticas pedagógicas o desenvolvimento tecnológico, como citado anteriormente, pois temos uma vasta possibilidade de referências musicais da língua espanhola, que podem ser atreladas aos conhecimentos prévios dos alunos de modo significativo.

A música na maioria das escolas auxilia para o trabalho com datas comemorativas, ou acontecimentos diversos que são promovidos nos âmbitos escolares, não sendo incorporado dentro da sala de aula para outros tipos de conhecimentos. Provavelmente isso ocorra por inúmeros fatores, e um deles talvez seja a não contemplação da música na formação destes profissionais da educação, gerando o medo do desconhecido.

Na nossa graduação também não temos, na grade curricular, disciplinas que considerem a música como uma ferramenta de ensino, somente disciplinas optativas ministradas pela Profa. Dra. Cristina Pureza Duarte Boéssio. Nós após pertencer ao grupo do PIBID da língua espanhola sob a coordenação por ela, fomos despertados para práticas pedagógicas voltados para essa arte. A coordenadora do grupo, ademais da vasta experiência do ensino de

língua espanhola, foi primeiramente graduada em Artes Visuais, o que consequentemente reflete em seu trabalho com os alunos graduandos em Letras.

Pode- se dizer que o PIBID da língua espanhola, que tem como objetivo o incentivo à docência na língua espanhola, consegue suprir questões que não são desenvolvidas na graduação. Portanto, pode-se dizer que alunos que são envolvidos, durante a graduação, em projetos desse modelo passam por um processo árduo de enriquecimento para docência, capazes de ir além dos moldes convencionais educacionais, como a própria Boéssio (2004, p.138) explica:

Talvez eu, como professora da disciplina optativa, sem perceber, estando arraigada, ainda, a uma abordagem mais tradicional no contexto universitário, tenha privilegiado a apresentação da gramática de maneira explícita, usando, algumas vezes a canção como pretexto, o que pode ter direcionado o trabalho das alunas. Mesmo que em suas práticas em sala de aula, com as crianças, isso não tenha ocorrido, como pude verificar nas observações que realizei, ainda é forte, em suas falas, a questão do trabalho da

gramática em si. Algumas vezes nosso discurso está distante de nossas ações. Acreditamos em algo e atuamos de maneira diferente, por isso a importância da pesquisa, da reflexão e da auto-reflexão.

Nesse trecho a autora relata a dificuldade encontrada para sair do modo tradicional de ensino, mesmo tendo a possibilidade de fazer diferente acabamos caindo na abordagem tradicional do ensino de línguas.

Desenvolvimento

A oficina em questão tinha como tema principal as partes do corpo, juntamente com as vestimentas. Para iniciar, os alunos foram questionados sobre quais são as partes do corpo e, por meio dessa participação, foi possível perceber o nível de conhecimento acerca do conteúdo. Esse momento inicial foi aproveitado para trabalhar o léxico do espanhol por meio da oralidade visto que eles estavam receptíveis à exposição oral, questionando-nos sobre a proximidade da língua espanhola com a portuguesa ou sobre palavras que se distinguem.

No segundo momento, apresentamos o vídeo de Piñón Fijo (2015) com a música *Chu Chu Ua*, em que são exibidas as partes dos corpos juntamente com uma coreografia. A música consegue tratar também os léxicos adverbiais e verbos na formas nominais contribuindo para o enriquecimento vocabular dos alunos, como podemos ver na letra abaixo:

*Chu chu uá, chu chu uá
Chu chu uá, uá, uá
Chu chu uá, chu chu uá
Chu chu uá, chu chu uá*

*¡compañía!
brazo extendido
puño cerrado
dedos arriba
hombro fruncido
cabeza hacia atrás
cola hacia atrás
pie de pingüino
lengua afuera*

*ta ta da ta ta da, ta ta da, da da
ta ta da ta ta da, ta ta da, da da.*
(Chu chu ua, Piñon Fijo, 2015)

Nesse vídeo, o protagonista é um palhaço, assim conseguimos inserir o conteúdo de modo lúdico ao universo dos alunos. Na primeira vez que o vídeo foi apresentado, os alunos estavam sentados, porém foi perceptível a inquietude e o desejo de dançar e cantar, de alguns deles.

Na sequência, questionamos os alunos sobre o que tinha sido apresentado no vídeo, fazendo com que eles, além de assisti-lo, também conseguissem pronunciar o léxico trabalhado e fazer relações com o que foi apresentado. Todos

queriam falar ao mesmo tempo, sendo necessária a intervenção dos ministrantes para que não se tornasse algo desordenado.

Em seguida pedimos que todos levantassem, dançassem e cantassem juntos, nós ministrantes também entramos na brincadeira, sendo perceptível a estranheza causada aos alunos. Não tínhamos como intenção repetir o vídeo porque tínhamos mais atividades programadas, porém a atividade foi tão bem aceita que dançamos três vezes a música.

Aproveitando o tema partes do corpo, encadeamos o tema vestimentas e apresentamos o léxico de maneira oral, acerca do conhecimento prévio dos alunos. Foram distribuídos peças de roupas femininas e masculinas a todos para que eles colorissem da forma que desejassem e após foram construídos dois cartazes para que pudessem construir um menino e uma menina com as peças coloridas. Um por vez ia à frente da sala apresentar a peça colorida, diziam o nome e a cor em espanhol, como já havíamos trabalhado com cores aproveitamos para reforçar o conhecimento, alguns lembavam outros necessitaram de ajuda. Como nos cartazes só haviam as vestimentas, aproveitamos para questioná-los o que faltava para completar os desenhos, e assim responderam quais eram as partes do corpo, que haviam acabado de aprender com muita propriedade. E para finalizar da melhor forma possível e a pedido da maioria, novamente vídeo foi reprisado.

Conclusão

Assim, foi possível observar que alguns dos nossos objetivos de compreensão auditiva e oral foram alcançados com sucesso, pois ocorreu a motivação e, espontaneamente, houve a interação deles com a classe proposta. Desse modo, a teoria de Krashen, filtro afetivo baixo, é algo de suma importância quando se trata de ensino de línguas para crianças. Outro fator importante é a aproximação do conteúdo trabalhado com o contexto dos alunos, pois provavelmente, se o tema não fosse significativo não haveria essa entrega.

Ao utilizar a música como ferramenta para o ensino da língua espanhola, conseguimos ultrapassar a barreira da formalidade que permeia o âmbito escolar, alcançando um ambiente propício para aquisição. Com a música foi possível induzi-los ao movimento que espontaneamente cantavam, desenvolvendo a pronúncia e também o insumo linguístico, questões primordiais para aquisição.

Ao preparamos esta oficina tínhamos apenas anseios, sem saber a dimensão que poderia tomar. Tivemos como retorno o relato de uma mãe de nossos alunos, que também é graduanda do curso de Letras, segundo ela a criança foi da escola ao caminho de casa contando as coisas novas que havia aprendido e ao chegar em casa pediu para a mãe encontrar o vídeo na internet fazendo com que toda família cantasse e dançasse. Deste modo, conseguimos com sucesso o nosso efeito desejado, que é a aquisição da língua espanhola de forma

prazerosa extrapolando as barreiras da sala de aula e sendo incorporada ao cotidiano daquele aluno.

Referência bibliográfica

BRASIL. (1997) Secretaria de Ensino Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: arte – Brasília.

BOÉSSIO, C. P. D. 2010) *Práticas docentes com o ensino da língua espanhola nas séries iniciais*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

PAIVA. V. L. M. O. (2014) *Aquisição de Segunda Língua*. São Paulo, Brasil: Parábola.

Piñón Fijo. (2015, Marzo 3). Chu Chu Ua [Archivo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=BU5aTeBEXII>

“O papel da motivação no aprendizado de línguas: um longo caminho a percorrer através das neurociências”.

**María Cristina Silveira
Sandra Alice Menévez Farías
Silvana Rodríguez Meneses**

“Nós podemos tudo o que depende unicamente da nossa vontade”
MARCEL PROUST
(1871 – 1922)

Introdução

Este artigo apresenta como proposta refletir sobre as contribuições provindas das neurociências, sobre o papel da motivação no aprendizado de línguas. Será feito um breve relato sobre o papel que desempenha a motivação na aprendizagem de uma língua estrangeira ou segunda língua. Como deve o professor motivar os seus alunos para a aprendizagem de uma língua e até que ponto estão os alunos intrínseca e extrinsecamente motivados para sua aprendizagem. É realmente importante que a nova geração de professores se especialize de maneira a conseguir identificar os problemas que vão surgindo na sala de aula e que arranje soluções para ultrapassá-los.

Nossos olhares devem se voltar em como atender melhor a todos os indivíduos dentro do ambiente escolar, através de

práticas de ensino que melhor se adequam a cada um. Ter a clareza que os conteúdos são comuns a todos, mas a metodologia de trabalho deve estar pautada em práticas que contemplam o indivíduo como seres únicos, capazes de aprender independente de suas limitações.

A neurociência vem descortinar o que antes desconhecíamos sobre o momento da aprendizagem. Podemos compreender desta forma que o uso de estratégias adequadas em um processo de ensino dinâmico e prazeroso provocará, consequentemente, alterações na quantidade e qualidade destas conexões sinápticas, afetando assim o funcionamento cerebral de forma positiva e permanente com resultados satisfatórios.

Mas como desencadear isso na sala de aula? Como o professor pode ajudar nesse “fortalecimento neural”?

Todos os professores sonham com alunos motivados que se encontrem sempre dispostos a trabalhar arduamente, tentem ligar os seus objetivos àqueles já delineados para a disciplina ou para a sala de aula, se concentrem nas tarefas a realizar de maneira a desempenhá-las com sucesso, preservem os desafios, não necessitem de um encorajamento contínuo e ainda, estimulem os restantes membros da turma promovendo um espírito de colaboração contínua (Winke, 2005).

Na área da Psicologia da Educação, estar motivado é mover-se para fazer algo (Ryan & Deci, 2000: 54). Porém, não cabe só ao aluno estar motivado para ter sucesso na aprendizagem de uma Língua Estrangeira. O papel do professor é crucial no que respeita ao ensino de Línguas Estrangeiras.

Gardner (1985) escreveu que a motivação para aprender uma Língua pode ser descrita como um complexo de construções que envolvem não só um esforço e um desejo, mas também uma atitude favorável em relação ao processo de aprendizagem da(s) nova(s) língua(s). Isto é, quando falamos em motivação relacionada com a aprendizagem de uma língua é importante que se faça uma distinção entre os dois tipos principais de motivação: intrínseca e extrínseca.

O papel das estratégias de aprendizagem na manutenção da motivação em sala de aula tem sido bastante pesquisado nos últimos dez anos. Segundo Dornyei (2001) o importante não é a quantidade de estratégias utilizadas, mas sim a qualidade das mesmas. Desta forma, uma parte importante do trabalho motivacional do professor é a conscientização dos alunos sobre a utilização de estratégias relevantes e o constante reforço sobre a utilização contínua destas estratégias em sala de aula.

Marco teórico

Motivação

A palavra motivação vem do Latin “motivus”, relativo a movimento, coisa móvel. Vemos que a palavra motivação, dada a origem, significa movimento. Quem motiva uma pessoa, isto é, quem lhe causa motivação, provoca nela um novo ânimo, e ela começa a agir em busca de novos horizontes, de novas conquistas (NAKAMURA, 2005).

A palavra “motivar”, significa: dar motivo a, causar, expor motivo. E o sinônimo da palavra motivação é: causa, razão, fim e infinito logo a palavra “motivação” vem da palavra “motivo” mais o sufixo “ação”, que quer dizer movimento, atuação ou manifestação de uma força, uma energia, um agente.

Podemos entender que a motivação é intrínseca, é um impulso que vem de dentro, isto é, que tem suas fontes de energia no interior de cada pessoa, é uma força que direciona a pessoa para alguma coisa, ou seja, um objetivo. A motivação verdadeira nasce das necessidades intrínsecas onde encontram sua fonte de energia, nas necessidades e ações do ser humano. Assim também é nas organizações, a motivação verdadeira é a fisiológica, instintiva e psicológica-emoções.

A motivação pode ser definida como o conjunto de fatores que determina a conduta de um indivíduo. A motivação tem sido alvo de muitas discussões. No campo clínico, quando se estudam algumas doenças, na educação, voltada para o processo de aprendizagem. Na vida religiosa, quando se tenta compreender o que motiva alguém a ter fé numa determinada crença.

E, nas organizações, buscando obter um maior rendimento dos profissionais que formam o quadro de uma corporação (NAKAMURA, 2005).

Segundo Nakamura, a motivação direta é aquela que nos impulsiona diretamente ao objeto que satisfaz uma necessidade nossa. Por exemplo: você admira e se identifica com uma cultura estrangeira e investe todos seus esforços no

aprendizado da respectiva língua. Já a motivação indireta ou instrumental é aquela que nos impulsiona em direção a um objetivo intermediário, por exemplo, aprender português, que, por sua vez, possibilitará a satisfação de uma necessidade maior.

A motivação pode ser conceituada, também, como "o desejo inconsciente de obter algo" ou como "um impulso para a satisfação, em geral visando o crescimento e desenvolvimento pessoal e, como consequência o organizacional". Assim, o grau de satisfação e motivação de uma pessoa é uma questão que pode afetar a harmonia e a estabilidade psicológica dentro do local de trabalho. (BATISTA, 2005).

Segundo Stephen P. Robbins, motivação é o processo responsável pela intensidade, direção e persistência dos esforços de uma pessoa para alcançar uma meta. A intensidade refere-se ao esforço que a pessoa despende, sendo um dos elementos que mais nos referimos quando falamos em motivação. Já a direção deverá ser conduzida de uma maneira que beneficie a organização. Portanto precisamos considerar a qualidade do esforço, tanto quanto sua intensidade. A persistência é uma medida de quanto tempo uma pessoa consegue manter seu esforço. Os indivíduos motivados se mantêm na realização de suas tarefas até que seus objetivos sejam atingidos.

Já na visão de Chiavenato (1999), a motivação é o desejo de exercer altos níveis de esforço em direção a determinados objetivos organizacionais, condicionados pela capacidade de

satisfazer objetivos individuais. A motivação depende da direção (objetivos), força e intensidade do comportamento (esforço) e duração e persistência.

A motivação traz o entendimento do porquê o aluno precisa estudar, que diferença fará na sua vida aprender determinado conteúdo, além de dar suporte para que muitas vezes consiga dizer não para algum compromisso com amigos e mesmo assim tenha prazer em estudar.

Os mecanismos da motivação quando ativados no cérebro liberam dopamina, que é uma substância neuromoduladora capaz de modificar as atividades elétricas dos neurônios. Quanto maior a quantidade de dopamina que recebemos, maior é a sensação de bem-estar que associamos aquele comportamento, procurando repetir este estímulo como forma de ativar nosso sistema de recompensa.

Se o aluno recebe um elogio do professor por determinada situação, com certeza irá querer repetir a ação para receber novos elogios. Se disser para tal pessoa que o sorriso dela é encantador, certamente ela vai sorrir com muito mais frequência. Como também se comemos algo que nos deu prazer, visitamos algum local maravilhoso ou sentimos alegria na companhia de alguma pessoa, vamos querer repetir a dose...

Dentro da questão motivacional entram em cena também os famosos neurônios-espelho, que são células especializadas que tentam reproduzir automaticamente ações alheias e nos permitem tanto imitá-las quanto interpretá-las e nesse sentido Fraiman (2014) nos diz que “a postura do educador influencia na motivação de seus alunos e em seu impacto na

comunidade”. Portanto, para motivar alunos, precisamos ser exemplo de motivação. Eles precisam sentir que é possível sim, fazer a diferença, que a educação é âncora motivacional para a vida, que nosso cérebro ‘aprende’ não só novos conteúdos na escola, mas também a alterar processos-chave para a vida.

Talvez alguns educadores esqueceram o que um dia os motivou a chegar a tal lugar, o encanto que teve o primeiro emprego, ou ser chamado no edital do concurso, seu primeiro dia na escola, sua primeira reunião, o primeiro olhar de cada aluno... sim, os alunos já eram agitados, desmotivados, sempre o foram! Mas, a expectativa do fazer docente, fazia com que isso servisse de impulso para criar novas técnicas, preparar aulas diferenciadas, propor atividades diversificadas. Em muitos momentos do fazer docente podemos passar por situações de desmotivação, mas se faz necessário pensar: - e se fosse meu primeiro dia, se fosse meu primeiro ano? Como agiria?

Nosso corpo possui sustâncias como a dopamina e a ocitocina, responsáveis pelo prazer e pela colaboração, que são estimuladas com a palavra e o reconhecimento. (Costa, 2014). Quando falamos em motivação como ferramenta de aprendizagem é justamente o encantar com a palavra e o reconhecimento. Durante séculos estes recursos nunca caíram de moda: “mostrar empatia pelo aluno, ser exemplo de motivação, trabalhar conteúdos através de histórias, mudar a tonalidade da voz,...”

São pequenos fatores que fazem a diferença, se não os fizesse não existiria nenhuma Malala Yousafzai, em pleno

século XXI, recebendo prêmio Nobel (2014) por reivindicar o direito ao estudo, o direito de ter a presença de um professor, o direito de fazer a diferença no mundo.

Desenvolvimento

Que papel desempenha a motivação na aprendizagem de uma Língua Estrangeira?

Motivação provém da palavra em latim “MOVERE”, que significa mover para realizar determinada ação. Ou seja, é o impulso que nos move para agir. Percebe-se muitas escritas em neuroeducação enfatizando o papel das emoções, que trata-se de “um estado que a pessoa fica diante determinada situação/sentimento” (Mattos, 2010), pode ser algo passageiro, mas elas são de extrema importância, pois as emoções em ação tornam-se poderosos fatores de motivação, liberando neurotransmissores responsáveis pela nossa sensação de prazer, de bem-estar, acionando assim mecanismos que sustentam a motivação, que “é uma condição de estar preparado e com vontade de fazer alguma coisa” (Mattos, 2010).

Tipos de motivação

Quando falamos de motivação e da respectiva origem, surgem duas “motivações” distintas a Extrínseca e a Intrínseca. Ambas existem em cada ser humano, motivando-o, mas de igual forma? Quais serão as principais semelhanças e diferenças entre ambas? Qual é a mais mobilizadora e poderosa?

Estes dois tipos de motivação distinguem-se pela sua origem, isto é, se é externa ou interna.

A motivação intrínseca provém da alegria ou prazer derivada do processo de aprendizagem da(s) nova(s) língua(s), ou seja, é uma característica muito própria e única da vontade interna dos alunos (Sund & Bimmel, 2002).

A motivação extrínseca, por sua vez, pode ser entendida como tudo o que provém do ambiente de aprendizagem, ou seja, o aluno não se preocupa somente com as consequências externas da aprendizagem de uma nova língua.

Até que ponto os alunos estão intrínseca e extrinsecamente motivados para a aprendizagem de uma Língua Estrangeira?

Quando falamos em motivação relacionada com a aprendizagem de uma língua estrangeira é importante que se faça uma distinção entre os dois tipos principais de motivação: intrínseca e extrínseca. Desta forma, a motivação intrínseca provém da alegria ou prazer derivada do processo de

aprendizagem da(s) nova(s) língua(s), ou seja, é uma característica muito própria e única da vontade interna dos alunos, o que faz com que estes se dediquem a determinada tarefa em prol do seu próprio bem. Os alunos aprendem com alegria de maneira a satisfazer as suas curiosidades ou para experimentar a sensação de felicidade. (Sund & Bimmel, 2002).

A motivação extrínseca, por sua vez, pode ser entendida como tudo o que provém do ambiente de aprendizagem, ou seja, o aluno não se preocupa somente com as consequências externas da aprendizagem de uma nova língua (ser capaz de transmitir a sua opinião sobre determinado assunto na Língua Estrangeira, por exemplo), mas preocupa-se também com o fato de ser recompensado (com boas notas) e/ou evitar punições ou castigos (idem). Assim, podemos afirmar que o sucesso ou insucesso na aprendizagem de uma Língua Estrangeira não depende somente da figura do/a professor/a.

Como deve o professor motivar os seus alunos para a aprendizagem de Línguas Estrangeiras?

A figura e o desempenho do/a professor/a é extremamente importante no que respeita ao ensino de uma Língua Estrangeira. Ele/a deve desenvolver, por isso, estratégias e adotar meios que tornem o seu ensino eficaz. Quando se ensina uma Língua Estrangeira é crucial que se vá para além da palavra e do texto escritos. É pertinente que se utilize novos métodos e tecnologias de maneira que os alunos

tenham uma percepção maior e melhor da língua que estão a aprender e, também, tornar as aulas mais motivantes e não tão aborrecidas.

Assim sendo, Dörnyei descreve três níveis com diferentes estratégias de motivação que um/a professor/a deve ter em atenção da preparação das suas aulas, sendo eles o nível da língua; o nível dos alunos/ aprendizes e, por último, o nível da situação de aprendizagem.

Destes três níveis nós centraremos com especial ênfase no nível um, o nível da língua, de forma a aumentar os níveis de motivação na aprendizagem de ambas as Línguas Estrangeiras. Zoltán Dörnyei (2002) apela ao/a professor/a a que ofereça aos seus alunos o máximo de possibilidades de recolha de experiências positivas com a cultura da(s) língua(s)-alvo.

Segundo Dönryei, o/a professor/a deve passar filmes ou então mostrar os canais de televisão mais importantes desse(s) país(es), canções, convidar nativos ou então promover o contato dos seus alunos com falantes nativos através da escrita de emails ou de conferências,etc.

Para quê aprender uma Língua Estrangeira?

Quando os alunos escolhem aprender uma ou mais Línguas Estrangeiras é porque estão interessados em saber não só falá-la(s), mas também porque querem conhecer aspectos socioculturais e históricos desse(s) país(es). Então que

utilidades e vantagens veem os alunos na aprendizagem de outra língua para além da sua?

Dentro do fenômeno de motivação pensamos que também é importante referir e distinguir mais dois aspectos deste conceito. Falamos, pois da motivação instrumental e da motivação integrativa. A motivação instrumental refere-se à motivação que o aluno sente com o intuito de adquirir a língua estrangeira com o objetivo de atingir meios instrumentais, como é exemplo a leitura de material técnico ou então a tradução. Ou seja, este tipo de motivação visa o lado mais prático e instrumental de uma língua. Enquanto que a motivação integrativa é empregada quando os alunos desejam integrarse e fazer parte da cultura da Língua Estrangeira que estão a aprender (Brown, 1987: 115).

Queixas comuns

- Indisciplina excessiva, a falta de interesse constante, a apatia dos alunos, falta de material adequado, muitos alunos por sala, diferentes idades, alunos com dificuldades de aprendizagem, influência negativa da família, falta de perspectiva para um futuro são algumas das principais queixas dos professores.
- É preciso muita disposição para superá-las.
- Não existe uma receita mágica para transformar as aulas em foco de atração, mas com sensibilidade e energia para enfrentar o desafio o professor pode

conquistar seus alunos, ganhar tempo e, o que é melhor, trabalhar com mais prazer.

Dicas para motivar os alunos

- Estabeleça metas individuais. Isso permite que os alunos desenvolvam seu próprio critério de sucesso.
- Emoções positivas melhoram a motivação. Se você pode tornar alguma coisa engraçada ou emocionante, sua turma tende a aprender muito mais.
- Demonstre por meio de suas ações que o aprendizado pode ser agradável.
- Dê atenção. Mostre ao aluno que você se importa com o progresso dele. Ser indiferente a um aluno é uma poderosa ferramenta de desmotivação.

Dicas de postura para o professor

- *O animal enjaulado:* Você fica andando de um lado para o outro? Os alunos contam seus passos, mas o conteúdo da aula...
- *A muralha:* Sentado atrás da mesa, com pilhas de livros à sua frente, sua voz não chega bem aos alunos e você não tem espaço para movimentar-se (expressão corporal).
- *O italiano:* Usa demais os gestos e atrapalha as palavras. Muito emotivo e pouco prático.

- *O cofre*: Braços cruzados, expressão cansada ou crítica, você não se abre para a classe. O distanciamento dificulta a aprendizagem
- *O juiz*: Não sabe ouvir sem emitir opinião. Os olhos e a boca trancada o denunciam.

Exemplo de dinâmicas para o ensino de Línguas

Objetivos: Introduzir ou trabalhar vocabulário ou estruturas já apresentados, com ênfase na compreensão auditiva.

Material necessário: Aparelho de som ou computador com alto-falantes; CD ou

trilha de música; letra de canção em um papel cortado em tiras (um para cada

equipe) ou letra da canção em uma folha com parênteses para numerar.

Como jogar: O professor deve entregar a cada equipe a canção, com os versos cortados em tiras e misturados. A música é colocada para tocar e, enquanto ouvem, os alunos tentam colocar os versos em ordem. É importante ao professor estabelecer o número de vezes que a canção será repetida. Vence a equipe que tiver colocado a música, ou a maior parte dela, em ordem primeira.

Variação: O professor pode entregar uma folha com os versos da canção escritos fora de ordem, seguidos de parênteses para que os alunos os numerem na ordem correta.

Dicas: É importante que a maior parte do vocabulário da canção seja conhecida pelo grupo, a fim de que haja um efetivo aproveitamento da atividade.

Considerações finais

"Da mesma forma que sem fome não aprendemos a comer e sem sede não aprendemos a beber água, sem motivação não conseguimos aprender", afirma Iván Izquierdo.

Estudos comprovam que no cérebro existe um sistema dedicado à motivação e à recompensa. Quando o sujeito é afetado positivamente por algo, a região responsável pelos centros de prazer produz uma substância chamada dopamina. A ativação desses centros gera bem-estar, que mobiliza a atenção da pessoa e reforça o comportamento dela em relação ao objeto que a afetou.

A neurologista Suzana Herculano-Houzel, explica que tarefas muito difíceis desmotivam e deixam o cérebro frustrado, sem obter prazer do sistema de recompensa. Por isso são abandonadas, o que também ocorre com as fáceis.

Ao professor, cabe se alimentar das informações que surgem, buscando fontes seguras, e não acreditar em fórmulas para a sala de aula criada sem embasamento científico. "A Neurociência mostra que o desenvolvimento do cérebro decorre da integração entre o corpo e o meio social. O educador precisa potencializar essa interação por parte das crianças", afirma Laurinda Ramalho de Almeida, professora do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação, da

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), e especialista em Wallon.

As neurociências representam um poderoso auxiliar na compreensão do que é comum a todos os cérebros e como ocorre a aprendizagem humana, isso permite que os professores possam repensar a prática educativa. A imaginação, os sentidos, o humor, a emoção, o medo, o sono, a memória são alguns dos temas abordados e relacionados com o aprendizado e a motivação.

É importante destacar que uma boa aprendizagem para o aluno não depende somente do professor ou da escola. É fundamental para uma educação que pretende ajudar o aluno a perceber sua individualidade, também colocá-lo como responsável pelo ato de aprender, e potencializar suas habilidades. Para tanto, é necessário conhecer o seu padrão de pensamento pessoal e saber como usá-lo, como o primeiro passo para ser um sujeito (aluno) ativo no processo de aprender. A compreensão de como é possível lidar com algumas características pessoais ajudará o aluno a identificar, adaptar e utilizar suas características criativas e perceptivas, pois cada um aprende no seu próprio ritmo e à sua maneira. Por isso, é muito importante que os professores estimulem individualmente a capacidade cognitiva de seus alunos, fazendo uso de técnicas lúdicas e didáticas que permitam o aluno escolher aquelas que são mais motivantes para o seu aprendizado.

Isso significa que, o professor deve oferecer através de sua prática docente, um ambiente que respeite as diferenças

individuais permitindo que os alunos se sintam estimulados do ponto emocional e cognitivo. E, para isso, destacamos que conheçam os significativos estudos das neurociências, pois tais resultados influenciam na compreensão dos processos de ensino-aprendizagem. Então, se os estados mentais são provenientes de padrões de atividade neural, pode-se afirmar que a aprendizagem é alcançada através da estimulação das conexões neurais, podendo ser fortalecida ou não, dependendo da qualidade da intervenção pedagógica.

Referências bibliográficas

- COSTA, J. **Congregarh**-2015
- JESEN, Eric. **Enriqueça o cérebro:** como maximizar o potencial de aprendizagem de todos os alunos. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- MATTOS, Geraldo. **Dicionário Júnior da Língua Portuguesa.** São Paulo: FTD, 2010.
- MARINS, L. MUSSAK, E. **Motivação:** Do querer ao fazer. Campinas: 7 mares, 2013.
- GARDNER, H. 1994 Estruturas da Mente, A Teoria da Inteligências Múltiplas, tradução Sandra Costa, Porto Alegre: Artes médicas Sul. 1983

.Webgrafia

<http://neuropsicopedagogianasaladeaula.blogspot.com.uy/2015/10/motivacao-como-ferramenta-de.html>

<http://www.calem.ct.utfpr.edu.br/monografias/MarciaMariaFrigotto.pdf>

Recuperado de: www.ceitec.com.br/artigos/pagina-tres.html

https://sigarra.up.pt/flup/pt/pub_geral.show_file?pi_gdoc_id=483656

<https://novaescola.org.br/conteudo/217/neurociencia-aprendizagem>

<https://tutores.com.br/blog/como-as-neurociencias-podem-contribuir-com-o-trabalho-do-professor-em-sala-de-aula/>

Las neurociencias en el aula universitaria: Impacto en el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras

Ponencia referida a la práctica

María Angélica Dubouloy

Laura M. Grillo

Adriana I. Mássimo

Andrea F. Marrari

Andrea P. Prado

Introducción

La cantidad infinita de información accesible y la notable tendencia actual hacia la hiper especialización en las carreras universitarias nos dirige inevitablemente a plantearnos una reestructuración de los procesos de enseñanza-aprendizaje de las instituciones y profesionales en el campo educativo (Dyson y Renk, 2006; Arnett, 2000). Tales transformaciones son necesarias para buscar respuestas a los requerimientos constantes a los que se verán sometidos los futuros profesionales que se insertarán en un ambiente laboral extremadamente demandante y vertiginoso. Dichos cambios deben, además, dar una solución al problema de la falta de atención, dispersión o desinterés que presentan muchos estudiantes al sentirse desbordados ante la amplitud de conocimientos que se supone “deben” adquirir para convertirse en profesionales exitosos

En la enseñanza universitaria, los docentes se enfrentan diariamente a arduos desafíos por la transformación de las sociedades y los roles que los profesionales deberán asumir. Dichos cambios necesitan visiones innovadoras que tiendan al desarrollo óptimo de las competencias de nuestros estudiantes.

Las neurociencias, entendidas como las disciplinas que, en conjunto, estudian la organización funcional del sistema nervioso y su relación con el comportamiento, pueden dar posibles respuestas a la cuestión de cómo optimizar el aprendizaje, particularmente el de lenguas extranjeras. El impacto de nociónes innovadoras y transformadoras como estimulación, motivación, atención y gratificación se percibe claramente y, de hecho, se ha transformado en un factor determinante en la toma de decisiones didácticas para la formación académica de calidad. Por ello, nos planteamos el análisis y aplicación de aquellos principios de las neurociencias en el aula universitaria de lengua extranjera, y la evaluación de variaciones en la adquisición de competencias lingüísticas de los estudiantes.

Tal lo mencionado, los procesos de enseñanza y aprendizaje han sufrido diferentes restructuraciones como resultado de las múltiples especializaciones, la saturación de contenidos y los requerimientos de información variada (Dyson y Renk, 2006; Arnett, 2000). En busca de una respuesta a la pregunta sobre cuál sería la metodología más apropiada para lograr romper algunos paradigmas que, de una u otra forma,

están bloqueando el desarrollo natural de las competencias lingüísticas en la lengua extranjera - y optimizar así su aprendizaje - nació la idea de explorar el concepto de “neurociencia” con el objeto de determinar su alcance y aplicabilidad en los procesos de aprendizaje de un idioma extranjero.

Los conocimientos a los que se han accedido en estos últimos años han permitido demostrar la estrecha relación entre las neurociencias y los procesos de aprendizaje, ya que el cerebro atraviesa diferentes cambios y adaptaciones durante los mismos. Si el profesor comprende el funcionamiento del cerebro podrá ayudar a sus alumnos a aprender a aprender, aporte invaluable en esta sociedad de movimiento y cambio constante donde el profesional se verá obligado a adquirir nuevos conocimientos todo el tiempo.

Marco teórico

La neurociencia es una disciplina que incluye muchas ciencias que se ocupan de estudiar, desde un punto de vista inter, multi y transdisciplinario, la estructura y la organización funcional del sistema nervioso, particularmente del cerebro, y trata de describir la relación entre la mente, la conducta y la actividad propia del tejido nervioso, es decir, trata de desentrañar la manera en que la actividad del cerebro se relaciona con la psiquis y el comportamiento.

La neurociencia está revolucionando la manera de entender nuestras conductas, y cómo aprende, cómo guarda información nuestro cerebro y cuáles son los procesos biológicos que facilitan el aprendizaje. El aprender es un proceso por el que se adquiere una determinada información y se almacena para poder usarla cuando haga falta. El aprendizaje se produce como consecuencia de una serie de procesos químicos y eléctricos, y es posible por las redes neuronales del cerebro, que al mismo tiempo, están siendo cambiadas por el aprendizaje.

La neurociencia aplicada al ámbito formativo/educativo puede generar resultados altamente positivos. La comprensión de los mecanismos cerebrales que hacen posible aprender, desaprender, re-aprender y recordar información en el cerebro torna imprescindible la modificación de los procesos de enseñanza.

Los conocimientos a los que se han accedido últimamente han permitido demostrar la estrecha relación entre las neurociencias y los procesos de aprendizaje. Ansari et al. (2012) han planteado la investigación sobre los distintos circuitos cerebrales que se ponen en juego en diversas situaciones académicas, destacando el conocimiento del funcionamiento del cerebro y sus funciones cognitivas para la comprensión descriptiva de los diferentes procesos, especialmente la motivación y la atención para mejorar el rendimiento académico.

La atención se refiere a la asignación de recursos cognitivos que hace una persona frente a una tarea (Bruning et al, 2012). La atención selectiva, es decir la función cognitiva encargada de focalizar e ignorar la distracción, es necesaria en el proceso académico de aprendizaje (Stevens y Bavelier, 2012). Este proceso selecciona y focaliza un estímulo en particular para un análisis mientras elimina la información irrelevante o los distractores.

La motivación nos permite obtener recompensas al realizar alguna actividad, lo que aumenta la atención y el aprendizaje. La memoria, cumple un rol preponderante en el proceso de aprendizaje, es la encargada de recordar la información adquirida. La memoria a largo plazo se relaciona directamente con el rendimiento académico. La existencia de conocimiento previo con el que la nueva información puede ser relacionada permite un mejor desempeño de la memoria. Asimismo, la información nueva, novedosa y cambiante capta nuestro proceso atencional y motivacional, lo que permite la adquisición de nuevo conocimiento, mejora nuestra memoria (van Kesteren et al., 2012) y, consecuentemente, el desempeño académico.

El aprendizaje es procesado por el sistema nervioso central, que es el objeto de estudio de la neurociencia. De ahí la necesidad de aproximar la neurociencia a la pedagogía.

La ruta cerebral del aprendizaje

Cada cerebro procesa información de manera única. Sin embargo, hay aspectos que tienen en común. Todos poseen 52 áreas, muchas de las cuales están involucradas en algo que podría denominarse como la ruta del aprendizaje. Hay patrones que permiten que el cerebro se apropie de la nueva información y la convierta en algo más. La neurociencia establece tres modos, que se denominarán ‘ruta cerebral del aprendizaje’. Dichos modos explican la manera en que el cerebro aprende.

La ruta se inicia con el modo aferente sensitivo, continúa con el modo de procesamiento y, finalmente se termina con el modo eferente motor. Cada uno de ellos depende del anterior y tiene características claramente definidas. El doctor en Ciencias Biológicas, Hernán Aldana Marcos (2014) explica que deben involucrarse en la enseñanza de forma activa.

Modo aferente, de procesamiento y eferente

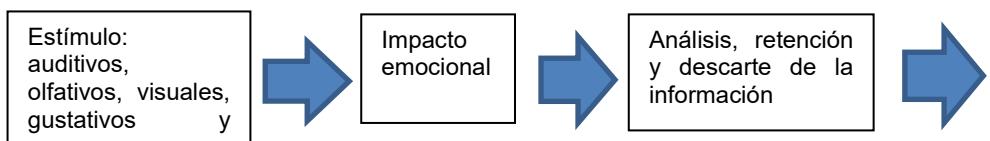
La gráfica muestra como se trata de funciones subsecuentes cuyo resultado es una respuesta de tipo motor.

Modo

Procesamiento

Aferente

Eferente



Modo Aferente o Sensitivo. La neurociencia ha probado que los primeros sistemas de procesamiento de la información son objetivos y carentes de carga emocional. Inicialmente se percibe información sensorial - las vías sensoriales captan todos los estímulos provenientes del cuerpo y del exterior. Posteriormente, dicha información entra en los circuitos límbicos de la amígdala y del hipocampo. Este es importante porque al añadir significado emocional a la información ayuda a almacenarla en la memoria a largo plazo. Así, lo que de entrada se percibe como información inconexa con el aprendiente, debido a la emoción se empieza a convertir en aprendizaje.

Procesamiento: En esta etapa es posible adentrarse en los aspectos cognitivos del conocimiento. Dependiendo del tipo de información que se esté manejando se activarán múltiples zonas del cerebro. El procesamiento inicia con el análisis de la información recibida en el proceso aferente. El cerebro determina si el estímulo es seguro o representa una amenaza. Aún más importante se determina si el estímulo fue lo bastante atrayente y llamativo para continuar con el proceso o carece de utilidad. Aquí se fija el grado de atención que desde la etapa anterior se estaba gestando. Después de realizar este proceso, que implica categorización (etiqueta), clasificación (empaqueamiento) asociación y jerarquización, es cuando el profesor puede enseñar los contenidos.

Modo eferente motor o de respuesta: El fin del recorrido de la ruta del aprendizaje lo marcan las acciones de tipo eferente.

Aquí se puede constatar si el camino seguido ha sido el indicado. En este momento se realizan actividades de simulación y de ejercitación de lo aprendido. En la fase de simulación aún se requiere de la supervisión del profesor, quien guiará al estudiante señalándole si se ha desviado del objetivo o procedimiento esperado, pero sin indicarle en qué consiste la falla. Esto para permitirle desarrollar estrategias de identificación y resolución de posibles dificultades. Después sigue el proceso de ejercitación, que no es guiado por el profesor, e implica un momento de trabajo autónomo por parte del estudiante. En esta etapa se hace más patente su protagonismo en el aprendizaje, ya que tiene la posibilidad de ejecutar con total propiedad lo que aprendió.

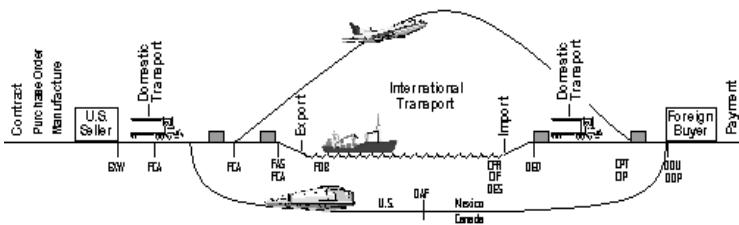
Nuestro objetivo, fue determinar cuáles son los principios de las neurociencias que, aplicados al aprendizaje del idioma inglés para alumnos universitarios de la Licenciatura en Comercio Internacional, resultan un factor determinante en la toma de decisiones didácticas dirigidas a una educación académica de calidad. De este modo buscamos formar un estudiante autónomo, participativo y competente preparado de manera eficiente para una realidad profesional competitiva y en constante actualización.

Un ejemplo práctico

Para el diseño de una actividad a partir de la descripción de la ruta del cerebro, se escogió el tema de INCOTERMS en una clase de Inglés Técnico I de la Licenciatura en Comercio Internacional en la Universidad de La Matanza. Los alumnos

participantes ya han cursado cuatro niveles cuatrimestrales de inglés para la comunicación y es el primer nivel específico de la carrera con vocabulario técnico de la especialidad. Es decir, cuentan con un nivel de inglés que les permite comunicarse correctamente, ya se encuentran en un nivel intermedio de la carrera y manejan el conocimiento y lenguaje operativo en L1, y el objetivo es que lo desarrollem en L2. Cabe destacar que los INCOTERMS son internacionales y de uso cotidiano en el área profesional de la carrera.

Es por todo esto, que se decidió comenzar con un diagrama básico de la situación de importación-exportación que grafica el uso de los incoterms para que los alumnos reconozcan sus usos y los expliquen desde su conocimiento práctico. Se busca a través de un estímulo visual reconocible generar y dar significancia al estímulo; la motivación proviene de una situación altamente conocida por los alumnos y se les requerirá que en forma básica, manejando conceptos simples como vender, comprar y pagar se recuperen verbos y expresiones familiares (incluso de su experiencia laboral) y se puedan anticipar conceptos no conocidos en inglés, necesarios para completar la descripción. Se trata de lograr generar el vínculo afectivo (o motivador) a partir de una situación conocida, probable, significativa para el aprendiente.



A partir de esa preparación, se les presenta a los alumnos un video sobre el uso de los INCOTERMS en el mercado para que procesen su información. Ya en esta segunda etapa se requiere que los alumnos analicen y/o descubran información. Una primera actividad se basa tan solo en etiquetar información:

1. Watch the tutorial about INCOTERMS and tick the information included:

https://www.youtube.com/watch?v=D_Bw9F4BagM

- The origin of the terms
- The stages in the process of transportation
- Problems that may appear
- Responsibilities of the people involved
- The history of transportation
- How to group incoterms
- The differences between the terms.

Las siguientes dos actividades categorizan la información en el video y demandarán una nueva reproducción del video:

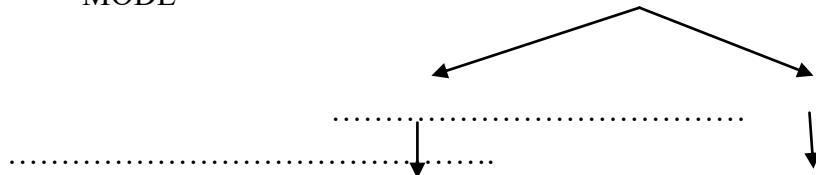
2. Watch the first part of the video again (0:40 to 1:20) and match the different stages in the carrying of goods with the action involved:

International dispatch of goods involves a number of distinct physical stages:

Stage	Action involved
1. Transfer	clearance of goods for import through buyer's Customs
2. Terminal	delivery of goods to first carrier's port for dispatch
3. Customs	carriage to port handling of export
4. Carriage	clearance of goods for export through seller's Customs
5. Customs	carriage to destination country
6. Terminal	delivery at buyer's premises
7. Delivery	carriage to port handling of import

3. Complete the chart to show differences in INCOTERMS as from 2010 (3:45 to 5:00)

MODE



Transport:

A fin de facilitar la asociación de ciertos conceptos con su utilización o definición, se propuso la siguiente actividad:

4. Identify the factors involved, according to the tutorial, to choose the right term (5:00 to 7:00)

- Decision of one part to avoid confusions between contracts..... **company policy**

.....

- One part ships larger quantities

.....

- The degree of control required by one part

- One of the parts' usual practice
-
- The facilities in the port of destination
-
- Different regulations in the destination country
-
- If the cargo is loose or in containers
-
- Road or sea
- freight.....
-
- The trading relation between the parts
-
- Low-valued goods may not need incoterms
-

Para concluir el procesamiento de datos y chequear la incorporación de nuevos conceptos, es el momento de relacionar los conceptos con los ya conocidos. Estas ultimas actividades no deberían necesitar la repetición del video.

5. Complete the missing information (7:00 to 8:35)

Sellers are always in charge of and

Buyers are always in charge of and

INCOTERMS indicate

the....., which is the place where the responsibilities for the goods passes from the seller to the buyer. Incoterms identify a number of different points and provide a different term for each place.

The term with the least responsibility for the buyer is the and the following terms move the responsibility away from the seller towards the buyer.

The E term sets the delivery at

The F terms establish the delivery at

The C terms settle the delivery at but the buyer also organizes in the buyer's country.

The D terms organizes delivery at

6. Who is responsible for the following actions with the different INCOTERMS? (8:35 to the end)

EXW: packing

loading

cost and risks

FCA: loading at first delivery point

loading at second delivery point

CPT: carriage to destination:

Risks

CIP: insurance

CFR: loading onto vessel

CIF: cargo insurance

DAT: delivery at terminal unloading

DDP: Customs clearance

Solo restaría la aplicación práctica de todo lo trabajado conectado con el planteo inicial que se propuso al hablar de los INCOTERMS (acción motora) En el caso de esta clase en particular, se propuso la escritura de una email con una situación puntual del campo profesional donde debieran recomendar las mejores condiciones de exportación a un cliente específico para que aplicaran sus conocimientos operativos pero en L2.

A modo de resumen, se confeccionó el siguiente cuadro:

RUTA CEREBRAL	ACTIVIDADES	OBJETIVOS	NEUROCIENCIAS
MODO AFERENTE	Planteo de una situación conocida que pueden describir brevemente	Motivar su participación. Reconocer situación como auténtica	Activación de dopamina
	Descripción de un gráfico sobre la situación planteada.	Recuperar y anticipar vocabulario	
MODO DE PROCESAMIENTO	Marcar la información presente en el video	Identificar información	Etiquetas
	Unir concepto con etapa.	Clasificar información	Empaqueamiento
	Completar un cuadro	Categorizar información	
	Completar definiciones	Asociar conceptos	Asociación
	Completar con sus palabras.	Relacionar conceptos	Jerarquización
MODO EFERENTE	Escribir un mail recomendando acción según situación	Transferir lo trabajado a una situación significativa	Actividad motora

Conclusiones

Los objetivos planteados en este trabajo se pudieron cumplir después de haber hecho una tarea de revisación de los conceptos teóricos y de haber propuesto un trabajo metodológico apropiado para lograr resultados satisfactorios en la clase de Inglés Técnico en la Licenciatura de Comercio Internacional.

El objetivo principal de este trabajo ha sido identificar los principios de las neurociencias susceptibles de ser aplicados en el aula universitaria de lengua extranjera. Luego de la

evaluación de los resultados es posible afirmar que dicho objetivo se ha alcanzado ya que la integración de algunos aportes de la neurociencia a la enseñanza del idioma extranjero ha sido positiva.

Los demás objetivos se han cumplimentado gracias a la aplicación de las investigaciones llevadas a cabo en la relación entre las neurociencias y la adquisición de lenguas extranjeras como son las realizadas por Willis (2009) y Jensen (2004) quienes proponen el uso de pausas en los niveles de atención, ya que después de cada nueva experiencia de aprendizaje se necesita tiempo para “procesar” el aprendizaje. Como así también la realizada por Bjork (2012) quien asegura que luego de estudiar, se debe esperar un cierto período de tiempo antes de repasar; así es más fácil que el contenido “quede” en la memoria.

La guía didáctica propuesta permitió llevar a cabo en forma exitosa las actividades planteadas siguiendo la ruta de aprendizaje. Las mismas no solo son de gran utilidad para realizar las actividades planteadas en la clase, sino para poder desarrollar capacidades ejecutivas, distintas de los conocimientos y que son igualmente indispensables para funcionar efectivamente en una organización, como pueden ser la comunicación, la gestión de personas, el liderazgo, la creatividad o la facilidad para la resolución de problemas, sin las cuales el conocimiento puede resultar inoperante. Todas estas facultades mentales, si bien pueden desarrollarse con la experiencia, también pueden entrenarse y desplegarse más eficazmente mediante los programas adecuados.

En cuanto a los aspectos negativos con los que nos hemos enfrentado en la realización de este trabajo podemos mencionar la dificultad en el diseño de materiales para determinar qué información incluir. Ya que es un tema complejo, no ha sido sencilla la elección de los contenidos. Otra de las dificultades con la que nos hemos enfrentado fue que la formación con orientación pedagógico-didáctica de los docentes no suele contemplar el análisis del funcionamiento del cerebro. En este sentido, la capacitación durante el proceso de investigación logró superar este obstáculo, debiendo enfatizarse en este punto la buena predisposición de los docentes para adquirir los nuevos conocimientos.

Después de haber trabajado en esta cátedra con la implementación de actividades regidas por las funciones del cerebro, podemos concluir que los programas universitarios deberían estar diseñados con la idea de proporcionar a los estudiantes una serie de conocimientos esenciales, pero también para permitir actuaciones efectivas en el abordaje de las funciones a las que habrán de atender en su actividad profesional.

BIBLIOGRAFIA

- ALDANA, H. (2014). Conferencia *claves para enseñar y aprender teniendo en cuenta el potencial de cerebro*. Universidad de San Isidro
- ANSARI, D., DE SMEDT, B., & GRABNER, R. H. (2012) *Neuroeducation – a critical overview of an emerging field*, Neuroethics, 5(2), 105-117
- ARMSTRONG, T. (2006) “*The Best Schools: How Human Development Research Should Inform Educational Practice*”, ASCD, Estados Unidos
- ARNETT, JEFFREY (2000), *Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties*, Jensen American Psychologist, Vol. 55(5)
- BOOTH, J. et al, (2003) *Neural development of selective attention and response inhibition*, Neuroimage, 20(2), 737-751
- BRUNING, R. H., SCHRAW, G. J., & RONNING, R. R. (2012) *Cognitive psychology and instruction*, Prentice-Hall, Inc., NJ 07458.
- CAMPOS A. L. (2010) Artículo: “*Neuroeducación: Uniendo las neurociencias y la educación en la búsqueda del desarrollo humano*” en La educación, Revista digital de la Organización de Estados Americanos. No. 143. Disponible en:

http://www.educoea.org/portal/La_Educacion_Digital/laeducacion_143/articles/neuroeducacion.pdf

DAW, N. & SHOHAMY, D (2008) *The cognitive neuroscience of motivation and learning*, Social Cognition, 26(5), 593620

DYSON, R. & RENK, K. (2006) *Freshmen adaptation to university life: depressive symptoms, stress, and coping*, Journal of Clinical Psychology 62(10), 1231-1244.

ELCARTE, N., RODRIGO, S. (2012) “Neurociencia y educación: una aproximación *interdisciplinar*” Disponible en <http://www.encuentros-multidisciplinares.org/ISSN-e 1139-9325>, Vol. 14, Nº 42

FISCHER, K. W., & IMMORDINO-YANG, M. H. (2008) *The fundamental importance of the brain and learning for education*, in *The Jossey-Bass reader on the brain and learning*, San Francisco

GAZZALEY, A., & NOBRE, A. C. (2012) *Top-down modulation: bridging selective attention and working memory*, Trends in cognitive sciences, 16(2), 129-135

GARDNER, H. (1983) “*Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*”, Basic Books Inc., Estados Unidos

GESCHWIND, N. (1979) *Specialization of the Human Brain*, Scientific American 241(3):180–199.

HABER, S. N., & KNUTSON, B. (2010) *The reward circuit: linking primate anatomy and human imaging*, Neuropsychopharmacology, 35(1), 4-26.

JENSEN, E. (2004) “*Cerebro y aprendizaje. Competencias e implicaciones educativas*”, Narcea S.A. Ediciones, Madrid, España

KIM, Suing-il, (2013) Neuroscientific Model of Motivational Process, Frontiers In Psychology, PMC, US National Library of Medicine, National Institutes of Health, disponible en <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3586760/>

MANES, F. (2009) “*¿Qué puede aportar la investigación en Neurociencias a la Educación?*” en Neurociencias y Educación. Disponible en <https://facundomanes.com/2009/11/22/que-puede-aportar-la-investigacion-del-cerebro-al-aprendizaje/>

MOSCOVITCH, M., NADEL, L., WINOCUR, G., GILBOA, A. Y ROSENBAUM, R.S. (2006) *The cognitive neuroscience of remote episodic, semantic and spatial memory*, Current Opinion in Neurobiology, 16(2), 179-190

OLIVER, M. (2011) *Towards an understanding of neuroscience for science educators*, doi: 10.1080/03057267.2011.604478, Studies in Science Education, 47(2), 211-235

PUEBLA, R. PALMA, M. (2011) “*Educación y neurociencias. La conexión que hace falta*”, Estudios Pedagógicos XXXVII, N° 2: 379-388, REVISIONES

PUTWAIN, D. (2007) *Researching academic stress and anxiety in students: Some methodological considerations*, British Education Research Journal, 33 (2), 207-219

RICCIO, D., RABINOWITZ, V. & AXELROD, S. (1994) *When Less Is More*, American Psychologist, Vol. 49(11), 917-926.

RUTHVEN, K., LABORDE, C., LEACH, J. & TIBERGHIEN, A. (2009) “*Design Tools in Didactical Research: Instrumenting the Epistemological and Cognitive Aspects of the Design of Teaching Sequences*”. Educational Researcher, 38(5), 329-342

SALAS SILVA, RAÚL (2003) ¿LA EDUCACION NECESITA REALMENTE DE LA NEURO- CIENCIA? Estudios Pedagógicos, núm. 29, pp. 155-171, Universidad Austral de Chile, Valdivia, Chile. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/1735/173514130011.pdf>

STEVENS, C., & BAVELIER, D. (2012) *The role of selective attention on academic foundations: a cognitive neuroscience perspective*, Developmental cognitive neuroscience, 2, S30-S48.

SUNDEM, G. (2012) *Brain trust: 93 top scientists reveal lab-tested secrets to surfing, dating, dieting, gambling, growing man-eating plants, and more!* Three Rivers Press, New York

TOKUHAMA-ESPINOSA T. (2013) “*Lo que los neurocientíficos nos dicen sobre la enseñanza de lenguas extranjeras*” Disponible en: https://www.usfq.edu.ec/publicaciones/para_el_aula/Documents/para_el_aula_08/pea_008_0004.pdf

TOKUHAMA-ESPINOSA T. (2014) “*Making Classrooms Better: 50 Best Classroom Practices from Mind Brain, and Education Science*” Revista Prelac. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org>

VALERIO, G., JARAMILLO J., CARAZA R., RODRIGUEZ R., (2016) “*Principios de Neurociencia aplicados en la Educación Universitaria*”, Formación Universitaria Vol. 9 (4), 75-82, doi: 10.4067/S0718-50062016000400009
<http://www.revista.unam.mx/vol10/num4/art20/pdf>

van KESTEREN M., RUITER D., FERNANDEZ G, y HENSON R., How schema and novelty augment memory formation, Trends in Neurosciences, 35(4), 211-219 (2012)

VAN DER MEULEN, A., KRABBENDAM, L. Y DE RUYTER, D. (2015) *Educational neuroscience: Its position, aims and expectations*, doi: 10.1080/00071005.2015.1036836, British Journal of Educational Studies, 63(2), 229-243

WILLIS, J., (2009) “*What you should know about your brain*”, Educational Leadership, Volume 67 Issue 4, 1-3

La enseñanza de la gramática: ¿Cómo? ¿Desde cuándo? Una mirada de 1er año...

*Andrea Di Biase
Paola Valverde*

Consideraciones sobre la gramática y su lugar en el aula...

La propuesta didáctica que se presentará a continuación, pretende ser un posible rumbo de cara al abordaje de situaciones de enseñanza y aprendizaje de los conocimientos gramaticales en los primeros años de la escolaridad. Para ello, el eje central, en torno al que girarán las distintas ideas, será la discusión acerca de qué entendemos por gramática y, cuál debe ser su lugar en el marco de la educación primaria.

Según Marín (2001), en el campo de la lingüística, la gramática es el conjunto de las regulaciones de una lengua y, también, la descripción de su funcionamiento. Es, entonces, una construcción teórica diseñada para describir y explicar el funcionamiento del sistema lingüístico (Hernanz y Brucart, 1987).

El desarrollo de la competencia enunciativa de los alumnos, entendida como el bagaje de conocimientos necesarios para comprender y producir eficazmente mensajes lingüísticos en distintas situaciones de comunicación, y el lugar de la gramática en la escuela, como proveedora de insumos y herramientas acerca del sistema de la lengua, no pueden estar

vacantes, ni monopolizar el tiempo pedagógico del trabajo en el área. **La gramática debe tener su justo lugar en el aula**, y este, no es el que tuvo, en muchos casos, hasta nuestros días. No obstante, tampoco puede estar al servicio de la escritura, “cuando sea necesario”. Es decir, la gramática debe ocupar un papel relevante, aunque compartido con otros saberes y prácticas, **de reflexión sobre el uso, de dilucidación de los recursos que ofrece el sistema de la lengua, con la finalidad de que el alumno se apropie de ellos, pasando así del uso intuitivo, o del “uso a secas”, al uso mejorado en palabras de Marín (2001:51), o al uso reflexivo según Coseriu.**

En este sentido, González Nieto (2003:60-64) afirma, ya no se trata de “aprender a hablar y a escribir correctamente”, sino de saber utilizar la expresión oral y escrita de forma adecuada en las distintas situaciones y ámbitos de uso. Cuando el niño ingresa en la escuela y comienza el estudio de la gramática, ya hace tiempo que se ha convertido en un usuario más de su lengua, por lo que demuestra un conocimiento intuitivo que no precisó instrucción previa debido a que en su momento, los conocimientos gramaticales más generales fueron puestos en práctica en las situaciones cotidianas de comunicación en las que se vio envuelto.

El maestro, deberá partir de ese saber práctico que el niño posee y centrará su intervención en hacer explícitos esos saberes para poder usarlos de forma reflexiva, ampliar el caudal léxico y favorecer el desarrollo de las posibilidades expresivas y comprensivas.

La gramática debe ser objeto de estudio y constituirse en un instrumento al servicio de la mejora de la comprensión y producción de textos.

Enseñar a escribir en la heterogeneidad de nuestras aulas...un desafío.

Al iniciar el curso, nos encontramos en el aula, con alumnos que se encuentran en distintos niveles de adquisición del sistema de escritura, por ejemplo, algún niño que apenas escribe y reconoce su nombre, así como también aquellos que producen enunciados. El desafío es: ¿Cómo promover aprendizajes significativos para todos los niveles?, ¿Cómo diseñar propuestas que, involucren a aquellos alumnos con un nivel más descendido, y resulten también problematizadoras para aquellos que poseen un mayor nivel de conceptualización? Atendiendo a lo planteado, adherimos a la fundamentación del Documento base de Análisis Curricular: “*La planificación diversificada favorece la implementación de un currículo inclusivo y flexible que, en base a un diseño universal de aprendizajes, considera que todos los niños deben aprender juntos de acuerdo a su propio estilo de aprendizaje con el acompañamiento de estrategias diferenciadas*”- Documento base-pág. 13.

Los maestros de primer año, al iniciar el proceso de adquisición del sistema de escritura trabajamos con variadas

situaciones en las que, por un lado, promovemos la producción de vocablos y, por otro, la de enunciados.

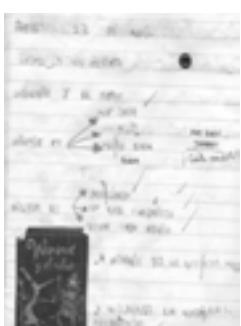
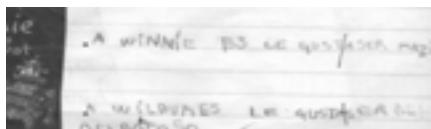
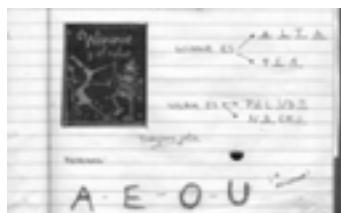
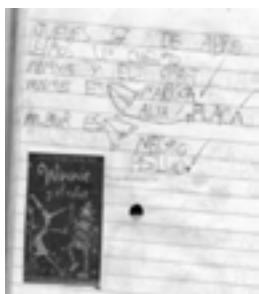
A continuación, presentamos una propuesta del mes de abril:

Contenido: la descripción en la narración.

Esta propuesta se encuentra enmarcada en un trabajo sistemático que realizamos, en cuanto a lectura y escritura de cuentos. A partir de la misma, intentamos aproximar a los alumnos a la descripción de personajes en la narración, porque hemos observado que a la hora de producir cuentos por ejemplo, manifiestan mayores dificultades para producir el marco, ya que pasan al nudo sin enmarcar la narración. En un primer momento recurrimos a la caracterización de los personajes, por un lado porque admiten la producción de listados de características, para aquellos alumnos que aún no producen enunciados. Por otro lado, permite ampliar el vocabulario y promover la adjetivación, tan difícil de lograr en clases superiores.

En estas propuestas que llevamos adelante a fines de abril, la mayor parte del grupo, se encontraba en un nivel de escritura silábico. Por este motivo a la mayoría se le propuso la producción de vocablos (porque el punto central en estos casos es la adquisición del sistema de escritura), en los casos de aquellos alumnos que tenían una escritura silábica alfabetica o

alfabética, ya se podía promover la producción de estructuras gramaticales más complejas, como son los enunciados. Como se puede observar en la fig.1, en casos puntuales en las que el niño aún no logra identificar el sonido de las vocales se debió trabajar conjuntamente, centrándonos en los sonidos de las vocales.



Analizando en colectivo la profundidad de algunos enunciados

Perfil de egreso en escritura para 3er año: Respetar la concordancia verbal y nominal

Se realiza reflexión colectiva sobre los enunciados, pensando colectivamente formas de escribir correctamente la idea que se quiso expresar.

Consigna: una persona de la clase escribió lo siguiente: “*A Winnie es le gusta ser magia*”, vamos a leerlo e intentar comprender qué quiso expresar esta persona y observar si hay aspectos para mejorar.

Intervenciones: ¿habrá algo para mejorar?, ¿qué creen ustedes?, ¿qué habrá querido decir?, ¿queda claro? ¿qué es lo que hace Winnie?, ¿por qué esa persona puso “A Winnie es le gusta”?, ¿habrá algo para mejorar?, ¿qué deberíamos poner? Ahora, pensemos en la parte en que dice: “... le gusta ser magia” Se analiza diferencia entre “ser” y hacer”, y por qué no corresponde utilizar “es” en el enunciado.

De la misma forma, se abordó el análisis con “*A Wilbur es le gusta ser revoltoso*”.

No obstante, ¿por qué no hay que quedarse solamente con el trabajo en texto narrativos?

Generalmente los maestros centramos nuestros esfuerzos en el trabajo con los textos narrativos, tal vez, porque creemos que los niños, cuando comienzan la escolaridad, no tienen los suficientes conocimientos de la lengua como para abordar la complejidad de otros textos. Sin embargo, nos estamos haciendo “trampa al solitario”, los niños y niñas llegan provistos de un interesante caudal de conocimientos gramaticales. Es por ello que, si nuestro trabajo, por ser en el primer nivel de la escolaridad, queda casi en exclusividad en el abordaje de textos narrativos, estamos limitando los aprendizajes de nuestros alumnos, ya que no todos sus conocimientos gramaticales funcionan de la misma manera en uno u otro texto. Un ejemplo es cuando trabajamos puntuación, claramente se puede visualizar cómo los niños logran hacer un buen uso del punto en textos que explican o persuasivos, al contrario de lo que sucede con los narrativos en donde los niños no logran cerrar ciertas ideas con alguna marca gráfica.

Propuesta de octubre

Contenido: Los marcadores de subjetividad “Yo pienso”
“A nosotros nos parece”

Se propone a los alumnos la producción de un texto, en una situación real de comunicación: recomendar la granja que

visitamos a los amigos de inicial que aún no tienen definido qué granja visitar.

En primer lugar, el hecho de proponer una producción con destinatario real genera gran motivación en los alumnos, ya que otorga significatividad a la propuesta. En segundo lugar, el hecho de tratarse de un texto no narrativo, en este caso un texto que persuade genera mayores dificultades, ya que no es el tipo de texto que los alumnos están más habituados a producir.

A la hora de realizar una propuesta de escritura, creemos que resulta fundamental la intervención docente que se realiza para motivar y andamiar el proceso de escritura. En este caso, previo a la producción del texto, se realizó un trabajo de preescritura. En este sentido, se hizo hincapié por un lado, en las opiniones que los niños tenían sobre la salida didáctica, por otro, en elementos de la visita que se podían usar para justificar los argumentos al momento de persuadir al lector. También se abordó la diferenciación entre la descripción del lugar y la elaboración de una opinión para persuadir (ya que resultan difíciles de distinguir), el enriquecimiento de la misma a través de la incorporación de un marcador de subjetividad a la hora de introducir una opinión: “Yo creo”, “Yo pienso””A mí me parece”.

Algunas producciones individuales de los alumnos:

Yo pienso que es muyrido porque solo
alimenta a los animales. La sema ya muero
que goz y toca a los animales.

Texto adecuado a la consigna.

Produce un texto argumentativo con una escritura alfabetica. Utiliza marcador de subjetividad "Yo pienso".
Inadecuación en el uso de signos de puntuación.

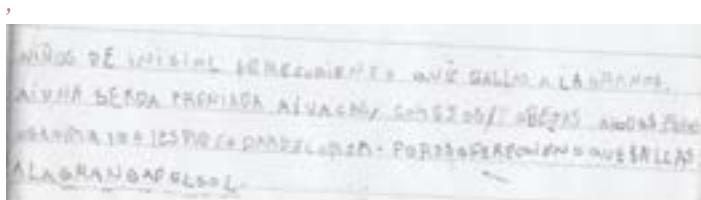
Correcto uso de tiempos verbales,

error en sintagma verbal "hay mucho juegos". Errores de segmentación.

Amigos de miel, yo pienso que podrían ir
a la granja, ahí se divierten muchísimo.
Les enseñarían todo sobre los animales.
te muestran crías de diferentes animales.
Pueden ordenar una visita.
Y tener cosas nuevas y a los más jóvenes que
divertirse en el rancho.

Texto adecuado a la consigna. Produce un texto argumentativo con una escritura alfabetica. "Yo pienso", usa organizador textual "además". Buena progresión temática, utiliza marcador de subjetividad, hay un cierre. Realiza un adecuado uso de signos de puntuación.

Se reconocen oraciones. Correcto uso de tiempos verbales..



Texto adecuado a la consigna.

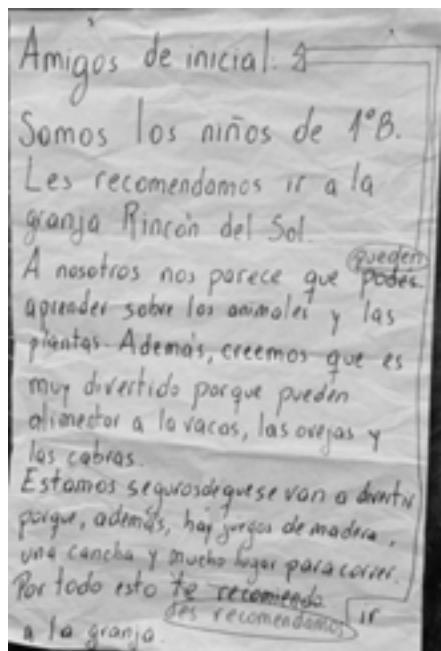
Produce un texto argumentativo con una escritura alfabetica. Hay progresión temática, utiliza el nexo “Por eso”. Adecuado uso de signos de puntuación, aunque se omitió alguno.

“niños de inicial te recomiendo”- error de concordancia (sustantivo-pronombre). Errores de segmentación.

Luego, de analizar colectivamente las razones individuales, nos encontramos ante la necesidad de producir un texto colectivo, de modo de llevar una opinión representativa del grupo a los niños de inicial. Antes de comenzar con la producción colectiva, fue necesario hacer un análisis oracional problematizando qué pasaba al cambiar el sujeto oracional, al pasar de la primera persona del singular a la primera persona del plural. Algunos ejemplos:



Después, se realizó una producción colectiva (escribir a través del maestro) que implicó un análisis gramatical de las estructuras oracionales. A medida que se organizaban los argumentos se iban tratando ciertos aspectos como determinados sintagmas verbales y sus complementos.



En síntesis, el punto de partida estará en el texto, puesto que es el fruto del uso del lenguaje y todo lo demás está, más o menos directamente, subordinado a él. A partir de la globalidad del texto, se procederá al análisis del contenido y sus formas de expresión para elementos cada vez más reducidos (texto, párrafos, oraciones, sintagmas).

En resumen, la nueva gramática didáctica de la lengua española, deberá partir del contenido y la aplicabilidad pragmática, y llegar en último término a la forma, a la expresión concreta, y no a la inversa, ya que las formas se ofrecen como las herramientas parciales que sirven para hacer algo de la mejor manera posible.

Plantear una forma de trabajo que parta de la intuición permite abrir la pregunta por “el por qué”, cuestionar, proponer ejemplos y contraejemplos, a diferencia de los clásicos análisis mecánicos, miméticos e irreflexivos (ej. las tradicionales prácticas de análisis sintáctico, de reconocimiento e identificación). Concretamente, se puede, por ejemplo, analizar con los alumnos, las causas de la ambigüedad de alguna expresión en particular y, su comparación con expresiones similares que no generen esa distorsión en el significado. Frente a esto, el docente debería ayudar a comprender que el error, allí, es estructural, y que las distintas posibilidades de corrección, surgidas en el grupo, responden a diferentes interpretaciones de la expresión en cuestión. La importancia de este tipo de prácticas está en que, para corregir esas ambigüedades, los alumnos se ven obligados, por un lado, a descubrir los posibles sentidos en que puede ser interpretada la expresión, para lo que deben manipular mentalmente las estructuras sintácticas desde su saber intuitivo y, por otro lado, lleva a la apropiación de un metalenguaje, que se vuelve necesario para explicar el problema.

Por último, es necesario recordar que este trabajo no puede ser ocasional. Aunque debe partirse de escritos reales,

los problemas deben ser acotados para efectuar una observación sistemática de regularidades, de diferencias y de relaciones entre los distintos elementos del escrito, ya que sólo la sistematización de los problemas gramaticales, facilita la reflexión metalingüística sobre el sistema escrito. Por consiguiente, se hace necesario que el maestro cree situaciones de aprendizaje sistemático de los aspectos regulares del sistema gráfico. Situaciones que favorezcan la formulación de hipótesis y la verbalización de las que, implícitamente, realizan los alumnos, cuando se enfrentan a la explicación de la realidad (Camps, 1993)

Bibliografía

- BERNÁRDEZ, Enrique (1998) – “Hacia una gramática didáctica moderna del español” en revista Educar, N°3. CO.DI.CEN. Montevideo.
- COSERIU, Eugenio (1992) – Competencia lingüística. Gredos. Madrid.
- GONZÁLEZ NIETO, Luis (2003) – “Los enfoques de enseñanza de la lengua” en revista Cuadernos de Pedagogía, N° 330. España.
- PÉREZ GARRIDO coord. (2016) “Enseñar a escribir” Camus Montevideo.
- MARÍN, Marta (2001) – “Gramática en la escuela” en revista Quehacer Educativo, N° 50. FUM-TEP. Montevideo.

**PEDRETTI DE BOLÓN, Alma (1974) – Antigua y
nueva gramática. Fundación editorial Unión del
Magisterio. Montevideo.**

**El aprendizaje de las primeras palabras desde una
perspectiva de cognición corporizada y situada**

**Andrés Méndez
Leonel Gómez**

Introducción

El estudio científico del aprendizaje de las primeras palabras ha sido y sigue siendo un problema controversial para cualquiera que pretenda estudiarlo, y ha sido abordado de formas diversas según la concepción teórica subyacente. En las últimas décadas el debate ha estado entre teorías que explican el aprendizaje a través de habilidades innatas específicas para el lenguaje y otras que proponen un rol central de la experiencia. Para algunos autores, sin embargo, la polarización de la discusión no permite avanzar en la comprensión del problema. Si bien detectar cuáles son las capacidades que traen los niños al mundo es necesario, una comprensión más unificada podríaemerger de teorías que hagan énfasis en cómo el conocimiento emerge en la interacción en tiempo presente del niño con su entorno, y en cómo esa interacción cambia a

medida que el niño crece y aprende. Desde esta perspectiva, se pueden identificar teorías actuales que hacen hincapié en cómo el niño cambia (y esto cambia su relación con el mundo) y teorías que hacen énfasis en cómo se modifica la interacción del niño con los adultos y con el entorno que lo rodea (en sintonía con ideas ya postuladas por Jean Piaget) (Piaget, 1952). En esta comunicación se hará un breve recorrido por las discusiones centrales de las Ciencias Cognitivas y por los modelos cognitivos más tradicionales en torno al aprendizaje de palabras. Luego se discutirá de qué forma las teorías que se alejan de una concepción clásica de la cognición han aportado a estos debates y cuáles son los desafíos futuros para profundizar en la comprensión de estos problemas.

Marco teórico

Las distintas corrientes cognitivas

La aproximación de la Ciencia al estudio de la mente humana ha ido cambiando drásticamente en el último siglo. Las Ciencias Cognitivas son hijas de tales esfuerzos, en sus numerosas formas. Establecer los límites entre qué implica una teoría cognitiva, y que no, es una tarea que puede ser engorrosa e incluso artificial. Sin embargo, se pueden identificar dimensiones relevantes que diferencian unas teorías de otras: i) la relación entre la mente, el cerebro y el cuerpo, ii) el rol de la experiencia y el aprendizaje, iii) la relación entre cognición y

emoción, iv) la relación entre la percepción y la cognición; entre muchas otras.

Si nos enfocamos en aquellas corrientes que abordan el rol de la experiencia en el aprendizaje, la relación entre la percepción y la cognición y la relación del cerebro con la mente, podemos identificar dos líneas divergentes dentro de las ciencias cognitivas. Unas adhieren a la metáfora de la mente como manipuladora de símbolos abstractos (cognición clásica) (Fodor, 1985). La idea central no es reducir el comportamiento humano al de una máquina, sino defender la idea que el cerebro, con su estructura cortical compleja en los seres humanos, está especialmente configurado para realizar operaciones particulares (succión, gatear, llorar entre muchos otros) sobre los estímulos del mundo externo, los cuales son codificados simbólicamente como representaciones internas; de forma similar a la que una computadora tiene programas que permiten realizar distintas operaciones sobre distintos input (letras, imágenes, audios). El énfasis desde estas perspectivas está en el conjunto de reglas o conceptos con los que el niño cuenta al nacer, y en el aprendizaje como un proceso por el cual el niño contrasta estas reglas con la experiencia y extrae reglas nuevas. Por otra parte, otras teorías hacen énfasis en los procesos sensorimotrices y la estructura de la interacción con el entorno como sustrato de la cognición: cognición corporizada y situada (Barsalou, 2008). Las reglas y la posibilidad de representar el entorno emergen de la capacidad del cuerpo y el cerebro de estructurarse según la historia de la interacción con

el mundo. La base del aprendizaje está en el proceso a partir del cual la percepción y la acción son modificadas por el entorno, adquiriendo posibilidades cada vez más complejas. Un concepto (ej. silla) desde esta perspectiva está dado por la forma en que distintos procesos (sensorio-motrices, emocionales, motivacionales, sociales) se han modificado en nuestra historia de interacciones con sillas. No es necesario recurrir a la noción de representación simbólicas de un concepto abstracto prototípico de “silla”.

Abordajes cognitivos tradicionales al problema del aprendizaje de las primeras palabras

Definir cuál es la función del lenguaje es un problema central para cualquier postura que pretenda ser considerada seriamente dentro de las Ciencias Cognitivas. El aprendizaje de las primeras palabras ha recibido especial atención en el debate entre la cognición clásica y las teorías corporizadas por ser un hito claro y fundamental en poder acceder al mundo del lenguaje, y porque esta etapa pre-lingüística complica la separación del lenguaje en sus componentes clásicos: gramática, semántica, fonología y pragmática.

La asociación del lenguaje como una capacidad superior y única para el ser humano ha acentuado la idea del lenguaje como módulo independiente de la cognición. El lenguaje parece ser un aliado ideal para quien defiende la idea de una cognición amodal y simbólica, dada su estructura

combinatoria, la universalidad de la gramática y el poder de representación simbólica. La complejidad y especificidad del lenguaje generalmente ha sido acompañada de la necesidad teórica de estructuras innatas y conceptos lingüísticos necesarios para acceder al lenguaje, con distintas posturas sobre qué tan específicas son estas especializaciones para el lenguaje (Hauser, Chomsky, & Fitch, 2002, Pinker y Jackendoff, 2005). Estas ideas y teorías han tenido como consecuencia un énfasis en el input lingüístico como estímulo del lenguaje y ha promovido estudios interesantes que muestran la habilidad de los niños para sintonizarse a los sonidos de su lengua, extraer las estadísticas significativas de la misma (distinguiendo a su vez las palabras aprender) y manejar la compleja estructura gramatical del lenguaje, (Lidz y col., 200; Saffran y col, 2005; Werker y Tees, 1984).

Una teoría del aprendizaje de palabras basada sólo en las características del input lingüístico, sin embargo, se encuentra con el problema de la referencia. Incluso si aceptamos la idea de que el niño puede distinguir la separación entre palabras del discurso de los otros, ¿cómo hace el niño para entender a qué refieren las palabras que escucha? El problema de la referencia y ha sido uno de los debates centrales sobre el aprendizaje de las primeras palabras (Hollich y col., 2000). Distintas dimensiones del problema han adquirido relevancia para distintas aproximaciones cognitivas: los conceptos lingüísticos innatos, el andamiaje social y el aprendizaje estadístico del ambiente (el asociacionismo).

Desde una perspectiva cognitiva clásica, la aparente naturalidad de los niños para aprender los referentes de las palabras resulta de múltiples restricciones con las que el niño cuenta al nacer y sobre las que luego aprende. Amanda Woodward propone que el aprendizaje de palabras inicial yace en la solución del problema de la referencia a partir de sesgos innatos (Woodward, 2000). El niño sabe, por ejemplo, que una palabra nueva refiere a un objeto nuevo (principio de mutua exclusividad) y que una palabra refiere a un objeto entero y no a una parte.

Las teorías socio-pragmáticas afirman que el problema de la referencia es reducido por el andamiaje social. Al crecer los bebés están inmersos escenarios sociales con lógicas subyacentes que dependen de las intenciones de otros. Algunos autores postulan la existencia de habilidades innatas para inferir la intención de los demás (ej.: entender la intención del adulto cuando mira o señala algo), y el uso de estas para entender a qué refieren las palabras (Akhtar & Tomasello, 2000).

Por otro lado las teorías asociacionistas o de aprendizaje estadístico postulan que el ambiente tiene ciertas regularidades para las cuales el sistema que aprende es lo suficientemente sensible. El trabajo de Linda Smith (2010) describe cómo distintos sesgos son explicados por la experiencia simultánea con el lenguaje y los objetos (Smith, 2000). Esta misma sensibilidad a las regularidades del ambiente y la experiencia

causa sesgos atencionales en el aprendizaje, modifica la experiencia lingüística del niño, y esto lo habilita a captar nuevas y más complejas configuraciones del ambiente (Smith y col., 2010).

Desarrollo del artículo

Cognición corporizada y aprendizaje de palabras. Armando el puzzle

El objetivo de esta sección es comprender de qué modo los postulados de las corrientes corporizadas en toda su extensión han promovido la investigación en dimensiones relevantes del aprendizaje de palabras. Creemos que es mérito de dichas teorías mostrar la diversidad de procesos constitutivos del aprendizaje de las palabras, y en promover una visión cada vez más integradora de la cognición. Tomaremos como ejemplo teorías que no se han denominado corporizadas como tales pero cuyos postulados son compatibles y a otras que sí han utilizado el término en forma explícita.

Anna Borghi destaca dos contribuciones relevantes de la cognición corporizada y situada. El primero resulta de los esfuerzos por resolver el problema de la referencia de las palabras. Conocer el significado de una palabra es saber a qué se refiere: el significado de una palabra como "martillo"

consiste en la recreación de experiencias pasadas multimodales con el referente de la palabra, los martillos (Borghi, Scorolli, Caligiore, Baldassarre, & Tummolini, 2013). Esta perspectiva permitió contrastar con la visión proposicional clásica de la cognición donde los conceptos y significados de las palabras son vistos como el producto de un proceso de transducción de lo sensoriomotor al conocimiento abstracto. Permitió a su vez detectar factores relevantes para el aprendizaje de palabras por fuera del conocimiento sobre la forma y estructura del input lingüístico (Borghi y col., 2013).

La segunda contribución es señalar que el rol referencial del lenguaje no es suficiente para dar cuenta del significado de las palabras. Creer que las palabras ofician como meros elementos de un código que transmite un mensaje, o que las palabras asocian un sonido a un elemento del ambiente, es olvidarse de la naturaleza física del lenguaje y cómo afecta el entorno. Es así que el rol central del lenguaje en la cognición radicaría en su poder de modificar la relación del niño con el mundo (Clark, 2006; Regier, 2005; Tomasello, 2003; Borghi et al., 2013).

De fondo está entender cuál es la respuesta a la pregunta ¿qué es aprender una palabra? ¿Es aprender su forma? ¿Es poder decirla y combinarla con otras palabras? ¿Es comprender su referente? ¿Es poder usarla en relación al mundo externo y las representaciones internas producto de la experiencia del niño? El debate central actualmente ya no es “Naturaleza vs

Crianza” planteados como alternativas contrapuestas. En 1983 Jerome Bruner ya planteaba que el desafío está en llenar el vacío entre una teoría empírica imposible y una innata milagrosa. A continuación presentaremos dos corrientes muy próximas a los postulados de la cognición corporizada y situada.

El aprendizaje a la luz de los sistemas dinámicos y los aprendizajes sensoriomotrices

Esther Thelen y Linda Smith proponen estudiar la cognición no sólo en el tiempo, sino a través de sus distintos procesos y en interacción con distintas variables del ambiente (Thelen & Smith, 1994): es necesario entender cada momento del desarrollo como resultado de la experiencia anterior y comprender que el niño cambia en aspectos fundamentales (aunque a veces invisibles). Desde esta perspectiva, una comprensión más unificada podría emerger de las teorías y experimentos que se enfocan en cómo el conocimiento emerge en interacciones concretas que crean la experiencia de la cual el niño aprende y de cómo estas interacciones cambian a medida que el niño cambia (Smith, 2005). Poder sentarse y manipular objetos permite al niño por primera vez experimentar las distintas imágenes que un mismo objeto genera al ser manipulado (Smith, 2005). La teoría de sistemas dinámicos ofrece un marco formal (derivado de la matemática) con el cual describir y modelar cómo interactúan distintos procesos (motores, sensoriales, emocionales), para alcanzar nuevas formas y equilibrios estables (ver Thelen y Smith 1994 para una

aplicación a la noción de objeto permanente o Thelen et al., 1993, para una aplicación al logro de agarrar objetos). El resultado comportamental similar entre distintos niños es en realidad el producto de diferentes soluciones a los problemas que cada niño enfrenta en la interacción de la actividad de su cuerpo con un ambiente cambiante que lo rodea (Smith, 2005).

El aprendizaje de palabras no es un fenómeno único que pueda identificarse en un tiempo dado. El aprendizaje de palabras no implica lo mismo a los 8 meses que a los 24. Aprender palabras en el comienzo implica un aprendizaje perceptivo y atencional (ver Smith 2000). En la medida que el niño aprende a caminar y a hablar, el aprendizaje de palabras cobra otras dimensiones. En un trabajo reciente Clerkin y col. (2017) muestran la distribución asimétrica de las palabras en los primeros meses de vida, apareciendo unas pocas palabras frecuentemente y luego muchas palabras pocas veces. Esto se da igual para los primeros objetos. Muchos objetos aparecen en el campo visual varias veces y otras muy pocas veces (Clerkin y col., 2017). En otro trabajo, Chen Yu y Linda Smith hacen énfasis en la relevancia de los procesos sensoriomotrices para el aprendizaje de palabras y muestra cómo frecuentemente cuando los objetos son nombrados, ocupan un sector importante del campo visual y se encuentran en las manos del niño (Yu y Smith, 2013).

La psicología ecológica, los sistemas dinámicos y la semiótica cognitiva

En un reciente trabajo Racsaszek-Leonardi y col. (2018) proponen un marco teórico, con una visión ontogenética y filogenética, a partir del cual estudiar ecológicamente cómo el lenguaje adquiere su poder simbólico. Para dichos autores es necesario concebir al lenguaje antes que nada como un sistema de restricciones en la actividad de los seres humanos, que emerge en la actividad conjunta de distintos individuos en un ambiente físico y cultural determinado y que, a su vez, tiene un efecto significativo sobre la cognición individual y la coordinación interindividual (ver Raczaszek-Leonardi y col., 2018).

Los autores destacan los aportes de la Psicología Ecológica, la teoría de sistemas dinámicos y la semiótica cognitiva. La Psicología Ecológica provee el marco conceptual para describir cómo ciertos comportamientos repetitivos o secuencias de eventos se vuelven informativas en la historia de la interacción del niño con el ambiente (Raczaszek y col, 2018). Los sistemas dinámicos (mencionados en la sección anterior), ofrecen un marco formal y una serie de conceptos útiles para describir el aprendizaje como una restricción en la dinámica de procesos complementarios. Por último, la semiótica cognitiva distingue relaciones múltiples entre el signo y la forma. La relación icónica depende de la similitud de forma entre signo y su referente. Las relaciones indexicales dependen de contigüidad o causa directa. Las relaciones simbólicas carecen de tales relaciones. Las primeras dos

relaciones proveen de una infraestructura necesaria para la emergencia de los símbolos (Raczaszek-Leonardi, 2018).

La adquisición del lenguaje es un proceso de sintonización gradual que adapta al niño a la forma en que el lenguaje funciona en el entorno social que habita. Desde esta concepción, no podemos adscribir al niño la tarea de aparear símbolos con objetos, lo cual plantea un problema que solo se resuelve recurriendo a una capacidad innata de inferir intenciones, como propone Tomasello (Raimondi, 2014). La actividad recursiva del niño con el adulto lo habilita gradualmente a nuevas actividades (pedir objetos, mostrar objetos, señalar), y hace de la actividad conjunta con el adulto una actividad particular que ingresa al niño gradualmente hacia el mundo simbólico. El lenguaje en sus inicios es una acción más.

A lo largo de la vida del niño existen ciertas actividades que ofrecen una estructura espacio-temporal particular y eficiente para aprender el lenguaje. Para Jerome Bruner el niño participa de marcos pragmáticos, definidos por su estructura temporal, con un comienzo y finalización marcados, que permiten que el niño no solo comprenda sobre el mundo social, sino también sobre el uso de las palabras (ej.: juego de “no está, (...), acá está”). Jerome Bruner ha llevado a cabo numerosos estudios acerca de la relación de la interacción social con el uso que el niño hace del lenguaje (Bruner 1983). Los intercambios más reiterados se vuelven predecibles con el tiempo y si bien constan de una estructura dada, a medida que el niño crece se va adaptando para que él pueda

participar de dicho intercambio como actor y no solo espectador.

El lenguaje es parte de múltiples acciones y distintos autores han mostrado cómo existen aspectos relevantes en el lenguaje que informan respecto de la acción que está llevando a cabo el adulto y viceversa (Nomikou y Rohlfing, 2011; Tomasello y Akhtar, 1995; Racsaszek-Leonardi y col., 2018). Existe así una suerte de física social predecible por los niños que ayuda a sustraer los aspectos relevantes del ambiente, de la acción del adulto y de su propia acción (Racsaszek-Leonardi, 2018). Como ejemplo citado por estos autores, la mirada del niño tiene efectos sobre cómo se comportará el adulto al ser mirado. Racsaszek-Leonardo y col. (2018) proponen que el lenguaje está embebido en la acción y con la sintonización en la interacción con el adulto, la toma de turnos, las protoconversaciones, y el creciente input lingüístico del adulto en relación a las vocalizaciones del niño, una nueva modalidad lingüística emerge en la cual las palabras gradualmente empiezan a asociarse a otras palabras dando acceso a su poder simbólico.

Conclusión e implicancias

Es un buen momento para quienes les interesa abordar la comprensión del aprendizaje de palabras y la adquisición del lenguaje. Mucha agua pasó bajo el puente desde que las primeras teorías cognitivas aparecieron para dar una

explicación científica al estudio de la mente. Uno de los grandes objetivos fue explicar qué procesos ocurrían en un individuo que no lo reducían a una tábula rasa determinable por los estímulos externos. La diversidad de las teorías cognitivas derivadas obedece en gran parte a distintas posturas filosóficas y epistemológicas pero también a la diferencia en las dimensiones enfatizadas (cultural, antropológica, neurobiológica, evolutiva, del desarrollo, entre otras) y a las distintas interpretaciones de los datos empíricos.

El aprendizaje de palabras es un terreno fértil para visualizar y pensar sobre las discusiones centrales del escenario cognitivo. Para estudiar el aprendizaje de las primeras palabras se debe tener una concepción del lenguaje, del aprendizaje, de cuáles son las habilidades con las que los niños vienen al mundo, de cómo influye la experiencia en dichos aprendizajes y de qué relación hay entre la percepción y la cognición. Las corrientes clásicas y corporizadas si bien bajo el rótulo de “cognición” sostienen posturas muy dispares en cuanto a la naturaleza y desarrollo de la cognición misma.

Las dos propuestas de cognición corporizadas y situada presentadas acá resultan de una concepción teórica y un diseño de estudios empíricos que ponen la interacción con el mundo, vista desde los ojos del niño, como el problema central de los estudios del aprendizaje de palabras (y de la cognición en general). Nos parece muy relevante señalar que ambas logran la integración de los conocimientos proveniente de distintas disciplinas (psicología, lingüística, matemática, biología,

filosofía, entre otras), cosa que otras perspectivas lo han hecho en mucho menor medida. Ambas propuestas dejan abierto un gran número de preguntas y escenarios posibles para profundizar y seguir investigando. A su vez, está abierto de qué forma son compatibles entre ellas. Queda por estudiar de qué manera los cambios sensorio-motrices influyen sobre cómo interactúa el niño con su entorno socio-cultural (y viceversa) y cómo afecta esto al uso que el niño hace del lenguaje. Por otro lado, si bien es un logro de estas corrientes plantear una visión más integrada del lenguaje con otras dimensiones relevantes, las corrientes clásicas aún son más compatibles con lo que conocemos de nuestro lenguaje, y ambas aún deben resolver como es la relación del aprendizaje con lo que sabemos del cerebro. Como dijimos, es un momento interesante pero desafiante para quien quiera sumarse a investigar estos problemas, pero sólo el desarrollo de visiones integradoras nos acercará cada vez más a comprender el aprendizaje en los niños.

Referencias

- Barsalou, L. W. (2008). Grounded cognition. *Annual Review of Psychology*, 59, 617–645.
<http://doi.org/10.1146/annurev.psych.59.103006.093639>
- Borghi, A. M., Scorolli, C., Caligiore, D., Baldassarre, G., & Tummolini, L. (2013). The embodied mind extended:

- using words as social tools. *Frontiers in psychology*, 4, 214.
- Bruner, J. (1983). Child's talk. Oxford University Press.
- Clark, A. (2006). Language, embodiment, and the cognitive niche. *Trends in cognitive sciences*, 10(8), 370-374.
- Clerkin, E. M., Hart, E., Rehg, J. M., Yu, C., & Smith, L. B. (2017). Real-world visual statistics and infants' first-learned object names. *Phil. Trans. R. Soc. B*, 372(1711), 20160055.
- Fodor, J. A. (1985). Precis of the modularity of mind. *Behavioral and brain sciences*, 8(1), 1-5.
- Hauser, M. D., Chomsky, N., & Fitch, W. T. (2002). The Faculty of Language: What Is It, Who Has It, and How Did It Evolve? Author(s): Marc D. Hauser, Noam Chomsky and W. Tecumseh Fitch Source: *Science*, 298(2002), 1569–1579.
<http://doi.org/10.1126/science.298.5598.1569>
- Hollich, G. J., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Brand, R. J., Brown, E., Chung, H. L., ... & Bloom, L. (2000). Breaking the language barrier: An emergentist coalition model for the origins of word learning. *Monographs of the society for research in child development*, i-135.

Lidz, J., Waxman, S., & Freedman, J. (2003). What infants know about syntax but couldn't have learned: experimental evidence for syntactic structure at 18 months. *Cognition*, 89(3), 295-303.

Nomikou, I., & Rohlfing, K. J. (2011). Language does something: body action and language in maternal input to three-month-olds. *IEEE Transactions on Autonomous Mental Development*, 3(2), 113-128.

Piaget, J., & Cook, M. (1952). The origins of intelligence in children (Vol. 8, No. 5, p. 18). New York: International Universities Press.

Pinker, S., & Jackendoff, R. (2005). The faculty of language: what's special about it?. *Cognition*, 95(2), 201-236.

Raimondi, V. (2014). Social interaction, languaging and the operational conditions for the emergence of observing. *Frontiers in psychology*, 5, 899.

Regier, T. (2005). The emergence of words: attentional learning in form and meaning. *Cognitive Science*, 29(6), 819–865.

Smith, L. B. (2000). How to learn words: An associative crane. In Golinkoff, R. M., Hirsh-Pasek, K., Bloom, L., Smith, L. B., Woodward, A. L., Akhtar, N., ... & Hollich, G.

(2000). *Becoming a word learner: A debate on lexical acquisition*. Oxford University Press.

Smith, L. B. (2005). Cognition as a dynamic system: Principles from embodiment. *Developmental Review*, 25(3–4), 278–298. <http://doi.org/10.1016/j.dr.2005.11.001>

Thelen, E., & Smith, L. B. (1994). A dynamic systems approach to the development of cognition and action. London, UK: MIT Press.

Thelen, E., Schoner, G., Scheier, C., & Smith, L. B. (2001). The dynamics of embodiment: A field theory of infant perseverative reaching. *Behavioral and Brain Sciences*, 24(1), 1–86. <http://doi.org/10.1017/S0140525X01003910>

Tomasello, M., & Akhtar, N. (1995). Two-year-olds use pragmatic cues to differentiate reference to objects and actions. *Cognitive Development*, 10(2), 201-224.

Tomasello, M., Akhtar, N. (2000). The social-pragmatic theory of word learning. In Golinkoff, R. M., Hirsh-Pasek, K., Bloom, L., Smith, L. B., Woodward, A. L., Akhtar, N., ... & Hollich, G. (2000). *Becoming a word learner: A debate on lexical acquisition*. Oxford University Press.

- Tomasello, M. 2003. On the different origins of symbols and grammar. In (MH. Christiansen & S. Kirby (Eds.), Language Evolution (pp. 94-110). Oxford University Press.
- Werker, J. & Tees, R. (1984). Cross-Language Speech Perception: Evidence for Perceptual Reorganization During the First Year of Life. *Infant Behavior and Development*, 7, 49–63.
- Woodward, A. L., (2000). Constraining the problem space in early word learning. In Golinkoff, R. M., Hirsh-Pasek, K., Bloom, L., Smith, L. B., Woodward, A. L., Akhtar, N., ... & Hollich, G. (2000). *Becoming a word learner: A debate on lexical acquisition*. Oxford University Press.
- Yu, C., & Smith, L. B. (2012). Embodied attention and word learning by toddlers. *Cognition*, 125(2), 244-262.

Estimulación de la Conciencia Fonológica a través de la Música*

*La investigación que da origen a los resultados presentados en la presente publicación recibió fondos de la Agencia Nacional de Investigación e Innovación bajo el código POS_NAC_2015_1_109771

**Rivera, Johanna
Moreira, Karen**

Resumen

La conciencia fonológica es reconocida como un precursor clave para la adquisición de la lectura. Existe evidencia de que las actividades musicales en el nivel inicial y en los primeros años de escuela, fortalecen la discriminación auditiva de elementos rítmicos y melódicos, de manera tal que los niños ven favorecidas sus habilidades lingüísticas, en particular las habilidades que conforman la conciencia fonológica. El objetivo de este estudio fue analizar los efectos de un programa de entrenamiento musical en la conciencia fonológica de un grupo de niños de 5 años. Se utilizó un diseño cuasiexperimental de comparación de grupos (pre-postest), con grupo control no equivalente.

Participaron 21 niños de Educación inicial de una Escuela Pública en la ciudad de Montevideo. El grupo

experimental participó durante 4 meses a un taller de iniciación musical centrado en actividades rítmicas, mientras el grupo control asistió durante el mismo periodo a un taller de canciones infantiles, sin entrenamiento específico. Se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos. Los niños entrenados obtuvieron un desempeño superior al grupo control en conciencia fonológica global, y en cada una de las tareas fonológicas evaluadas (segmentar, aislar, omitir, descubrir y recomponer).

Los resultados de este estudio van en la misma dirección que los de la literatura internacional actual, y brindan la posibilidad de mejorar las habilidades fonológicas a través de la música antes del comienzo de la instrucción formal en lectura.

Marco teórico

La conciencia fonológica es una habilidad metalingüística que permite el análisis de la estructura del lenguaje oral. Esto implica ser capaz de discriminar y manipular los segmentos fonológicos del habla y realizar operaciones complejas con éstos (Defior, 2014). Los déficits en los procesos de análisis de la estructura fonológica del lenguaje están vinculados con los trastornos y dificultades de la lectura (Goswami, 2012b). Los niños tienen un conocimiento implícito de los sonidos del habla que gradualmente se va haciendo explícito a través de sus juegos y experiencias con el lenguaje oral. Así, al avanzar en su desarrollo se vuelven cada vez más conscientes de la estructura fonológica del lenguaje oral,

pasando de la capacidad para detectar y manipular unidades mayores de la cadena sonora hablada a la capacidad para aislar las unidades mínimas del lenguaje oral. Esta identificación creciente de los diferentes segmentos del habla está determinada tanto por el desarrollo cognitivo del sujeto, como por la influencia del medio (juegos orales de la primera infancia, interacción con los adultos, incremento del vocabulario), además del contacto que los niños tengan con la lectura y la escritura. Vale decir que ciertos niveles de conciencia fonológica se adquieren precozmente, mientras otros van a ir emergiendo conjuntamente con el aprendizaje de la lectura (Defior & Serrano, 2011).

Entre las actividades que han resultado efectivas para entrenar la conciencia fonológica se encuentran los juegos de palabras, la lectura de cuentos, las canciones infantiles, las rimas, poemas y retahílas (de Eslava & Cobos, 2008; Defior, 1994; Defior & Tudela, 1994; Domínguez & Clemente, 1993; Herrera, 2006; Herrera, Defior, & Lorenzo, 2007; Jiménez & Ortiz, 2007).

Al mismo tiempo existe evidencia de que el entrenamiento musical mejora la conciencia fonológica en niños que aún no han comenzado la instrucción formal en lectura (Bolduc, 2009; Bolduc & Rondeau, 2015; Flaugnacco et al., 2014; Gordon, Fehd, & MCCandliss, 2015; Gromko, 2005; Hansen, Bernstorf, y Stuber 2014; Herrera et al., 4 2014; Kraus & Chandrasekaran, 2010; Moritz et al., 2013; Tierney & Kraus, 2013). Según algunos autores esta transferencia se debe a que el procesamiento musical comparte los mecanismos

auditivos con el procesamiento y la representación fonológica del lenguaje (Anvari et al., 2033; Kraus & Chandrasekaran, 2010; Patel, 2010; Trainor & Hannon, 2015; Trehub & Hannon, 2006). Otros autores postulan que esta relación se debe a un vínculo estrecho entre ritmo y prosodia que afecta directamente al desarrollo del lenguaje oral y, posteriormente, a la conciencia fonológica (Calet, Flores, Jiménez-Fernández & Defior, 2016; Goswami, 2012a; Gutiérrez-Palma & Palma Reyes, 2007; Holliman, Wood, & Sheehy, 2010; Wood, Wade-Wolley, & Holiman, 2009). Basados en estas evidencias, este estudio analizó los efectos de un Programa de intervención musical, centrado en el desarrollo de habilidades musicales en la conciencia fonológica de un grupo de niños de Nivel 5 años de Educación Inicial, de una escuela pública.

Método

Se trabajó con un diseño cuasiexperimental pretest-postest, de comparación de grupos, con grupo control no equivalente.

Participantes

Participaron de este estudio 21 niños preescolares, con una media de edad de 5 años, 5 meses al comienzo de la investigación. Los niños provenían de una única aula.

Instrumentos y procedimientos empleados

En el pretest se administraron en sesiones individuales: Prueba de Segmentación Lingüística (Jiménez & Ortiz, 2008); Test de matrices progresivas de Raven escala coloreada, (Raven y Court, 2003); y Test de Vocabulario en Imágenes Peabody (Dunn, 1985).

Para conformación de los grupos experimental y control se utilizaron técnicas de emparejamiento por variables relevantes (Schaughnessy et al. 2007).

En este estudio se buscó que los grupos fueran semejantes en la variable dependiente, CF ($p= .605$). Además se testeó que no existieran diferencias significativas entre los grupos en inteligencia fluida ($p=.223$), vocabulario receptivo ($p=.809$), edad en meses ($p=.219$) ni género ($p=.645$)

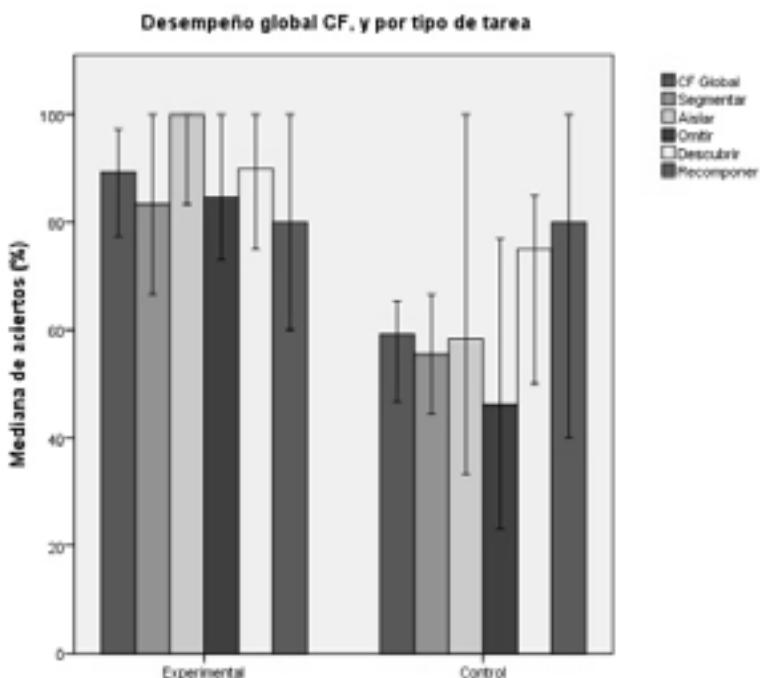
Luego del emparejamiento los sujetos fueron asignados por sorteo a una de las 2 condiciones del estudio: grupo experimental y grupo control.

Los niños del grupo experimental participaron de un programa de entrenamiento musical durante 32 sesiones (con una frecuencia de 2 veces por semana) mientras los niños del grupo control participaron de un taller de interpretación de canciones infantiles, sin entrenamiento específico. En la fase de postest todos los sujetos fueron reevaluados mediante la Prueba de Segmentación lingüística.

Resultados

Luego de 32 sesiones de entrenamiento, el análisis de los datos reveló diferencias estadísticamente significativas entre los grupos. Todas las comparaciones se realizaron con la prueba *U de Mann – Whitney*

La Figura 1 muestra que el desempeño de los niños entrenados fue superior al de los niños del grupo control en CF global ($p=.000$) y en cada una de las tareas evaluadas: segmentar ($p=.001$), aislar ($p=.013$), omitir ($p=.001$), descubrir ($p=.013$) y recomponer ($p=.004$)



Conclusión e implicancias

Estudios realizados en distintas lenguas, han aportado evidencia de que la CF puede ser entrenada en niños prelectores o en los primeros años de escuela (Bus & Van

Ijzendoorn, 1999; Brady et al., 1994; Bradley & Bryant, 1983; Domínguez & Clemente, 1996; Gordon et al., 2015; Hulme et al., 2002; Jiménez & Ortiz, 2008; Kjeldsen et al., 2014). En esta línea, existe abundante evidencia de que las habilidades musicales fomentan el desarrollo de tres componentes igualmente importantes del desarrollo de las capacidades lingüísticas de niños prelectores: la percepción auditiva, la memoria fonológica y las habilidades de CF (Anvari et al., 2002; Bolduc & Rondeau, 2015; Bolduc & Montésinos Gelet, 2005; Bolduc, 2009; Gordon et al., 2015; Hansen et al., 2014; Kraus & Chandrasekaran, 2010; Lamb & Gregory, 1993; Moreno et al., 2009; Moritz et al., 2013; Peynircioglu et al., 2002).

Los resultados de este estudio se suman a la evidencia de que las habilidades musicales tienen un efecto positivo en la CF en niños prelectores de habla hispana. Al mismo tiempo, invitan a reflexionar sobre el papel de la educación musical en los niveles iniciales, ya que actividades musicales específicas y bien diseñadas, pueden ser implementadas como estrategias alternativas durante todo el año escolar, para facilitar y fortalecer el desarrollo de habilidades metalingüísticas fundamentales y necesarias para aprender a leer.

Referencias

- Anvari, S. H., Trainor, L. J., Woodside, J., & Levy, B. A. (2002).** Relations among musical skills, phonological processing, and early reading ability in preschool children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 83(2), 111–130.
- Bolduc, J. (2009).** Effects of a music programme on kindergartners' phonological awareness skills 1. *International Journal of Music Education*, 27(1), 37-47.
- Bolduc, J., & Montésinos-Gelet, I. (2005).** Pitch Processing and Phonological Awareness. *Psychomusicology: A Journal of Research in Music Cognition*, 19(1), 3–14.
- Bolduc, J. et Rondeau, J. (2015).** Rythmons les apprentissages! *Revue Langage et pratiques*, 56, 15-22.
- Bradley, L., & Bryant, P. E. (1983).** Categorizing sounds and learning to read - a causal connection. *Nature*, 301(5899), 419–421.
- Bus, A. G., & Van IJzendoorn, M. H. (1999).** Phonological awareness and early reading: A meta-analysis of experimental training studies. *Journal of educational psychology*, 91(3), 403
- Calet, N., Flores, M., Jiménez-Fernández, G., & Defior, S. (2016).** Habilidades fonológicas suprasegmentales y desarrollo lector en niños de Educación Primaria. *Anales de psicología*, 32(1), 72-79
- Defior, S. (2014).** Procesos implicados en el reconocimiento de las palabras escritas. *Aula*, 20, 25–44.

Defior, S. (2008). ¿Cómo facilitar el aprendizaje inicial de la lectoescritura? Papel de las habilidades fonológicas. Infancia y Aprendizaje, 31(3), 333-345.

Defor Citoler, S. (1994). La conciencia Fonológica y la adquisición de la lectoescritura. Infancia y Aprendizaje, 67-68, 91-113

Defior, S., & Serrano, F. (2011). La conciencia fonémica, aliada de la adquisición del lenguaje escrito. Revista de logopedia, foniatria y audiolología, 31(1), 2-13.

Defior, S., & Tudela, P. (1994). Effect of phonological training on reading and writing acquisition. Reading and Writing, 6(3), 299–320.

de Eslava, L. M., & Cobos, J. E. (2008). Conciencia fonológica y aprendizaje lector. Acta Neurológica Colombiana, 24(S2), S55-S63

Domínguez, A. B., & Clemente, M. (1993). ¿Cómo desarrollar secuencialmente el conocimiento fonológico?. Comunicación, lenguaje y educación, 5(19-20), 171-181.

Flaughnacco, E., Lopez, L., Terribili, C., Zolia, S., Buda, S., Tilli, S., Schon, D. (2014). Rhythm perception and production predict reading abilities in developmental dyslexia. Frontiers in Human Neuroscience, 8(June), 1–14.

Gordon, R. L., Fehd, H. M., & McCandliss, B. D. (2015). Does music training enhance literacy skills? A meta-analysis. Frontiers in psychology, 6, 1777.

Goswami, U. (2012a). Language, music, and children's brains: A rhythmic timing perspective on language and music as cognitive systems. *Language and music as cognitive systems*, 292-301.

Goswami, U. B. (2012b). Neuroscience and education: Can we go from basic research to translation? A possible framework from dyslexia research. In BJEP Monograph Series II, Number 8-Educational Neuroscience (Vol. 129, No. 142, pp. 129-142). British Psychological Society.

Gromko, J. E. (2005). The effect of music instruction on phonemic awareness in beginning readers. *Journal of Research in Music Education*, 53(3), 199-209.

Gutiérrez Palma, N., & Palma Reyes, A. (2007). Stress sensitivity and reading performance in Spanish: A study with children. *Journal of Research in Reading*, 30(2), 157-168.

Hansen, D., Bernstorf, E., & Stuber, G. M. (2014). The music and literacy connection. Rowman & Littlefield.

Herrera, L. (2006). Música, fonología y lengua materna. *Música Y Educación: Revista Trimestral de Pedagogía Musical*, 19(66), 91-106. Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=1987127>

Herrera, L., Hernández-Candelas, M., Lorenzo, O., & Ropp, C. (2014). Influencia del entrenamiento musical en el desarrollo cognitivo y lingüístico de niños de 3 a 4 años. *Revista de Psicodidactica*, 19(2), 367-386.

Herrera, L., Defior, S., & Lorenzo, O. (2007). Intervención educativa en conciencia fonológica en niños

prelectores de lengua materna española y tamazight. Comparación de dos programas de entrenamiento. Infancia y aprendizaje,30(1), 39-54.

Holliman, A. J., Wood, C., & Sheehy, K. (2010). The contribution of sensitivity to speech rhythm and non-speech rhythm to early reading development. Educational Psychology, 30(3), 247–267.

Hulme, C., Hatcher, P. J., Nation, K., Brown, A., Adams, J., & Stuart, G. (2002). Phoneme awareness is a better predictor of early reading skill than onset-rime awareness. Journal of experimental child psychology,82(1), 2-28.

Jiménez, J. E. & Ortiz, M. R. (2008). Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura: Teoría, evaluación e intervención. Madrid: Síntesis.

Kjeldsen, A. C., Kärnä, A., Niemi, P., Olofsson, Å., & Witting, K. (2014). Gains from training in phonological awareness in kindergarten predict reading comprehension in grade 9. Scientific Studies of Reading, 18(6), 452-467.

Kraus N, Chandrasekaran B (2010). Music training for the development of auditory skills. Nature Reviews Neuroscience 11: 599–605

Lamb, S. J., & Gregory, A. H. (1993). The relationship between music and reading in beginning readers. Educational Psychology,13(1), 19-27.

Moreno, S., Marques, C., Santos, A., Santos, M., Castro, S. L., & Besson, M. (2009). Musical training

influences linguistic abilities in 8-year-old children: More evidence for brain plasticity. *Cerebral Cortex*, 19(3), 712–723.

Moritz, C., Yampolsky, S., Papadelis,G., Thomson, J & M. W. (2013). Links between early rhythm skills, musical training, and phonological awareness Catherine. Springer Science+Business Media B.V. 2012.

Patel, A. D. (2010). Music, language, and the brain. Oxford university press.

Peynircioglu, Z. F., Durgunoglu, A. Y., & Üney Küsefoglu, B. (2002). Phonological awareness and musical aptitude.Journal of Research in reading,25(1), 68-80.

Shaughnessy, J. J., Zechmeister, E. B., Zechmeister, J. S., Gutiérrez Martínez, E., & Balbas Diez Barroso, C. (2007). Métodos de investigación en psicología (No. 303.42). McGraw-Hill.

Tierney, A., & Kraus, N. (2013). Music training for the development of reading skills. *Progress in Brain Research*, 207.

Trainor,L & Hannon, E. E. (2015). Musical Development. *The Psychology of Music* (Third Edit). Elsevier.

Trehub, S. E., & Hannon, E. E. (2006). Infant music perception: Domain-general or domain specific mechanisms? *Cognition*, 100, 73-99

Wood, C., Wade-Wolley, L., & Holliman, A. J. (2009). Phonologoical awareness: Beyond phonemes. *Contemporary Perspectives on Reding and Spelling*, 7–23.

Referencia a la norma uruguaya del Inventory de Desarrollo Infantil (INDI): proceso de baremación y resultados preliminares

Mónica Pérez,

Alar Urruticoetxea

Alejandro Vásquez-Echeverría

Facultad de Psicología, Universidad de la República

1. Introducción

En el desarrollo humano existen dos grandes tipos de habilidades psicológicas fundamentales, las cognitivas y las socioemocionales. El primero de ellos refiere a procesos intrínsecos para la interacción de los humanos con el mundo, tales como: el lenguaje, la atención, la memoria, el razonamiento, la percepción, etc. (Vásquez, Ruiz & Apud, 2015). El segundo son las competencias necesarias para lograr una interacción social efectiva, incluyen aspectos como la conciencia social, la toma responsable o moral de decisiones, prosocialidad y la ausencia de agresión (Denham & Brown, 2010). Ambas habilidades están interrelacionadas en el desarrollo ontogenético del niño (McClelland et al., 2007; Galindo & Fuller, 2010, Vásquez Echeverría et al., 2016).

No todos los niños alcanzan el mismo nivel de desarrollo de sus competencias, esto depende de las experiencias socioafectivas tempranas, estimulación lingüística y cognitiva recibida, la calidad del contexto familiar o escolar, etc. Para explicar las diferencias en el desarrollo cuando los niños ingresan a la escuela se ha propuesto el concepto de school readiness, traducido como preparación para la escolarización (PPE), Se entiende por PPE aquellas habilidades cognitivas y socioemocionales que se consideran necesarias para el ingreso y tránsito fluido a la Educación Primaria. Numerosas investigaciones han encontrado que niños y niñas con menores niveles de PPE presentan problemas para adaptarse a la vida escolar así como un menor rendimiento, tanto en el ingreso a la escolarización primaria como en su trayectoria por los posteriores ciclos educativos (Vásquez Echeverría & Moreira, 2016).

Las diferencias inter-individuales que se presentan en los primeros años de vida, se mantienen durante la misma (Duncan et al., 2007; Mischell et al., 1988; Moffitt et al., 2011). Por lo que se plantea la responsabilidad social de atender tempranamente al desarrollo de las competencias, para el tránsito adecuado por la etapa educativa inicial, cimentando así los procesos evolutivos futuros para niños provenientes de contextos socioeconómicos y culturales diversos (Kagan, 1990). Investigaciones nacionales e internacionales han mostrado que esta desigualdad comienza antes del inicio de la escuela, a lo que se le denomina “brecha de inicio de la

escolarización”. En Uruguay concretamente, existen grandes diferencias en el desarrollo cognitivo y socioemocional dependiendo del contexto, procesos proximales y entorno al que está expuesto el niño.

Con la intención de evaluar la PPE en educación Inicial, hemos desarrollado el inventario de Desarrollo Infantil (INDI) en colaboración estrecha con actores del sistema educativo uruguayo (ANEP-CEIP) (Vásquez, Liz, Tomás, Andrade, Urrutikoetxea, & Moreira, 2016). El INDI está diseñado para ser completado por las maestras mediante la observación de los niños y niñas en las actividades cotidianas del contexto de aula. Se compone de un total de 55 ítems, distribuidos en las siguientes dimensiones del desarrollo: desarrollo cognitivo y conocimiento general (C), desarrollo motor (M), desarrollo socioemocional (S) y disposición para el aprendizaje (D). La dimensión C está comprendida por los siguientes componentes: lenguaje, habilidades lógico-matemáticas, conocimiento general, capacidad de descentramiento y funcionamiento ejecutivo. La dimensión M está compuesta por ítems de motricidad fina y motricidad gruesa. La dimensión S abarca conducta prosocial, comportamiento internalizante y comportamiento externalizante. Y, finalmente, la dimensión D evalúa contenidos cómo motivación por el aprendizaje, creatividad, hábitos de cuidado personal y adaptación a las rutinas de clase. El INDI está pensado para ser una medida de evaluación integral del desarrollo de aplicación universal en un modelo integral de respuesta a la intervención y evaluación del

desarrollo, siguiendo los lineamientos de Hale, Kaufman, Naglieri y Kavale (2006).

En 2015 y 2016 se realizaron sendos estudios de campo que permitieron seleccionar los mejores indicadores de un pool inicial de ítems y determinar su confiabilidad y validez concurrente frente a medidas externas de evaluación directa. En función de estos resultados positivos el paso a seguir fue establecer la referencia a la norma del INDI en una muestra representativa de niños asistentes a educación inicial pública del Uruguay. Por lo tanto, el objetivo de este trabajo es describir el proceso de baremación del INDI realizado en 2017.

2. Método

2.1. Muestreo

Para determinar los centros educativos que conformaron la muestra para la referencia a la norma INDI, se seleccionaron centros públicos con niveles 4 y 5 de educación inicial con una matrícula superior o igual a 40 entre ambos niveles, eliminando de esta forma centros rurales y urbanos con matrícula reducida que impedirían la aleatorización en el paso de selección de la muestra. Sobre este conjunto de centros se realizó un muestreo aleatorio bietápico para conglomerados. En el paso uno se seleccionaron aleatoriamente los centros participantes (sorteo de centros) y en el paso dos se

seleccionaron aleatoriamente los niños participantes por centro (sorteo de niños).

Para llevar adelante la selección de la muestra se consideraron 62.129 niños pertenecientes a centros urbanos con más de 40 niños registrados en GURI durante el 2016, distribuidos en 17 departamentos en zonas urbanas mayores a 5000 habitantes (30698 de nivel 4 y 31431 de nivel 5). Se asignó un número único (de lotería) a cada niño y se procedió a realizar un sorteo de 92 centros (por lo que los centros con mayor cantidad de niños tenían mayor probabilidad de ser sorteados). El sorteo estuvo estratificado por quintil y región (Montevideo-Interior). Dentro de cada centro, se planificó tomar 30 niños al azar, 15 de Nivel 4 y 15 de Nivel 5.

2.2. Procedimiento

Durante el periodo de Marzo-Abril 2017 se realizaron todos los contactos con los centros sorteados, docentes, directores e inspectores, y se llevó a cabo la capacitación. La convocatoria fue realizada por el Consejo de Educación Inicial y Primaria mediante la Inspección de Educación Inicial y por el equipo de investigación. En Montevideo se ofrecieron en total 8 jornadas de capacitación presenciales a las que concurrieron un total de 125 participantes. En el interior, durante la última semana de abril y la primer quincena de mayo, los

departamentos Canelones, Maldonado, Colonia, Salto, Paysandú, Río Negro, Rivera, Tacuarembó, Durazno y Florida participaron de jornadas de capacitación presenciales (una por departamento), mientras que los departamentos Flores, Lavalleja, Rocha, Soriano, San José y Cerro Largo recibieron capacitación por vía teleconferencia. Para ampliar la cobertura, miembros del equipo de investigación concurrieron a algunos centros específicos de Montevideo para efectuar la capacitación.

Las capacitaciones en Montevideo fueron realizadas por el equipo de investigadores y por un equipo de cuatro capacitadoras funcionarias docentes de ANEP, quienes recibieron formación previa por parte del equipo de Facultad de Psicología. Las capacitaciones en el interior del país fueron impartidas en su totalidad por las capacitadoras de ANEP, con excepción de Canelones que fue realizada en conjunto. La aplicación del INDI 2017 comenzó el 22 de mayo y culminó el 05 de Junio del 2017. Las evaluaciones fueron realizadas por las maestras, ingresando las puntuaciones en la versión digital del INDI en la plataforma GURI.

2.3. Tasa de respuesta y ajustes en el muestreo.

Se recibieron un total 11.038 evaluaciones finalizadas por las maestras en el sistema de GURI, lo que representa un 15% de un total de 72.120 niños inscriptos en niveles 4 y 5, según lo informado por ANEP. Este periodo de evaluación incluyó

tanto a los centros sorteados para integrar la referencia a la norma nacional del INDI, así como también centros que participaron en la validación del INDI durante el 2016.

De los 92 centros de Educación Inicial de Nivel 4 y 5 previamente sorteados, se obtuvieron evaluaciones de 90 centros (98%) y 9434 niños, las que desagregadas por nivel corresponden a 86 centros y 4721 niños de nivel 4, y 89 centros y 4713 niños de nivel 5; siendo que en la mayoría de los 90 centros se presentan tanto evaluaciones de nivel 4 como de nivel 5.

Debido a que no se obtuvieron respuestas de todos los centros sorteados en el paso uno (no respondieron tres centros por nivel 5 y seis centros por nivel 4), se procedió a completar la muestra con centros sustitutos considerando para el emparejamiento el quintil, cantidad de alumnos y ubicación geográfica del centro a sustituir. Por cada nivel se consideraron centros sustitutos que hubieran completado las evaluaciones INDI en el 2017 y cumplieran con las características del centro a sustituir. El total de la muestra luego de la sustitución quedó conformada por 92 centros y 9543 niños, disgregados en 88 centros y 4774 niños de nivel 4, y 91 centros y 4769 niños de nivel 5.

Se procedió al tratamiento de la base en lo que respecta a valores atípicos y se eliminaron de la muestra aquellos participantes extraedad por nivel así como niños con

evaluaciones repetidas en más de una escuela y evaluaciones con más del 10% de valores perdidos por componente o dimensión. Se procedió a continuación con la ejecución del paso dos del procedimiento aleatorio de conglomerados bietápico, seleccionando de forma aleatoria niños por cada centro y nivel. Para determinar el tamaño del cluster, es decir la cantidad de niños por centro y nivel, se consideró tanto la diferencia en cantidad de centros por nivel, así como los cambios de quintiles de los centros (algunos centros tuvieron una modificación en el quintil asignado entre el 2016 y 2017) y se determinó la cantidad de niños a seleccionar aleatoriamente por centro, nivel y quintil.

2.4. Participantes

La muestra quedó conformada por 92 centros y 9423 niños, disgregada en 88 centros y 4725 niños de nivel 4, y 91 centros y 4698 niños de Nivel 5. Como resultado de la selección al azar de niños por centro, nivel y quintil de acuerdo a los tamaños de cluster establecidos resultó una muestra final de 3183 niños, compuesta por una parte por 88 centros y 1771 niños de nivel 4, y por otra parte de 91 centros y 1412 niños de nivel 5

3. Resultados

3.1. Estadísticos descriptivos y correlaciones

En la Tabla 1 se pueden apreciar los estadísticos descriptivos para las puntuaciones por dimensión y componentes del INDI. La dimensión cognitiva y motora presentaron puntuaciones medias cercanas a la media de la escala de respuesta ($3,5 \pm 1$). Lo mismo sucede con habilidades sociales y disposición para el aprendizaje. En cambio, las subescalas de problemas de comportamiento (internalizado y externado) presentan valores que se concentran en media sobre la puntuación 2 (correspondiente a “pocas veces” en la escala de respuesta utilizada en el INDI). Asimismo, tanto la simetría como la curtosis de estas subescalas superan el valor de 1.

Tabla 1. *Estadísticos descriptivos por subescala*

	Media	Simetría	Curtosis
Desarrollo Cognitivo	3,48	0,14 (0,04)	-0,66 (0,09)
Lenguaje	2,93	0,52 (0,04)	-0,52 (0,09)
Matemáticas	2,88	0,52 (0,04)	-0,83 (0,09)
Descentramiento	3,51	0,04 (0,04)	-0,77 (0,09)
Función ejecutiva	4,27	-0,64 (0,04)	-0,07 (0,09)
Desarrollo Socioemocional			

Comp. prosocial	4,15	-0,31 (0,04)	-0,37 (0,09)
Comp. internalizante	2,10	0,97 (0,04)	1,05 (0,09)
Comp. externalizante	1,95	1,49 (0,04)	1,90 (0,09)
Desarrollo Motor	4,34	-0,68 (0,04)	0,18 (0,09)
Disp. para el aprendizaje	4,11	-0,37 (0,04)	-0,34 (0,09)

Nota. ET = Error típico; DT = desviación típica; Comp. = comportamiento; Disp. = Disposición.

En la Tabla 2 se presentan las correlaciones entre subescalas. Tal como era esperado, las correlaciones entre los componentes de la dimensión desarrollo cognitivo resultaron directas y moderadas-altas. Asimismo las dimensiones desarrollo cognitivo, motor y disposición para el aprendizaje correlacionaron de forma directa y moderada-alta. Por otra parte como era esperado el comportamiento internalizante y externalizante presentaron correlaciones inversas y bajas-moderadas con el resto de componentes y dimensiones.

Tabla 2. *Correlaciones entre dimensiones y subescalas del INDI*

	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Lenguaje		,	,	,	-	-	,	
2. Matemáticas	1	,	,	,	-	-	,	
3. Descentramiento		1	,	,	-	-	,	
4. Función ejecutiva			1	,	-	-	,	
5. Comp. prosocial				1	-	.	,	
6. Comp internalizante					1	,	-	-
7. Comp externalizante						1	-	-
8. Cognición							1	,
9. Motricidad								1
10. Disposición para el aprendizaje								

Nota. Todas las correlaciones son significativa a nivel p < .001. Comp = comportamiento

A nivel multivariante en los figuras 1, 2 y 3 se pueden observar las relaciones existentes entre los componentes (figura 1 y 2) y dimensión (figura 3).

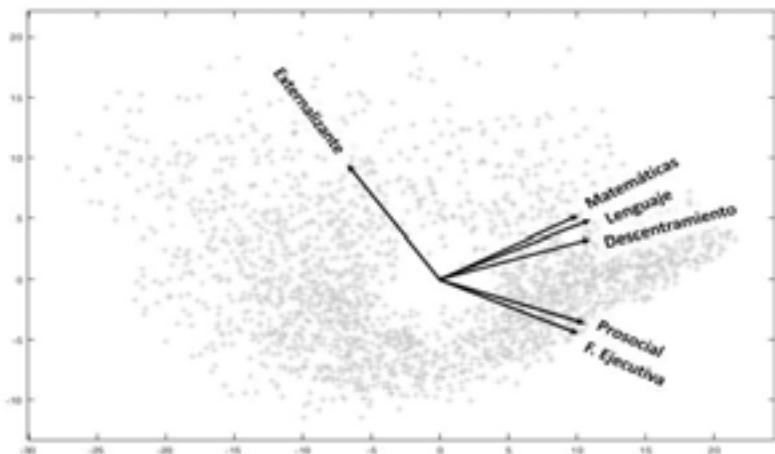


Figura 1. HJ-Biplot, componentes INDI, eje 1-2

Destaca como el comportamiento externalizante (figura 1) e internalizante (figura 2) correlacionan negativamente con todos los demás componentes, esto se aprecia por el ángulo existente entre los vectores, siendo siempre superiores a 90 grados. Además se observa que todos los demás componentes y dimensiones correlacionan positivamente, los ángulos de los vectores siempre son inferiores a 90 grados.

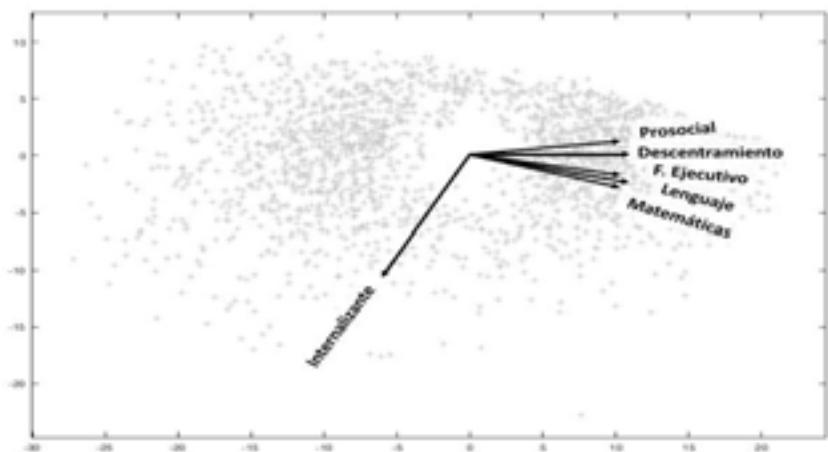


Figura 2. *HJ-Biplot, componentes INDI, eje 1-3*

En la figura 3 se distinguen dos grandes grupos de niños, los que están en dirección a los vector y los que están en dirección contraria al vector, los primeros obtienen puntuaciones más altas que los segundos.

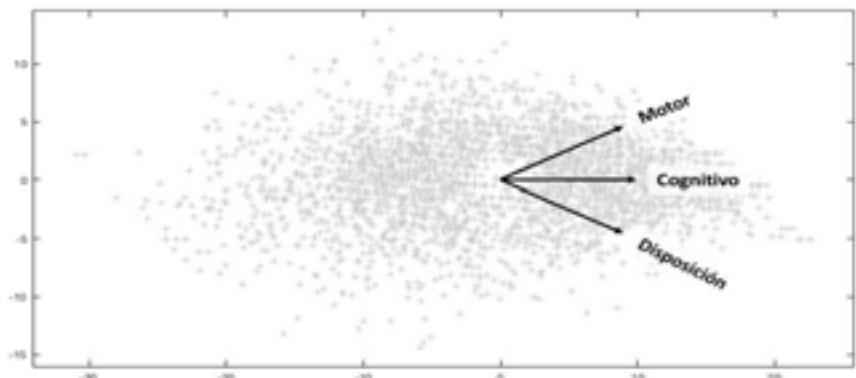


Figura 3. *HJ-Biplot, Dimensiones INDI*

3.2. Análisis de los resultados según la edad en meses

Sobre la muestra final se realizaron comparaciones de grupos por edad en meses, agrupados por trimestre, cuatrimestre y semestre, para detectar diferencias significativas entre los mismos. Como resultado de las pruebas ANOVA se identificaron diferencias significativas por semestres (edades entre 49 a 54, 33 a 60, 61 a 66 y 67 a 73) para las dimensiones desarrollo cognitivo ($F = 196.5$, $df = 3$, $p <0.001$), motor ($F = 170.2$, $df = 3$, $p <0.001$) y para las componentes lenguaje ($F = 237.2$, $df = 3$, $p <0.001$), matemática ($F = 325.7$, $df = 3$, $p <0.001$), descentramiento ($F = 93.53$, $df = 3$, $p <0.001$) y funciones ejecutivas ($F = 29.31$, $df = 3$, $p <0.001$).

Para la dimensión disposición para el aprendizaje ($t = -5.49$, $p <0.001$) así como para los componentes comportamiento Internalizante ($t = 2.96$, $p <0.001$) y externalizante ($t = 2.26$, $p <0.001$) las diferencias significativas se presentaron por nivel.

4. Discusión

El objetivo de este trabajo fue presentar las principales características técnicas de la referencia a la norma del Inventory de Desarrollo Infantil realizada en 2017 en los centros educativos públicos del Consejo de Educación Inicial y Primaria. Para ello describimos las principales características del proceso de selección de los centros y los niños que finalmente conformaron el baremo uruguayo.

Un primer elemento de análisis fue la alta tasa de respuesta que se obtuvo, contando con una participación de centros que superó el 90%. Este indicador nos permitió considerar válido ese muestreo y proceder a seleccionar escuelas de reemplazo emparejadas para obtener un n similar al proyectado inicialmente ($n = 92$). Esto es un indicador importante del compromiso de las maestras y demás actores del sistema educativo uruguayo para con el desarrollo de una métrica nacional para evaluar el desarrollo.

Respecto a los descriptivos, puede observarse que ninguna subescala del INDI presentó efecto techo, garantizando niveles de variabilidad deseados desde que comenzamos el diseño del instrumento. Asimismo, las habilidades cognitivas y motoras presentan una distribución cercana a lo normal, lo cual evidencia que la selección de los indicadores de PPE son adecuados para la edad y población de referencia. Por otro lado, las subescalas de problemas de comportamiento mostraron medias cercanas a la base de la escala. Esto era lo esperado, en tanto ambas subescalas están diseñadas para discriminar niveles medios y altos de problemas ansioso-evitativos o de agresión-frustración (Vásquez Echeverría et al., 2016).

El patrón de correlaciones también evidencia validez de la estructura interna. Las habilidades cognitivas y motoras están fuertemente interrelacionadas en el desarrollo, por lo que es de esperar un patrón moderado-alto de correlación, como el hallado. Asimismo, se esperan correlaciones negativas y

moderadas entre problemas de comportamiento y habilidades sociales y de desarrollo cognitivo.

Por último, señalar que el INDI detecta cambios madurativos asociados a la edad en meses de los niños. Esto también configura una evidencia de validez, en tanto sucede en las dimensiones que era esperado (C, M y D), mientras que no sucede con las que no era esperado, específicamente las de problemas de comportamiento.

Este trabajo de referencia a la norma con población uruguaya sirvió de base para estimar la situación de cada niño al finalizar las evaluaciones con el INDI y por lo tanto, permitir la emisión de reportes automáticos, que se realizan mediante la plataforma GURI desde la segunda toma de Noviembre de 2017. Futuros estudios están destinados a aumentar la validez y confiabilidad del INDI, generar una adaptación para Nivel 3, así como integrar información de otras evaluaciones para mejorar todo el sistema de detección de riesgos en el desarrollo en la primera infancia.

Referencias

Denham, S. A., & Brown, C. (2010). “Plays nice with others”: social-emotional learning and academic success. *Early Education and Development*, 21(5), 652-680.

Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., ... & Japel, C. (2007). *School readiness and later achievement. Developmental psychology*, 43(6), 1428.

Galindo, C., & Fuller, B. (2010). The social competence of Latino kindergartners and growth in mathematical understanding. *Developmental Psychology*, 46(3), 579. GIEP (1996). Cuidando el potencial del futuro. Montevideo: CSIC-UNICEF

Hale, J. B., Kaufman, A., Naglieri, J. A., & Kavale, K. A. (2006). Implementation of IDEA: Integrating response to intervention and cognitive assessment methods. *Psychology in the Schools*, 43(7), 753-770.

Kagan, S. L., Moore, E., & Bredekamp, S. (1995). Reconsidering children's early learning and development: Toward shared beliefs and vocabulary.

McClelland, M. M., Cameron, C. E., Connor, C. M., Farris, C. L., Jewkes, A. M., & Morrison, F. J. (2007). Links between behavioral regulation and preschoolers' literacy,

vocabulary, and math skills. *Developmental psychology*, 43(4), 947.

Mischel, W., Shoda, Y., & Rodríguez, M. I. (1989). Delay of gratification in children. *Science*, 244(4907), 933-938.

Moffitt, T., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R., Harrington, H., Houts, R., Poulton, R., Roberts, B., Ross, S., Sears, M., Thomson, M. & Caspi, A. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *PNAS* 108(7), 2693-2698.

Vásquez, A. Ruiz, P., & Apud, I. (2015). Introducción a la historia y a los métodos en psicología cognitiva. En A. Vásquez Echeverría (Ed.) *Manual de Introducción a la Psicología Cognitiva* (pp.17-48). Montevideo: UdelarR.

Vásquez, A., Liz, M., Tomás, C., Andrade, V., Urrutikoetxea, A. & Moreira, K. (2016). El Inventario de Desarrollo Infantil para la evaluación de competencias en Educación Inicial: Análisis preliminares de la dimensión cognitiva. *Actas del Noveno Foro de Lenguas (ANEP)*. Montevideo, IMPO, 23-35.

Vasquez Echeverría, A & Moreira, K (2016). Preparación para la escolarización: Dimensiones y Medición. En E. Huiare, A. Elgier & G. Clerici (Eds). Pensar la Niñez. Psicología del

Desarrollo desde una perspectiva americana(pp. 155-174). Lima: Grijley.

Vasquez Echeverria, A., Rocha, T., Costa, J., Teixeira, P., Cruz, O. (2016). Portuguese Validation of the Social Competence and Behavior Evaluation Scale (SCBE-30). *PRC/Psychology*, 29: 22

Vicente Villardón, J. L. (2015). MULTBIPLLOT: *A package for Multivariate Analysis using Biplots*. Departamento de Estadística. Universidad de Salamanca. (<http://biplot.usal.es/ClassicalBiplot/index.html>).

Desarrollo de la autorregulación en la primera infancia: el rol de la experiencia y el estrés en la integración cognición-emoción

Hernán Delgado

Verónica Nin

Alejandra Carboni

Centro de Investigación Básica en Psicología, Facultad de Psicología, Universidad de la República

Introducción

En el ámbito educativo se percibe un consenso en cuanto a que un amplio porcentaje de niños y niñas que ingresan a Educación Primaria experimentan dificultades en la regulación del comportamiento, las cuales comprometen la participación en las dinámicas de aprendizaje y condicionan el subsecuente alcance de logros académicos. Los inconvenientes para involucrarse en las propuestas de complejidad creciente que se plantean en el contexto del aula se ven en ocasiones acompañados por dificultades en la comunicación verbal de pensamientos e intenciones, así como en la capacidad de expresar sentimientos y reconocerlos en otros niños, limitando así el desarrollo afectivo de los niños con su entornos sociales. Abordar el surgimiento de las dificultades en la integración de

la cognición y la emoción durante el desarrollo nos sitúa en el campo de la autorregulación.

Si bien resulta sencillo acercarse intuitivamente al concepto de autorregulación, éste constituye un constructo que ha evolucionado notablemente en las últimas dos décadas fruto de la intensa actividad de investigación que se ha desarrollado en las ciencias del desarrollo, particularmente en campos como la psicología y la neurociencia cognitiva (Blair & Razza, 2007). En la literatura especializada han proliferado términos que parecen definir parcialmente este fenómeno: control esforzado, control inhibitorio, auto-control, atención ejecutiva, funciones ejecutivas, regulación emocional. Naturalmente se identifican grados variables de convergencia y solapamiento en los conceptos acuñados por las distintas disciplinas y corrientes. Pese a que zanjar confusiones terminológicas va más allá de las intenciones del presente artículo, a modo introductorio es de interés subrayar que el campo se enfrenta a un puzzle que ha alcanzado un elevado escalón de complejidad, de modo tal que hoy existen importantes esfuerzos tendientes a desarrollar un modelo de autorregulación integral, que considere y articule los múltiples y diversos componentes que le hacen parte. En tal sentido, aquí nos proponemos revisar avances claves en las ciencias del desarrollo en relación a la autorregulación y su desarrollo durante la primera infancia.

¿Qué es la autorregulación?

La autorregulación puede ser definida en términos simples como el control intencional del comportamiento, que requiere que un individuo se esfuerce consciente e intencionalmente para regular sus acciones (Blair & Diamond, 2008). Un ejemplo de autorregulación es el esfuerzo que realiza una niña al controlar el impulso de participar en la actividad lúdica que se está desarrollando en el aula cuando aún no ha llegado su turno. En esta autorregulación intencional se ha implicado clásicamente a un conjunto de procesos cognitivos superiores y volitivos denominados Funciones Ejecutivas (FEs) -que serán descritos en detalle más adelante-, los cuales permiten responder a los estímulos de forma reflexiva y mediante procesamientos tradicionalmente descritos como de tipo lógico o *fríos*, estableciendo metas y monitoreando la organización de la acción para asegurar el alcance de las mismas (Miyake et al., 2000). Sin embargo, este esfuerzo reflexivo de control intencional del comportamiento representa solo una parte del marco teórico necesario para comprender la capacidad de un niño para guiar su comportamiento. En su modelo psicobiológico de la autorregulación, Clancy Blair apoya la necesidad de ampliar los límites del constructo (Blair, 2014; Blair & Ursache, 2011), sosteniéndose en la teoría de doble procesamiento o teoría de sistemas duales (Evans, 2008). Ésta se basa en la idea de que además de esta manera más consciente, deliberada y lenta de responder a un estímulo, las personas pueden responder de

forma más reactiva, inconsciente y rápida, particularmente en situaciones emocionalmente relevantes. El modelo psicobiológico de Blair propone que las funciones cognitivas de “alto nivel”, que permiten guiar el comportamiento de modo intencional hacia metas específicas, interactúan con y dependen de procesos de “bajo nivel” no conscientes, automáticos y reactivos (a menudo referidos como procesos *calientes*) asociados a la emoción y a la respuesta fisiológica al estrés. Así, desde una perspectiva psicobiológica, la autorregulación puede ser descompuesta en al menos tres tipos de procesos que interactúan bidireccionalmente: cognitivos, emocionales y fisiológicos (Blair & Ursache, 2011) (ver figura 1).

Debe notarse que la distinción entre situaciones afectivamente *frías* y *calientes* no se utiliza a los efectos de realizar categorizaciones discretas, sino que funciona en un continuo. En otras palabras, la autorregulación siempre comprende aspectos de evaluación cognitiva y aspectos de respuesta emocional. Más allá de la distinción entre los sistemas neurales que subyacen a los procesos ejecutivos *fríos* o emocionales *calientes*, la evidencia neurobiológica sugiere que la autorregulación en tiempo real ocurre a través de la actividad interrelacionada de un conjunto de sistemas neurales, donde la valencia afectiva de un estímulo específico -o qué tan emocional o motivacionalmente significativa es la circunstancia- adquiere una relevancia central para el funcionamiento de esos sistemas (Lewis & Todd, 2007).

Procesos de alto nivel: funciones ejecutivas

El término FEs refiere al conjunto de habilidades cognitivas volitivas involucradas en el control y coordinación de información al servicio de acciones dirigidas a objetivos; un conjunto de funciones cognitivas superiores que sustentan el establecimiento de metas, la planificación, y la solución de problemas (Diamond, 2013). Numerosas investigaciones en este campo han buscado clarificar hasta qué punto la función ejecutiva es en realidad un constructo unitario e integrado, o si está mejor representada por los distintos procesos que la componen. Los resultados de una serie de experimentos con abordajes comportamentales (Miyake et al., 2000) y neuroimagenológicos (Wager, Jonides, y Reading, 2004) indican que los componentes de la función ejecutiva se pueden diferenciar claramente. Brevemente, las FEs incluyen a la memoria de trabajo, definida como la habilidad de retener información en la mente mientras se realiza con ella alguna operación; el control inhibitorio, definido como la capacidad de refrenar impulsos o tendencias iniciales para reflexionar sobre lo que se hace; y la flexibilidad cognitiva, definida como la habilidad de adaptarse a demandas y prioridades cambiantes y alternar entre perspectivas diferentes al analizar algo. Estos procesos cognitivos son importantes para procesos de mayor complejidad, como la planificación, el pensamiento dirigido al futuro, la resolución de problemas y el monitoreo del comportamiento; todos los cuales son aspectos de la experiencia cognitiva abarcados en el constructo FEs (revisado en Nin, Delgado-Vivas & Carboni, 2016).

Regresemos a la situación de la niña y el juego en clase. Ésta da cuenta de un objetivo (esperar su turno para jugar), y supone la sucesión de múltiples pensamientos, muchas veces contrapuestos: ella debe prestar atención a la explicación de las consignas que hacen al juego, monitorear la dirección de las dinámicas por parte del docente, prestar atención a la participación de sus compañeros, filtrar información del entorno capaz de distraerla de la tarea en curso (p. ej. dos niños hablando junto a ella), inhibir el impulso de responder en el turno de una compañera, y en último término estar atenta a la llegada de su turno para responder en tiempo y con acierto. El procesamiento de esta información, que involucra a las FEs, determinará qué tan cerca o lejos estará la niña de esperar su turno para jugar. En tal sentido, las FEs constituyen habilidades del pensamiento que son críticas para el aprendizaje y, en consecuencia, el desarrollo de las mismas posee un elevado carácter predictor de la preparación escolar, del comportamiento en el aula y del subsecuente logro académico (citas FLA).

Al examinar las FEs, sin embargo, resulta incuestionable que están estrechamente interrelacionadas con procesos de naturaleza automática ligados al sistema emocional y de respuesta al estrés. La interacción entre las FEs y estos procesos de “bajo nivel” resulta central en la distinción entre FEs *friás* y *calientes* (Zelazo & Kesek, 2010; Zelazo & Carlson, 2012). Las FEs *friás* pueden ser demandadas en contextos afectivamente neutros. No obstante, y tal como supone el ejemplo expuesto en el párrafo anterior, las

situaciones del mundo real distan de ser puramente abstractas o neutras; con frecuencia son motivacionalmente significativas o se encuentran atravesadas por estímulos con carga emocional, que en ocasiones desencadenan respuestas más reactivas o automáticas. Procesar la motivación y la emoción, incluida la gestión básica de los comportamientos de acercamiento o evitación dirigidos a metas específicas, involucra procesos cognitivos denominados FEs *calientes* (Zelazo & Carlson, 2012). Así como tareas cognitivas más clásicas -con inclinación hacia abstracciones descontextualizadas o al razonamiento lógico- han demostrado un cambio dramático en el desarrollo de las FEs *frías* en niños entre los 3 y 5 años de edad, hay evidencia de que la capacidad de los niños de tomar decisiones prudentes en un contexto afectivo también mejora considerablemente durante este período (Kerr & Zelazo, 2004).

La cognición y la emoción se han estudiado durante mucho tiempo como si fueran entidades separadas, pero la investigación sobre la función neuronal que subyace a cada proceso pone cada vez más de manifiesto que no hay cognición sin emoción, y viceversa. En este sentido, en situaciones cotidianas las FEs *frías* y *calientes* trabajan en conjunto, siendo ambas formas de procesamiento deliberado y esforzado que dependen de regiones cerebrales prefrontales, aunque involucran circuitos neurales diferenciados.

Procesos de bajo nivel: la emoción y el estrés y sus implicancias en el desarrollo de la autorregulación

Históricamente la emoción ha sido considerada arena en la maquinaria de la acción racional (Elster, 1999); un obstáculo para los procesos de razonamiento y la toma de decisiones. Sin embargo, en las últimas décadas esta ortodoxia ha sido desafiada de distintas maneras. Desde la neurobiología moderna, Damasio (1994) ha liderado un movimiento crítico a esta concepción tradicional, sosteniendo que las emociones juegan un papel fundamental en los procesos racionales de toma de decisiones.

Existen múltiples teorías sobre las emociones, y cada una ofrece una definición diferente sobre la emoción. A los efectos del presente artículo tomaremos como punto de partida básico la idea de que las emociones, por definición, están enraizadas en sistemas de señalización en el cerebro que poseen representaciones tanto conscientes como no conscientes (Damasio, 2003). La neurobiología y la psicología han conceptualizado a las emociones como complejos programas de acción, que se manifiestan como un cambio fásico y generalmente adaptativo en múltiples sistemas fisiológicos (como el sistema de respuesta al estrés) en respuesta a un estímulo determinado (Damasio, 1994). Se podría decir que las respuestas emocionales son un tipo de radar que señala rápidamente la presencia de un potencial daño o beneficio y, por lo tanto, sirven para priorizar ciertas acciones por sobre otras. Los sistemas neurales que subyacen a la emocionalidad

se localizan principalmente en estructuras límbicas y del tallo cerebral que registran rápidamente la experiencia, activando de forma automática o no consciente los sistemas de respuesta emocional y fisiológica al estrés para afrontar las contingencias del entorno (ver Damasio, 1994; 2003, por detalles).

Como parte de la "otra mitad" de los procesos duales implicados en la autorregulación, las emociones y la respuesta fisiológica al estrés son potentes amplificadores de las respuestas cognitivas al entorno. Cada vez más, la investigación sobre la autorregulación y el aprendizaje durante la niñez destaca los roles complementarios de los procesos de 'bajo nivel' y las FEs para alcanzar los objetivos en el contexto escolar (Neuenschwander, Röthlisberger, Cimeli & Roebers 2012; Blair & Raver, 2015). La interacción a nivel biopsicológico de la cognición y la emoción es parte del meollo que hace a la observación que cualquier educador puede hacer en el aula: cómo se siente un niño en clase moldea profundamente la forma en la cual piensa y se vincula con las dinámicas de aprendizaje.

¿Por qué regular las emociones parece ser sencillo para algunos niños y difícil para otros? En la última década las ciencias del desarrollo han dirigido importantes esfuerzos al estudio de las diferencias individuales que se observan en la autorregulación cognitivo-emocional de los niños previo ingreso al sistema educativo. ¿A qué responden tales diferencias? ¿Cuáles son los factores que modulan las trayectorias de desarrollo de los sistemas emocionales y de respuesta al estrés? ¿De qué forma estos sistemas afectan a las

FEs? Lógicamente, intentar dar respuesta a estas preguntas es un reto inabarcable para el presente artículo. Tomando en consideración que las dificultades que experimentan los niños en Uruguay al ingresar al sistema educativo son, en ocasiones, sintomáticas de la dramática infantilización de la pobreza que enfrenta nuestro país, resulta de interés acercarnos a eventuales respuestas a las preguntas formuladas a la luz de los hallazgos de las investigaciones en el campo de la pobreza y el desarrollo infantil. Por consiguiente nos referiremos de forma concisa a reportes específicos que en este campo han documentado una asociación entre las adversidades ligadas a las circunstancias de pobreza -particularmente aquellas asociadas con las experiencias tempranas y las condiciones del entorno familiar-, con consecuencias negativas para el desarrollo de los sistemas de respuesta fisiológica al estrés y emocional y, por transitiva, para los procesos de “alto nivel” y la autorregulación.

El cerebro es el órgano central del estrés y la adaptación. En la actualidad es sabido que tanto el ambiente social como el físico tienen poderosos efectos en el cuerpo y en el cerebro a través de sus influencias en los sistemas neuroendócrino, autonómico e immune (McEwen, 2012). La investigación en esta área se ha focalizado en dos procesos: (i) cómo las experiencias tempranas se traducen en consecuencias biológicas para el organismo (o cómo el estrés se *mete bajo la piel*), de forma que modifican los rangos operativos de los sistemas fisiológicos que operan en nuestra interacción con el entorno, con efectos en las experiencias emocionales y cognitivas posteriores del individuo; (ii) el desgaste

acumulativo que el ambiente genera en el cerebro y el cuerpo, con consecuencias para la salud física y mental (McEwen, 2012). Aquí haremos énfasis en el rol central del cerebro en el primer proceso .

Partamos de la premisa que señala que el desarrollo de la autorregulación se entiende como un proceso a través del cual la experiencia y la biología dirigen coactivamente el desarrollo promoviendo ciertas habilidades específicas por sobre otras. Esta idea se conoce como *canalización experiencial* (Gottlieb, 1991, 2014). Una idea central en el modelo de canalización es que la experiencia opera desde el nivel conductual hasta el nivel celular para dar forma al desarrollo y maximizar el funcionamiento del organismo dentro de un entorno específico. En otras palabras, el ambiente en combinación con las bases genéticas dirigen el proceso de desarrollo, donde la dirección del desarrollo no está codificada en el ADN o presente en el ambiente en un sentido predeterminado; más bien, la información genética y la información ambiental determinan coactiva y probabilísticamente el desarrollo (Gottlieb, 1991, 2014).

El paradigma de canalización experiencial es la piedra angular del modelo psicobiológico de autorregulación, en el cual la fisiología del estrés opera como un componente central del modelo (Blair, 2010, 2014) (ver figura 2). Esto es así debido a que los niveles de hormonas del estrés actúan como un mecanismo o canalizador primario mediante el cual las experiencias tempranas modulan la interacción que se da entre los procesos cognitivos y emocionales en la

autorregulación. Cómo sucede esto último será abordado en segundo lugar.

Fueron los estudios en modelos animales - particularmente en roedores- aquellos que en un primer momento evidenciaron cómo las experiencias tempranas durante el desarrollo se *meten bajo la piel* mediante la alteración de la expresión génica e inducción de cambios estructurales y funcionales en regiones del cerebro implicadas en la respuesta fisiológica al estrés (Liston et al., 2006; Radley, Arias & Sawchenko, 2006). A posteriori la evidencia se extendió a estudios en humanos, visibilizando que bajo condiciones de adversidad los niveles basales de los sistemas de respuesta fisiológica al estrés se alteran (Evans, 2003; Evans & Kim, 2013). Estos cambios, conocidos como procesos de *allostasis* (McEwen, 2000), constituyen mecanismos que permiten mantener la estabilidad del organismo u *homeostasis*. A diferencia de los sistemas fisiológicos como la presión arterial o la temperatura corporal, que son sistemas homeostáticos que deben mantenerse dentro de un rango relativamente estrecho de posibilidades de funcionamiento, los niveles de reposo de las hormonas del estrés tienen un rango admisible relativamente amplio. Se ha postulado que la experiencia temprana da forma al desarrollo de los sistemas de respuesta al estrés favoreciendo que éstos ajusten su funcionamiento fisiológico con una impronta adaptativa a las condiciones del entorno, con consecuencias claras para la regulación del comportamiento en ese entorno. En este aspecto, la fisiología del estrés, incluido el eje hipotalámico-pituitario-

adrenal (HPA) involucrado en la liberación de cortisol, está muy influenciada por la interacción social y por los factores del entorno que suponen una amenaza (Dickerson & Kemeny, 2004; Gunnar & Donzella, 2002). Cuando las emociones negativas y las condiciones estresantes son persistentes, se afirma que los sistemas de respuesta al estrés se encuentran bajo una elevada carga alostática y se adaptan al ambiente a través de una modificación de su estado funcional a niveles que son relativamente altos y, por lo tanto, no regulables de manera flexible (McEwen, 2000). En entornos material, social y afectivamente favorables, sin embargo, los niveles de reposo del sistema son más proclives a encontrarse en un rango moderado y sensible a la estimulación, de modo tal que exhiben una regulación flexible en respuesta al estrés según sea necesario (McEwen, 1998, 2000). La evidencia en esta dirección es cada vez mayor. Por ejemplo, un estudio longitudinal reciente que incluyó a niños y familias que vivían en entornos de pobreza mostró que condiciones de bajo ingreso y educación maternal, y principalmente de bajos niveles de comportamientos de cuidado prototípicamente sensibles hacia el niño, se asocian con una fisiología de estrés elevada en la infancia, caracterizada a partir de la evaluación de los niveles de cortisol a los 7, 15 y 24 meses de edad (Blair et al., 2011, Blair et al., 2008).

Más allá de los costos para la salud y el desarrollo en términos generales que la desregulación del sistema de respuesta fisiológica al estrés puede tener en el largo plazo, como se mencionó anteriormente, se ha documentado que los

efectos ambientales de la pobreza en la fisiología del estrés representan un camino de mediación a través del cual el entorno afecta el desarrollo de los procesos de integración cognición y emoción implicados en la autorregulación. Esto se debe, en parte, al hecho de que los niveles de cortisol modulan la actividad de las redes neuronales en la corteza prefrontal (CPF) que subyacen al desarrollo y funcionamiento de las FEs (Arnsten & Li, 2005; Mizoguchi, Ishige, Takeda, Aburada & Tabira, 2004). ¿Cómo se da esta modulación? ¿De qué forma el estrés influencia el funcionamiento de las FEs? De forma simplificada, los estudios neurocientíficos apoyan un modelo de regulación del comportamiento caracterizado por la *competencia* entre los sistemas ejecutivos y emocionales, donde las hormonas neuroendocrinas, como el cortisol, poseen un papel fundamental en definir qué tan reflexivas o reactivas serán las respuestas a los desafíos ambientales (Blair, 2010). Uno de los principios básicos que se desprenden de la relación entre el nivel de activación (*arousal*) emocional y fisiológico y las FEs es el principio de Yerkes-Dodson (Yerkes & Dodson, 1908). Éste establece que el nivel de *arousal* emocional y fisiológico hasta un umbral dado potencia la actividad de la CPF, permitiendo el correcto reclutamiento de las FEs y facilitando respuestas reflexivas. Sin embargo, conforme el *arousal* continúa incrementándose más allá del nivel del umbral, niveles muy altos de las hormonas del estrés son asociados con una disminución de la actividad sináptica en los circuitos de la CPF, así como con un aumento en la actividad en regiones cerebrales asociadas con formas más

reactivas de comportamiento, como la amígdala (Arnsten, 2000). Esta relación en forma de U invertida (figura 3), que se pueden abordar en términos de *arousal*-desempeño (en específico para tareas complejas), explica por qué las emociones y los niveles moderados de estrés pueden promover el aprendizaje al agudizar y fortalecer la atención de un niño a los detalles del entorno que son relevantes para sus metas e intereses, ayudando a descartar otros detalles perceptivos menos relevantes (Yiend, 2010). Así también, da cuenta de por qué contextos con bajos o excesivamente altos niveles de emoción o estrés pueden inhibir el aprendizaje al competir con o anular los procesos ejecutivos (Bar-Haim, Lamy, Pergamin, Bakermans-Kranenburg & van IJzendoorn, 2007; Lewis & Todd, 2007).

Recapitulando, dada la desregulación de la respuesta de estrés -marcada por una elevada actividad fisiológica- que se puede dar en los contextos de pobreza, en estos niños existe mayor probabilidad de que la acción de las hormonas del estrés llegue a un punto en el cual compromete la actividad de la CPF y el reclutamiento de las FEs, dando lugar a respuestas más reactivas a las circunstancias del entorno, en lugar de respuestas más reflexivas asociadas con la CPF. En este punto interesa abrir un paréntesis. En la literatura se pueden constatar lecturas críticas de la tendencia que existe a interpretar los efectos de la pobreza en el neurodesarrollo desde un enfoque basado en déficits. En términos breves, las críticas sostienen que considerar la modulación que ejerce el entorno desde esta perspectiva impide visibilizar que la *ausencia* de tipos

particulares de estimulación tiene como contracara la *presencia* de experiencias alternativas de estimulación, que modulan de forma activa la trayectoria de desarrollo de los procesos cognitivos, emocionales y fisiológicos con un sello adaptativo (Blair & Raver, 2012). Como se describió anteriormente, esta idea es la base del modelo de canalización experiencial. Partiendo de esta racionalidad, que busca superar el enfoque hegemónico basado en déficits, y con respecto a resultados de esta índole, se ha sugerido que una mayor reactividad a estímulos podría ser beneficioso en términos adaptativos en el corto plazo, manteniendo al niño en un estado propicio para desenvolverse de forma eficaz en entornos que con frecuencia son más estresantes y potencialmente más amenazantes, en el sentido de las características de las experiencias a las cuales se enfrenta el niño. En contraparte, se ha estipulado que este estado de mayor reactividad también podría operar de forma perjudicial a largo plazo y en otros ambientes, dificultando, por ejemplo, el establecimiento por parte del niño de vínculos positivos con personas que se encuentran por fuera de su entorno inmediato, como docentes o compañeros de escuela (Blair & Raver, 2012).

La importancia del abordaje temprano

Una implicación central del enfoque de canalización experiencial es que la experiencia constituye un terreno potencial a intervenir. Naturalmente se destaca la necesidad de diseñar e implementar programas de intervención temprana,

que promuevan el desarrollo de competencias tales como las FEs o la regulación de la reactividad emocional a través de actividades diversas, con el cuidado y apoyo de otros en un entorno predecible y estimulante. Asimismo, los modelos canalizadores subrayan la necesidad de generar cambios en múltiples contextos ambientales para que el desarrollo de estas competencias se vea respaldado a lo largo del tiempo. En esta dirección, por ejemplo, existe mucho interés en mejorar el diseño e implementación de intervenciones en el terreno de la crianza, capaces de mejorar la calidad del cuidado que los adultos brindan a los niños pequeños. Distintos programas de capacitación para padres han demostrado ser exitosos al ayudar a los adultos a adquirir nuevas herramientas y repensar sus esquemas de cuidado (Dozier et al., 2009; Landry, Smith, Swank & Guttentag, 2008).

Conclusiones

En este artículo hemos presentado aspectos básicos de un modelo de autorregulación enraizado en una perspectiva psicobiológica, el cual propone que el desarrollo de la autorregulación es el resultado de la interacción entre los procesos de “alto nivel” -FEs- y de “bajo nivel” -emociones y fisiología del estrés-. En el campo de las posibles interacciones entre los procesos cognitivos, emocionales y fisiológicos implicados en la autorregulación, hemos sobrevolado parte de la evidencia que expone al desarrollo de la fisiología del estrés como un precursor crítico del desarrollo y función de las FEs,

así como de las características de la interacción de estos procesos cognitivos con los procesos emocionales.

A lo largo de este artículo, hemos argumentado que el desarrollo se encuentra guiado por la acción coactiva de la biología y la experiencia, determinando la promoción de ciertas habilidades específicas sobre otras (Gottlieb, 1991, 2014). En esta línea, la evidencia revisada respalda la idea de que la exposición crónica a la adversidad, como la que puede ocurrir con mayor frecuencia en circunstancias de pobreza, influye activamente en el desarrollo fisiológico y conductual de maneras adaptativas para ese contexto. Al considerar los procesos que vinculan la experiencia temprana con el desarrollo de la fisiología del estrés, la emoción y las FEs, las ciencias del desarrollo ofrecen un modelo que es fundamentalmente plástico y notablemente complejo, y que sin negar la emergencia de déficits durante el desarrollo, busca alejarse de los modelos basados en esta retórica gracias a su anclaje en la perspectiva de la canalización experiencial.

Finalmente, en el campo educativo aún parecen primar visiones que consideran que las habilidades cognitivas de alto nivel que se estimulan y enseñan en las escuelas, incluyendo el razonamiento, la toma de decisiones y los procesos relacionados con el lenguaje, la lectura y las matemáticas, funcionan como sistemas racionales, de alguna manera influenciados por pero separados de la emoción y el cuerpo. Consideramos que el avance en la comprensión de estas complejas interacciones que conforman el desarrollo autorregulatorio infantil no solo resulta de vital importancia

para contribuir con el diseño, implementación y evaluación de programas de prevención e intervención orientados a optimizar el desarrollo cognitivo y emocional, sino también para enriquecer el diseño de pedagogías dirigidas a estimular el desarrollo de la integración cognición-emoción en el contexto del aula.

Figuras

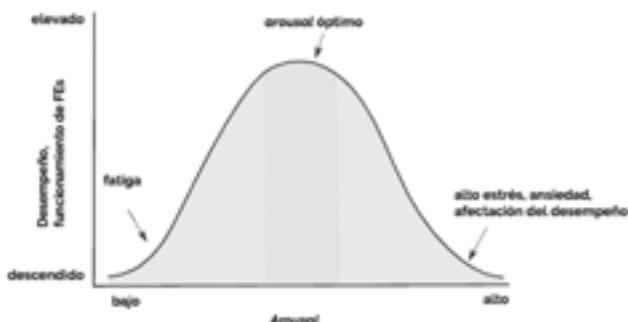


Figura 1. Modelo psicobiológico de autorregulación.
Modificado de Zelazo, Blair & Willoughby, 2017.

Figura 2. Esquema simplificado del modelo psicobiológico de autorregulación con base en el paradigma de canalización experiencial. Tomado de Blair & Raver, 2012.



Figura 3. Ilustración del principio de Yerkes-Dodson.



Referencias bibliográficas

- Arnsten, A. F. (2000). Through the looking glass: differential noradrenergic modulation of prefrontal cortical function. *Neural plasticity*, 7(1-2), 133-146.
- Arnsten, A. F., & Li, B. M. (2005). Neurobiology of executive functions: catecholamine influences on prefrontal cortical functions. *Biological psychiatry*, 57(11), 1377-1384.
- Bar-Haim, Y., Lamy, D., Pergamin, L., Bakermans-Kranenburg, M. J., & Van Ijzendoorn, M. H. (2007). Threat-related attentional bias in anxious and nonanxious individuals: a meta-analytic study. *Psychological bulletin*, 133(1), 1.
- Blair, C. (2010). Stress and the development of self-regulation in context. *Child development perspectives*, 4(3), 181-188.
- Blair, C., & Diamond, A. (2008). Biological processes in prevention and intervention: The promotion of self-regulation as a means of preventing school failure. *Development and psychopathology*, 20(3), 899-911.
- Blair, C., & Razza, R. (2007). Relating Effortful Control, Executive Function, and False Belief Understanding to

Emerging Math and Literacy Ability in Kindergarten.
Source: Child Development Child Development, 78(2),
647–663.

Blair, C., Granger, D. A., Kivlighan, K. T., Mills-Koonce, R., Willoughby, M., Greenberg, M. T., Hibel, M. T., Leah, C., & Fortunato, C. K. (2008). Maternal and child contributions to cortisol response to emotional arousal in young children from low-income, rural communities. *Developmental Psychology*, 44(4), 1095.

Blair, C., Granger, D. A., Willoughby, M., Mills-Koonce, R., Cox, M., Greenberg, M. T., Kivlighan, K. T., Fortunato C. K., & FLP Investigators. (2011). Salivary cortisol mediates effects of poverty and parenting on executive functions in early childhood. *Child development*, 82(6), 1970-1984.

Blair, C. (2014). Stress and the Development of Executive Functions: Experiential Canalization of Brain and Behavior. In P.D. Zelazo, and M. Sera (Eds.), Minnesota Symposia on Child Psychology: Developing Cognitive Control Processes: Mechanisms, Implications, and Interventions, Vol. 37 (pp. 145-180). New York: Wiley.

Blair, C., and Ursache, A. (2011). A Bidirectional Model of Executive Functions and Self-Regulation. In K.D. Vohs,

and R.F. Baumeister, *Handbook of Self-Regulation: Research, Theory, and Applications* (2nd Edition) (pp. 300-320). New York: Guilford Press.

Blair, C., & Raver, C. C. (2015). School readiness and self-regulation: A developmental psychobiological approach. *Annual review of psychology*, 66, 711-731.

Damasio, A. R. (1994). Descartes' error: Emotion, rationality and the human brain.

Damasio, A. R. (2003). *Looking for Spinoza: Joy, sorrow, and the feeling brain*. Houghton Mifflin Harcourt.

Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual review of psychology*, 64, 135-168.

Dickerson, S. S., & Kemeny, M. E. (2004). Acute stressors and cortisol responses: A theoretical integration and synthesis of laboratory research. *Psychological Bulletin*, 130(3), 355–391.

Dozier, M., Lindhiem, O., Lewis, E., Bick, J., Bernard, K., & Peloso, E. (2009). Effects of a foster parent training program on young children's attachment behaviors: Preliminary evidence from a randomized clinical trial. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 26(4), 321-332.

Elster, J. (1999). Alchemies of the Mind: Rationality and the Emotions. Cambridge University Press.

Evans, J. S. B. (2008). Dual-processing accounts of reasoning, judgment, and social cognition. *Annu. Rev. Psychol.*, 59, 255-278.

Evans, G. W. (2003). A multimethodological analysis of cumulative risk and allostatic load among rural children. *Developmental psychology*, 39(5), 924.

Evans, G. W., & Kim, P. (2013). Childhood poverty, chronic stress, self-regulation, and coping. *Child development perspectives*, 7(1), 43-48.

Gottlieb, G. (1991). Experiential canalization of behavioral development: Theory. *Developmental psychology*, 27(1), 4.

Gottlieb, G. (2014). Synthesizing nature-nurture: Prenatal roots of instinctive behavior. Psychology Press.

Gunnar, M. R., & Donzella, B. (2002). Social regulation of the cortisol levels in early human development. *Psychoneuroendocrinology*, 27(1–2), 199–220.

Kerr, A., & Zelazo, P. D. (2004). Development of “hot” executive function: The children’s gambling task. *Brain and cognition*, 55(1), 148-157.

Landry, S. H., Smith, K. E., Swank, P. R., & Guttentag, C. (2008). A responsive parenting intervention: the optimal timing across early childhood for impacting maternal behaviors and child outcomes. *Developmental psychology*, 44(5), 1335.

Lewis, M. D., & Todd, R. M. (2007). The self-regulating brain: Cortical-subcortical feedback and the development of intelligent action. *Cognitive Development*, 22(4), 406-430.

Liston, C., Miller, M. M., Goldwater, D. S., Radley, J. J., Rocher, A. B., Hof, P. R., Morrison, J. H., & McEwen, B. S. (2006). Stress-induced alterations in prefrontal cortical dendritic morphology predict selective impairments in perceptual attentional set-shifting. *Journal of Neuroscience*, 26(30), 7870-7874.

McEwen, B. S. (2000). Allostasis and allostatic load: implications for neuropsychopharmacology. *Neuropsychopharmacology*, 22(2), 108-124.

McEwen, B. S. (1998). Stress, adaptation, and disease: Allostasis and allostatic load. *Annals of the New York academy of sciences*, 840(1), 33-44.

McEwen, B. S. (2012). Brain on stress: how the social environment gets under the skin. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 109(Supplement 2), 17180-17185.

Mizoguchi, K., Ishige, A., Takeda, S., Aburada, M., & Tabira, T. (2004). Endogenous glucocorticoids are essential for maintaining prefrontal cortical cognitive function. *Journal of Neuroscience*, 24(24), 5492-5499.

Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A., & Wager, T. D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex “frontal lobe” tasks: A latent variable analysis. *Cognitive psychology*, 41(1), 49-100.

Neuenschwander, R., Röthlisberger, M., Cimeli, P., & Roebers, C. M. (2012). How do different aspects of self-regulation predict successful adaptation to school?. *Journal of experimental child psychology*, 113(3), 353-371.

Nin, V., Delgado-Vivas, H., & Carboni, A. (2016). Funciones ejecutivas: habilidades mentales para aprender. Noveno Foro de Lenguas de A.N.E.P., 37-54.

Oettingen, G., & Gollwitzer, P. M. (2001). Goal setting and goal striving (pp. 329-347). Blackwell Publishers Inc..

Radley, J. J., Arias, C. M., & Sawchenko, P. E. (2006). Regional differentiation of the medial prefrontal cortex in regulating adaptive responses to acute emotional stress. *Journal of Neuroscience*, 26(50), 12967-12976.

Wager, T. D., Jonides, J., & Reading, S. (2004). Neuroimaging studies of shifting attention: a meta-analysis. *Neuroimage*, 22(4), 1679-1693.

Yerkes, R. M., & Dodson, J. D. (1908). The relation of strength of stimulus to rapidity of habit formation. *Journal of Comparative Neurology and Psychology*, 18, 459–482.

Yiend, J. (2010). The effects of emotion on attention: A review of attentional processing of emotional information. *Cognition and Emotion*, 24(1), 3-47.

Zelazo, P. D., Qu, L., & Kesek, A. C. (2010). Hot executive function: Emotion and the development of cognitive control.

Zelazo, P. D., & Carlson, S. M. (2012). Hot and cool executive function in childhood and adolescence: Development and plasticity. *Child Development Perspectives*, 6(4), 354-360.

Zelazo, P. D., Blair, C., & Willoughby, M. T. (2017). Executive function: Implications for education. US Department of Education, Institute of Education Sciences.

De la emergencia de lo poético en la clase de español lengua extranjera

Laura Musto

Introducción

En previas ocasiones (Musto 2011, 2015) realicé talleres con profesores de inglés y español lengua extranjera (ELE) analizando la escritura de alumnos. Esta escritura, hecha por niños y adultos, de todos los niveles, no había sido hecha con intenciones poéticas o literarias. Y sin embargo, en cada taller, los participantes eran capaces de encontrar un fragmento o una frase donde algo de lo poético se hacía presente. Existía, además, acuerdo entre los participantes al encontrar estos fragmentos, que, a su vez, generaban diferentes y ricos comentarios en cada lector.

Este trabajo propone avanzar en el intento de explicar qué subyace a este fenómeno, y la respuesta no se encuentra en el paradigma comunicativo, pues no es posible explicar lo poético como un mero acto de comunicación. Este texto es un intento de explicar la emergencia de lo poético, en ambos sentidos de la palabra, en tanto lo poético emerge y es una emergencia que vuelva al concepto de lengua que se trabaja en clase. El intento de explicar la emergencia de lo poético me ha llevado a buscar respuestas en la teoría literaria, por ejemplo, a través del concepto de diálogo de Mijaíl Bajtín

(Musto, 2016). Sin embargo, ha sido mi participación en una línea de investigación en el Departamento de Enseñanza y Aprendizaje del Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República, que tiene su asiento también en una línea en desarrollo en el Centro de Lenguas Extranjeras (CELEX) de dicha Facultad, lo que me ha llevado a buscar respuestas en otro marco teórico. Esta línea de investigación mencionada se nutre principalmente de la lingüística de Jean Claude Milner, afectada por Jacques Lacan. En particular, este texto que se presenta hoy está en estrecha relación con un trabajo de Musto y De León (2017), donde intentamos ahondar un poco más en los aspectos teóricos que podrían explicar qué es lo poético.

Paradigma imperante en la enseñanza de español lengua extranjera

Los principios que subyacen al paradigma imperante en la enseñanza de, al menos, el español como lengua extranjera, están contenidos en el influyente documento llamado *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación* (MCER) (Consejo de Europa, 2001). En este paradigma se funda una didáctica donde la lengua es entendida principalmente desde una perspectiva funcionalista y cognitiva. El lenguaje es visto como un instrumento de comunicación, claro y casi transparente, y su aprendizaje como el procesamiento de reglas de la gramática y del uso, y de estrategias para lograr una

comunicación eficaz. El MCER propone enseñar y evaluar el lenguaje en términos del dominio de esta herramienta que se usa para satisfacer funciones comunicativas. Se habla de usuario de la lengua como un individuo que tiene claro qué quiere decir. Los aspectos sociolingüísticos y pragmáticos son esenciales en este modelo, pero no dejan de ser vistos también de manera instrumental (son factores que sirven a los efectos de lograr una mejor comunicación) y como elementos que ayudan en la eficacia del acto comunicativo (por ejemplo, indicar que se utilice un registro “X” para que el acto comunicativo sea exitoso). Si aparece en el uso de la lengua algo opaco, esto se debe a fallas en el uso de la gramática, de algún término léxico o de errores en el registro utilizado, que los hablantes han de superar a través del uso de estrategias tales como el contexto lingüístico del texto, el uso de gestos, etcétera, para que la comunicación, concepto central de este paradigma, sea exitosa.

A su vez, el MCER ha determinado niveles de dominio de la lengua, claramente definidos y delimitados, tales como los niveles A1, A2, B1, B2, C1, C2, que van desde lo que antes se llamaba nivel inicial a nivel avanzado respectivamente. Ese documento tiene una importancia fundamental, pues de él se desprende, a nivel mundial, la creación de cursos, de libros de texto, de exámenes (altamente estandarizados o no) y la formación docente. Esta división en niveles encasilla en compartimentos estancos este supuesto dominio de la lengua como instrumento de comunicación. Esperamos poder demostrar que lo poético de la lengua tampoco puede someterse a este tipo de encasillamiento y que

al contemplarlo se borra la noción de nivel de dominio de la lengua, pues lo poético no conoce esas fronteras arbitrariamente delimitadas. Cabe señalar que en el ámbito nacional, Behares (2006) y Fustes (2012), Couchet y Musto (2017), entre otros, han criticado esta perspectiva en varios de sus escritos. En uno de ellos Behares (2017, en proceso de edición) dice “existe la tendencia a entender la lengua como un código autoconsistente, una totalidad positiva y altamente estable, que puede aprenderse como cualquier otra organización de conocimiento”.

En los últimos años, este paradigma se ha relacionado muy estrechamente con formas de evaluación que buscan medir y cuantificar lo que los estudiantes dicen o escriben. Esto ha llevado a la casi desaparición de los textos literarios en las clases. Lo poético no se deja medir como otros aspectos de la lengua descriptos de manera identificable y cuantificable, tales como el número de uso de conectores o la variedad de vocabulario utilizado. Es bien sabido por todos los docentes que las formas de evaluación determinan, en parte, los contenidos de los cursos. Estas formas de evaluación, por no poder contemplar lo poético, lo han dejado de lado, y así probablemente lo han hecho los docentes en sus clases. Esto se evidencia en la ausencia del trabajo con textos literarios en el salón de clase (evidente a partir de observaciones de clase hechas por la autora de este texto, y una simple revisión de libros de textos publicados para usar en la clase). A su vez, por ejemplo, es muy llamativo que el renombrado examen *First Certificate in English*, de la Universidad de Cambridge, líder

en el campo de la acreditación de conocimientos de inglés como lengua extranjera, en la nueva versión del año 2015 haya quitado de las consignas de escritura la posibilidad de escribir un texto de carácter narrativo.

La tradición de la enseñanza de ELE tiene, en el presente, desarrollos tanto en España como en Latinoamérica. Esta tradición está fuertemente marcada por la tradición de la enseñanza del inglés como lengua extranjera. En España, el examen más importante, de carácter internacional, es el Diploma de Español Lengua Extranjera (DELE), expedido por el Instituto Cervantes. Tanto el diseño de los exámenes como los criterios de evaluación son muy similares a los utilizados por la Universidad de Cambridge. A nivel regional, el examen más extendido y reconocido, incluso más allá de los límites regionales, es el Certificado de Español Lengua y Uso (CELU), expedido por un consorcio de universidades argentinas. A su vez, desde el año 2005, existe el Sistema Internacional de Certificación de Español como Lengua Extranjera (SICELE), integrado por universidades e instituciones americanas y españolas. El SICELE declara tener como objetivos:

que los productos o servicios relacionados con el español como lengua extranjera que ofrecen estas organizaciones se ríjan por criterios de calidad y compatibilidad, y estén, a su vez, en consonancia con la utilización de buenas prácticas y los estándares internacionales del sector (SICELE).

Ninguno de estos exámenes, ni su sello certificador como el de SICELE, se aleja de la tradición dominante, que les llega a través del MCER y de la tradición anglosajona de enseñanza del inglés como lengua extranjera. A su vez, las tareas de escritura que se piden y se evalúan se fundan también en los principios generales del MCER.

Veamos algunos ejemplos de cómo se evalúa la escritura de los alumnos de ELE a través de exámenes como el DELE. Para evaluar la escritura de los alumnos, el DELE utiliza escalas analíticas y holísticas. Veamos como ejemplo qué dice la escala holística usada para evaluar la escritura en el nivel B2, con respecto a la “expresión e interacción escritas”. Esta escala otorga un puntaje del cero al tres. Detengámonos en la descripción de los indicadores para otorgar el puntaje máximo de tres puntos:

proporciona los contenidos más importantes del texto de entrada y construye con eficacia los argumentos. Produce textos claros, bien estructurados y desarrolla todos los puntos de orientación. Elige los elementos lingüísticos más apropiados para la construcción del discurso y muestra un alto grado de corrección gramatical que le permite expresarse con claridad, aunque pueda producirse esporádicamente algún error, desliz o imprecisión gramatical, estructural o léxica (Instituto Cervantes, 2014, p. 18)

Ejemplos de producción escrita de estudiante de ELE

Veamos algunos ejemplos de escritura de estudiantes de un curso de ELE. Corresponde aclarar que se transcriben los ejemplos tal como fueron escritos por los alumnos.

Ejemplo 1: este texto fue hecho como deberes a partir de una consigna de escritura creativa que utilizaba el escritor uruguayo Mario Levrero en sus talleres de escritura. La consigna consiste en escribir tres textos a partir de una misma frase. Una de las frases que Levrero utilizaba era “El insecto caminaba por la alfombra...”.

El insecto caminaba por la alfombra, sus pequeña patas estaban tocando el suelo con ruido ahogado. El camino hasta la puerta del salón parecía lejos, demasiado lejos para su pequeño cuerpo. ¿cuándo puede salir de esta alfombra? Hace algunas horas que estaba caminando, pero fue como si nunca su vida él fue en otro lugar que este salón de desgracia. Dale, suerte pequeño insecto. Pero poco a poco, sus patas caminaban más despacio. Su corazón palpitaba más rápidamente. Su cabeza zumbaba más fuerte. Y su cuerpo cayó adelante de la puerta.

Ejemplo 2: este texto fue escrito en base a una consigna no propuesta como consigna de escritura creativa. La consigna decía: “Elegí un aspecto de la ciudad de Montevideo que te

haya llamado la atención (por ejemplo, la vida nocturna, cómo son las casas, las características del transporte público, la actitud de la gente en la calle, etc.).”

Me encantó también la tranquilidad de las personas – incluso la tranquilidad de los perros y gatos que encuentro por ahí.

Ejemplo 3: este texto fue escrito también en base a una consigna que no se propuso como creativa. La consigna decía: “Narrá alguna anécdota de algo gracioso o peculiar que te haya pasado a ti o a algún amigo/familiar. ¡Sería muy buena idea si pudieras preguntarle a algún compañero uruguayo que te cuente una buena anécdota!”.

No me acuerdo con precisión la fecha, pero sentir todo el momento. Hacía frío, yo estaba sentado en el piso de madera, miraba todas las cosas que componían el salón: La luz que intentaba adentrar por la cortina y el viento que balanceaba los árboles la fuera... [cuenta que le regalan una bicicleta] ... Pasé todos los días siguientes pedaleando por todo el barrio, pero todavía no pedaleaba muy bien y, por eso, gané innumerables cicatrices que, de una forma o otra, representaban toda mi infancia: dolores y aprendizajes.

La emergencia de lo poético

La perspectiva del francés Jean Claude Milner se encuentra explícitamente afectada por la obra de Jacques Lacan. Esta es una teoría de corte postestructuralista, compleja, en la cual surgen conceptos relacionados con la teoría lacaniana como el de *real*, *simbólico*, *imaginario*, *sujeto*, *lalangue*, conceptos que no nos da el tiempo de desarrollar en profundidad en este momento. Sin embargo, no abandonamos del todo la intención de referirnos a qué puede entenderse por poético en términos milnerianos.

Las propuestas teóricas postestructuralistas se apartan de la visión canónica acerca del signo lingüístico del *Curso de Lingüística General* de Ferdinand de Saussure, que dio lugar a desarrollos posteriores en el estructuralismo y el funcionalismo. El signo lingüístico en Saussure fue visto como una asociación arbitraria entre un significado y un significante. Esto significó, en su momento, aislar el signo de su relación con “la cosa”. A su vez, se interpretó, de la lectura de Saussure, que la lengua es un sistema de signos estable, donde cada signo tiene su valor por oposición a los demás signos. Este es, a grandes rasgos, el modelo en el cual se funda la didáctica de, al menos, ELE. Allí la lengua es estable, todo refiere a lo que ha de referir y el estudiante siempre sabe qué quiere decir (y si no lo dice es porque le faltan las herramientas para decirlo, pero la didáctica garantiza que ha de adquirirlas tarde o temprano).

Las teorías postestructuralistas cuestionan este modelo, sobre todo al desatar el lazo que une el significante a

un significado. El crítico literario inglés, Terry Eagleton (1996), explica que para conocer el significado de un significante, debemos, por ejemplo, recurrir al diccionario. Y lo que encontraremos allí son nuevos significantes sobre los cuales tendríamos que buscar el significado. Visto de esta manera, el significado no está sujeto a cada significante, sino que los significantes están en lo que en términos lacanianos se llama una “deriva”, y se asocian, débilmente, a los significados. El caso más extremo que demuestra esto es el lapsus, que se da cuando uno dice algo que en realidad no quería decir. Fue el significante el que se asoció a cierto significado, más allá de nuestra voluntad.

En la obra de Milner se puede cuestionar el propio constructo de “lengua” como una, única y discernible, capaz de decirlo todo. Es solo en un nivel, llamado *imaginario* en términos lacanianos, donde se ve a las lenguas como únicas y discernibles, capaces de decirlo todo, y de allí que identifiquemos una lengua como “español” o “portugués”. Si se borra esta distinción entre lenguas, la escritura de los estudiantes deja de estar entre “dos” lenguas y se convierte simplemente en una escritura en “lengua”. El estudiante ya está en un funcionamiento lingüístico más allá de estar en las descripciones del imaginario de una u otra lengua.

En su obra *El amor por la lengua* (1980), Milner se dedica a hablar del concepto lacaniano de *lalangue*. ¿Qué es *lalangue*? No es fácil definirla, “su figuración más directa es, por cierto, la lengua materna” (Milner, 1980, p. 23), pero no coincidiría exactamente con esta, pues cuando un hablante dice

ser hablante de “español”, “portugués” o “inglés” ya está refiriéndose a construcciones lingüísticas del imaginario. *Lalangue* es el lugar en el que se da un funcionamiento lingüístico, que precede al hablante y que fue aquello que lo constituyó como sujeto. A su vez, Milner dice “*lalangue* es *notoda*”, es aquello donde algo “no cesa de no inscribirse” (p. 39), donde no todo se puede decir, porque siempre hay algo que está intentado inscribirse en la lengua. Según Milner, en una crítica de carácter epistemológico a la lingüística, dice que la lingüística ignora esto, pues busca una lengua toda, completa y unívoca, donde todo ya esté inscripto.

Milner ve la poesía como aquello que no quiere conformarse con una lengua toda y completa. Si la poesía existe, para Milner ella busca “decir ese ser, de hacer que este cese de no inscribirse” (1980, p. 39). El poeta vuelve siempre sobre ese punto de cesación, donde siempre hay algo que “no cesa de no inscribirse” para acercarse a su inscripción. Según Behares, esta es una “tarea difícil que el verdadero hablante acaba haciendo con su lengua materna sin notarlo” (Behares 2010, p. 12-13). Es decir, esto le pasa al poeta, pero le pasa también a todo hablante. Desde esta perspectiva, la escritura de los estudiantes es vista como la entrada del alumno a un funcionamiento lingüístico del cual no es enteramente “amo” (Behares, 2006). Más que “hablar”, el hablante “es hablado”.

Comentarios finales

A modo de conclusión, esperamos que este breve recorrido muestre cómo lo poético no puede ser medible según la visión de la lengua que sustenta la didáctica tradicional, donde el estudiante es dueño de sus enunciados. También esperamos que muestre cómo lo poético no admite el encasillamiento en niveles, tales como los propuestos por el MCER. A su vez, pensamos que quizás es necesario recurrir a la teoría literaria o el análisis del discurso de corte postestructuralista para encontrar algunas de las respuestas que la llamada lingüística aplicada no ha podido encontrar y ha, de alguna manera, expulsado de su concepción de la lengua, de su enseñanza y del salón de clases.

Referencias

- Behares, L. (2017). Lengua y hablante en los textos saussureanos: ¿aprendizaje de la lengua? Aceptado para su publicación en Fernández, A. M. (Org.). *Dificultades ante el aprendizaje. Un abordaje multidisciplinario*. Montevideo: Universidad de la República (en proceso de edición).
- Behares, L. E. (2010). Transliteraciones fronterizas. Prólogo en Severo, F. *Noite nu norte. Poemas en portuñol*. (pp. 9-16). Montevideo: Ediciones Del Rincón.
- Behares, L. E. (2006). La dialéctica de las identificaciones lingüísticas en el acontecimiento didáctico, en el marco

de referencia de las políticas educativo-lingüísticas. En: Barrios, G. y Behares, L. E. (Orgs). *Políticas e identidades lingüísticas en el Cono Sur* (pp.43-52). Montevideo: Udelar-AUGM.

Consejo de Europa. (2001). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MECD, Subdirección General de Información y Publicaciones y Grupo ANAYA.

Couchet, M. M. y Musto, L. (2017). Estar entre “dos” lenguas: aportes saussureanos al campo de la enseñanza de lenguas extranjeras. En Blezio, C. (Dir.). *Lejos de preceder al punto de vista. Lecturas lenguajeras sobre Ferdinand de Saussure*. (Este libro fue presentado para buscar financiación CSIC para su publicación). Una versión de este texto fue presentada bajo el título “Lectura y relectura de la obra de Ferdinand de Saussure: posibles aportes al campo de la enseñanza de lenguas extranjeras” en *VI Jornadas de Estudiantes de Lingüística del Uruguay*, en la mesa titulada “A un siglo de la publicación del *Cours de Linguistique Générale*: para una lingüística con el hablante”, 6 de octubre de 2016 y en el 9 *Foro de Lenguas de ANEP*, en una mesa titulada “Lengua, sujeto y teoría de la enseñanza: a cien años de la publicación del *Curso de lingüística general*, de Ferdinand de Saussure”, 8 de octubre de 2016.

Eagleton, T. (1996). *Literary Theory: An Introduction*. Minneapolis: The University of Minnesota Press.

Fustes, J. M. (2012). Apprendenti e insegnanti davanti alla lingua/linguaggio. Spunti teorici per ritrovare una parità ineliminabile. *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 2-3, 335-350.

Instituto Cervantes (2014). *Guía del examen: B2*. Accesible en: <https://examenes.cervantes.es/es/dele/examenes/b2> (consultado el 1/10/2017).

Milner, J.C. (1980). *El amor por la lengua*. México: Nueva Imagen.

Musto, L. y De León, F. (2017). La dimensión poética de la lengua en la evaluación y certificación de español lengua extranjera. Presentado en el Grupo de Trabajo del Centro de Lenguas Extranjeras “Estudios de lenguas: lenguas y objetos de estudio, lenguas como objeto de estudio”, en las *VII Jornadas de Investigación 2017 - “Profesor Washington Benavídez”*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Udelar, Montevideo, 12 de octubre de 2017.

Musto, L. (2016). La dimensión poética del lenguaje: indagaciones acerca de su naturaleza en relación con la enseñanza y la evaluación del español como lengua extranjera, trabajo presentado en *VI Jornadas de Español como Lengua Segunda y Extranjera: reflexiones sobre el examen CELU (Certificado de Español Lengua y Uso)*, Universidad Nacional de La Plata, Argentina, 22 de octubre de 2016 (de próxima publicación en Actas).

Musto, L. (2011 y 2015). Return to Sender: the Right Response to Student Writing, taller en línea realizado en la plataforma Blackboard realizado en *International House Teachers Online Conference: Collaborative Teaching*, 2011. Taller similar realizado bajo el título *Reading and Responding to Students' Writing*, en la *Convención Bienal de URUTESOL*, Montevideo, 8 de abril de 2011. Taller también realizado en la ciudad de Young (10 setiembre) y San José (23 julio) en seminarios de URUTESOL, 2011. Realizado también en formato taller titulado La literatura en la escritura de nuestros alumnos, en *Jornada Académico-Didáctica*, AUPELE (Asociación Uruguaya de Profesores de Español Lengua Extranjera), Montevideo, 14 de noviembre de 2015.

SICELE. (2017). Recuperado de
<https://sites.google.com/a/sicelle.org/sicelle/sobre-el-sicelle> (consultado el 1/10/2017)

Le nouveau professorat de français à l'Ipa. Formation d'enseignants professionnels: objectifs et défis.

Mag. Soledad Lessa- Formación docente Ipa/ CFE semipresencial/ Udelar

La réouverture de la formation des professeurs de français à l’Instituto de Profesores Artigas (désormais IPA) s'est basée sur trois piliers fondamentaux: la définition d'un Uruguay plurilingue, les divers apports de la langue et de la culture françaises à l'identité nationale et le manque progressif de professeurs de français. Actuellement, nous accompagnons la première génération d'étudiants souhaitant devenir professeurs de français. En outre, un professorat à modalité semi présentiel fait ses premiers pas depuis mai 2017. Nouveau maquettage, nouveaux programmes, nouveaux défis. Quel profil enseignant nous sommes-nous tracé ? Quelle en est la perception des étudiants? C'est ce que nous voulons partager à ce 10e *Foro de lenguas de Anep*.

L'enseignement du français en Uruguay a atteint un déclin sévère qui pourrait aboutir à sa disparition si des mesures urgentes n'étaient pas prises pour garantir la continuité de son apprentissage et motiver son choix. La réouverture du professorat contribue à assurer une diversification et une démocratisation des enseignements des Langues Étrangères

(désormais LE) à la hauteur des prises de position officielles en faveur du plurilinguisme comme principe éducatif. En effet, en novembre 2007, la Commission de politiques linguistiques de l'éducation publique d'Anep déclare que les langues secondes et les LE constituent un composant fondamental dans la formation des individus, vu leur rôle potentiel d'élargissement de l'accès à l'information, de la participation sociale et culturelle et de leur contribution au développement cognitif ; elle adhère donc à l'idée qu'une offre plurilingue est souhaitable.*

Ce nouveau professorat redynamise indiscutablement la présence du français en Uruguay et assure la continuité de l'enseignement de cette langue dans les Centres de langues étrangères (désormais CLE) et à l'université. À nous de motiver nos apprenants pour qu'ils suivent cette formation, de capter le public qui pourrait être intéressé par ce métier, d'en faire une bonne diffusion.

Un nouveau cursus de formation initiale des professeurs de FLE

Un niveau B2 du CECRL est demandé pour entrer au professorat, soit le diplôme Delf, soit un autre diplôme certifiant de ce niveau d'études en langue française. On a pensé que cela éviterait les possibles écarts entre les compétences communicatives et les compétences pédagogiques chez les futurs professeurs.

La formation initiale a des caractéristiques communes à tous les professorats offerts par l'IPA. En effet, elle a une durée de quatre ans et est structurée en trois modules (« *Bloques* », en espagnol) : la formation professionnelle commune, la formation de spécialité et la formation d'action professionnelle (la Didactique et le stage). Des séminaires spécifiques sont prévus sur les thématiques suivantes : Apprentissage réfléchi d'une langue lointaine (qui pour cette génération sera l'allemand), Recherche-action, Linguistique et apprentissage des langues et Approfondissement en phonétique et en phonologie. En plus, un système de crédits a été mis en place.

*(ver esquema 1. al final del artículo)

Le profil de l'enseignant de FLE

Tel qu'on peut lire dans le *Plan de estudios IPA Francés*, le but de ce nouveau cursus de formation initiale de professeurs de FLE est de former des enseignants possédant « un haut degré de compétence en langue française » (je traduis) et des capacités didactiques et pédagogiques remarquables ; qu'ils soient des référents des cultures francophones tant au niveau national qu'international et défenseurs d'une politique linguistique nationale plurilingue. Ce profil ébauché dans le dossier du nouveau curriculum du professorat de FLE uruguayen met l'accent sur la formation d'un enseignant

réfléchi, ouvert à l'altérité et positionné dans un contexte plurilingue.

Que comprenons-nous par « haut degré de compétence en langue française » ? Cette compétence se réduit-elle aux savoirs linguistiques ? Tout au contraire, nous croyons que la compétence ne peut être assimilée à une somme de savoirs. Le Boterf illustre cette conviction avec une métaphore : « une collection de paires de boules ne constitue pas une partie de pétanque ». Essayons donc de caractériser le profil de l'enseignant de français que nous prétendons former. Il aura un haut degré de compétence, selon le *Plan de estudios* tracé, car il sera capable de :

1. communiquer à l'oral et à l'écrit, faisant preuve de sa maîtrise en langue française dans de différents contextes de communication.

2. élaborer des propositions innovantes (cours, outils, stratégies) pour l'enseignement du FLE dans les différents contextes de travail, partant d'une conception analytique du processus d'enseignement/apprentissage d'une LE. Une remarque devrait être incluse ici, de type : « *Développer des stratégies efficaces d'enseignement de la langue depuis une perspective actionnelle et communicative adaptée à notre public et aux objectifs de nos apprenants* ».

Le futur professeur de FLE doit aussi être capable de...

3. contribuer à ce que ses apprenants puissent communiquer efficacement en français et contribuer à leur épanouissement en tant qu'individus faisant partie d'un groupe social ayant sa propre culture. *J'ajouterais ici « contribuer à*

une saine réflexion sur l'altérité, la culture d'autrui et leur propre culture ». C'est ce que Beacco appelle l'éducation interculturelle et qu'il qualifie comme « le parent pauvre » dans l'enseignement des langues étrangères. Ce spécialiste décrit avec beaucoup de clarté que « l'EI (éducation interculturelle, j'ajoute) est un dispositif de formation qui a pour finalité de développer, au sein des enseignements de langues, des attitudes ouvertes et proactives, réflexives et critiques pour apprendre à appréhender de manière positive et à gérer de manière profitable toutes les formes de contact avec l'altérité. Elle vise à développer la curiosité pour la découverte et une gestion personnelle, attentive et bienveillante de la diversité culturelle, car elle entend assouplir les attitudes ego/ethnocentriques. Elle est donc fondée sur une conception plurielle et dynamique de l'identité culturelle et sociale. » (2011 :3)

De mon point de vue, dans un monde de plus en plus marqué par les flux migratoires, cette éducation interculturelle devrait occuper une place primordiale dans le curriculum de toutes les LE.

4. faire une pratique professionnelle de l'enseignement du FLE fondée sur une perspective critique de son propre travail. *J'ajouterais : savoir aborder sa pratique comme objet de réflexion et d'ajustement continu*. Entrainer les futurs enseignants à une réflexion continue de leurs propres pratiques serait la condition sine qua non pour atteindre cette professionnalisation à laquelle je fais allusion dans le titre de cette communication. Cela sous-entend que les responsables du cours de didactique du professorat, les professeurs de stage

ainsi que les collègues responsables des autres disciplines auront comme but primordial de mettre en place au quotidien cet exercice de réflexion sur la pratique, de métacognition, d'introspection, visant l'amélioration, l'ajustement des pratiques pédagogiques ainsi que la prise de décisions, par exemple, de changement de stratégies, même de méthodologie, pour mieux atteindre les objectifs du cours dont ils seront responsables.

5. faire des travaux de recherche. Ici, je me permets de faire une autre remarque : il faudrait instrumenter une formation ponctuelle à la recherche sous forme de séminaire ou d'atelier.

De mon point de vue, trois points devraient compléter ce profil de l'enseignant de FLE tracé par le *Plan de estudios* : un enseignant qui sera censé...

6. veiller à sa formation permanente, cultiver l'ouverture d'esprit nécessaire pour mettre en cause ses convictions méthodologiques et faire preuve de curiosité pour le travail actualisé des didacticiens et des spécialistes. Une première expérience a été faite en septembre 2017, soutenue en partie par le Consejo de formación en educación (désormais CFE) : nous avons assisté avec quelques étudiants du professorat au XXI^e congrès brésilien des professeurs de français à Aracaju. L'expérience a été très enrichissante pour ces futurs professeurs qui ont pu constater l'importance de la mutualisation des expériences et des savoir-faire non seulement comme instance d'apprentissage mais comme déclencheur de motivation pour exercer le métier.

7. se former au travail collectif et collaboratif avec ses collègues et avec les collègues des autres langues étrangères.

8. collaborer à former des citoyens du monde, promouvant la tolérance et le respect des différences. En effet, l'Uruguay connaît actuellement un nouveau flux d'immigration provenant des autres pays de l'Amérique Latine qui commence déjà à se voir dans nos cours.

(ver esquema 2. al final del artículo)

Le cursus du professorat de FLE doit être adapté à la réalité des étudiants uruguayens de l'Ipa en ce qui concerne la charge horaire et la modalité des cours ; en effet, les cours de littérature et celui d'histoire, art et société en France sont actuellement semestriels afin de faciliter la mobilité, l'inscription des étudiants aux cours et la possibilité de passer les examens à différentes périodes de l'année.

Le descriptif des enseignements spécifiques est sujet à des ajustements après une sérieuse évaluation des résultats obtenus jusqu'à présent.

Puisqu'il s'agit ici de transmettre la forme et la modalité de ce nouveau professorat de FLE, à titre d'exemple, analysons le descriptif de Langue Française qui est illustratif à son tour de l'esprit qui a animé les concepteurs des nouveaux programmes :

Le cours de Langue Française doit permettre aux futurs enseignants de français d'incorporer une pratique réflexive et systématique de la langue dans le but de son enseignement notamment à des locuteurs non natifs uruguayens. Cela implique plusieurs axes de travail :

- le fonctionnement de la langue française (lexique, morphologie, syntaxe et phonétique) pour pouvoir l'expliquer.
- l'analyse réflexive de la langue dans ses aspects contextuels, discursifs et linguistiques.
- les différents registres de langue
- la terminologie grammaticale dans ses différents niveaux et références : grammaire de l'énonciation, textuelle, grammaire de la parole et de la phrase.
- les langues comparées depuis les similitudes et les différences de l'espagnol et du français. La grammaire contrastive depuis une perspective pédagogique.

Le cours a en plus comme but primordial d'offrir au futur enseignant de FLE l' espace, le matériel et les stratégies nécessaires pour perfectionner son propre niveau de langue et sa maîtrise de la langue dans les quatre compétences de compréhension et d'expression écrites et orales.

Le cours annuel s'articulera autour de 5 grands domaines : Pratique orale, Méthodologie du texte écrit, Compétences linguistiques et grammaticales, Phonétique et prosodie et Langue comparée.

Je complèterais ce descriptif par une proposition de réflexion introductive au cours portant sur « Quelle grammaire enseigner ? » Comme affirment Bertocchini et de Costanzo : « Loin de sonner le glas pour la grammaire, l'approche communicative n'a fait que complexifier la notion. » (2008:186)

Conclusion

Viser la professionnalisation dans la formation des enseignants de FLE s'avère fondamental si nous prétendons rester fidèles à l'énoncé qui ouvre le dossier *Plan de estudios Francés IPA* : former des enseignants possédant un haut degré de compétence. À ce sujet, Richer et Lezouret nous présentent le modèle de Jean-Pierre Astolfi qui « illustre les efforts pour transformer un métier (gamme de routines traditionnelles, gestes du métier connus, savoir-faire stabilisés) en une profession (recherche de solutions optimales, capacité d'adaptation) » (2014-15 :12). Astolfi oppose deux listes de dix mots qui renvoient à deux modèles d'apprentissage et de la profession enseignante dichotomiques, qu'on pourrait opposer comme suit :

(ver esquema 3. al final del artículo)

Je suis persuadée, comme Jacqueline Caron, qu'il faut être « maître de son évolution » et que le plus important est de se sentir bien dans sa peau enseignante. Clarifier nos valeurs et notre conception de l'apprentissage pour enfin adopter des pratiques quotidiennes qui nous permettent de vivre en harmonie avec notre biographie linguistique et notre philosophie de l'enseignement.

En un mot, en tant que formateurs de formateurs de FLE, nous devons collaborer à former des professeurs qui puissent prendre les commandes de leur destinée pédagogique.

Et je voudrais finir cette communication par une réflexion de Jean-Jacques Richer :

«(il) est donc venu le temps d'un enseignant professionnel des langues qui, parce que professionnel, pourra envisager avec une certaine sérénité les défis de la complexité toujours croissante des langues, qui, parce que professionnel, saura esquiver les dérives d'une approche purement fonctionnelle de ses enseignements et qui gardera en mémoire que l'enseignement, et plus particulièrement celui des langues, comporte toujours une forte dimension humaniste[...]. »(2012:107)

Références/Bibliographie

- <http://www.anep.edu.uy/anep/index.php/documentos-e-informes-tecnicos?download=376:comision-de-politicas-lingueisticas-en-la-educacion-publica>, novembre 2007
- Beacco,J.C.,2011, *Les dimensions culturelles et interculturelles des enseignements des langues :état des pratiques et perspective*, texte présenté au Séminaire à Strasbourg, 29-30 novembre/ www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SemCurric11_JCB_FR.doc
- Bertocchini, P., Costanzo, E., 2008, *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE*, CLE International
- Caron, J.,2008, *Différencier au quotidien*, Chenelière Education
- Le Boterf, G., 2002, *Analyser, capitaliser et transférer des pratiques, une exigence pour agir en professionnel*, in Les cahiers innover et réussir n°4, Rectorat de Créteil

Jonnaert, P., 2002, *Compétences et socioconstructivisme*, De Boeck

Richer, J.J., Lezouret, L., 2014-15, *Analyse et développement de curricula*, 16D573, Université de Bourgogne

Richer, J.J., 2012, *La didactique des langues interrogée par les compétences : Essai sur les sciences du langage*, EME

Schémas

1. Núcleo Específico

PRIMER AÑO

ASIGNATURAS		HORAS SEMANALES	TOTAL HORAS CURSO
		er. sem.	º sem.
ANUALES	Lengua Francesa 1		180
	Introducción a la Didáctica		60
SEMANESTRALES	1er. Sem. Historia, Arte y Sociedad en Francia 1		30
	Literaturas en lengua francesa 1		45
	2º Sem. Historia, Arte y Sociedad en Francia 2		30
	Literaturas en lengua francesa 2		45
	TOTAL HORAS	3	390

SEGUNDO AÑO

ASIGNATURAS		HORAS SEMANALES	TOTAL HORAS CURSO
		er. sem.	º sem.
ANUALES	Lengua Francesa 2	6	180
	Didáctica 1	3	90
SEMANESTRALES	1er. sem. Historia, Arte y Sociedad en Francia 3	2	30

	Literaturas en lengua francesa 3	3	45
	Seminario 1	2	30
2º sem.	Historia, Arte y Sociedad en Francia 4	2	30
	Literaturas en lengua francesa 4	3	45
TOTAL HORAS	16	14	450

TERCER AÑO

ASIGNATURAS		HORAS SEMANALES PRESENCIALES	TOTAL HORAS CURSO
		1er. sem.	2º sem.
ANUALES	Lengua Francesa 3	5	0
	Didáctica 2	3	90
SEMESTRALES	1er. sem. Sociedades francófonas 1	2	30
	Literaturas en lengua francesa 5	3	45
	Elementos de Lingüística General	3	45
	Seminario 2	2	30
2º sem.	Sociedades francófonas 2	3	30
	Literaturas en lengua francesa 6	3	45
	Variaciones sociolingüísticas	3	45
TOTAL HORAS		18	46
		3	5

CUARTO AÑO

ASIGNATURAS		HORAS SEMANALES PRESENCIALES	TOTAL HORAS CURSO
		1er. sem.	2º sem.
ANUALES	Lengua Francesa 4	5	150

		Didáctica 3	4		120
		Latin	3		90
SEMESTRALES	1er. sem.	Seminario 3	2		30
	2º sem.	Seminario 4			30
		TOTAL HORAS	14		420
			4		
		TOTAL HORAS DEL NÚCLEO ESPECÍFICO			1725

2. Profil de l'enseignant de FLE

1. compétence communicative

2. innover

4. pratique réflexive

3. contribuer à l'apprentissage et à l'épanouissement personnel des apprenants

5. recherche

6. formation continue

7. travail collaboratif

8. former des citoyens du monde

3. Modèle d'Astolfi

- | |
|---------------------------------------|
| 1. TRANSMISSION # CONSTRUCTION |
| 2. INSTRUCTION # FORMATION |
| 3. MAÎTRE # MÉDIATEUR |
| 4. ÉLÈVE # APPRENANT |
| 5. PROGRAMME # CURRICULUM |
| 6. LEÇON, COURS # DISPOSITIF |
| 7. NOTION # CONCEPT |
| 8. MÉMOIRE # COGNITION |
| 9. CONNAISSANCES # COMPÉTENCES |
| 10. CONTRÔLE # ÉVALUATION |

To speak or not to speak: the power underlying feedback choices

Ruth Allio. Liceo Tarariras
Natalia Delbono. Deutsche Schule

Introduction

Giving feedback implies building bridges between our interpersonal skills in counselling and what we actually offer to students and colleagues as a result of careful analysis and scrutiny. Obvious as it may seem, the language used or semiotics involved indeed play a significant role within class dynamics and peer assessment, mostly because the power that lies beneath both word choice and body language is unquestionable.

On the one hand, giving feedback establishes the teacher as the **professional within a classroom**, completely endowed with the capacity of judging students' proficiency based on observation and grounded evidence. On the other hand, it highlights the idea of a **teacher as a valuable member of a broader community**, where colleagues and supervisors work together and play an important – not to say fundamental – role.

Patrick Rothfuss wrote in his novel “The name of the wind”: “*Words can light fires in the minds of men/ Words can wring tears from the hardest hearts.*” As educators, mentors or

colleagues, we need to carefully select the words to be used when giving feedback, mostly in an attempt to build a **constructive** environment, which is conducive to meaningful learning. To do so, we need to know the addressee of our feedback, so as to follow a certain path that will ensure that what we mean to transmit is what gets understood in the long run.

Furthermore, offering feedback must be a way of building **confidence** between both actors in the feedback session, for they have every right to discuss not only what went right but also what still has room for growth. A vast array of strategies is bound to arise as a result of such a fruitful learning instance, as the whole process serves informative and analytic purposes in the context of a memorable exchange.

Since teaching and learning are inherent to human nature, the notion of **empathy** should not fade into oblivion. Insofar as we do not understand how different, rich and diverse each individual is, no meaningful exchange is bound to happen. If the asymmetry of power wins the battle, there will be no room for actual growth and the feedback session will lend itself to mere reaffirmation of power.

Theoretical background

One of the most relevant ideas regarding feedback is that it *should serve the purpose of reducing the gap between current and desired performance by either providing information for improving inappropriate knowledge (...) or by reducing the cognitive load presented by a task or content*

(Díaz-Painter Farrell, 2016). These authors refer to this specific type of feedback in terms of *mindful and corrective*, as the ultimate aim is not to evaluate, but to redirect learning efforts.

This being so, we can refer to **directive** or **facilitative** feedback respectively, depending on whether it indicates what is wrong and needs to be fixed or provides guiding suggestions respectively. Both courses of action rely on the premise that students need and deserve to be informed about what areas of development are still in need of improvement, and what concrete steps are to be taken to achieve this.

In order to help our students raise awareness on their learning processes, a good choice could very well be to align our work according to *The Ladder of Feedback* suggested and designed by WIDE World HGSE in 2004 within the Teaching for Understanding Framework. This ladder offers the opportunity to “*establish a culture of trust and constructive support*” (Erico, M et al, 2011) and settles the following steps as the key points to bear in mind when offering feedback: **Clarify, Value, Offer Concerns and Suggest.**

Before getting into these steps, we need to focus our attention on yet another crucial element regarding feedback: *what interpersonal skills are necessary for the process to be fruitful? How can we address a student, a colleague or even a subordinate and expect the outcome to enrich us both?* (Brookhart, S., 2007) highlights the importance of **being descriptive and not being judgemental**. For instance, by avoiding grades and presenting our interlocutors with the

opportunity of assessing their work through IPA (Integrated Performance Assessment), we are not only raising awareness on their production but also fostering the trust we need to build a fruitful relationship, not to mention the autonomy that comes with it.

Being positive and specific is another skill to be developed by those offering feedback, not only in Brookharts' opinion, but also in the view of Erico,M. et al (2016), who claim that we need to "*state our purpose briefly by indicating what you would like to cover and why it is important*". However, being specific can take a real toll on the person offering feedback. Checklists can be helpful, but sometimes we jeopardise the whole process by being excessively rigid, losing every chance to reach the other person.

A word of caution here: we must not be too specific, because that leaves little -if anything- to the person receiving our feedback. In fact, there needs to be a harmonious relationship between what is said and what gets understood. We agree with both authors that feedback should be given in such a way that the one receiving it should be left with questions to help him reflect on what is being assessed. Mentors, on the other hand, need to receive what they need in order to scaffold their performances, but the whole process becomes worthless if they are given only what they may like to hear or receive.

Mentors need to be good at time management and offer feedback at the expected moment. Feedback can be offered immediately but according to Denman, R.(2016) we need to

consider the benefits of *delaying this feedback until either later in the same day or even the following day*. After a well-deserved thought on their performance, our comments will certainly be more constructive. In fact, by letting things rest, we will be able to go over our observations and reflect on strengths and weaknesses in a more careful and respectful way.

Conventionally, feedback tends to be offered as soon as possible, but we support Denman's view that offering delayed feedback *gives the trainee or colleague the opportunity to come to a more mature, more balanced appraisal of the lesson and rejects the notion of instant judgement*. In order to do so, we found in Erico, M. et al's work some key concepts to bear in mind: *showing our appreciation for good things and our support and suggestion in improving those that need to. Remain an encouraging referent for those receiving our feedback, and be capable of highlighting the strong points our mentees performance has.*

After discussing the skills we need to master in order to offer feedback, we will now delve into the four steps that the ladder of feedback pinpoints, so as to contextualise this sequence with an eye on our own classrooms. We need to consider that each step entails thinking about specific questions that will help the other person understand what remains unclear and change his course of action, so it will be both facilitative and directive at the same time.

When we **clarify**, we ask the following question: *are there aspects of this work that you do not believe you have understood?* When faced with this initial concern, we are

bound to make assumptions based on our own understanding of the topic: however, the issue can be clarified by making comments such as “*I was not sure if you actually meant X, but that is what I assumed. Now you can understand my feedback in a better way*”

When we are done with this step, it is time for us to see the “big picture” and consider the **Value** of what the other person has produced: **what do you see in this work that you find to be particularly impressive, innovative, strong?** Considering the value of another person’s work hits profoundly on the human side of our task as teachers or mentors. Therefore, to build a more empathic relationship we need to reinforce its strength and offer honest compliments.

At this point we are ready to **share our concerns: do you detect some potential problems or challenges within the work?** Having already opened the door of honesty , we are now summoned to call on any possible area of concern, asking the other person questions that may pose a problem if left unattended (e.g. “*Have you considered X?*”, “*Are you aware of the fact that Y may be offensive?*”)

Last but not least, the **suggest** phase connects to the previous one as follows: **do you have suggestions on how to address the concerns you identified?** Ideas and suggestions can be offered at this stage to effectively approach the issue that has just been raised, helping the other person cast light on a problem he had not thought about but could potentially be solved if advice is taken.

In all these steps, verbal and non-verbal language choices play a key role. Our word choices need to be carefully thought of as we can not run the risk of disrupting the comprehensive and receptive environment we need to create for a successful feedback session. As Erico, M. et al (2011) suggest, we need to *focus on behaviour and not on personality*. Avoiding giving your opinion on the person teaching the class and emphasising on the actions they take is a good way of raising the mentee's awareness on what needs to be improved.

Do not say “*You should change this or that*”, take a more general approach such as “*The questions you asked were great. Do you think they accomplished your objective?*”, “*The task was very interesting. However, I noticed some of the students had doubts in starting with the task. What do you think the problem was?*”

Always move from a positive aspect as a bridge to link with some doubts you have on the performance. According to these authors, feedback also needs to be descriptive and non-evaluative. We need to *focus on what, when, where, and how and avoid comments on why*. Mentors need to avoid mentees' resentment by carefully selecting the words to be used when encouraging their mentees.

Hence, we found Gabriel Diaz Maggioli's suggestion in following a series of steps to show our students that we “*C.A.R.E.*” about them when giving them feedback. This author presents us with the idea that we need to *clarify, acknowledge, reflect and empower*. This is another perspective of the ladder of feedback already discussed, but what we found

more interesting about this one is that it clearly depicts the importance of the affective realm.

In fact, another key aspect relates to the choices we make in non-verbal language: for instance, it is vital to make eye contact, smile and be truly thankful for the teaching-learning opportunity you are experiencing.

Finally -and because we believe in the importance of building confidence- we need to make a point regarding the relevance of **social and emotional learning**, both pivotal elements of any language classroom. As we pointed out before, empathy and confidence are crucial if we want feedback to be effective and, more importantly, if we want the other human being to be considered in its entirety.

By definition, social and emotional learning (SEL) is “*the process through which children and adults acquire and effectively apply the knowledge, attitudes and skills necessary to understand and manage emotions, set and achieve positive goals, feel and show empathy for others, establish and maintain positive relationships and make responsible decisions*”

Outlandish as it may appear, this approach has in fact gained immense popularity worldwide, as it comprises five core competences that -according to their advocates- “*educate hearts, inspire minds and help people navigate the world more effectively*”: **self-awareness, self-management, social awareness, relationship skills and responsible decision making**, all of which are meant to be used across classrooms, schools, homes and communities altogether.

We understand that this is a construct, and that change does not come overnight; however, if we at least aspired to combine some of these competences in our classroom, one day at a time, change could be slow and steady, but at least we would be taking action. And this, again, is what gives us the power that comes with our role, but that ought to be used and not abused of.

Conclusion

We believe that, as educators, we are accountable for the decisions we make regarding every possible instructional aspect. We use words, or maybe we omit them, but in both cases we **are deciding**, and so is the person who receives feedback. Paying lip service to the importance of feedback does nothing but reinforce vertical roles, thus yielding little, if any, positive outcome.

We do not need any more detrimental comments on how the importance of our role has plummeted, nor do we want any other reminder of how media overpowered us. What we do need is to restore a bit of balance, so as to be those agents of change we once wished to become, and most likely, the very first reason why we ever became educators. The question is: do we have what it takes to embrace change?

La enseñanza de vocabulario a través de la contextualización

**Prof. Alejandro N. Lezcano,
Lic. Andrea P. Prado
Lic. Mariana Sanjurjo**

Introducción

A lo largo del tiempo, se han desarrollado diferentes teorías que dieron lugar al surgimiento de lo que hoy en día se denominan *paradigmas educativos*, los que definen no sólo qué significa *enseñar/aprender* sino también cuál es el rol del sujeto en relación al objeto de estudio. El aporte de la psicología en el campo de la educación ha modificado la función que el aprendiente debe desempeñar en su propia trayectoria escolar, reconfigurando aquel rol pasivo original, el cual proponía que su única tarea consistía en recibir el contenido enciclopédico impartido por el docente.

En efecto, a partir del siglo XX comienza a desarrollarse en la comunidad científica cierto interés por los mecanismos intervinientes en los distintos aspectos del desarrollo cognitivo humano a partir de Jean Piaget y Lev Vygotsky, quienes exponen teorías complementarias acerca del aprendizaje. Este cambio modifica la conceptualización del llamado *proceso de enseñanza*. A partir de una mirada humanística, comienza a considerarse al aprendizaje como pieza fundamental de ese proceso en el que anteriormente sólo importaba el contenido

que se dictaba; del mismo modo, las formas de enseñar comienzan a tener en cuenta el mundo en que el aprendiente está inmerso. Vigotsky piensa la escuela como fuente de crecimiento del ser humano si en ella se desafía a los estudiantes a un esfuerzo de comprensión y de actuación a través de contenidos contextualizados con sentido y orientados a la zona de desarrollo próximo (Vigotsky, 1988). Para ello, sólo si las situaciones resultan significativas para el alumno, generarán una disposición positiva hacia el aprendizaje; son los contextos cercanos a la experiencia cotidiana los que despiertan ese interés y activan esquemas de conocimiento previo a los que se integrará la nueva información (Rumelhart, 1980).

Desde el punto de vista pedagógico es H. Giroux quien destaca que los contenidos escolares deben hacer referencia a los asuntos del medio para así comprender la realidad (Giroux, 2003). Por lo tanto, una educación contextualizada es aquella que utiliza el entorno del aprendiz como recurso pedagógico y que lleva al conocimiento más allá de las paredes del aula.

Consecuentemente, estas innovaciones impactan en la didáctica de la enseñanza de lenguas extranjeras al partir de una situación comunicativa con un contexto definido que le otorga significatividad. Es dentro de este mismo contexto en el que el vocabulario adquiere un sentido específico, asociado a un campo semántico y un tema determinado, y deja de ser una unidad independiente del propósito del texto.

En lo que respecta a la normativa, el Marco General del Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires destaca la

importancia del contexto para interactuar con otras culturas y así enriquecer la mirada de los aprehendientes.

A la luz de esta corriente, es nuestra intención compartir material diseñado para la adquisición de vocabulario en inglés destinado a tres niveles de enseñanza – primario, secundario y terciario –, con el fin de promover el aprendizaje por descubrimiento (Bruner, 1960), mediante el cual el estudiante se constituye como sujeto activo, hacedor de su propio conocimiento.

Encuadre Teórico

J. Bruner (1960, 1966) sostiene que el aprendizaje debe llevarse a cabo a través de la exploración motivada por la curiosidad y que implique la participación activa de los aprendientes – ‘aprendizaje por descubrimiento’ o ‘heurístico’ - y con el acompañamiento de un docente que provea el material adecuado y fomente la inquietud en los estudiantes mediante la consecución de tareas que impliquen la observación, la comparación y el análisis del material de estudio. De este modo se ilustran los procesos que tienen lugar en las interacciones didácticas, constituyendo lo que el autor ha llamado ‘andamiaje’ o ‘mediación’.

Esta mediación tiene su origen en la teoría del aprendizaje formulada por L. S. Vigotsky en la que se determinan dos niveles de desarrollo. La zona de desarrollo real, constituida por los conocimientos que el sujeto posee y las tareas que puede llevar a cabo sin la guía o ayuda de otros, se

corresponde con el nivel actual. Por su parte, la zona de desarrollo próximo, ‘...la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz’ (Vigotsky, 1988), representa el nivel potencial.

D. Ausubel (1968), concibe que si la nueva información está ligada de una u otra manera a aquella que el sujeto ya posee, el aprendizaje resulta significativo. Es así que el conocimiento previo resulta esencial para la construcción del nuevo conocimiento siendo que el primero debe estar disponible en la estructura mental de manera que se pueda acceder al mismo de manera rápida y sencilla con el fin de que este constituya el punto de ‘anclaje’ para la construcción de los nuevos saberes.

Las estructuras cognitivas basadas en las experiencias pasadas que dan forma a las percepciones y ayudan a procesar, organizar y comprender las informaciones y experiencias nuevas se denominan ‘marcos’ o ‘esquemas de conocimiento’. Bartlett (1932) los define como una ‘masa organizada’ en permanente actividad y Rumelhart (1980) como un "paquete de información" sobre un concepto genérico, constituido por los diversos atributos del mismo, incluyendo su uso declarativo – el ‘qué’ – y procesual – el "cómo". Estas concepciones consideran a los aprendientes como diseñadores de mapas conceptuales mediante la creación de categorías semánticas

para su diseño, aplicación y continua revisión. Cabe destacar que en el área de la didáctica de lenguas la noción de marco o esquema de conocimiento ha resultado fundamental en el diseño y desarrollo de las actividades de pre-audición y de pre-lectura ya que los mismos constituyen el andamiaje para la comprensión de la nueva información a través del anclaje de ésta en la pre-existente.

Según Pozo (2010), el origen de los nuevos esquemas puede deberse a una copia con modificaciones a partir de un esquema anterior o a la inducción, la que exige descubrir la repetición sistémica de ciertas pautas espacio-temporales. El aprendizaje inductivo demanda la observación y análisis de una característica de la lengua y la formulación de una regla que la explique, partiendo de casos concretos observados para llegar a la abstracción del concepto. Diversos estudios han comprobado que los aprendientes tienden a aproximarse a la segunda lengua / lengua extranjera a partir de la generación y verificación de hipótesis, al igual que lo han hecho con la primera; así también se ha descubierto que todo aquello que se aprende por descubrimiento queda más sólidamente asentado en la mente. Por lo tanto las corrientes pedagógicas actuales proponen tareas que potencien dichos procesos inductivos, para fomentar una actitud activa e inclinada al desarrollo de la autonomía en el aprendizaje, ya que se acostumbra a analizar la lengua, formular hipótesis y experimentar con ella. Es así que en las prácticas de enseñanza que promueven la actividad inductiva se proporcionan muestras en las que resalta de algún u otro modo el contenido lingüístico a enseñar y tanto el docente como los

materiales constituyen el andamiaje que guían la reflexión consciente acerca de los casos de la lengua en cuestión, lo que permite que el aprendiente corrobore sus hipótesis y aplique los exponentes lingüísticos en situaciones diversas de uso de la lengua.

Para lograr la adquisición de una lengua resulta esencial dominar la comprensión del texto, oral o escrito. La misma constituye una destreza en la que se conjugan no sólo factores lingüísticos sino también cognitivos, perceptivos, actitudinales y sociológicos. Tanto en la escucha como en la lectura se decodifica, se interpreta y se valora el contenido del discurso con el aporte de la actitud propia, la experiencia y los conocimientos previos, constituyéndose una práctica tan activa como el habla o la escritura. Entender implica llevar a cabo una interpretación razonable de lo que interesa o se busca sin necesidad de entenderlo todo (Martín Peris, 1991). Siguiendo la premisa de Grellet (1981), ‘la lectura es un proceso de adivinación constante y lo que el lector aporta al texto es, a menudo, más importante que lo que encuentra en él’, podemos entender la escucha con el mismo sentido a través de un canal diferente y con las particularidades inherentes a cada una de ellas.

Para comenzar con el proceso de comprensión bajo las concepciones de este enfoque, se propone abordar de manera analítica los aspectos más generales del texto -incluidos los paratextuales y paralingüísticos-, y sólo posteriormente profundizar en el contenido más detallado del mismo (*top down processing*). Sin embargo, el modelo interactivo

complementa de manera coordinada y simultánea al enfoque sintético tradicional con otro que inicia el proceso de comprensión a partir de unidades mínimas de sentido – morfemas/fonemas, pronunciación y ortografía – para luego acceder a unidades más abarcativas – sintagmas, frases, oraciones y párrafos – y concluir con el abordaje total del texto y su interpretación (*bottom up processing*). De este modo, ambos procesos se conjugan de manera compatible promoviendo una práctica en la que se explora el discurso no sólo de manera fragmentada, sino a partir de una perspectiva holística e integradora.

Aplicación Práctica a la Enseñanza

La diferencia principal en nuestra propuesta requiere que el vocabulario se enseñe de la misma manera que un exponente lingüístico, es decir, respetando todos los pasos a seguir en una clase completa. Entonces, dicha clase constará de un momento de recuperación, un momento de análisis del texto que llevará a la inferencia del área lexical y a los elementos lexicales seleccionados, un momento de verbalización –mas no traducción- de los conceptos, y su posterior práctica dentro de una contextualización que deberá mantenerse a lo largo de todo la clase.

Nivel Primario

En el caso de nuestro ejemplo para el nivel primario, el tema a enseñar es la ropa como componente indispensable de la función que luego se practicará que es “describir lo que yo o alguien tiene puesto” (“*Describing what somebody is wearing*”). Se decidió presentar la nueva función a través de un cuento infantil para el cual se utilizará la contratapa del cuento para la presentación de vocabulario, ya que ésta contiene información sobre los personajes. Como las diferentes prendas van a ser presentadas en asociación con los colores y las personas, se diseña primero una actividad de recuperación de la descripción de las personas (color de cabello, relación familiar, etc.) a través de un juego.

Una vez abierto el esquema correspondiente, se presenta el libro del cuento y su contratapa. Los alumnos acostumbran a leer libros de cuentos por lo que fácilmente predicen qué información puede aparecer en el texto de contratapa. Además la figura que acompaña al texto así lo permite.

A partir de allí, se les presenta a los alumnos tres tareas de lectura (partiendo desde lo más general a lo más detallado) que permitirán que descubran las diferentes prendas: primero deberán identificar a los personajes que se mencionan en el texto, según la descripción; luego deberán unir la imagen de la prenda con la persona que la tiene puesta y la descripción de la prenda con su color en inglés; y por último, se les pide que completen un cuadro con información faltante según aparece en el texto: puede ser el nombre, la prenda o el color.

Finalizadas las tres actividades, los alumnos deben verbalizar qué información nos daba el texto (quién es quién en la familia) y al preguntarles cómo los identificaron, los alumnos responderán: por la descripción física y por la ropa. Allí se les pregunta cuáles eran las prendas mencionadas en los diferentes personajes y se hace la lista en el pizarrón. La última pregunta apunta a que infieran el área lexical a la que corresponde esa lista: la ropa. Se les pide luego que identifiquen cada prenda en un dibujo que se les entrega para que puedan pegarlo en sus cuadernos y les quede una referencia a la que puedan recurrir en caso que lo necesitaren.

Lo importante en este proceso fue que no se les pidió traducción de ningún término y no hizo falta para la comprensión. Las actividades a continuación apuntaron a la práctica de los vocablos para su fijación: un ejercicio de identificación con la misma figura de la contratapa, pero con personajes de los que no se había hablado hasta entonces; un ejercicio de producción controlada para que ellos produjeran las prendas y un juego en donde se elegía a uno de sus compañeros, se decía qué ropa llevaba puesta, mientras que el resto adivinaba.

ILUSTRACIÓN 1

Nivel Secundario

Para el nivel secundario, se eligió trabajar con una leyenda urbana: “*The Farmer and the Nobleman*”, que es uno de los tipos textuales sugeridos por el Diseño Curricular de la provincia de Buenos Aires.

La historia tiene vocabulario que los alumnos pueden no manejar y para eso se diseñaron actividades de pre-lectura, que permiten ya hacer la distinción entre *farmer* y *nobleman*, a partir de dos fotografías que muestran las diferencias entre ambos.

En la primera lectura se propuso una actividad de sustitución, en la cual los alumnos debían parafrasear con verbos o frases extraídos del texto original, identificando qué expresión está siendo empleada en el resumen y cuál en la leyenda, partiendo de la idea que ambas versiones poseen un mismo significado. A continuación, debían identificar ciertos exponentes lexicales y unirlos a su correspondiente representación gráfica, según la interpretación que pudieran hacer de estos dentro de la leyenda. Habiendo abordado las palabras nuevas, y ya en condiciones de ordenar la secuencia narrativa del relato, pudieron concentrar su atención en el exponente lingüístico que se planea enseñar (en este caso, *Pasado Continuo*). Una vez más, la contextualización a partir del texto propició la inferencia para la interpretación del léxico. Cabe destacar que a un mismo vocablo se lo puede traducir de diferentes maneras que serán aceptadas si no varían el contexto de la historia.

ILUSTRACIÓN 2

Nivel Superior

En el caso del Nivel Superior, se determinó un área lexical desconocida para los estudiantes del Profesorado de

Inglés en términos de sus conocimientos previos con el fin de que vivenciaran el proceso de inferencia. Las tareas de prelectura consistieron en la identificación de los íconos de ‘The Weather Channel’ y ‘Wikipedia’ a través de la observación de los mismos en versiones poco nítidas, la reflexión acerca de la relación que pudiera existir entre los mismos y los temas que ambos pudieran abarcar en función de dicha relación. Las tareas de lectura de la entrada ‘Cloud’ de Wikipedia (autenticación con fines pedagógico-didácticos) incluyeron un primer momento en el que se seleccionó de una lista de opciones las figuras retóricas presentes en el texto, un segundo momento en el que identificaron y nombraron cuáles de los elementos enunciados en dicho texto estaban relacionados con algún fenómeno meteorológico, y un tercer momento en el que, basados en las descripciones provistas, reconocieron y catalogaron cada tipo de nube en la ilustración incluida en el texto. Como tarea de post lectura, se propuso derivar las abreviaturas utilizadas para referirse a cada tipo de nube, basadas en un ejemplo ya suministrado y la relación existente entre éste y el término que lo identifica.

Cabe destacar que, a diferencia de los dos niveles anteriores, en este caso en particular las actividades de práctica controlada se centraron en el análisis de otras propuestas para la enseñanza de vocabulario en el nivel primario, ya que los estudiantes (cursantes del Espacio de la Práctica Docente II del Profesorado de Inglés) asisten a encuentros presenciales bajo la modalidad de aula-taller en la cual llevan a cabo el proceso de aprendizaje por descubrimiento, para luego producir sus

propias secuencias didácticas y ponerlas en práctica en los cursos en los cuales están llevando a cabo sus observaciones, siguiendo este paradigma de enseñanza-aprendizaje.

ILUSTRACIÓN 3

Conclusión e implicancias

La psicología cognitiva defiende la relevancia de los procesos mentales en la adquisición de un idioma adicional. La cuestión de cuál es realmente la estrategia de enseñanza-aprendizaje más exitosa para el dominio de una lengua que no sea la materna, es aún un dilema que atañe a todos los profesores de idiomas. Sin embargo, resulta evidente que es menester tener en cuenta no sólo el saber científico a enseñar (gramática, sintaxis, semántica, etc.), sino también todos aquellos factores (sociológicos, cognitivos, lingüísticos, e incluso actitudinales) que pueden potenciar la adquisición de una segunda lengua en nuestros estudiantes al momento de aprender.

Es un hecho que la motivación influye en el aprendizaje al afectar el grado de atención que el alumno presta al material que se le presenta: si lo que le es presentado no resulta de su interés, tenderá a distraerse. De este modo, se hace imperativo que como docentes propongamos materiales y contenidos familiares y contextualizados tanto en el aspecto temático como en el discursivo para poder facilitar las asociaciones que los estudiantes puedan hacer, evitando recurrir a la mera traducción automática, y apelando a sus saberes previos.

En lo que respecta al vocabulario particularmente, la enseñanza de léxico descontextualizado por medio de listados

de palabras es hoy en día una práctica innecesaria y, en muchos casos, contraproducente. Los nuevos paradigmas educativos hacen énfasis en el rol activo, autónomo y crítico que debiera caracterizar a los estudiantes a lo largo de todo su proceso de aprendizaje. Para ello, es preciso que el docente sea un facilitador de contenidos, y que estos sean significativos y estén relacionados a los saberes previos de sus alumnos, así como a su mundo circundante.

Desde un punto de vista didáctico, es necesario que reflexionemos acerca de la gran importancia entre la interrelación de la unidad lexical con el contexto en que ésta se encuentra inmersa, dado que todas las potencialidades de significado de la unidad lexical en cuestión se ven restringidas al momento de analizarla en un contexto determinado, convirtiendo el significado de palabras polisémicas en uno mucho más concreto y acotado: el “*significado textual*”.

En los proyectos mencionados a lo largo de este escrito, se partió de la premisa de que es el contexto el que otorga de significatividad a las palabras que componen una pieza discursiva. En todos los casos el resultado fue positivo y se logró el objetivo planteado al momento de la planificación: Los alumnos pudieron descubrir el significado de diferentes frases y palabras a partir de un contexto dado por inferencia, sin necesidad de recurrir a diccionarios ni a traducciones forzosas. Además, al ser ellos mismos los descubridores del significado textual de los elementos propuestos, el sentimiento de satisfacción fue aún mayor ya que el docente sólo actuó como guía, sin intervenir ni proveer reglas mnemotécnicas.

Bibliografía

- Bartlett, F. (1932). *Remembering*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Blázquez Ortigoza, A. (2010, Mayo). Metodología de la enseñanza del inglés como segunda lengua. *Innovación y experiencias educativas*. Recuperado de http://www.csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numer_o_30/ANTONIO_BLAZQUEZORTIGOSA_02.pdf
- Bruner, J. (1960). *The Process of Education*. Boston, USA: Harvard University Press.
- Dirección General de Cultura y Educación. (2007). Marco General de Política Curricular de la Provincia de Buenos Aires. Recuperado de http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/con_sejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/marcogeneral.pdf
- Giroux, Henry. (2003). Educated Hope, Critical Pedagogy, and the Politics of Neoliberalism. En Lesley Burgess and Nicholas Addison (Eds.) *Issues in Art Design and Teaching*. London, UK: Routledge Falmer.
- (2003). Utopian Thinking in Bad Times: Towards a Critical Pedagogy of Educated Hope. *Democracy and Nature*, 9:1, 91-105.
- Grellet, F. (1981). *Developing Reading Skills: A Practical Guide to Reading Comprehension Exercises*. Cambridge: Cambridge University Press.

Jiménez Catalán, R. (1997-1998). La memoria y el aprendizaje del inglés en el aula. *CAUCE Revista de Filología y su Didáctica*. Recuperado de <http://institucional.us.es/revistas/cauce/20-21/35%20JimenezC.pdf>

Martín Peris, E. (1991). La didáctica de la comprensión auditiva. *Cable*, 8, 16-26.

Oster, U. (2009, Enero). La adquisición de vocabulario en una lengua extranjera: De la teoría a la aplicación didáctica. *Porta Linguarum*. Recuperado de http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero11/2%20U%20Oster.pdf

Pozo, J. (2010). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid, España: Morata.

Rumelhart, D. (1980). Schemata: the building blocks of cognition. En R.J. Spiro et.al. (Eds) *Theoretical Issues in Reading Comprehension*. (pp. 33-58). New Jersey, USA: Lawrence Erlbaum.

Vivanco, V. (2001). La adquisición de vocabulario en una segunda lengua: Estrategias cognitivas y lazos afectivos. *Encuentro Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*. Recuperado de <http://encuentrojournal.org/textos/12.17.pdf>

Vygotsky, L. (1988). *Thought and Language*. Boston, USA: The Massachusetts Institute of Technology Press.

Autores

Lezcano, Alejandro Nicolás

Profesor de Inglés, egresado del Instituto Superior de Formación Docente N°88 ‘Paulo Freire’ de la Provincia de Buenos Aires.

Trabaja como docente dentro de diferentes instituciones tanto de nivel primario como secundario. En nivel superior, se ha desempeñado como profesor residente en el Curso de Formación Básica de la carrera Profesorado de Inglés, así como profesor del espacio curricular Lengua y Expresión Escrita en el ISFD N° 88.

Además, ha contribuido como coautor y expositor en ponencias, jornadas y seminarios en la Argentina. Actualmente se encuentra escribiendo su trabajo final para la carrera Licenciatura en Lengua Inglesa con orientación en lingüística aplicada, carrera que cursa en la Universidad Nacional de La Matanza.

Prado, Andrea Paula

Profesora en Idioma Inglés, egresada del Instituto Superior del Profesorado del Oeste de la Pcia. de Buenos Aires. También es Licenciada en Administración de Educación Superior de la Universidad Nacional de La Matanza

Se desempeña como profesora de Lengua y Expresión Escrita y Práctica Docente en el ISFD N° 88 y como Jefe de Trabajos Prácticos concursado de la cátedra de Inglés de la Secretaría de Pedagogía Universitaria de la Universidad Nacional de La Matanza Es Docente-Investigadora categorizada en el Programa PROINCE.

Ha presentado ponencias y exposiciones en jornadas, congresos y seminarios en la Argentina y coautora de la serie

de libros *International Trade* especialmente diseñados para ser utilizados en la cátedra de Comercio Internacional del Departamento de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de La Matanza y del material de la cátedra Inglés III en la misma universidad.

Sanjurjo, Mariana

Licenciada en Enseñanza del Idioma Inglés – Universidad CAECE – CABA.

Profesora de Inglés– ISFD N°88 ‘Paulo Freire’ – Provincia de Buenos Aires.

Maestra Especializada en Educación Inicial – ISFD N°45 ‘Julio Cortázar’ – Provincia de Buenos Aires.

Se desempeña como Profesora de ‘Curso de Formación Básica’, ‘Inglés y Su Enseñanza I’ e ‘Inglés y Su Enseñanza III’, ‘Perspectiva Pedagógico Didáctica II’, ‘Espacio de la Práctica Docente II y ‘Espacio de la Práctica Docente III’ del Profesorado de Inglés en el ISFD N°30 ‘Leonardo Da Vinci’ e ISFD N°88 ‘Paulo Freire’, ambos de la Provincia de Buenos Aires, como docente ayudante de 1º en la Cátedra Inglés de la Dirección de Pedagogía Universitaria en la

Universidad Nacional de La Matanza. Es investigadora categorizada por la CONEAU y ha participado en proyectos del Programa PROINCE. Ha presentado ponencias y exposiciones en jornadas, congresos y seminarios en la Argentina y en el exterior.

Perfil del curso de “Línguas Adicionais” de UNIPAMPA: un estudio descriptivo

**Cristina Cardoso
Eduardo de Oliveira Dutra
Larissa da Costa Borges**

INTRODUCCIÓN

Los cursos de licenciatura en Letras en Brasil, actualmente, forman docentes calificados para la enseñanza de lengua materna - el portugués - y otra lengua extranjera, como por ejemplo, español, inglés, francés, italiano, libras, entre otras. A partir de eso, en el año de 2013, surge la propuesta del curso de “Letras - Línguas Adicionais”: Inglés, Español y Respectivas Literaturas de la UNIPAMPA, en que licenciados se califican simultáneamente en inglés (ING) y en español (ESP), en un contexto de no inmersión. Es importante añadir que es el único curso en el país con formación multilingüe en dos lenguas adicionales de manera concomitante. Los estudios más recientes en el ámbito del multilingüismo (CENOZ, 2013, SILVA & CARVALHO, 2006, CENOZ, 2001), por lo general, investigan el rol que la L1 y la L2 ejercen sobre la adquisición de la L3 de los aprendices, es decir, en una adquisición de orden cronológico. En contraste, en el contexto de esta investigación, hay una adquisición concomitante de dos lenguas adicionales. De este modo, se buscó identificar el perfil

de los alumnos del curso de Letras en análisis con base en el nivel de dominancia y en el orden de adquisición del español y del inglés y trazar sus percepciones frente a las facilidades y a las dificultades con respecto al aprendizaje simultáneo e influencia de la L1 en ese proceso. Se espera con este estudio piloto contribuir a reflexiones didáctico-pedagógicas de los profesores de lenguas adicionales de la UNIPAMPA, de modo que puedan aproximar las percepciones de los aprendices a los aspectos teóricos del ámbito de la adquisición y de la enseñanza-aprendizaje de lenguas, resignificando sus acciones pedagógicas en su contexto del salón de clase. Además, se pretende incentivar más investigaciones sobre el aprendizaje multilingüe, de naturaleza simultánea, en el contexto de no inmersión.

MARCO TEÓRICO

Cenoz (2011) explica el proceso de adquisición de una lengua utilizando las siguientes metáforas: L1 a caminar, L2 a aprender a conducir un coche y L3 a aprender a conducir un autobús. La L1 es la materna, la que aprendemos primero, sin percibir cómo se da el proceso, la L2 ya necesitamos aprender algo nuevo, un poco más difícil, cómo conducir un coche y la L3 ya sabemos cómo conducir porque ya aprendemos, pero aumenta la dificultad, cómo conducir un autobús CENOZ (2011). Una serie de estudios multilingües mostró más flexibilidad que los monolingües en el uso de estrategias de aprendizaje.

Para esta autora, las ventajas del bilingüe sobre el monolingüe en la adquisición de tercera lengua son las siguientes: conciencia metalingüística, estrategias de aprendizaje y repertorio lingüístico más amplio en la L3 comparado a la segunda lengua. Cenoz (2011) explica que un aprendiz de tercera lengua puede desarrollar un nivel más alto de conciencia metalingüística basándose en su experiencia anterior de desarrollar / aprender una lengua. En cuanto al segundo factor, para la investigadora, un aprendiz usa de todas las estrategias ya conocidas para aprender una tercera lengua. Por último, el aprendiz puede recurrir a las otras dos lenguas, o al número que conoce, cuando sea necesario, pues posee un repertorio de vocabulario mucho más amplio (CENOZ 2011).

En el ámbito de la adquisición del lenguaje, el término tercera lengua (L3) se utiliza para las nociones establecidas de primera y segunda lengua (L1, L2). Las lenguas que se adquieren después de la primera lengua son comúnmente llamadas lenguas seguras. Luego, en la literatura del área, hay autores que utilizan de manera indiscriminada el término L2, independiente de la biografía lingüística del aprendiz. Para este investigador, se utiliza el término L3 para la lengua que se está adquiriendo actualmente y L2 para cualquier otra lengua que la persona haya adquirido después de la L1. Varios factores (HAMMARBER, 2001) condicionan la influencia de la L2 sobre la L3, tales como: (i) similitud tipológica, (ii) competencia, (iii) *status* de lengua extranjera, (iv) orden de adquisición, entre otros.

En lo que se refiere al papel de la distancia tipológica y del orden de adquisición, el estudio de Carvalho y Silva (2006), en el que la lengua portuguesa sería la L3 entre estudiantes bilingües en español e inglés, apuntó que los dos grupos recurrieron al español para la resolución de las actividades (aunque de maneras distintas), lo que permitió que formularan la hipótesis de que la proximidad lingüística es un factor que más influye en comparación con el orden de adquisición.

DESARROLLO

Para la obtención de los datos de este estudio piloto, se utilizaron dos instrumentos: entrevistas semiestructuradas y cuestionario. Este instrumento contenía 10 ítems relacionados al nivel de dominancia, al orden de adquisición, al tiempo de exposición, a la competencia, entre otros. Los datos fueron categorizados cuantitativamente para posterior análisis en lo que se refiere al orden de adquisición y a la percepción del nivel de dominancia. En comparación, las encuestas abarcaron cuestiones relacionadas con los siguientes ejes temáticos: (i) percepciones de dominancia y aprendizaje simultáneo, (ii) estrategias de comunicación, (iii) estrategias de aprendizaje, (iv) tipología lingüística y (v) facilidades y dificultades. Por medio de la delimitación, se obtuvieron las percepciones de los aprendices del 1º, 3º, 5º semestres, con respecto a los ejes temáticos (iv) y (v). Cabe señalar que las encuestas fueron grabadas, transcriptas y, por último, analizadas cualitativamente a partir de unidades de análisis.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Para el análisis y la discusión de los resultados, en primer lugar, se presentan los datos obtenidos cuantitativamente teniendo en vista los órdenes de adquisición y de dominio. A fin de organizar los datos del cuestionario por semestre, se utiliza lo siguiente: Grupo 1 (primer semestre), Grupo 2 (tercer semestre), Grupo 3 (quinto semestre) y Grupo 4 (séptimo semestre). En segundo lugar, se presentan los extractos de las encuestas, según las categorías de análisis. Para fines de organización, los datos serán analizados, primeramente, por medio de lectura horizontal (análisis intragrupo) y, posteriormente, a través de la lectura vertical (análisis intergrupo). A continuación, se muestra la Tabla 1 referente al orden de adquisición de la L2.

Tabla 1: Lenguas en orden de adquisición

Tabela1: Línguas em ordem de aquisição L2

Espanhol (ESP)	Inglês (ING)	Outras	Total

Grupo 1	19 (51, 35%)	13 (35,14%)	5 (13,51%)	37
Grupo 2	7 (31,82%)	15 (68,18%)	0 (0%)	22
Grupo 3	7 (58,33%)	5 (41,67%)	0 (0%)	12
Grupo 4	5 (41,67%)	6 (50%)	1 (8,33%)	12
Total de alumnos	38(45,78%)	39 (46,99%)	6(7,23%)	83(100%)

Fonte: Elaborada pelo autor.

A partir de la Tabla 1, es posible percibir que en los Grupos 1 y 3 hay predominancia del ESP como L2, mientras que en los Grupos 2 y 4 el ING es la lengua más frecuente. Por otro lado, se observa que, por un lado, el ESP presenta un mayor índice en el Grupo 3, con un 58,33%, a diferencia del Grupo 2, que obtuvo una tendencia opuesta. Por otro lado, se observa que el ING es la lengua predominante en el Grupo 2, con un 68,18%, tras que esa lengua obtuvo el menor índice en el Grupo 4. Lo que se refiere al total de alumnos, se percibe que el ING es la lengua predominante como la L2 en orden de adquisición. A continuación, se muestra la Tabla 2 alusiva al orden de adquisición de la L3.

Tabla 2: Lenguas en orden de adquisición: L3

Tabela 2: Língua em ordem de aquisição: L3

	Espanhol (ESP)	Inglês (ING)	Outras	Total
Grupo 1	12 (32,5%)	17 (46%)	8 (21,5%)	37
Grupo 2	15 (68,18%)	7 (31,82%)	0 (0%)	22
Grupo 3	5 (41,67%)	7 (58,33%)	0 (0%)	12
Grupo 4	1(9, 34%),	11 (91,66%)	0 (0%)	12
Total de alunos	33 (39,75%)	42 (50,60%)	8 (9,65%)	83(100%)

En la Tabla 2, se puede observar que en los grupos 1, 3 y 4 predominó el ING como L3, mientras que en el Grupo 2 fue el ESP la lengua más presente en la biografía lingüística de los aprendices. A partir de un análisis intergrupal, se puede constatar que, por una parte, fue en el Grupo 2 que el ESP obtuvo mayor índice de frecuencia entre los aprendices, en comparación con el Grupo 4, en que esa lengua fue la menos frecuente. Por otra parte, el ING fue la L3 que obtuvo los mayores y menores índices de frecuencia, respectivamente, en el Grupo 4 y en el Grupo 2. Por último, en el cómputo total, fue el ING que predominó como L3.

A continuación, se presenta la Tabla 3 sobre la percepción de los aprendices acerca de la L2 en orden de dominancia.

Tabla 3.: Lenguas en orden de dominancia:L2

Tabela 3.: Língua em ordem de dominância: L2

	Espanhol (ESP)	Inglês (ING)	Outras	Total
Grupo 1	21(58,34%)%	14(38,89%)	1(2,77%)	36
Grupo 2	6(27,27%)	15(68,18%)	1(4,55%)	22
Grupo 3	7(58,33%)	5 (41,67%)	0(0,0%)	12
Grupo 4	11(91,67%)	1(8,33%)	0(0,00%)	12
Total de alunos	45(54,88%)	35(42,68%)	2 (2,44%)	82(100%)

Fonte: Elaborada pelo autor.

De acuerdo a la Tabla 3, en los Grupos 1, 3 y 4 el ESP predominó en lo que se refiere al orden de dominancia como L2, mientras que el ING fue más frecuente sólo en el Grupo 2. Para fines comparativos, se observa que el ESP obtuvo un mayor índice de frecuencia en el Grupo 4, en comparación con

el Grupo 2, en el que esa lengua, según la percepción de los aprendices, es en la que presentan menos competencia lingüística. En comparación, el ING obtuvo predominancia en el Grupo 2, con un 68,18%, y presentó el índice menor en el Grupo 4, con tan solo un 8,33%. En el cómputo total, se puede percibir que el ESP prevaleció entre los aprendices como L2 en orden de dominancia. A continuación, presentamos la Tabla 4 sobre el orden de adquisición de L3.

Tabela 4.: Língua em ordem de dominância: L3

	Espanhol	Inglês	Outras	Total
Grupo 1	11(30,55%)	20(55,55%)	5(13,88%)	36(100%)
Grupo 2	6(27,27%)	15 (68,18%)	1(4,54%)	22(100%)
Grupo 3	5(41,66%)	5(41,66%)	2 (16,68%)	12(100%)
Grupo 4	1(9,34%)	11(91,66%)	0	12(100%)
Total de alunos	23(28,04%)	51(62,19%)	8(9,75%)	82(100%)

Fonte: Elaborada pelo autor.

En lo que se refiere al orden de dominancia de la L3, el ING fue la lengua adicional que predominó en los Grupos 1, 2

y 4, ya que en el Grupo 3 obtuvo el mismo índice de frecuencia que el ESP. Por otro lado, el ESP fue la L3 menos frecuente en el G4, mientras que el ING predominó en ese grupo. En el cómputo total, el ING, según las percepciones de los aprendices, fue la L3 en que los estudiantes presentan mayor competencia lingüística.

Análisis de las encuestas

Se pudo observar, en un sentido general, que la aplicación de estrategias realizadas está de acuerdo con la literatura del área en lo que se refiere a la selección de la lengua que los individuos buscan apoyo para fines interactivos. Parece haber la presencia de factores influyentes que rigen tal selección, tales como: proximidad lingüística, status de L2 y nivel de competencia (CENOZ, 2013). En este sentido, se expondrán extractos de las encuestas a partir de bloques de análisis, por lo que, inicialmente, se discutirán las percepciones sobre las facilidades percibidas en el aprendizaje simultáneo de LA y, a consecuencia de eso, se presentan sus dificultades y, por último, las estrategias interactivas adoptadas por los estudiantes.

(ii) facilidades

Informante 1: "[...] las facilidades, para mí, es poder comparar una con la otra y aprender a partir de las diferencias."

Informante 2: "[...] Está bien, creo que hasta mucho más fácil de aprender las dos al mismo tiempo que una en cada. Creo que es más fácil porque tú trabajas tu cerebro mucho más, entonces tienes que diferenciar 'quién es quién', tú vas a trabajar memoria [...] Es como si la gente estuviera leyendo dos libros al mismo tiempo.

A partir de lo anterior, por un lado, es posible percibir que el Informante 1 cree que la comparación, estableciendo aspectos divergentes entre el ING y el ESP, facilita la adquisición. Por otro lado, el Informante 2 afirma que el aprendizaje concomitante de las dos lenguas adicionales puede estimular aspectos cognitivos y, en consecuencia, facilitar el proceso adquisitivo.

(ii) Dificultades

Informante 3: "[...] una de las dificultades creo que es el momento que usted necesita pensar en inglés, usted termina pensando en español y al revés."

Informante 4: "Las dificultades son aprender dos lenguas al mismo tiempo, porque usted tiene que quedarse focalizado en una y focalizándose en otra, de ahí cuando usted va a hablar en la clase de español, por ejemplo, usted comienza a hablar en

inglés en el medio del español, y cuando usted va a hablar en la clase de español usted comienza a hablar en inglés. "

Informante 5: "[...] lo más difícil creo que sea separar las dos."

Informante 6: "[...] pero las dificultades tal vez aparezcan a la hora de organizarse, porque el estudio es muy intenso en la facultad, y acabar mezclando cosas sin querer que no deben ser mezcladas. En vez de aprender por las diferencias tú no percibes la mezcla, hay gente que reclama que olvida una, a veces una interfiere en la otra.

Informante 7: (...) a veces mezcla con el inglés y sale la "mezcla" así, ahí queda medio difícil, pero yo no tengo dificultad con el inglés, sólo con el español [...] es la mezcla de las lenguas, así confundir una con la otra solamente eso.

De acuerdo con los relatos anteriores, se constata que las dificultades percibidas por los alumnos, de un lado, involucra la gestión del aprendizaje del ESP y del ING; por otro lado, se refiere, principalmente, a la dificultad de establecer límites entre esas dos lenguas. Debido a ello, los estudiantes pueden realizar transferencias translingüísticas. Además, se destaca como aspecto dificultoso el direccionamiento concomitante de atención al ING y al ESP por parte de los aprendices.

(iii) Influencia de la L1

Informante 7 "[...] es cierto, es cierto! En realidad, uno sabiendo la gramática del portugués y las... uno consigue saber el español por el portugués. El inglés no tanto.

Informante 11 "[...] En la parte de inglés creo que no, que hay mucha diferencia, pero en español generalmente no hay.

[...] El español parece con el portugués, así que hago un puente entre los dos"

A partir de los extractos anteriores, se puede percibir que la tipología lingüística parece influir en el rol de la L1 en el proceso de aprendizaje del ESP en mayor grado en comparación al ING. En función de ello, parece que a los aprendices les queda claro la distancia del ING en relación a su L1. Sin embargo, es posible que no sean conscientes lo suficiente en lo que concierne al límite de proximidad entre esa lengua y el ESP.

CONCLUSIÓN

A partir de los datos generales, de carácter descriptivo, en lo que se refiere al orden de adquisición de la L2, el ESP y el ING obtuvieron índices próximos, con margen de ventaja para la lengua española, mientras que en ese mismo factor la L3 que predominó fue el ING. En lo que se refiere a L2 ya L3 en orden de dominancia, los resultados apuntan, respectivamente, el ESP y el ING en que los alumnos del curso de Lenguas Adicionales de UNIPAMPA presentan más competencia. En lo que concierne a los datos cualitativos, las facilidades y dificultades percibidas entre los estudiantes están relacionadas con los estímulos cognitivos y las transferencias lingüísticas positivas y negativas, entre otros. También es posible que la tipología lingüística juegue un papel de la influencia de la L1 sobre la L2

y la L3. Por percibir la escasez de estudios en el cuadro de aprendizaje simultáneo y de no inmersión, se resalta la importancia de que se realicen más investigaciones en ese sentido. Debido a ello, en UNIPAMPA, campus Bagé, en el grupo de investigación cuyo nombre es Enseñanza y aprendizaje de lenguas: un abordaje cuantitativo, se desarrollan investigaciones que abarcan los siguientes temas: transferencia grafo-fónico-fonológica con respecto al aprendizaje de las vibrantes simples y múltiples y de la fricativa velar del ESP; el rol de la instrucción con foco en la forma sobre la reducción de la transferencia translingüística en el aprendizaje de las vibrantes simples y múltiples y de la fricativa velar del ESP y de los clíticos de terceras personas del ESP en función acusativa.

BIBLIOGRAFIA

CARVALHO, A. M., & DA SILVA, A. J. B. Cross-linguistic influence in third language acquisition: The case of Spanish-English bilinguals' acquisition of Portuguese. *Foreign Language Annals*, 39(2), 185-202. 2006.

CENOZ, J. The influence of bilingualism on third language acquisition: Focus on

Multilingualism. *Language Teaching*, 46, pp 71-86. 2013.

CENOZ, J. The effect of linguistic distance, L2 status and age on cross-linguistic influence in third language acquisition. *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives*, 111(45), 8-20. 2001.

DUTRA, E. D. O. Os efeitos da instrução com foco na forma na aprendizagem dos clíticos de 3^a pessoas do espanhol por universitários brasileiros. 2015. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada), UNISINOS, São Leopoldo.

O ensino de Língua Espanhola e o Candombe afro-uruguai como perspectiva de prática social

Alessandro Vaz de Mattos

Alessandro Carvalho Bica

Luana Zambiazz Santos

Universidade Federal do Pampa

Este trabalho é resultado preliminar da pesquisa “Letramento literomusical no Ensino Fundamental: uma pesquisa-ação sobre a relação entre o ensino de língua espanhola e o Candombe afro-uruguai como perspectiva de prática social” e objetiva analisar o processo de experimentação de um material didático autoral junto a estudantes de ensino fundamental em um contexto de fronteira uruguai-brasileira. O material foi desenvolvido a partir do conceito de letramento literomusical e do entendimento de práticas musicais como possibilidade de imersão cultural potente nos aprendizados de línguas, planejado para dez períodos de 45 minutos e aplicado em 2017 com alunos de Bagé-RS/Brasil.

Introdução

O trabalho com as artes sempre permeou a minha vida, pois venho de uma família de músicos/compositores e poetas.

Desde criança, mesmo sem saber dimensionar, comecei a perceber a música como prática social, pois através dela fui apresentado a conceitos e valores vigentes no contexto onde nasci e cresci. Foi ouvindo canções e lendo os textos literários produzidos por compositores regionais que comecei a construir significados entendidos como verdade para os grupos sociais nos quais eu estava inserido.

Devido ao fato de Bagé estar situada na fronteira do Brasil com o Uruguai, muitas atividades culturais daqui fazem referência à livre circulação dos cidadãos entre estes dois países e a uma aparente naturalidade ao comunicar-se nos dois idiomas. Por este motivo, ao final da Graduação em Letras, apresentei um breve estudo sobre a influência da Língua Espanhola (LE) nas canções produzidas nos festivais de músicas nativistas da região sul do Rio Grande do Sul. Foi quando comecei a olhar de uma forma sistematizada para uma prática que mostra relações muito refinadas entre os fazeres musicais e os discursos presentes nas letras das canções.

Já como docente na rede municipal de ensino de Bagé, observei que uma das estratégias adotadas pelos colegas professores era a utilização de músicas para trabalhar o ensino de LE. Mas para isso tinham por base apenas os livros didáticos que, eventualmente, propõem atividades de compreensão auditiva baseadas em canções. Todavia, não raro, os exercícios deste tipo sugeridos pelo material de apoio eram – quem sabe ainda sejam – apenas formas de intercalar as atividades de leitura com temas musicais, por vezes, desconectados das práticas culturais da região do aluno.

Durante três anos, atuei (em paralelo à docência de LE) como professor de música em um projeto da Secretaria Municipal de Educação que disponibiliza reforço escolar através da arte aos alunos em situação de vulnerabilidade social. Ao fim deste período, retorno ao trabalho exclusivo na sala de aula de línguas, para onde trouxe novas inquietações sobre as intrincadas relações entre melodias e discursos das letras das canções; e a conexão entre prática cultural e o ensino/aprendizagem de uma língua adicional.

A partir das reflexões acima, entendendo os fazeres musicais como práticas sociais importantes na construção de nossas identidades e na compreensão do que acontece em nosso entorno, acredito na potência desta pesquisa para a comunidade escolar na qual está sendo aplicada. Isto porque o objetivo era proporcionar imersão cultural, através de intervenções que colocassem os discentes em situações de reflexão sobre os sentidos das canções de gênero Candombe, de compreensão oral e de produção textual em LE, possibilitando, assim, a qualificação do uso da língua adicional.

Este estudo é resultado preliminar da pesquisa “Letramento literomusical no Ensino Fundamental: uma pesquisa-ação sobre a relação entre o ensino de língua espanhola e o Candombe afro-uruguai como perspectiva de prática social”, que está sendo desenvolvida no Mestrado Profissional em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa, em Bagé – RS - Brasil.

Fundamentos teóricos

O eixo norteador desta pesquisa e, ao mesmo tempo, o que dá movimento a todos os seus processos é o conceito de Letramento literomusical. Por este motivo, fomos buscar referência nos estudos de Coelho de Souza (2015). Em um de seus recentes trabalhos, ele lembra que as práticas sociais mediadas por canções são mais comuns em nossa vida do que a nossa capacidade de percebê-las como tal. Isso porque elas se fazem presentes em atividades comuns, como no canto de uma torcida em um estádio de futebol, na execução do Hino Nacional em momentos protocolares ou até mesmo nos cantos litúrgicos das igrejas, conforme ele aponta. Além dessas, ele diz que submetemo-nos a outras práticas em nosso dia a dia nos contextos mais diversos, como em uma conversa informal entre amigos sobre as suas preferências musicais, uma palestra sobre um determinado estilo musical e sua relação com as culturas do país onde surgiu e até mesmo em algum possível debate sobre o que se lê na internet a respeito de um determinado gênero musical.

Todas estas práticas teriam algo que as une, ainda de acordo com o mesmo autor: “todas são práticas situadas nas quais canções ou outros gêneros discursivos formados por letra e música são parte constituinte das inter (ações) dos participantes”. E os significados destas atividades – incluindo seus usos sociais – “variam de acordo com a faixa etária, o nível socioeconômico e o grau de urbanização dos que delas participam” (COELHO DE SOUZA, 2015, p.186). Por isso,

podemos pensar que se formos previamente socializados nessas práticas e gêneros, saberemos o que aqueles grupos sociais esperam que façamos naquele contexto, quais são suas expectativas em relação à nossa conduta enquanto partícipes do seguimento.

Pensando nesta intrincada relação de comunicação e socialização, Coelho de Souza (2015) propõe que letramento literomusical seja compreendido como:

o estado ou condição daquele que, por construir e refletir sobre os sentidos de uma canção a partir das suas duas linguagens constitutivas (verbal e musical) e da sua articulação, e por reconhecer o que representa para a comunidade musical a ela relacionada, participa das práticas sociais e dos discursos que se constroem a partir da canção e posiciona-se criticamente em relação a ela (COELHO DE SOUZA, 2015, p.186).

E, além disso, o conceito englobaria reconhecer e interpretar as ações que estão sendo mediadas pela canção e compreender a interlocução projetada e os valores a ela associados.

Para que se possa entender com mais clareza o sentido que o termo encerra, o autor do conceito lança uma pergunta: o que significa ser letrado literomusicalmente? A construção da resposta viria após bifurcar a análise em dimensão individual e dimensão social. Na primeira, estaria envolvido um conjunto de habilidades e competências, tais como a verbal, a musical e a literomusical, para a compreensão da canção. Corresponderia a “construir os sentidos da canção levando-se em conta a relação entre as suas duas linguagens constitutivas (letra e música) para a produção e reconhecimento do que denominamos efeitos de sentido literomusicais” (COELHO DE SOUZA, 2015, p.188). Já pela ótica da dimensão social, ser literomusicalmente letrado representaria:

ser capaz de diferenciar uma canção de outros gêneros formados por uma interface verbal e outra musical (tais como os hinos nacionais e religiosos, os jingles publicitários e os políticos, os cantos de torcida, as cantigas de roda, as canções de ninar). Isto porque cada um destes gêneros circula em diferentes esferas da atividade humana e, por isso, têm propósitos comunicativos e funções distintos (COELHO DE SOUZA, 2015, p.189).

Consistiria ainda, segundo o pesquisador, em “identificar os usos e o papel de um gênero musical em uma determinada cultura para identificar as expectativas daquela sociedade com relação às práticas sociais que podem estar relacionadas aos referidos gêneros”; bem como posicionar-se em relação aos gêneros musicais (e ao universo que os circunda) não somente a partir de seu gosto ou opinião pessoal, mas por compreender os diferentes elementos presentes no tema, no estilo e na forma que adquirem as composições

Outro aporte teórico que pode colaborar para darmos mais um passo nas investigações é a possibilidade de trabalhar com a Língua Espanhola a partir da perspectiva de imersão cultural, entendendo as canções como mediadoras de práticas sociais. Se cultura seria “uma abstração esboçada para descrever todos os padrões de pensamento e interação que persiste nas comunidades ao longo do tempo” (BLACKING, 2007), envolver os estudantes em atividades pedagógicas de cunho literomusical (elaboradas em Língua Espanhola) sobre a temática do Candombe afro uruguai, conhecendo seu histórico de resistência identitária, sua simbiótica relação música/dança e seu caráter de prática social, pode ser uma chave de acesso aos aprendizados na Língua Adicional.

A partir de concepções como as elencadas acima, e confrontando com a nossa prática de sala de aula interdisciplinar (ensino de línguas e de música), pretendemos avançar nas pesquisas considerando as canções como mediadoras de práticas sociais, buscando apoio no conceito de

Letramento Literomusical e na perspectiva de imersão cultural possibilitada pelo estudo do Candombe afro-uruguai.

Metodologia

Com o apporte destas proposições teóricas na prática de sala de aula, planejamos um material didático autoral (MDA) para ser experienciado em até 10 períodos de 45 minutos, o qual foi trabalhado entre os meses de junho e setembro de 2017 com alunos de oitavo ano uma escola pública de Ensino Fundamental de Bagé-RS/Brasil.

Durante o processo, os alunos foram envolvidos em atividades que lhes permitiram conhecer alguns dos discursos de início sobre os africanos escravizados e suas contribuições na formação do Uruguai; a prática musical/social Candombe e as várias nuances pelas quais ele se apresenta: resistência identitária, prática social, música/dança e festa popular. O acesso a tudo isso foi possível através da análise musical e do discurso das letras dos Candombes: “*Ciudad de Montevideo*”, “*Tamborero*” e o tema instrumental “*Tonos negros, madera y lonja*”.

Para identificar os conhecimentos prévios da turma em LE, pedimos aos alunos que respondessem de forma escrita a alguns questionamentos iniciais sobre a temática que iríamos abordar. Depois deste diagnóstico inicial foi entregue aos alunos o material composto de quinze páginas contendo um roteiro para sete encontros. Cada encontro recebeu um nome

específico conforme seus objetivos de ensino, mas, de maneira ampla, o MDA buscou reflexões sobre: o Candombe afro-uruguai desde o seu princípio, passando pelas contribuições socioculturais afros descendentes na região platina, os fazeres musicais do gênero (teorizando e praticando) até a compreensão das práticas sociais mediadas pela canção (Coelho de Souza, 2014) de gênero Candombe. Sobretudo, esperamos que todos estes fatores contribuíssem para qualificar a compreensão e a utilização da língua espanhola nos espaços de atuação nos quais os educandos circulam e nos que poderão vir a fazê-lo (Schlatter e Garcez, 2012). Nossa proposta de produto final para o projeto foi a produção coletiva da turma de uma letra em LE para agregar a um Candombe instrumental já existente.

Pensando nisso, organizamos o material “*La enseñanza de lengua española a través del Candombe afro-uruguayo*” em sete etapas de intervenção, as quais elencamos a seguir.

Primeiro encontro: “Una canción afro montevideana”.

A primeira atividade foi a escuta atenta da canção “*Ciudad de Montevideo*” (gravada por Horacio Di Yorio, Juan Gularte, Nicolás Mora, Carmen Abella), que seria o fio condutor das discussões no começo do trabalho.

A seguir, foram feitos questionamentos orais aos alunos para introduzir as reflexões sobre práticas sociais mediadas por canções e apresentar a sonoridade do Candombe.

Depois de ouvirem a canção e lerem sua letra, os alunos responderam de forma escrita a questionamentos. Neste momento falamos pela primeira vez em “Candombe”, “llamadas”, “pasitos candomberos” para despertar a curiosidade dos discentes sobre termos que centralizariam as discussões vindouras. Também fizemos referência a Montevidéu, cidade que tem no Candombe um de seus símbolos identitários.

Logo após, socializaram suas respostas com os colegas. Aqui o objetivo era proporcionar momentos de oralidade, pois agora os alunos já deveriam estar mais confiantes do que na primeira intervenção deste tipo.

Segundo encontro: “Comprendiendo el espacio que vamos a estudiar”

Aqui a proposta foi pinçar dados sobre o contexto histórico das regiões geográficas que estudaríamos. Para tanto, trouxemos um mapa atual da América Latina e compararamos com outro que apresentava as linhas demarcatórias do Tratado de Tordesilhas no final do séc. XV. Após rápida discussão, os próprios alunos começaram a preencher uma linha do tempo com os acontecimentos relativos às disputas de território nas regiões que compreendem o Rio Grande do Sul e o Uruguai. Cada aluno recebeu um pedaço de papel com um fato histórico e uma data. Assim que o professor dizia a data, o aluno lia o que tinha escrito, em espanhol, no seu papel e colava no espaço

correspondente na tabela que foi fixada na sala de aula. Dessa forma interativa, fizemos uma representação visual das histórias que definiram as fronteiras atuais desta região, exercitando a compreensão escrita e a oralidade em espanhol.

Terceiro encontro: “Las africanidades y el contexto regional”

Nesta ocasião, fizemos uma escuta atenta da canção “*Tamborero*” de Jorge Drexler enquanto líamos a letra que estava transcrita no MDA.

A seguir, os alunos responderam de forma escrita, em espanhol, a questionamentos cuja intenção das respostas era apresentar algumas características das culturas africanas, como o valor da família, de suas ancestralidades e a transmissão oral de seus conhecimentos, como os toques do Candombe, por exemplo.

Quarto encontro: “Comprendiendo la historia del género musical que estamos trabajando”

Começamos assistindo três fragmentos do vídeo “*El Candombe Afro-uruguayo*” que está disponível no endereço eletrônico: <https://vimeo.com/68813047>. No primeiro, assistiram a um relato do historiador Oscar Montaño sobre a chegada dos africanos escravizados na América e suas contribuições na formação do Uruguai. Em seguida, fizemos a

leitura coletiva de um trecho do livro “*La música negra*” de Lauro Ayestarán (1953) para abordar as nuances pelas quais o Candombe se apresenta: resistência identitária, prática social, música/dança e festa popular. Ao final, assistimos aos outros dois trechos do vídeo onde artistas apresentavam seus personagens no contexto atual das comparsas de Candombe em Montevidéu.

Quinto encontro: “Los tres tambores de las comparsas”

Começamos assistindo trechos do vídeo: “*Candombe documental – Los toques del tambor afro-montevideano*” (disponível no <https://www.youtube.com/watch?v=QbHcN-AHwcE>). Nele, José Pedro Gularde (Bairro Palermo) e Waldemar Silva (Bairro Cuareim) descreviam os detalhes dos toques dos tambores de suas comparsas e, ao final, músicos faziam a demonstração prática. As falas foram transcritas no MDA em espanhol para que os alunos acompanhasssem.

Ao final da aula, todos experimentaram a pulsação do Candombe simplificadamente. Dividimos a turma em três grupos e cada um tentou simular as marcações dos tambores utilizando palmas, os pés ou materiais escolares que tivessem à disposição.

Sexto encontro: “Escuchando y sintiendo el pulsar del Candombe”

Depois de termos estudado dois Candombes compostos por letra e melodia, o terceiro foi um tema instrumental: “*Tonos negros, madera y lonja*” de Hugo Fattoruso. Após breve análise, identificamos três melodias distintas, o que nos possibilitaria acrescentar, ao menos, três estrofes para transformar o tema instrumental em uma nova canção.

Sétimo encontro: “Haciendo sonar el candombe a nuestra manera”

Na parte final do projeto, começamos efetivamente a construção do texto, em LE, para acrescentarmos à música original. A peça não tem letra, mas é possível identificar três melodias distintas, as quais são executadas pelo violino.

Pedimos que os alunos escolhessem um tema para a produção, e eles sugeriram “*Prejuicio de color*”. Fizemos uma retomada sobre os pontos mais relevantes que estudamos sobre o Candombe para que eles se sentissem capacitados para dar as suas idéias. Os primeiros escritos surgiram de um grupo de três alunas que, timidamente, nos apresentaram um caderno com as duas primeiras estrofes, ainda com algumas palavras em português.

Conforme esperado, não foi possível escrever as três estrofes no primeiro dia de escrita, portanto marcamos mais dois encontros.

Oitavo e nono encontros: “Haciendo sonar el candombe a nuestra manera”

Direcionando-nos para a conclusão, relembramos as estrofes produzidas na aula anterior e já fizemos a versão para espanhol dos trechos que faltavam. Neste encontro, com os alunos já familiarizados com o processo de escrita para uma melodia, conseguimos um pouco mais de participação coletiva. O resultado foi três estrofes para o “corpo” da canção e mais uma apropriada ao tema do refrão; além de a turma já estar cantando acompanhada pela gravação original.

Considerações finais

Conforme já mencionado, estes são resultados preliminares de uma pesquisa-ação que está em andamento. Ainda assim, considerando:

Que um de nossos objetivos de ensino é potencializar a compreensão e o uso da LE, através de atividades de imersão cultural às quais a turma estaria envolvida ao estudar o Candombe afro-uruguai em todas as suas nuances; e que outro é promover situações que estimulem não apenas o acesso do aluno à LE de forma escrita e oral, mas também a sua produção nestas duas dimensões do aprendizado;

Que o contato dos discentes com a LE na escola pública brasileira é semanal, e, por vezes, as atividades extraclasse ocupam este horário, tornando-o quinzenal;

Que o nosso público-alvo é de adolescentes com um perfil recorrente nas escolas de hoje em dia: agitados e pouco

dispostos para envolvimento em atividades que não sejam interativas;

Observamos que ao apresentar aos discentes este gênero musical aparentemente diferente do seu contexto diário, mas que traz consigo grande carga de significados sociais e de representações identitárias, os envolvemos em um universo cultural que, no mínimo, os instiga a curiosidade e a participação. Mesmo sem fazer parte da rotina da maioria deles, acessar via música os sentidos sociais apresentados pelo Candombe, os fez engajarem-se na proposta do MDA a ponto de presenciarmos alunos, geralmente tímidos, sentindo-se encorajados a escrever no caderno as suas idéias e apresentarem ao professor a sua sugestão para a produção coletiva.

A partir do exposto, entendemos que o percurso trilhado pela pesquisa até o momento aponta que o caminho a seguir é este: não pensar na música simplesmente **como ferramenta** para o ensino da LE, mas pensar as **práticas musicais como práticas sociais** e, assim, dar significado para o uso língua.

Referências bibliográficas

- Ayestarán, L. (1953). La música negra. *La música en el Uruguay*, 51-111.
- Blacking, J. *Música, cultura e experiência*, Cadernos de campo, São Paulo, n. 16, p. 1-304, 2007
- Coelho de Souza, J.P. *Letramento literomusical: práticas sociais mediadas por canções*. Matraga, Rio de Janeiro, v.22, n.36, jan/jun. 2015.
- _____. *Letra e música: uma proposta para o ensino da canção na aula de português como língua adicional*. Tese de Doutorado. Porto Alegre, UFRGS, 2014.
- Gobbi, D. *A música enquanto estratégia de aprendizagem no ensino de língua inglesa*. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, outubro de 2001.
- Schlatter, M. & Garcez, P. *Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês*. Erechim: Edelbra, 2012

Proyectos transversales para acreditar asignaturas previas con evaluación formativa en contextos de aprendizaje colaborativo

Alberto Picón Martínez

1 Introducción

Esta es una propuesta de evaluación formativa en un contexto de aprendizaje colaborativo. Ambos conceptos serán discutidos más adelante. Mientras tanto, partamos de la base de que el conocimiento no se presenta ni aplica en nuestra vida social con el formato que lo ofrecemos en la educación formal. Así, el docente de lengua en acuerdo con otros docentes podría diseñar propuestas de evaluación interdisciplinarias y así disminuir el impacto que representa acreditar asignaturas previas una a una.

La integración de saberes en cualquier rama del conocimiento se construye a partir de bloques de conocimiento. En un plan de estudios siempre se desagrega el objetivo de aprendizaje en un conjunto de materias, asignaturas, subconjunto coherente de saberes que dialogan entre sí y contribuyen gradualmente a alcanzarlos. Vale decir que

analizados y comparados presentan rasgos comunes, por ejemplo, la profundidad, el tipo de estrategias necesarias para apropiarse de los contenidos conceptuales, o su aplicación. Decimos que lo aprendido en una asignatura sirve para otra. En general se espera que el alumno integre los diferentes saberes en la medida que alcance aprendizajes significativos y pueda relacionarlos con su experiencia cotidiana. De paso, aprende a ver y leer el mundo a su alrededor. Sin embargo, hasta en la educación superior se están desarrollando espacios integradores donde el estudiante puede ver las relaciones transversales entre los contenidos y su aplicación en el terreno. Debería ser un ejemplo para el resto de los niveles educativos.

La integración de contenidos, en este sentido, no tiene nada que ver con la fusión de contenidos, o sea, con la inclusión de contenidos en un mismo currículum, cuando originalmente correspondían a materias diferentes. Se trata, en cambio, de la posibilidad de elaborar propuestas que contemplen el acuerdo y coordinación de al menos dos docentes del nivel. Esta experiencia no es nueva. La novedad estaría en integrar la evaluación. Para eso se pone a consideración un Proyecto de Aprendizaje Autónomo por medio del cual un alumno con asignaturas previas podría acreditar una o varias de ellas durante el año lectivo siguiente, trabajando con la orientación de los docentes actuales, pero avanzando a su propio ritmo.

El diseño preliminar incluye unas recomendaciones generales para ordenar el tiempo, el espacio y el trabajo

escolar. A partir de allí la propuesta se enfoca en conceptos teóricos básicos y más adelante en actividades de práctica y evaluación. El conjunto constituye los elementos esenciales que a juicio de cada docente contribuyen al objetivo de aprendizaje y desarrollo personal del nivel. Las actividades están basadas en propuestas habituales en las instancias de examen con fragmentos de diversos textos y también se agregan otras inspiradas en el material elaborado por el Programa de Lectura y Escritura (PROLEE) de la ANEP (2012), adaptados según convenía al proyecto.

2 Marco teórico

El proyecto tiene tres pilares conceptuales sobre los que existen diferentes opiniones: i) transversalidad; ii) aprendizaje colaborativo; y iii) evaluación formativa. Cada uno será discutido brevemente y con una opción ad hoc. Es un caso de investigación acción (Stenhouse, 2004).

2.1 Transversalidad

La noción de transversalidad implica que el objeto de que se trate corresponde “a distintos ámbitos o disciplinas en lugar de a un problema concreto” (RAE, 2014), lo cual nos lleva a discutir y discernir si hablamos de inter-, trans- o multidisciplinariedad. Desde ya se anticipa que la evaluación es una transdisciplina.

Las transdisciplinas son las que tienen por objeto de estudio el análisis y mejora de ciertas herramientas que utilizarán otras disciplinas. Dicho análisis produce alguna metodología, epistemología y ontología relativas a esos instrumentos, y que se entrelaza con una o más metateorías. Por otra parte, las interdisciplinas están enfocadas en áreas donde varias se superponen; es decir, un elemento que es objeto de estudio por dos o más ciencias con sus propios métodos. A veces se utiliza indistintamente el término multidisciplinario. Aquí se trata del uso combinado de los métodos de varias disciplinas cuando no parece evidente que un problema sea el objeto de estudio de algún campo independiente cercano a sus límites (Scriven, 1991, pág. 364).

Ahora bien, ¿qué parte del alumno es objeto de estudio y práctica profesional de los docentes, agentes de la educación formal? Una respuesta válida: el desarrollo de un individuo biopsicosocial autónomo que pueda desenvolverse con éxito en su contexto histórico hacia la búsqueda de la felicidad (Imbernón, 2010a; 2010b; 2010c; Kaztman, 1999).

En esta definición, ad hoc para la propuesta, los contenidos específicos de cada asignatura pasan a formar parte de un conjunto mayor en el que los demás elementos son compartidos con muchos o todos los colegas del nivel. Si el desarrollo mencionado se alcanzara internalizando contenidos del programa de las asignaturas, el proceso se limitaría a memorizar la nomenclatura de moda. Sabemos que va más allá,

a veces es evidente y a veces implícito (Jackson, 1990; Torres Santomé, 1991).

A poco de reflexionar desde los conceptos anteriores, uno puede verse en situaciones donde cuadra interdisciplinariedad; otras donde es evidente la transdisciplinariedad; y algunas más donde lo multidisciplinario es la única alternativa a lo que parece insoluble. En consecuencia, podría enunciarse una transversalidad compleja en la intersección de la insuficiencia múltiple, las necesidades del estudiante y la vocación por el éxito escolar, implícito en la profesión docente.

2.2 Aprendizaje colaborativo

En la terminología del aprendizaje, entre varios, se utilizan los adjetivos: cooperativo y colaborativo. Algunos los usan indistintamente, otros consideran que el aprendizaje cooperativo es conductista y el colaborativo constructivista (Barkley, Cross, & Howell Major, 2007). Otros proponen que el aprendizaje cooperativo es una herramienta imprescindible para atender la diversidad en el aula, que en realidad nunca fue homogénea (Cohen, Brody, & Sapon-Shevin, 2004). Otros más, proponen técnicas concretas bajo la generalización aprendizaje colaborativo, para referirse específicamente al aprendizaje por proyectos (Martín-Moreno, 2004). Esta autora aporta al proyecto: “Profesores de diferentes materias asumen conjuntamente la planificación pedagógica, la tutoría del alumnado y la evaluación” (pág. 66). Incluso hay quienes consideran el aprendizaje cooperativo una forma altamente

estructurada de aprendizaje colaborativo (Millis, 2001). En este caso, es aceptable para los dos la premisa de que ambos se basan en “responsabilidad individual (N. del A.: en el sentido de rendir cuentas: *accountability*) e interdependencia mutua” (pág. 3). En un trabajo inédito todavía en progreso, Rufino González apunta a que el aprendizaje cooperativo es similar a una distribución de las partes del trabajo entre los miembros del equipo, mientras que en el colaborativo todos aportan al todo a necesidad y capacidad, y cada uno está familiarizado con todo. Aquí se ha preferido aprendizaje colaborativo.

Ahora bien, es difícil desarrollar técnicas bajo el manto del aprendizaje colaborativo sin que exista una cultura de trabajo colaborativo entre los docentes. En breve, es preciso incorporar esa cultura en la formación inicial de grado, aunque la tradición en contrario es persistente. Por otra parte, no se ha estudiado el peso de los elementos comunes a todas las asignaturas, en comparación con el peso de los conocimientos exclusivos de cada asignatura, en la construcción de la personalidad de nuestros alumnos, propósito de la educación obligatoria. Entonces, se impondría una reflexión sobre el sentido último de los contenidos: si instrumentos para desarrollar competencias o si fines en sí mismos, predestinados a caducar o perderse en la oscuridad del olvido, por falta de aplicación (Picón Martínez, 2013, págs. 766-767).

Entonces, la adscripción al aprendizaje colaborativo donde cada alumno trabaja al menos con otro – par o docente – y en equipo, recreando un ambiente de confianza y

dependencia mutua debería ser ofrecido a partir del modelo de trabajo colaborativo de los propios docentes.

2.3 Evaluación formativa

Existen varios tipos de evaluación y siempre retornamos a la esencia del concepto: instrumento para la toma de decisiones. En el caso de la formativa, se caracteriza por la posibilidad de ajustar los comportamientos hacia adelante y mejorar los resultados siguientes. Una recopilación extensa sobre evaluación y una propuesta tipológica aparecen en Picón Martínez (2013, págs. 109-139).

El ajuste o revisión que supone la evaluación formativa afecta al estudiante, al docente y al proceso de enseñanza y aprendizaje. De hecho, podemos discutir dos perspectivas de la evaluación de aprendizajes en la escuela, primaria o secundaria (K-12). Por un lado, el comportamiento requerido en una propuesta elaborada a criterio exclusivo del docente, en la cual quedará en evidencia el aprendizaje según la interpretación ética y subjetiva del diseñador (Perrenoud P. , 2008). Por otro, la posibilidad de que el alumno demuestre sus aprendizajes según su propia impronta (Wiggins, 1990; 2011). Tener en cuenta que en ambos casos quien realiza la medición de la demostración es el docente y que en ambos modelos el propósito es el mismo (Jorba & Sanmartí, 2008; Marzano, 2010).

Una herramienta apropiada para aproximarse a ambos modelos sería una rúbrica acordada entre docentes y alumnos (Rosales, 2003; Wragg, 2003). El conocimiento necesario para construirla es un paso hacia el éxito. En el caso del proyecto transversal no se trata de los contenidos específicos de una asignatura, sino de lo que es común: qué elemento del desarrollo del alumno estamos intentando medir en tal o cual parte de la prueba; qué entornos son apropiados; cómo se hacen evidentes (Jiménez, 2010; Klime & Merki, 2008; Lafourcade, 1969-1973; Marzano, 2007; Marzano, 2003).

Según Bloom en toda la educación formal hasta el nivel universitario (*college*), las pruebas que enfrentan los alumnos sugieren que los objetivos de la educación en lo que denominó dimensión cognitiva están relacionados con seis habilidades que constituyen una taxonomía bastante popular: conocer, comprender, aplicar, analizar, sintetizar, evaluar (Bloom B. S., 1956; Bloom, Engelhart, Haill, Furst, & Krathwohl, 1971). La nomenclatura de los tiempos actuales propone *crear* por *sintetizar*, y parece aceptable cuando se auspicia la creatividad y el emprendimiento o la apropiación (empoderamiento) de los niños, ahora sujetos de derecho (Churches, 2009; Marzano & Kendall, 2007; 2008; ONU, 1989).

Tras la evaluación procede la reflexión y la decisión de qué camino seguir, quizás hasta construir uno nuevo. Allí se impone el valor profesional de los docentes y la capacidad de recrear oportunidades de aprendizaje, que en el caso de los procesos de acreditación tienden a ser diseños a la medida

(Poncet & González, 2010; Santos Guerra, 2002; Van den Berg & Sleegers, 2000; Vlachou, 1999; Zabalza, 2000). Diseños a la medida puede incluir adaptaciones curriculares, pero no necesariamente. Se trata en definitiva, de proponer un ambiente de aprendizaje que asegure el éxito posterior en la prueba que se estime conveniente para evaluarlo (OCDE, 2009; Rosales, 2000; Santos Guerra, 2007; Shepard, 2000a; Shepard, 2000b; Torres Santomé, 1999). Esta es también, y especialmente, una ocasión para la innovación y se adscribe a las teorías sobre el trabajo docente, sea la del andamiaje (Ausubel, 2002), la zona de desarrollo potencial o proximal (Vygotski, 1962) o las inteligencias múltiples (Gardner, 2006).

3 Proyecto de aprendizaje autónomo

El nombre de la propuesta parece un contrasentido con el fundamento teórico que lo ilustra, a menos que se tenga en cuenta que el aprendizaje es una experiencia subjetiva. No hay proceso de enseñanza y aprendizaje en sentido directo: que el docente enseñe y el alumno aprenda en la misma proporción, sino que se encuadran ámbitos propicios que ofrecen oportunidades de aprendizaje, teniendo en cuenta las características y necesidades del estudiante (Picón Martínez, 2010; 2013; 2017).

El proyecto de aprendizaje autónomo es un compendio de material que contiene i) orientaciones generales para llevar adelante el proyecto; ii) descripción sucinta de los contenidos

teóricos; iii) fuentes de información sobre ellos; iii) propuestas para practicar.

Un elemento no discutido en este artículo, aunque no menor, es si la organización de los centros admite la implementación de este tipo de actividad profesional docente (Argyris, 1971; Ball, 2006; Bolívar, 2010; Schmelkes, 2000; Uría, 1998). En un trabajo anterior se ha descrito como parte de un círculo virtuoso en la intersección de la organización del centro y la oferta educativa (Picón Martínez, 2013, págs. 789-794).

3.1 Orientaciones generales para llevar adelante el proyecto

Las orientaciones que aparecen en la propuesta son generales y aplicables a cualquier proceso de aprendizaje autónomo. Se proponen como un decálogo: Guía de trabajo para el proyecto, que etiqueta cada actividad y describe su propósito, en relación a las condiciones que favorecen o proporcionan mejores oportunidades para aprender.

1. Elegir lugar y hora de estudio.

Ordenar tu rutina para establecer el tiempo que dedicarás cada día al Proyecto. Acordar con tu familia el mejor lugar de la casa y la hora en que puedes realizar tu aprendizaje autónomo sin alterar la vida del hogar. Si vas a estar con alguno de tus padres, mucho mejor; los adultos pueden resolver

problemas que no habías previsto. Eso ahorra tiempo y esfuerzo.

2. Leer el proyecto.

Tomar contacto con la propuesta, comprenderla y reunir los materiales que necesites (manual, cuaderno de apuntes, diccionario, lápiz y goma, bolígrafo, lápices de color o marcador para resaltar información en tus apuntes). Familiarizarte con las evaluaciones y darte cuenta en qué temas tienes más dudas y cuáles te resultan más fáciles.

3. Buscar información.

Escribir en la lista de contenidos el número de las páginas del manual donde se trata cada tema. Marcar los temas pegando tiras de papel en el cuaderno de apuntes de clase, para ubicarlos rápidamente luego, cuando vayas a estudiar.

4. Anotar las evaluaciones.

Escribir en el margen al lado de cada “pregunta” de las evaluaciones el tema o temas a que corresponde; así, cuando lo estudies podrás darte cuenta si lo has aprendido, al responder las “preguntas” de ese tema.

5. Ordenar los temas.

Producir tu propia lista de los temas, escribiendo primero el que anotaste más veces en el margen de las evaluaciones; después el que le sigue en cantidad de anotaciones; y así sucesivamente, hasta agregar al final los que no anotaste; y así obtendrás una lista en orden de prioridad para estudiar. Podrás comparar tu lista con la de otros compañeros.

6. Estudiar un tema a la vez.

Consolidar lo aprendido en clase dedicando el tiempo necesario a cada tema. Algunos temas pueden ser muy amplios para estudiar en un solo día; divídelos de tal forma que cada parte te permita resolver un aspecto concreto de alguna propuesta en las evaluaciones. Por ejemplo: si aprendes a reconocer verbos conjugados, úsalos para marcar los que aparecen en los enunciados que debas analizar. No escribas la propuesta, usa una hoja del cuaderno.

7. Estudiar todos los temas.

Asegurarte de que no has pasado por alto ningún aspecto de las propuestas. Es posible que cometas errores al asignar los temas en el paso 4 “Anotar las evaluaciones”; si descartas temas probablemente no los reconociste antes. No hay temas de más en la lista de CONTENIDOS.

8. Realizar una Evaluación Sumatoria Final (ESF).

Practicar en el cuaderno cómo harías en una prueba real, no hay apuro, el objetivo es responder la mayor cantidad de propuestas sin considerar el tiempo. Buscar las respuestas faltantes usando el manual y el cuaderno. Repasar los temas en duda.

9. Realizar la otra ESF.

Adquirir confianza para cumplir la prueba real en el plazo previsto de setenta minutos. Despejar las dudas finales.

10. Entregar las dos ESF completas.

Mostrar tu aprendizaje y grado de preparación para la prueba final del curso. Recibir las explicaciones que necesites del profesor. Aprobar el curso.

Las propuestas de ESF pueden ser más de dos. Por ejemplo, una específica de cada asignatura en el proyecto y luego al menos dos integradas, es decir cada una de estas últimas aporta evidencia para todas las materias (Picón Martínez, 2013; Rosales, 2003; Rosenholtz, 1985)

3.2 Descripción sucinta de los contenidos teóricos

La selección de contenidos teóricos es un acuerdo entre los docentes del proyecto (Perrenoud P. , 1995; 2004; 2006; Torres Santomé, 1999). En la medida de lo posible, el objetivo es incluir aquellos que aporten a la apropiación de contenidos esenciales, a la integración social del alumno, a la adquisición

de valores y al desarrollo de aptitudes, según la modificación al reglamento de pasaje de grado (CES, 2017) dispuesto en la Circular N°2956 del Consejo de Educación Secundaria (Bolívar & Pereyra, 2006).

Es conveniente hacer una distinción entre contenidos que deben estudiarse en determinada bibliografía: libros o partes de libros, repartidos y similares; y contenidos que han sido presentados exclusivamente por el docente y forman parte de los apuntes de clase. Así se facilita la organización del estudio.

3.3 Fuentes de información sobre ellos

Cada docente tiene un estilo apropiado a su plan del curso y eso determina las fuentes de los contenidos. Es posible que el proyecto incluya parte del material de estudio, especialmente los temas de mayor interés. Sobre todo si se trata de una elaboración ad hoc. Es el caso concreto de la transposición didáctica (Chevallard, 2000).

Desde la aparición de la Nueva gramática de la lengua española (RAE-ASALE, 2009-2011) muchos temas han ganado en profundidad o complejidad, no obstante, si contrastamos la teoría que presentamos en el aula, no solamente es más simple, sino que a veces se aparta del nuevo canon. Pero se facilita la comprensión del alumno de ciclo básico de educación secundaria: por ejemplo, el grupo sintáctico nominal se enseña básicamente desde Alarcos (Alarcos Lorach, 1994), mientras que autores más cercanos han

introducido la nueva concepción de sintagma nominal (Di Tilio & Malcuori, 2012; Lepre, 2017), que distingue determinantes, modificadores y complementos; o que supone sintagmas en cascada.

La transposición didáctica lleva a preparar repartidos propios que cada docente mejora con cada edición (curso) y abarca tanto la adecuación anterior como la que necesite un alumno concreto en su singularidad. Además hay material audiovisual en Internet y la selección del libro de apoyo elegido por su disponibilidad en la biblioteca del centro o en línea. Las fuentes para el proyecto son ilimitadas, de manera que conviene hacer una restricción concreta que facilite la búsqueda de información. Una lista que incluya dónde se localiza la fuente; y en el caso de sitios en Internet, ayuda que la propuesta esté disponible también en línea.

3.4 Propuestas para practicar

Las propuestas para practicar son elaboraciones específicas de la materia y diseñadas para el proyecto. Las de cada asignatura son apropiadas; pero también es necesario elaborar las que son integradas. En realidad, el docente de lengua puede hacer su propio desarrollo y más adelante invitar a un colega y trabajar a partir de sus propios textos y pruebas (Atorresi, 2005). Incluso la evaluación final podría ser una combinación de las dos sumatorias o una combinación o sucesión de propuestas independientes. Ejemplos de pruebas para los tres cursos de educación secundaria pueden hallarse

navegando en este sitio:
<https://sites.google.com/site/albertopiconmartinez/propuestas3o>

Recapitulación

En esta sección aparecen con mayor o menor desarrollo los elementos del proyecto de aprendizaje autónomo que podría utilizarse para trabajar en forma transversal la acreditación de asignaturas previas. El potencial depende de cada receptor. Un modelo completo (en dos partes) aparece en estos sitios:

- <https://drive.google.com/file/d/0B3AQAyh8BEtjTEprQ0huUXMxeGs/view>
- <https://drive.google.com/file/d/0B3AQAyh8BEtja0RQV3hYZXNrZDg/view>
- <http://educalberie3.blogspot.com.uy/>

Parte de las orientaciones que aparecen en el proyecto están dirigidas al hogar, pero al mismo tiempo, la característica de la propuesta sugiere que el alumno está en el centro del trabajo docente. Esta condición debería estimular al estudiante que tiene toda la atención del equipo de profesores y cuenta con su tutoría (Ainsworth, 2007; Amigues & Zerbato-Poudou, 1996; Aristimuño, 1996; Maslow, 1970; Maslow & Maslow, 1971). En esta etapa todas las actividades tienen carácter de evaluación formativa. El proceso es individual, cada alumno decide en qué momento se siente en condiciones de mostrar su aprendizaje exponiéndose a una evaluación definitiva (ESF).

4 Comentario final y perspectivas

El alumno que cursa el ciclo básico de educación secundaria puede llegar a ser evaluado por hasta 40 docentes diferentes a lo largo del trayecto. Cuando obtiene resultados insuficientes, las demandas del año siguiente aumentan. La lengua atraviesa todos los contenidos en tanto la competencia lingüística es requisito ineludible para apropiarse de todos los saberes. Al mismo tiempo, el docente de Idioma Español puede evaluar el nivel de sus alumnos a partir de los textos utilizados en otras asignaturas. En estas condiciones, podría asociarse para elaborar propuestas interdisciplinarias y así disminuir el impacto de enfrentarse a múltiples instancias de evaluación.

El modelo provisional que se ha presentado está disponible en línea y se han ofrecido enlaces para su acceso. Tiene el propósito de promover la discusión, servir de inspiración y motivar a los colegas para poner en práctica esas ideas que todos atesoramos y forman parte de nuestra pasión por la docencia.

5 Bibliografía

- Ainsworth, L. (2007). Common Formative Assessment: The Centerpiece of an Integrated Standards-Based Assessment System. En D. Reeves (Ed.), *Ahead of the curve* (págs. 79-101). Bloomington IN: Solution Tree Press.

- Alarcos Lorach, E. (1994). *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- Amigues, R., & Zerbato-Poudou, M.-T. (1996). *Les pratiques scolaires d'apprentissage et d'évaluation*. Paris: Dunod.
- ANEP.(2012).*Pautas de referencia sobre tipos lectores y escritores en español como primera lengua*. Montevideo: ANEP-Prolee.
- Argyris, C. (1971). *Management and Organizational Development*. New York: McGraw-Hill.
- Aristimuño, A. (1996). *Schools do matter: a study about the implementation of remedial courses in four public high schools. Theses*. Leuven: KUL.
- Atorresi, A. (2005). Construcción y evaluación de consignas para evaluar la escritura como competencia para la vida. *Enunciación*, 10(1), 4-14.
- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Ball, S. (2006). *La micropolítica de la escuela : hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós.
- Barkley, E., Cross, K. P., & Howell Major, C. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo*. Madrid: Morata.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals*. Philadelphia: David McKay Company.
- Bloom, B., Engelhart, M., Haill, W., Furst, E., & Krathwohl, D. (1971). *Taxonomía de los objetivos de la educación. Clasificación de las Metas Educativas. Tomo 1, ámbito del conocimiento*. Alcoy, Valencia: Marfil.

- Bolívar, A. (2010). Contexto de la educación secundaria: estructura y organización. En F. Imbernón (Ed.), *Procesos y contextos educativos: enseñar en las instituciones de educación secundaria* (págs. 35-60). Barcelona: Graó.
- Bolívar, A., & Pereyra, M. (2006). El proyecto DeSeCo sobre la definición y selección de competencias clave. En D. Rychen, & L. Salganik (Edits.), *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico* (págs. 1-33). Málaga: Aljibe.
- CES. (7 de junio de 2017). <http://www.ces.edu.uy/>. Obtenido de <http://www.ces.edu.uy/>:
- Modificacin_de_Inspeccin_Tcnica_e_Inspeccin_de_Asignaturas_Evaluacin_y_Pasaje_de_grado_Circular_2956
- Chevallard, Y. (2000). *La transposición didáctica. Del saber sabido al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Churches, A. (2009). *Bloom's Digital Taxonomy*. En línea: <http://edorigami.wikispaces.com/>. Recuperado el 24 de junio de 2012, de <http://edorigami.wikispaces.com/>
- Cohen, E., Brody, C., & Sapon-Shevin, M. (2004). *Teaching cooperative learning: the challenge for teacher education*. Albany NY: State University of New York Press.
- Di Tilio, Á., & Malcuori, M. (2012). *Gramática del Español para maestros y profesores del Uruguay*. Montevideo: ANEP-Prolee.
- Gardner, H. (2006). *Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.

- Imbernón, F. (2010a). *Procesos y contextos educativos: enseñar en las instituciones de educación secundaria*. Barcelona: Graó.
- Imbernón, F. (2010b). Los procesos de comunicación y de interacción en la institución educativa y en el aula de educación secundaria. En F. Imbernón (Ed.), *Procesos y contextos educativos: enseñar en las instituciones de educación secundaria* (págs. 85-110). Barcelona: Graó.
- Imbernón, F. (2010c). El conocimiento profesional del profesorado en la educación secundaria. En F. Imbernón (Ed.), *Procesos y contextos educativos: enseñar en las instituciones de educación secundaria* (págs. 233-235). Barcelona: Graó.
- Jackson, P. (1990). *Life in classroom*. New York: Holt, Rienhart and Winston. Teachers College Press.
- Jiménez, J. (2010). El currículum de la Educación Secundaria. En J. Gimeno (Ed.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (págs. 439-456). Madrid: Morata.
- Jorba, J., & Sanmartí, N. (2008). La función pedagógica de la evaluación. En M. Ballesteros (Ed.), *Evaluación como ayuda al aprendizaje* (págs. 21-42). Barcelona: Graó.
- Katzman, R. (1999). *Activos y Estructuras de Oportunidades*. Montevideo: CEPAL.
- Klime, E., & Merki, K. (2008). Introduction of Educational Standards in German-Speaking Countries. En J. Hartig, E. Klieme, & D. Leutner (Edits.), *Assessment of competencies in educational contexts* (págs. 305-314). Göttingen: Hogrefe & Huber.

- Lafourcade, P. (1969-1973). *Evaluación de los aprendizajes*. Buenos Aires: Kapeluz.
- Lepre, C. (2017). *Nueva gramática y ortografía básicas*. Montevideo: Santillana.
- Martín-Moreno, Q. (2004). Aprendizaje colaborativo y redes de conocimiento. En *Actas de las IX Jornadas Andaluzas de Organización y Dirección de Instituciones Educativas. Granada, 15-17 de diciembre de 2004* (págs. 55-70). Granada: GEU. Recuperado el 3 de mayo de 2012, de <http://www.ugr.es/~sevimeco/biblioteca/orgeduc/redes/Quintina%20Martin%20Moreno.pdf>
- Marzano, R. (2003). *What Works in schools*. Alexandria VA: ASCD.
- Marzano, R. (2007). Designing a Comprehensive Approach to Classroom Assessment. En D. Reeves (Ed.), *Ahead of the curve* (págs. 103-125). Bloomington IN: Solution Tree Press.
- Marzano, R. (2010). *Formative Assessment and Standard-Based Grading*. Bloomington IN: Solution Tree Press.
- Marzano, R., & Kendall, J. (2007). *The New Taxonomy of Educational Objectives*. London: Sage.
- Marzano, R., & Kendall, J. (2008). *Designing and Assessing Educational Objectives*. London: Sage.
- Maslow, A. (1970). *Motivation and Personality*. New York: Harper & Row.
- Maslow, A., & Maslow, B. (1971). *The Farther Reaches of Human Nature*. New York: Penguin.

- Millis, B. (2001). Cooperative Learning: May the Circle be Unbroken. *Essays on Teaching Excellence (POD)*, 12(8), 1-5.
- OCDE. (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments. First results from TALIS*. Paris: OCDE. Recuperado el 2 de mayo de 2012, de <http://www.oecd.org/dataoecd/17/51/43023606.pdf>
- ONU. (1989 de noviembre de 1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Recuperado el 17 de febrero de 2013, de Naciones Unidas: <http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/44/25>
- Perrenoud, P. (1995). *La fabrication de l'excellence scolaire: du curriculum aux pratiques d'évaluation*. Ginebra: Droz.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, P. (2006). *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*. Madrid: Editorial Popular.
- Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos*. Buenos Aires: Colihue.
- Picón Martínez, A. (2010). *Adivina quién viene a estudiar (Tesis de Maestría dirigida por Lilián Bentancur)*. Montevideo: UCUDAL-FCH.
- Picón Martínez, A. (2013). *Perspectivas de la implantación de modelos de evaluación de aprendizajes desde la gestión institucional*. Santiago de Compostela, A Coruña, España: Departamento de Publicaciones - USC.

- Recuperado el 29 de enero de 2013, de
<http://dspace.usc.es/handle/10347/7241>
- Picón Martínez, A. (2017). Idioma Español del Plan 2009. Competencias lingüísticas involucradas en el Proyecto Final del Módulo. *9º Foro de Lenguas ANEP* (pág. S/S). Montevideo: ANEP-Políticas lingüísticas.
- Poncet, M., & González, R. (2010). Innovar no admite el imperativo. *Profesorado*, 4(1), 237-250.
- RAE. (2014). *Diccionario de la lengua española* (22a. ed.). Madrid: Espasa.
- RAE-ASALE. (2009-2011). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- Rosales, C. (2000). Evaluación educativa e innovación. En A. Estebaranz (Ed.), *Construyendo el cambio: perspectivas y propuestas de innovación educativa* (págs. 251-283). Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Rosales, C. (2003). *Criterios para una evaluación formativa*. Madrid: Narcea.
- Rosenholtz, S. (1985). Effective schools: Interpreting the evidence. *American Journal of Education*, 93, 352-387.
- Santos Guerra, M. Á. (2002). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- Santos Guerra, M. Á. (2007). *Enseñar o el oficio de aprender: organización escolar y desarrollo profesional*. Alcalá de Guadaira, Sevilla: MAD.
- Schmelkes, S. (2000). *Hacia una Mejor Calidad de Nuestras Escuelas*. México: OEA/OAS.
- Scriven, M. (1991). *Evaluation Thesaurus*. London: SAGE.

- Shepard, L. (2000a). The rol of Assessment in a Learning Culture. *Educational Researcher*, 29(7), 4-14. Recuperado el 30 de mayo de 2012, de <http://nepc.colorado.edu/files/TheRoleofAssessmentinaLearningCulture.pdf>
- Shepard, L. (2000b). *The Role of classroom Assessment in Teaching and Learning. Technical Report*. Berkeley: University of California. Recuperado el 3 de mayo de 2012, de http://datause.cse.ucla.edu/DOCS/las_rol_2000.pdf
- Stenhouse, L. (2004). La investigación como base de la enseñanza. Madrid: Morata.
- Torres Santomé, J. (1991). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.
- Torres Santomé, J. (1999). Autonomía curricular e profesorado. En Á. González Fernández, J. Losada, & A. Requejo (Edits.), *A autonomía dos centros escolares* (págs. 83-125). Santiago de Compostela: Consejo Escolar de Galicia.
- Uría, M. E. (1998). *Estrategias didáctico-organizativas para mejorar los centros educativos*. Madrid: Narcea.
- Van den Berg, R., & Sleegers, P. (2000). La capacidad de innovación en las escuelas de secundaria: un estudio cualitativo. En A. Estebaranz (Ed.), *Construyendo el cambio: perspectivas y propuestas de innovación educativa* (págs. 329-350). Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

- Vlachou, A. (1999). *Caminos hacia una educación inclusiva*. Madrid: Muralla.
- Vygotski, L. S. (1962). *Thought and language*. Cambridge: MIT Press.
- Wiggins, G. (1990). *The Case for Authentic Assessment*. Recuperado el 2 de agosto de 2012, de <http://ericae.net/edo/ED328611.htm>
- Wiggins, G. (2011). A True Test: Toward more authentic and equitable assessment. *Phi Delta Kappan*, 92(7), 81-93. Recuperado el 30 de mayo de 2012, de http://www.nisdtx.org/cms/lib/TX21000351/Centricity/Domain/21/j%20carlisle/ATrueTest_Wiggins.pdf
- Wragg, E. (2003). *Evaluación y aprendizaje en la escuela secundaria*. Barcelona: Paidós.
- Zabalza, M. A. (2000). Innovación en la enseñanza como mejora de los procesos y resultados de los aprendizajes: condiciones y dilemas. En A. Estebaranz, *Construyendo el cambio: perspectivas y propuestas de innovación educativa* (págs. 199-226). Sevilla: Universidad de Sevilla.

La Tierra gira alrededor del Sol: efectos de referencialidad y olvido del lenguaje

Santiago Cardozo González

Por defecto: el olvido del lenguaje

Ser olvidado es lo propio de lo útil –de lo instrumental–, decía Heidegger. Admitida esta sentencia, se podría inferir que el lenguaje desempeña, en nuestras prácticas discursivas, una función estrictamente instrumental. En efecto, el lenguaje surge como el gran ausente de los múltiples discursos que circulan entre nosotros. Imaginado como simple vehículo que nos conduce y deposita en el reino de la realidad, su propia materialidad y su propio modo de existencia son borrados y olvidados en el momento mismo en que se hace sonido o letra. Nuestras prácticas discursivas predominantes tienden a olvidar la instancia propia del lenguaje, en aras de alcanzar, sin desvío ni tropiezo, la «realidad» referida (Bolón, 2002: 12).

Hace largo tiempo, en las prácticas de enseñanza de la lengua está muy presente una concepción instrumental del lenguaje, hecho que se verifica, por ejemplo, en la acción de depositar el sentido de lo que se dice «afuera» del propio lenguaje, en el contexto o en las intenciones del emisor. En consecuencia, la enseñanza de la lengua yerra en varios puntos fundamentales, entre ellos, en la poca o a veces nula

consideración, en las reflexiones sobre la lengua, de las funciones del lenguaje poética y metalingüística en beneficio de las funciones emotiva, apelativa y referencial, presentes en el clásico modelo comunicativo.

En este sentido es en el que sostengo que el lenguaje ha sido olvidado, puesto que sus propiedades *como lenguaje humano* son, precisamente, la creatividad (*poiesis*) y la posibilidad de hablar de sí mismo (la *reflexividad*), de tomarse como objeto del decir. En cualquier «lenguaje» animal es posible reconocer un emisor, un receptor y un referente, pero solo en el lenguaje humano –el único que, con propiedad, merece llamarse lenguaje– advertimos su carácter creativo y su potencia de desdoblamiento para decir de sí mismo (respectivamente, lo poético y lo metalingüístico).

Esta es la posición de Benveniste (1997) cuando compara la comunicación animal y el lenguaje humano en un conocido y famoso artículo de título homólogo, artículo que, por lo general, pasamos por alto demasiado rápidamente. En él, el lingüista francés argumenta en la dirección de que comparar el lenguaje humano con la comunicación animal supone entender el primero como una herramienta externa a su usuario y no como algo que lo constituye. En la misma línea argumentativa, Benveniste muestra que nunca encontramos un primer hombre inventando el lenguaje para conversar con otro, para decir el mundo que tiene ante él: así, hombre y lenguaje son coextensivos, jamás encontramos uno sin el otro.

La resistencia del olvido

Por lo tanto, el lenguaje nunca puede ser concebido, en primer lugar, como una herramienta comunicativa, como algo que nos permitiera decir lo que tenemos en nuestro «interior»: pensamientos, ideas, deseos, intenciones, sentimientos, etc., esto es, como un vehículo de comunicación que nos habilitara «poner afuera» –en el lenguaje– lo que está «en nosotros». No se trata, entonces, de la puesta en funcionamiento de algo que hemos construido pacientemente y que, con el devenir del tiempo, hemos llegado más o menos a perfeccionar y que, eventualmente, si diéramos con una herramienta «superior» o «más perfecta» que el lenguaje, lo sustituiríamos por ella.

Entonces, ¿por qué nos empecinamos en hablar de emisor, receptor y mensaje? ¿Por qué vemos en el hablante un «usuario» de la lengua, quien la emplea poniendo en juego una serie de estrategias comunicativas ajustadas a sus intenciones y deseos? La creencia instrumental resiste.

¿Cómo se explica, si no, el lugar que, en los últimos tiempos, le hemos asignado a la oralidad (por muy formal que sea)? ¿Cómo se explica, si no, que, según se señalara arriba, las funciones del lenguaje poética y metalingüística no conciten mayormente nuestra atención, de la misma manera en que sí lo hacen las funciones emotiva, apelativa y referencial? Creo advertir aquí un punto crucial en la enseñanza de la lengua, que pasa por completo desapercibido, precisamente por el hecho de que la instrumentalidad del lenguaje es el aire mismo que

respiramos todos los días, la «ontología» de nuestro pensamiento, de nuestros discursos.

Cuando enseñamos a leer, ¿acaso no ha habido un desplazamiento que va de las palabras que componen los textos a las operaciones cognitivas que realizamos cuando leemos, a las inferencias de este o aquel tipo? ¿No nos hemos movido del lenguaje propiamente dicho a las estrategias de lectura consideradas en sí mismas, como un objeto de enseñanza, de modo que, al fin y al cabo, terminamos enseñando la propia clasificación de las estrategias y no lo que pasa con las palabras en el texto que estemos examinando?

Evidentemente, las cosas no son tan marcadamente definidas como las estoy planteando aquí. Aun así, conviene mantener estas oposiciones, por cuanto contribuyen, me parece, a esclarecer el escenario que estoy tratando de analizar, echando un poco de luz sobre los problemas que lo configuran y que tienen, para mí, la misma raíz: la hegemonía de una perspectiva instrumental del lenguaje.

Quiero decir: si bien la idea de que el lenguaje dice de algo que no es lenguaje y que, además, se sitúa en un extracampo no lingüístico, es una creencia necesaria para poder hablar (esto es, los efectos de referencialidad del decir común y corriente están en la base sobre la que se apoya toda la lógica de funcionamiento del orden simbólico constituyen lo que Sandino Núñez (2012) llama «pacto semántico»), no es menos cierto que no hemos podido articular una concepción de lenguaje que nos haga ver otros fenómenos más allá de los

tradicionalmente considerados, la mayoría de los cuales tienen que ver con la gramática o con cierta pragmática elemental o muy diluida. Cualquier enfoque sobre el lenguaje que sitúe en el centro de su funcionamiento el malentendido, la opacidad, el equívoco, etc., pone en cuestión la estabilidad que se obtiene cuando se trabaja en el terreno gramatical, incluso en el pragmático, por lo que, hasta cierto punto, resulta «natural» la resistencia a salir de dicho terreno o, en términos más generales, de toda aquella reflexión que se apoye en una estabilidad semántica de los enunciados proferidos por los hablantes. Sin embargo, entiendo que es absolutamente necesario salirse, como es de gusto decir hoy, de la «zona de confort» y poder mostrar, si se quiere, «otra cara» del lenguaje, donde las cosas no sean tan claras, tan unívocas y homogéneas, donde la unidad del sujeto hablante sea vea por lo menos ligeramente cuestionada.

Mostremos un ejemplo que puede ilustrar lo que estamos diciendo con eso de ver «otra cara» del lenguaje en las reflexiones que hacemos en las aulas, por ejemplo, liceales.

Por lo general, somos contestes a la teoría dialógica del discurso de Bajtín (2003), de quien solemos citar o parafrasear aquellos pasajes de «El problema de los géneros discursivos» en los que el lingüista eslavo establece una relación indisoluble entre la materia temática de los discursos, la organización del contenido, sus recursos léxico-gramaticales y las esferas de la actividad humana. También siempre estamos dispuestos a apelar a la idea de que no existe un hablante adámico, que rompe por vez primera el silencio del universo, así como a la

idea de que los géneros discursivos tienen que ver con cierta estabilidad de los enunciados proferidos, precisamente en cuanto al tema, la organización y los recursos léxico-gramaticales.

¿Pero sabemos bien qué es lo que estamos diciendo cuando hablamos de una «estabilidad de los enunciados» y de que no hay un hablante adámico? ¿O más bien repetimos este discurso teórico –que también es, para nosotros, didáctico– sin mucha conciencia de ello o de cuál es el alcance de tales afirmaciones?

Supongamos entonces que tenemos el enunciado *La Tierra gira alrededor del Sol*, que encontramos o podemos encontrar en un libro de geografía del Ciclo Básico o en uno de astronomía del Bachillerato. ¿Cómo solemos analizar ejemplos como este?

En primer lugar, podemos abordarlos desde el punto de vista gramatical, señalando que se trata, para el caso, de un enunciado oracional (si seguimos a Alarcos), dado que posee un verbo conjugado como núcleo: *gira*. Decimos que es un enunciado porque aparece enmarcado entre dos silencios prolongados, el anterior a ser proferido y el posterior a su cese. Añadimos que posee una curva melódica propia, que termina en cadencia, por lo cual reconocemos que se trata de una afirmación, de un enunciado cuya intención es afirmar algo. Hasta aquí, todo marcha bien. Podemos agregar también que, en el contexto del libro en que aparece, el enunciado tiene un sentido *cabal* y *concreto* (como dice Alarcos), de modo que ligamos dicho sentido a la situación comunicativa en que se

inscribe: la elaboración del libro, y al género discursivo «libro de texto liceal».

Luego, en segundo lugar, habitualmente pasamos a la descripción gramatical que adelantábamos: se trata de un enunciado oracional porque se nuclea en torno del verbo conjugado *gira*. Identificamos, además, dos adyacentes verbales: *La Tierra*, el sujeto explícito, y *alrededor del Sol*, un circunstancial de modo. Podemos incluso probar que el sujeto es sujeto mediante la concordancia en persona y número con el verbo, de la misma manera en que el adyacente circunstancial es un circunstancial por su carácter prescindible, por la posibilidad de sustituirlo por el adverbio de modo *así*, etc.

La pregunta que sale al ruedo es la siguiente: ¿podemos decir que, a partir de este análisis, hemos comprendido el ejemplo? Y si aumentamos la apuesta, podemos interrogarnos: ¿el análisis realizado da cuenta del funcionamiento del enunciado *La Tierra gira alrededor del Sol*? Las respuestas a ambas preguntas es un mismo «no». ¿Por qué?

Porque si estamos parados en una perspectiva bajtiniana, el análisis que realizamos de inmediato debería revelársenos insuficiente, dado que no hemos dicho nada acerca del discurso o, en todo caso, hemos dicho apenas algunas cosas básicas sobre lo que podemos reconocer como discursivo, pero que no se confunde con ello.

En efecto, decir que el enunciado en cuestión asume un sentido cabal y concreto en la situación comunicativa en que se inscribe es una observación de carácter discursivo, pero de ninguna manera de naturaleza plenamente bajtiniana. Para que

el análisis pueda profundizarse en la dirección del enfoque discursivo a la Bajtín (y no solo a la Bajtín), hace falta añadir unas cuantas observaciones.

Uno: el enunciado objeto de análisis solo es completamente intelible si se pone en relación con un «fondo» o un «allende» respecto del cual se nos aparece como un «nuevo enunciado» sobre determinado fenómeno astronómico. Este «fondo» no es otro que el enunciado geocéntrico o ptolemaico *El Sol gira alrededor de la Tierra*, con el que aquel entra en diálogo, más precisamente, en polémica, puesto que lo desmiente. Hay ya, entonces, un decir previo que posibilita *La Tierra gira alrededor del Sol* y que, además, le proporciona todo su espesor de sentido, vale decir, la lectura misma que hacemos de él. Este otro enunciado «del pasado», digamos, es el contexto del enunciado que estamos analizando, según el principio de que todo discurso tiene como contexto otros discursos (este es el auténtico significado del dialogismo bajtiniano).

Dos: *La Tierra gira alrededor del Sol* es un enunciado cuya estabilidad responde a una manera de decir «normal», en el sentido de Coseriu (1989), a una forma constante que, por ejemplo, exige la tercera persona y el tiempo presente, de modo que no se podría decir *La Tierra giró/giraba/girará alrededor del Sol*. Esto, que parece una obviedad –y que hasta cierto punto lo es– se vincula con la estabilidad de la que habla Bajtín cuando caracteriza los géneros discursivos. Asimismo, este enunciado tampoco suele aparecer con un orden de constituyentes distinto, por ejemplo: *Alrededor del Sol la*

Tierra gira, porque tendríamos un decir marcado, «impropio» para un texto explicativo de esta naturaleza, un decir «no común» respecto del cual el orden canónico se percibe, precisamente, como canónico. De esta manera, pienso que un enunciado así nos enviaría al orden de un cierto «decir literario», poniendo en peligro la objetividad o la neutralidad propias de esta clase de discursos, cuyo enunciador suele replegarse o desaparecer como enunciador, produciendo el efecto de que la realidad habla por sí misma.

Tres: en estrecha conexión con lo que acaba de señalarse, el enunciado *La Tierra gira alrededor del Sol* se presenta como un decir que da cuenta de un estado de cosas del mundo, de una realidad. En otras palabras, se tiene la sensación de que el lenguaje describe el mundo (cierto fenómeno), de manera que se presentaría como algo de segundo orden respecto de ese mundo, que tendría la preeminencia. El lenguaje, entonces, aparece como el «reflejo» de lo que está «afuera» del propio lenguaje, un «afuera» al que las palabras nos envían en una relación de coincidencia signos-cosas, en un juego más bien transparente, sin problematicidad de ningún tipo. En términos de Jakobson, predomina la función referencial del lenguaje, tanto más cuanto que nos parece que es la propia realidad la que se impone sobre el lenguaje con que la decimos.

Pero esto dista mucho de ser así. El enunciado *La Tierra gira alrededor del Sol* no es una mera descripción de un estado de cosas del mundo, una especie de «captura fotográfica» de un fenómeno astronómico. Es, en cambio, y ante todo, una hipótesis (Núñez, 2005 y 2009), que presupone

un saber (siempre discursivo) y una complejísima serie de prácticas sociales que han hecho posible la emergencia de un enunciado como este. Los efectos de referencialidad del enunciado en cuestión no deben hacernos olvidar que hay un enunciador que lo dice (individual, colectivo, institucional, en fin) y que su aparición en el orden del discurso o en el orden de los enunciados –a la Foucault (2004 y 2005)– responde a ciertas condiciones que lo hacen posible, razonable, así como al hecho de que responde a una lógica práctica, en el sentido de que permite efectuar una serie de derivaciones relativas a cálculos matemáticos de medición del tiempo (con todas las implicancias económicas que ello conlleva), a trazados de mapas igualmente en virtud de determinados cálculos, lo que implica todo un conjunto de consecuencias asociadas, por ejemplo, a la navegación en general o a los viajes de conquista en particular, a la posibilidad de obtener ventajas en la puja imperialista por conseguir nuevos mercados, esto es, a la existencia de toda una serie de aspectos medidos según los principios de eficacia y eficiencia, etc.

Conclusiones: el hueso técnico de la escritura

Todo lo antedicho se comprende mejor si lo inscribimos en la lógica de funcionamiento de lo que Núñez (2014) denomina «escrituras técnicas», a las que pertenecen los géneros discursivos como el de los libros en que, según supusimos, se encontraba el enunciado que hemos estado examinando. A este respecto, dice Núñez (2014: 42):

En la modernidad occidental [...] la escritura carga, desde el comienzo, con el *hueso* de su propia tecnicidad [...]. [...] la ontología abstracta que proviene de esta lógica económica de los objetos, de los cuerpos y de la vida (que consagra la relación de exterioridad entre las palabras y las cosas, y entiende que la realidad o el mundo es aquello que está simplemente *afuera* del lenguaje, para ser conocido, registrado, dicho, denotado, referido, mapeado o fotografiado por el lenguaje) no es algo que se asume como una posición filosófica o doctrinaria: es algo que está ahí, ya instalado por defecto.

Como he intentado mostrar, el análisis del enunciado *La Tierra gira alrededor del Sol*, si adoptamos un enfoque verdaderamente discursivo, es mucho más complejo y rico que el análisis más corriente que solemos hacer, reducido generalmente a la gramática y a algunas cosas más. En este sentido, nótese cómo hablar de un «decir común» para dar cuenta de la estabilidad del enunciado objeto de estudio solo es posible si lo oponemos a un «decir no común» (o marcado) con relación al cual se nos aparece algo *como común* y otro algo como *no común*, aunque no hagamos explícita dicha oposición. Así, en última instancia, estamos poniendo sobre la mesa el

contraste entre un *decir referencial* y un *decir poético*, de cuyo antagonismo surgen sus respectivos efectos de sentido. Al mismo tiempo, y considerando el tipo de análisis que hemos hecho, podemos decir que, por más referencial que parezca un decir, siempre se trata de un efecto de referencialidad, por lo que todo enunciado, de alguna manera, está siempre entre comillas. Estar siempre entre comillas significa que no hay un decir común en sí mismo por un lado y un decir no común en sí mismo por otro, que luego se opusieran, sino que ambos son tales en virtud de la oposición que establecen. En otras palabras, un decir presupone al otro y viceversa, y esta mutua presuposición es el estar siempre entre comillas; de ello, además, se derivan los efectos de sentido que se han examinado.

Referencias bibliográficas

- Bajtín, M. M. (2003). «El problema de los géneros discursivos». En *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo XXI editores, pp. 248-293.
- Benveniste, É. (1997). *Problemas de lingüística general I*. México: Siglo XXI editores.
- Bolón, A. (2002). *Pobres palabras. El olvido del lenguaje. Ensayos discursivos sobre el decir*. Montevideo: Departamento de Publicaciones de la Universidad de la República.

- Coseriu, E. (1989). «Sistema, norma y habla». En *Teoría del lenguaje y lingüística general*. Madrid: Gredos, pp. 11-113.
- Foucault, M. (2004). *La arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- (2005). *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets Editores.
- Jakobson, R. (1981). *Lingüística y poética*. Madrid: Cátedra.
- Núñez, S. (2005). *Lo sublime y lo obsceno. Geopolítica de la subjetividad*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- (2009). *Cosas profanas. Los límites políticos de los objetos*. Montevideo: Trilce.
- (2012). *La vieja hembra engañadora. Ensayos resistentes sobre el lenguaje y el sujeto*. Montevideo: HUM.
- (2014). «Escritura tecnológica y escritura ideológica. El sueño de lo real». En *Prohibido pensar: Escrituras*, Año I, N° 3, pp. 31-49.

Políticas lingüísticas y contextos de frontera

Karina Nossal Toranza

Introducción

La relación entre las políticas lingüísticas nacionales y la zona fronteriza del Uruguay con Brasil no ha estado exenta de tensiones desde la constitución del Estado-nación, la que se sustentó en la lengua como factor de cohesión social. La reforma vareliana impuso al castellano como lengua de instrucción en todo el territorio nacional, para contrarrestar lo que se vivía como una amenaza extranjera y que consistía en la constatación de que al norte del Río Negro el habla de la gente era extranjera: “El idioma es el más poderoso vínculo de la nacionalidad; es por medio de él que se unifican las ideas, las aspiraciones y los sentimientos de las nacionalidades, en tanto que la diferencia de idioma entre los súbditos levanta una barrera casi insalvable para la constitución permanente de los Estados”. (Varela, 2012 [1879], p. 124)

La preocupación de José Pedro Varela en lo que respecta a la lengua tenía que ver con la conformación demográfica del país en aquel entonces: “Los peligros inmediatos, que pesan exclusivamente sobre nosotros como pueblo independiente, se refieren a la nacionalidad” (Varela, 1964 [1876], p. 147). Evidentemente, la heterogeneidad y la diversidad eran factores sentidos como peligrosos, por lo que era necesario estabilizar a

la sociedad. De esta manera, la enseñanza obligatoria del castellano en una región lusoparlante fue constituyendo lo que se ha dado en denominar diglosia fronteriza, como resultado de la planificación lingüística impuesta por el Estado uruguayo. Behares (1985, 16) asevera incluso que “El bilingüismo fronterizo es un resultado extraordinario de la planificación lingüística”. Siguiendo en esta línea, Barrios afirma que:

(...) no sólo aumentó el bilingüismo en la zona fronteriza del Uruguay, sino que la misma se estructuró lingüísticamente como diglósica. El español es la variedad “alta”, adecuada para las situaciones formales (incluida la educación); los DPU constituyen la variedad “baja”, usada en las situaciones familiares e informales. (BARRIOS, 1996, 90)

En la actualidad, nos encontramos ante una situación que de alguna manera ha logrado revertir la verticalidad de las políticas, con acciones desde el territorio que están causando efectos interesantes de ser analizados, especialmente por el hecho de que se trata de iniciativas locales que han sido de recibo por parte de las autoridades responsables de la planificación lingüística.

Palabras clave: políticas educativas, políticas lingüísticas, portuñol,

Políticas educativas y lingüísticas

Las políticas educativas y las políticas lingüísticas en el Uruguay han estado siempre en consonancia, puesto que el órgano rector, la Dirección General de Instrucción Pública, creada en 1877 y hoy devenida en Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), ha sido responsable tanto de su definición como de su posterior ejecución. Por tal motivo, una de sus características es la centralidad, al ser emanadas desde la capital del país, muchas veces con un profundo desconocimiento de la realidad del territorio y de su diversidad.

Podríamos identificar, desde ese momento fundacional hasta la actualidad, diferentes etapas en lo que respecta a la compleja relación de las lenguas habladas en la región fronteriza con el Brasil. En un primer momento, la intención, como ya anticipáramos, era la de cohesionar tanto a la población considerada extranjera, por un lado, como a los nacionales que no hablaban el español (castellano, según la denominación de la época), por el otro: “La lengua, las costumbres y la raza se destacaron como atributos de la nacionalidad uruguaya y establecieron una oposición entre “nosotros” (“nuestro idioma”, “nuestras costumbres”, “nuestra raza”) y “los otros” (representados por los inmigrantes y brasileños)”. (Oroño, 2016, p. 140). En un segundo momento, en virtud de que los inmigrantes adoptaron la lengua del país de acogida, solo restaban los nacionales que no hablaban el español, es decir, los ciudadanos fronterizos que tenían como

característica un: “falar abrasilerado, fala mesturada, habla mezclada que no es ni una cosa ni la otra, es decir, ni español ni portugués y, por lo tanto, desecharable” (Elizaincín, Barrios, Behares, 1987, p. 12). Estos hablantes fueron objeto de toda suerte de persecución y estigma en función de su lengua materna, variedad dialectal desprestigiada. El gran responsable de esta discriminación ha sido el sistema educativo, secundado por otros actores con peso en la opinión pública.

Hubo un período en particular en el que esta persecución se tornó especialmente intensa. Se trató de la última dictadura militar, en la que se produjeron dos campañas de purismo idiomático (véase Barrios y Pugliese, 2005), que han sido las más encarnizadas y que han dejado su huella en los hablantes fronterizos. La Academia Nacional de Letras y la prensa también se hicieron eco de este discurso purista.

La ANEP (Administración Nacional de Educación Pública) realizó en la década del año 2000 en adelante, distintas acciones que afectan al portugués fronterizo, como la implementación de diferentes programas de enseñanza del portugués. También se creó, en el año 2006 la Comisión de Políticas Lingüísticas de la ANEP, se implementaron tres programas diferentes de enseñanza del portugués en educación primaria, el de inmersión dual español-portugués (2003), el de enseñanza del portugués por contenidos curriculares (2006) y el de escuelas interculturales bilingües de frontera, que subsiste en la actualidad con algunos cambios y ajustes. También se

abrió la carrera de profesorado de portugués en Rivera en el año 2009.

En otro orden de cosas, en el Sector Educativo del MERCOSUR se produjo un cambio de estatus en lo que era un Grupo de Trabajo en Políticas Lingüísticas, el que se convierte en Comité Asesor en Políticas Lingüísticas en el año 2012, luego de que en 2009 se promulgara la Ley General de Educación N° 18437, en la que el Uruguay reconoce por primera vez la existencia del “Portugués del Uruguay”, como una de las lenguas que se hablan en el territorio nacional.

Estas acciones provenientes de la centralidad montevideana han tenido ecos importantes en el ámbito local, en el que la población ha comenzado a empoderarse y a tomar iniciativas en lo que respecta tanto al estatus de su lengua materna como al tratamiento de la misma en el ámbito educativo.

El portuñol

La denominación elegida para designar esta variedad dialectal, producto del contacto prolongado entre el español y el portugués, responde al intento de respetar la forma en que los hablantes se identifican con su lengua. Se trata, sin dudas, de una variedad de base lusitana, la que ha sido bautizada D.P.U. (Dialectos portugueses del Uruguay) en 1987, en un estudio que constituye una referencia ineludible en este campo, realizado por Elizaincín, Behares y Barrios. La Ley

18437, como ya dijimos, reconoce esta variedad y le confiere un estatus de lengua al llamarla “portugués del Uruguay”. Como dato anecdótico, hemos identificado que para los docentes que han formado parte de la muestra de nuestras investigaciones en la materia, se trata de un cambio menor en las siglas: D.P.U. por P.D.U., las que usan indistintamente. En nuestro caso, optamos por la denominación original, la que, si bien ha sido objeto de estigma y persecución, sigue siendo aquella con la que los hablantes se identifican.

En el marco de nuestro trabajo de investigación nos ha interesado saber lo que sucede con los docentes que se desempeñan en este contexto enseñando las lenguas, tanto el portugués como el español. Durante las entrevistas, nos hemos encontrado con que los docentes, que antes acataban las directivas provenientes de sus respectivas vías jerárquicas, ahora han comenzado a rebelarse contra ellas. En los casos en que encontraban que las mismas eran inaplicables, absurdas o simplemente no estaban de acuerdo con ellas, se comunicaban directamente con los responsables del órgano competente del que emanaban y manifestaban su disconformidad, así como la opción que consideraban correcta:

cuando llamamos a la inspección y le dijimos que estábamos en una zona de frontera en donde que lo que nos separa no nos separa, nos une, es una línea imaginaria, que trabajamos allá y venimos para acá, que hay un, un, lo

cotidiano es dado de forma tan natural (fragmento de entrevista, Informante P 1: - 1:4)

El programa y la apertura de los propios docentes, ¿tá? Los docentes tienen que ser conscientes de que están viviendo en un lugar que lingüísticamente es muy rico y diferente, ¿tá? y que hay que tratarlo más allá del programa, más allá de que en el programa no venga ningún apartado que diga que yo puedo trabajar con el dialecto. Yo lo puedo hacer, el programa de español es tan grande, tan flexible y tan rico que se puede hacer un eje transversal. (fragmento de entrevista, Informante P 1: - 1:11)

En este caso, la informante es vocera de un grupo de docentes de español que se desempeñaban en una innovación educativa, como lo son los cursos binacionales el CETP y el IFSUL de Brasil. En estos cursos se trabaja con estudiantes de ambos países, por lo que el programa de lengua requería adaptaciones, las que fueron propuestas por los propios profesores y aceptadas por la inspección respectiva. Cabe destacar la construcción de un vínculo de confianza y una accesibilidad que eran impensables en las etapas anteriores.

Yo creo que lo primero es mostrar que hay variedades y que ellos perciban, o sea no imponer, porque, o sea, son formas de pensar y yo tuve alumnas adultas, entonces ya tienen como que, piensan eso y tá, pero mostrar, o sea, con, con ejemplos, que hay diferentes variedades, que no está mal, que no es algo grave, pero sí saber dónde usar cada una de ellas, entonces creo

que lo primero es ser consciente de la situación acá, yo creo que eso es lo principal y que no, no es una cosa horrible, sí capaz que a veces algún purista dice: ay, pero no, no es algo tan grave, o sea, sabiendo diferenciar y dónde usar cada una de las variedades, no, en el salón de clase obviamente no, dando una clase, no, pero si quiero llegar a un tipo de público, conversar con una persona, eh, capaz que el portuñol es más sencillo para llegar a las personas en algunos sectores. (Fragmento de entrevista, informante P 3: - 3:8)

Pero a la hora de nuestras prácticas tenemos en cuenta a ese niño real, que tiene con su lengua y todo su bagaje y tomamos un programa que fue hecho en Montevideo que ignora, aunque se ha agregado las segundas lenguas, se ignora que segunda lengua es el español, en algunos casos para los nuestros, entonces esto pasa por un tema de sentarse con los docentes, reflexionar, hacer un mapeo de qué niños tenemos, cuál es nuestra realidad y de ahí pensar la enseñanza (Fragmento de entrevista, Informante P 7: - 7:2)

En otros casos, lo que constatamos es un conocimiento y una reflexión que les permite ejercer su rol desde una postura crítica y autónoma, la que no sería posible sin la apertura de las autoridades competentes. Un claro ejemplo de ello es lo sucedido con los CLE (Centro de Lenguas Extranjeras) de frontera. El portugués era una de las lenguas que se ofrecían a los estudiantes de educación media, pero con una propuesta nacional, de acuerdo con la que se enseñaba desde el primer día

los números, los días de la semana, la forma de saludar, etc. En los CLE de frontera, los profesores de portugués les plantearon a sus coordinadores sus discrepancias con el abordaje en una zona donde el portugués no constituye una lengua extranjera y muchas veces es, incluso, la primera lengua de los alumnos que reciben. Por tal razón, acordaron elaborar los materiales de trabajo contextualizados. Se trata de una experiencia inédita por la forma en que los protagonistas promotores del cambio han sido escuchados y sus propuestas incorporadas oficialmente.

En el año 2015, por iniciativa del centro MEC de Rivera, se instala un movimiento de origen popular, “Jodido Bushinshe” que quiere decir en portuñol: terrible ruido. Realizaron un ciclo de conferencias con el “objetivo de generar una masa crítica colectiva en torno a la cultura de frontera y al portuñol como lengua viva, patrimonio inmaterial.” (Da Rosa, 2015). Este movimiento se integró con intelectuales, artistas, especialistas, actores locales reconocidos en el medio y contó con un importante apoyo popular. Entre sus principales logros podemos señalar el hecho de que han logrado tematizar y poner en la agenda cultural y política al portuñol, además del hecho de que la gente se ha sumado a los espectáculos con enorme entusiasmo. El objetivo de reivindicar la variedad dialectal como rasgo identitario local se ha cumplido con creces. Al entrevistar a los informantes ya se puede notar que cuando antes declaraban su lengua materna a modo de confesión, lo hacían con la vergüenza de quien carga con un

estigma, mientras que ahora lo hacen con el orgullo de quien porta una característica única que los enorgullece. El hecho de que haya bandas musicales y literatura en portuñol que han tenido éxito y repercusiones tanto en el medio local como en el nacional es, a nuestro modo de ver y constituye una hipótesis de trabajo, un factor determinante en el cambio en las actitudes al respecto. En estos momentos se están recopilando las manifestaciones artísticas en portuñol con el fin de postularlas a la patrimonialización por parte de la UNESCO.

A modo de conclusión

Resulta motivadora y sumamente estimulante la constatación de que las políticas han tenido un giro en su dirección: hemos pasado del top-down original de la reforma vareliana, el que se ha mantenido vigente hasta avanzado el año 2000, a una política del tipo bottom-up, en la que los actores locales y los propios docentes logran hacerse oír y generar cambios que tienen impactos inmediatos en la comunidad educativa. El empoderamiento de los actores locales se alinea con la apertura de las autoridades del momento, en pro de una mejor y más contextualizada propuesta de enseñanza, atendiendo a los requerimientos y necesidades que se detectan en territorio. De esta manera, los márgenes de autonomía profesional aumentan de forma directamente proporcional a la delegación de funciones por parte del órgano rector, en una relación armónica, que hasta el

momento no había sido posible. El escenario es prometedor, el que requiere afianzarse con un mayor compromiso por parte de los docentes, aunado a la confianza mutua que está en etapa de construcción.

Bibliografía

- Almeida Filho, J. C. (1999) *O Professor de Língua Estrangeira em Formação*. Campinas: Pontes Editores.
- ANEP-CODICEN. (2008) *Documentos de la comisión de políticas lingüísticas en la Educación Pública*. Montevideo: Monteverde.
- Barrios, G.; Behares, L.; Elizaincín, A.; Gabbiani, B. y Mazzolini, S.. (1993) “Planificación y políticas lingüísticas en Uruguay”. México: *Iztapalapa*. 29: 76-190.
- Barrios, G. (1996) “Planificación lingüística e integración regional: el Uruguay y la zona de frontera”. En: A. Trindade y L. Behares (orgs.), *Fronteiras Educação Integração*. Santa María: Pallotti, pp. 83-110.
- Barrios, G.(2001) Consideraciones para una política lingüística en las localidades luso-hablantes de la frontera uruguaya con Brasil. En *Diverso*: 3. Disponible en: <http://www.educar.org/revistas/diverso>

Barrios, G. y Pugliese, L. (2005) “Política lingüística en el Uruguay: las campañas de defensa de la lengua”. *O plurilingüismo no contexto educacional*. Pelotas: Edición Universitaria UFPEL, pp. 71-96.

Barrios, G. (2007) “Diversidad lingüística y globalización: Políticas lingüísticas y discursos sobre la lengua”. En: *III Encuentro de Investigadores de Políticas Lingüísticas*. Córdoba, AUGM/ Universidad Nacional de Córdoba. pp.31-40.

Barrios, G. (2008) “Discursos hegemónicos y representaciones lingüísticas sobre lenguas en contacto y de contacto: español, portugués y portuñol fronterizos”. En: D. Da Hora y R. Marques de Lucena (orgs.) *Política Lingüística na América Latina*. João Pessoa, Idéia/Editora Universitária, pp. 79-103.

Barrios, G. (2008) “Etnicidad y Lenguaje. La aculturación sociolingüística de los inmigrantes italianos en Montevideo” Montevideo: Universidad de la República.

Barrios, G. (2013) Language diversity and national unity in the history of Uruguay. J. Del Valle (ed.), *A Political History of Spanish: The Making of a Language* (pp. 197-211). Nueva York: Cambridge University Press.

Bastardas, A. (1996) *Ecología de les llengües. Medi, contactes y dinàmica sociolingüística*. Barcelona: Proa.

Behares, L. (1985) *Planificación lingüística y educación en la frontera Uruguaya con Brasil*. Montevideo: IIN/OEA.

Behares, L. (1996) “Historia y discurso sobre educación en zona de frontera”. En: A. Trindade y L. Behares (orgs.). *Fronteiras Educação Integração*. Santa Maria: Pallotti. pp. 25-34.

Behares, L. (2003) *Portugués del Uruguay y educación Fronteriza*. Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UDELAR.

Bentacur, N. y Mancebo, E. (2012) “Políticas educativas en tiempos de cambio. Actores, programas e instituciones en Uruguay y la región.” En: *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, vol. 21, núm. 1, enero-junio, 2012, pp. 7-12 Instituto de Ciencia Política. Montevideo, Uruguay.

Da Rosa, E. (2015) Jodido Bushinshe: proceso de postulación del Portuñol como Patrimonio, recuperado de <http://www.gestioncultural.org.uy/jodido-bushinshe-proceso-de-postulacion-del-portunol-como-patrimonio/>. Consulta: marzo de 2018

Elizaincín, A. (1973) “Algunos aspectos de la sociolingüística del dialecto fronterizo”. En: *Temas de Lingüística* 3, Montevideo: Universidad de la República.

Elizaincín, A. (1975) “El bilingüismo de la frontera uruguayo-brasileña”. En: *Letras de hoje*, Porto Alegre, (20): pp. 65-75.

Elizaincín, A.; Behares, L.; Barrios, G. (1987). *Nos falemos brasileros. Dialectos portugueses en Uruguay*. Montevideo: Amesur.

Gabbiani, B. (2002) “La lingüística aplicada en el Uruguay: trayectoria de una existencia anónima”. En C. Curco, M. Colin, N. Grout y L. Herrera (eds) *Contribuciones a la Lingüística Aplicada en América Latina*. México: CELE-UNAM, pp. 427-438.

Gabbiani, B. y Orlando, V. (comps.). (2006) *Enseñanza de portugués a hispanohablantes. Investigación y reflexión a partir del análisis de aulas*. Montevideo: FHCE-Unión Latina.

Gabbiani, B. (2010) “Lo más difícil de la vida es convivir”. [En línea] http://congresosdelalengua.es/valparaiso/ponencias/lengua_educacion/gabbiani_beatriz.htm [Consulta: 30-5-2014].

Gabbiani, B. (2012) “Formación continua-(co)construcción permanente. Creación de un espacio para la reflexión sobre la educación lingüística”. En: V. Irala, y S. Silva. (Orgs.). *Ensino na área da linguagem: perspectivas a*

- partir da formação continuada.* Campinas: Mercado de Letras. pp. 35-58.
- Lortie, D. (1975) *Schoolteacher.* Chicago: University of Chicago Press.
- Ministerio De Educación y Cultura. (2009) *Ley General de Educación.* Montevideo: Impo.
- Nossal, K. y Solana, V. (2009) “Entre la norma y la descripción: una Didáctica para el Idioma Español en el respeto de los Derechos Lingüísticos en cuanto Derechos Humanos”. En: *Formación Docente Investiga. Concurso de proyectos de investigación educativa.* Montevideo: Rosgal, pp. 53-64.
- Oroño, M. (2016) “La escuela en la formación de las fronteras culturales y lingüísticas en el Uruguay de fines del Siglo XIX”. En: *Páginas de Educación*, 9, 1, pp. 137-167.
- Rivas, A. (2015) *América Latina después de PISA. Lecciones aprendidas de la educación en siete países.* Buenos Aires: Fundación CIPPEC
- Rona, J. (1959) *El dialecto “fronterizo” del Norte del Uruguay.* Montevideo: Universidad de la República.

Varela, J. P. (2006) *De la legislación escolar*. Edición facsimilar de la original impresa en 1876. Montevideo: Zonalibro.

Varela, J. P. (2012) [1879]. Memoria del Inspector Nacional. 1877-1878. En A. Palomeque (comp.), *José Pedro Varela y su tiempo. Escritos de José Pedro Varela y documentos de época*. Vol.6 (pp. 89- 252). Montevideo: ANEP.

Project: "The world needs your stories"

Prof. Graciela Bilat

Introduction

The project was developed collaboratively with form 3 English IPA students and their teacher, in the framework of "Practical Aspects" subject. This is the first year of a two-year course at "Instituto de Profesores Artigas", closely connected with their teaching practice. The selected topic responds to the need to deepen and revalue the use of storytelling as a valuable didactic tool for any level of teaching as well as the promotion of technological resources for educational purposes.

We worked basically using the application "Storybird", approaching students through tutorials to guide their work. Through this application, in the first step of the project, IPA students were expected to produce digital story books (picture stories) in order to use them in their teaching practice in the secondary level. The aim of the second stage of the project was to encourage secondary school students in the creation of their own stories, using the application.

It was expected that through this resource, greater motivation could be achieved in students towards reading and writing in English.

As a result, the project was really motivating and reached not only by IPA students but also their own students, which produced a good number of digital stories to be shared.

Finally, we can state that a "never ending circle" was built, considering that the project was the first step for storytellers from many secondary schools to share their job.

Key words: Storytelling - Picture books - Reading - Digital resources - English- Creativity

Introduction:

The students that participated in this project belong to the third year of English teaching career and most of them are doing their teaching practice (not all of them attend the same level in Didactics course) with a tutor in public high schools in Montevideo. In addition, some of them work as teachers of English in private institutions, both in secondary and primary education.

The type of connectivity in each of the students' work space was taken into account. To this end, the resource selected offered the possibility of using it both online and offline. (with or without connection)

We also took into account the variety of contexts in which the project was developed.

Theoretical framework:

From the meanings gathered by the RAE we find the term "tale" defined as: "*Brief narration of fiction*" or "*Tale, usually indiscreet, of an event*". Stories can be considered as a

short narrative of fictitious character with a small group of characters and usually have a simple argument.

It is impossible to deny the impact that can generate a good story in the classroom. Regardless of the level and age of our students, a story is always welcome.

The story as an educational resource can be a very useful tool to work in various areas and content. In this project, the story will not be associated to any area of knowledge in particular, but will be used as a resource to strengthen written production in English, with emphasis on the enjoyment of "the story for the story", which means that the goal focuses on the diffusion of different stories between different educational communities, reaching different students who have the possibility to select topics of their interest.

As a didactic resource, storytelling includes a special "magic". Being able to use it in any discipline, creates in the classroom a special connection between the narrator and who listens to the story. This first contact with the "magic" of stories is generated primarily in early childhood, through lullabies and oral stories even before acquiring literacy. The story has been from its beginnings a vehicle of formation of the cognitive, emotional and affective capacities.

Storytelling contributes to our students' approach to linguistic diversity while attending to different learning styles and can approach the reality of students.

As Barreras (1998, p.234) refers to the use of poems, we can consider the story as a facilitator of oral skills in the foreign language class. Learning a language is ultimately

communicating and making connections. Stories provoke an ideal environment for the development of communicative situations where the student integrates the linguistic, social and cultural capacities.

As Luque (2001, p. 3) mentions, "*... storytelling is ratified as the medium where lexical, grammatical, textual and cultural elements are integrally combined.*"

In this way, "*the receptive and productive processes involved in understanding and learning a language can be observed.*"

Objectives:

Main goal:

To promote the use of accessible and free technological resources in order to achieve meaningful learning in the English language.

Specific goals:

- Motivate the development of language skills through the creation, reading and storytelling.
 - Increase the linguistic knowledge.
 - Promote interest in reading in middle school students.
 - Develop creativity.

Action plan and stages:

In a first stage, the project began by bringing the technological resource closer to IPA students, in order to achieve an understanding of it. For this first approximation tutorials were used.

Once the students have "appropriated" the tool, they were asked to make a picture book for a specific audience. (specific level of secondary education). The story would be socialized among the fellow practitioners, in order to share opinions (feedback) about everybody's production.

This product (digital story) was considered as a part of a practical activity that practitioners did in their classes. For this instance, the students were expected to plan an activity including the story as a resource to be developed in the English classes.

For this particular activity it was not necessary to have internet connectivity, since once the story is created, it can be downloaded or socialized through different means, which could avoid a probable difficulty.

In the second stage of the project, the story created by the future teachers was presented in their English classes. After this activity, the resource was evaluated, reflecting on possible modifications or improvements that could be done.

The final stage of the project, which gives its name: "The world needs your stories" ends with the incorporation of

secondary students as "creators" of their own stories in English using the application. Practitioners collaborated with their students to assist them in using not only the resource but also the language.

The stories created by the students, were socialized on the web, read or narrated in other groups, as a way to share this experience with other students, re-defining the value of storytelling.

In conclusion, we found out that this is a cyclical resource, because it offers the option of reaching different didactic scenarios, replicating and continuing the activity. In this way, there will be more stories to keep telling.

The role of digital technologies in this project:

The technological resource chosen: "Storybird", is basically a tool that allows you to build stories using images. As advantages, we can highlight: the contribution to the processes of reading and writing, as well as the development of creativity, since the application offers multiple options available, as well as a free resource.

The stories created can be socialized on the web in different ways: blogs, publications on websites, etc.

Unlike written stories on paper, the digital resource not only addresses the interests and skills of the students of the 21st century, but also provides teachers with a way of working in the language that is extremely enriching, since it allows the

use of the foreign language with a concrete and contextualized purpose: real communication. (communicative approach)

The tool also offers teachers the possibility of working with up to three different groups (classes), adding their students to them.

The narration with the use of a technological resource brings considerable advantages to teach the foreign language (in this case English). It also contributes to the development of skills related to literacy and oral communication.

As a digital tool, ICTs allow the students the possibility to manage them for specific purposes. Likewise, when using digital technologies in the social context, they contribute to strengthening social skills.

A fundamental advantage is that, because it is a social network, you can follow other users in order to visualize other publications.

When creating stories, the application offers three different options: picture books long-form stories and poetry.

For the English classroom, it is undoubtedly a highly enriching resource for educational practices, providing the students the possibility of using the foreign language for real and concrete purposes, achieving communication in significant contexts. In addition, it favors collaborative learning, offering students the possibility to work in groups.

Expected results and evaluation:

The evaluation of the project was based on the products achieved (digital stories) and their dissemination in what we have called "Story circle".

It was expected that the inputs provided by teachers and students could be the beginning of a process, where a successful exchange between students of different contexts, ages and cognitive levels of the target language could be reached.

The motivation achieved by the practitioners in their classrooms was fundamentally evaluated, through the number of students and high schools participating in the project.

In terms of expected accomplishments, it was undoubtedly the scope that stories had, valuing also in this opportunity, the number of stories that will be added to millions of other stories in the world, bearing in mind that the title chosen for the project must take its true meaning: "The world needs your stories".

Results of implementation:

In the first phase, all the practitioners were able to make a story with the selected tool. As the theme was free, the results were very positive, since each group chose a specific topic based either on the complexity of the language or on content that might be interesting for their own students.

Some students decided to do the activity individually.

In this first instance, after working with the resource, several students raised the difficulty they found in the availability of pictures in the image database.

This led us to look for other tools that could be useful in the next stage, bearing in mind that the project would be enriched by offering varied resources to secondary school students.

This first stage was valued as highly positive.

The stories created and uploaded to the platform CREA2, are included in the *Appendix 1*.

In the second phase, the practitioners socialized the digital resource in their classes.

In general, most students were able to share their digital story in class.

The receptivity of the Cooperative teachers (tutors) was very good, providing the space within the classroom for this stage.

In several cases, the story was used as a trigger or complement to some topic in which the group was particularly working at that time.

It is emphasized that the stories were created also taking into account the linguistic level of the students, which contributed to a better understanding and motivation.

During the final stage at least one story had been made in each group. It is important to emphasize that the modality of

work suggested for the task was collaborative work, in small groups organized by the students.

The use of the resource for pedagogical purposes was highly positive, in line with the objectives set for this project.

Digital stories produced by secondary level students were corrected by practitioners during classes in order to ensure a proper use of the target language.

The re-writing process was done in almost all stories in order to "polish" the linguistic aspect.

The material produced by secondary level students can be found in *Appendix 2* section.

The results of the experience are highly positive in terms of the number of participants as well as the products obtained (digital books)

As previously mentioned, we reached a "never ending cycle", in which the present project represents the beginning of an activity whose main objective was to expand the number of digital stories, socialize them with other students (authors) to continue enriching not only the linguistic aspect but also motivating and enhancing creativity. In this way, the story takes on a special meaning: it revalues "the story by the story" as a recreational activity, while revaluing reading, and in this particular case, enriches reading comprehension, writing and fluency in the foreign language.

Bibliography and articles consulted:

Chung, S. K (2007). *Art Education Technology: Digital Storytelling* .*Art Education, 60(2), 17-22.*

Marnie Gillard (1996) *Story teller, Story teacher: discovering the power of storytelling for teaching and living*, Stenhouse, Maine.

Pellowski, A. (1990) *The World of Storytelling*, H.W.Wilson, USA.

Zipes, J.(1995) *Creative Storytelling: building community, changing lives*, Routledge, London.

<http://www.educacontic.es/blog/crea-e-ilustra-cuentos-con-storybird> visited on 2/06/2017

Referenced bibliography:

Luque Agulló. G (2001) *Aprendiendo Inglés mediante historias*, Jaén- Universidad de Jaén

Pérez Cabello.A (2009) *La didáctica del cuento en lengua inglesa: aplicaciones teórico-prácticas*. Barcelona: Horsori Editorials'.

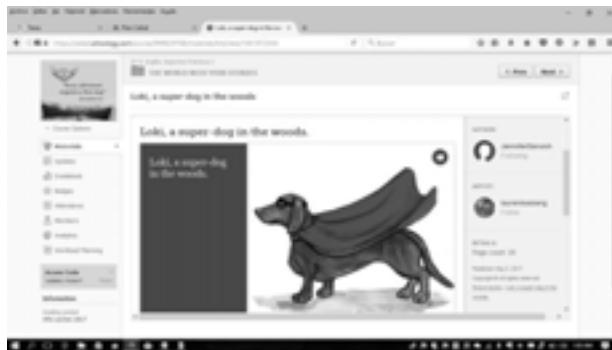
APPENDIX 1- Attached are the links of the stories created by IPA English teacher students. (First phase of the project)

A band in Zootown



ARTIST: monicayaguina
ACTION: Create
ARTIST: monicayaguina
ACTION: Edit
DETAILS: Page count: 14
Age: All 5-8
Published May 1, 2017
Updated May 1, 2017
Copyright © All rights reserved.
Photo credit: monica - 1.00
Duration:

<https://storybird.com/books/a-band-in-zootown/>



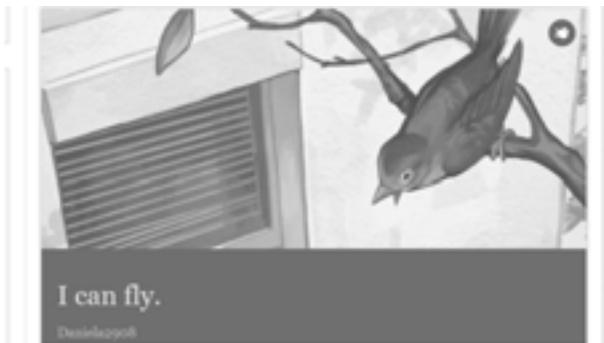
<https://storybird.com/books/loki-a-super-dog-in-the-woods/?token=md4e44ga3e>



Billy and the Monsters' Land

Analia

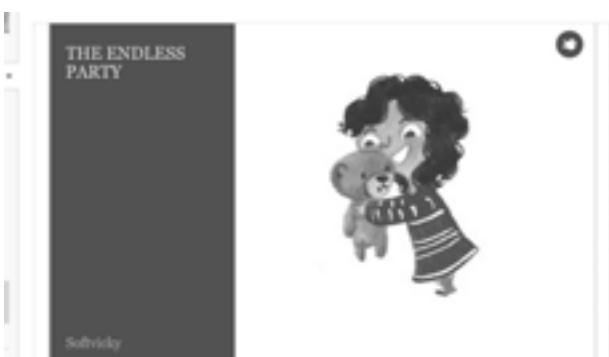
<https://storybird.com/books/billy-and-the-monsters-land/?token=jzdwmcgx2w>



I can fly.

Danielap908

<https://storybird.com/books/szngnfvw88/?token=em5jz4utg2>



<https://storybird.com/books/the-endless-party/?token=5fu3cfzms4>



Hello! Here there are some tips to have a balanced diet. I hope you find them useful.

<https://storybird.com/books/tips-for-a-balanced-diet/?token=car8jda9cd>

The new girl at school.



AndreaR, ValentinaV,
ValentinaR.

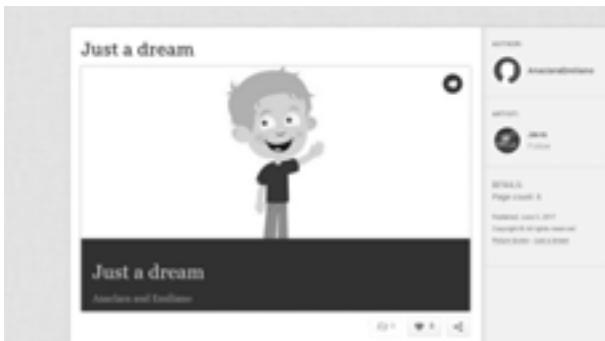
<https://storybird.com/books/h48yfk23qq/>



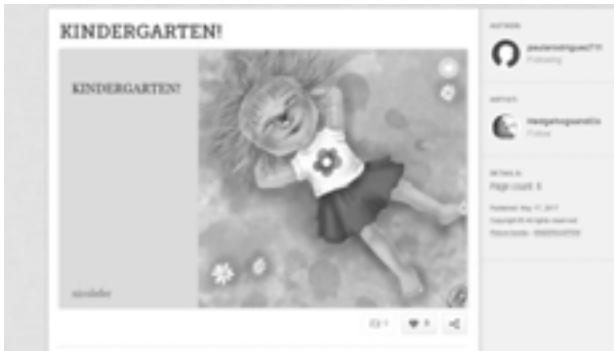
<https://storybird.com/books/a-very-special-day-at-susan-and-lucys-house/?token=ut5zrxttvk>

APPENDIX 2

Attached are links and screenshots of stories made by secondary school students:



<https://storybird.com/books/3t57dm45ma/?token=y79pvqhvsy>



<https://storybird.com/books/g9dg2eyvag/?token=3n9zvsp>
t87

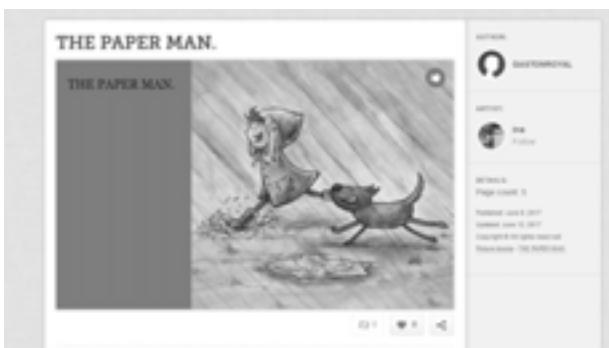
<https://storybird.com/books/fz83m6fte6/?token=4z63t8b8>
47&utm_source=storybird&utm_medium=



email&utm_campaign=share-



https://storybird.com/books/the-little-children-and-the-bull/?token=vqbbd7u237&utm_source=storybird&utm_medium=email&utm_campaign=share-book&utm_campaign=website&utm_source=sendgrid&utm_medium=email



<https://storybird.com/books/the-paper-man-7/?token=ubrg3bj5ck>



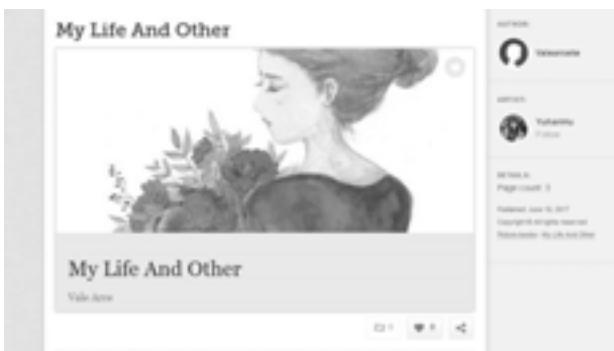
<https://storybird.com/books/the-monsters-and-the-people/?token=xtkk4t8ujw>



<https://storybird.com/books/a-small-family-4/?token=v569b7uf7d>



<https://storybird.com/books/jasmine-and-her-best-friend/?token=brjpwh82z4>



<https://storybird.com/books/my-life-and-other/?token=zea9rpbbeur>



<https://storybird.com/books/the-story-of-the-brown-bear/?token=kr7m4fq7uh>



<https://storybird.com/books/maddison-6/?token=dcd86w286c>

Sordera: construyendo verdades y derribando pensares sociales

ILSU Sylvia Y. Siré

Resumen:

Como necesidad social los oyentes a través del tiempo han formado y difundido teorías y verdades supuestamente absolutas sobre las personas sordas. Entre esos mitos se encuentran afirmaciones tales como: la Lengua de Señas es una lengua internacional, todos los sordos saben leer y escribir, los sordos saben lectura labial, etc. Y así un sinfín de creencias y saberes colectivos que hacen a la construcción social del ser sordo. Derribando pensares propone analizar, cuestionar y reflexionar uno a uno estos mitos y así conocer a la persona Sorda, potenciando de esta forma una real y plena integración.

Sordera: construyendo verdades y derribando pensares sociales

Para poder empezar a hablar del tema, es necesario hacer una breve introducción y así saber qué son los mitos o leyendas y el por qué surgen estos.

Los mitos forman parte del sistema de creencias de una cultura o de una comunidad. Se considera que estos mitos son verdades fundadas en la historia y cada nuevo integrante acepta

como verdad absoluta estos mitos. La difusión de los mitos es netamente dentro de la oralidad, aunque hoy en día se pueden plasmar en registros.

La inmensidad de mitos y leyendas que existen sobre las personas sordas solo generan prejuicios sociales, estos, durante mucho tiempo, han limitado la relación entre personas sordas y oyentes. Una real información es sumamente importante al momento de relacionarnos con personas que tienen una lengua diferente.

Ahora bien, la gran interrogante es ¿dónde han surgido, dónde se han generado estos pensares, qué fundamento tienen, cómo se difunden en la sociedad? Estas y otras preguntas serán analizadas para poder derribar las barreras que día a día separan a los oyentes de las personas sordas. Con una reflexión constante se derribaran uno a uno estos mitos, fomentando así una verdadera construcción social del ser sordo y no la actual visión social, la cual está plagada de mitos y leyendas sin fundamento teórico.

Uno de los mitos básicos que se repite una y otra vez es que las Personas Sordas son Sordomudas. En la comunidad sorda la denominación “sordomudo” es considerada un término despectivo y menospreciante. El ser sordo no implica que esa persona tenga un problema en el aparato fonador, lo que sucede es que se considera vulgarmente como lengua sólo a las lenguas auditivo fonéticas. Es vital aclarar que la Lengua de Señas es una lengua plena, al igual que lo son las lenguas auditivo – fonéticas. En Uruguay se habla la Lengua de Señas Uruguaya. Desde la visión médica la sordera es vista como una

“deficiencia sensorial” que debe ser compensada a través del uso de auxiliares tecnológicos, intervención quirúrgica, etc. De ahí se tiende a pensar erróneamente que las personas sordas son mudas, ya que al no poder captar sonido para repetirlo tienden a no hablar “correctamente” la lengua oral de la comunidad oyente. Pero es importante ver la visión socio-antropológica la cual define a la sordera como una “condición” que identifica a un grupo de personas a través del uso de una lengua viso-manual-espacial, la Lengua de Señas. Por ende las personas sordas no son mudas, no tienen problemas en su aparato fonador y si hablan una lengua, la Lengua de Señas.

Existen varios videos y comunicados que circulan en las redes sociales en donde la propia comunidad sorda expresa su malestar cuando se les dice “sordomudos” y solicitan a las personas oyentes se les respete a ellos y a su lengua.

Además de todo lo expresado, no todas las personas sordas son iguales y muchas de ellas sí hablan lenguas orales. Algunas con mayor dificultad y otras sin problemas. Existen al menos seis tipos de pérdidas auditivas y estas van desde las más leves a las más profundas y / o severas, sean las mismas de forma uni o bilateralmente.

Al igual que las personas oyentes, las personas sordas pueden ser bilingües, ya sea hablando más de una Lengua de Señas o bien hablando una Lengua de Señas y la lengua oral de la comunidad donde vive.

Muchas personas sostienen que las personas sordas no pueden hablar oralmente. Si una persona sorda recibe terapia de re educación de habla, podrá hacerlo en menor o mayor

medida según el tiempo de la terapia y según el tipo de resto auditivo que tenga. La terapia ayudará a una correcta oralidad.

Resulta interesante destacar la diferencia existente entre ser sordo y Sordo. La palabra sordo con minúscula se refiere a aquellos para quienes la sordera es fundamentalmente una experiencia audiológica. Pueden haber perdido la audición a temprana o avanzada edad pero generalmente no desean tener contacto con la comunidad Sorda hablante de Lengua de Señas ya que desean pertenecer a la comunidad mayoritaria oyente, comunidad que los socializó. Ahora bien, el ser Sordo se refiere a esos individuos que nacieron sordos o quedaron sordos a temprana edad y en donde la Lengua de Señas, la comunidad Sorda y su cultura representan su experiencia vital y en muchos casos experimentan los mismos sentimientos a los hablantes de lenguas minoritarias.

Dicho esto, es importante destacar que cada país, o mejor dicho cada comunidad lingüística tienen su propia lengua y no todos las personas sordas hablan la misma Lengua de Señas. Existe el mito que sostiene que la lengua de señas es internacional y esto es totalmente falso, no existe una Lengua de Señas Internacional, cada país, cada comunidad de sordos tiene su propia Lengua de Señas, inclusive en un mismo país pueden coexistir diferentes Lenguas de Señas.

Existen también diferentes videos producidos por la propia comunidad sorda en donde se muestran las diferencias de señas entre países, estos videos son producidos por sus hablantes para erradicar este mito tan arraigado en los oyentes.

Es importante destacar que todo grupo lingüístico está ligado intrínsecamente con su cultura y que la cultura marca y condiciona a la lengua esto es independiente de si los hablantes son personas sordas u oyentes.

Lo mismo sucede con las lenguas orales (entendiéndose por orales en este contexto a las lenguas auditivo fonéticas). No obstante, es importante aclarar que sí existe un Sistema de Signos Internacional (SSI), aunque este, tal como lo indica su nombre, no es una lengua, sino un sistema de comunicación.

El SSI es un sistema de comunicación que utilizan personas que no comparten un mismo código lingüístico. Gracias a este sistema, las personas señantes pueden comunicarse y entenderse, independientemente de su procedencia. El SSI se usa particularmente en congresos de la Federación Mundial de Sordos y en mensajes destinados a las personas sordas de todo el mundo. Tiene un léxico básico y limitado, es una especie de pidgin (código simplificado que permite una comunicación lingüística escueta, con estructuras simples y construidas azarosamente mediante convenciones, entre los grupos que lo usan).

Otra leyenda repetida una y mil veces es la que refiere a la construcción lingüística, a la gramática y estructura de las Lenguas de Señas. Se dice que las mismas lo que hacen es “traducir” seña a seña las palabras de las lenguas orales. Esta leyenda es totalmente errónea ya que la estructura grammatical de las Lenguas de Señas no es igual a la de las Lenguas Orales. En esta misma línea se encuentra quienes sostienen que las Lenguas de Señas son básicas ya que no usan artículos,

preposiciones o conjugaciones verbales. Tan solo hace falta un pequeño conocimiento de la LS para tomar nota de lo errado de este pensar.

En Uruguay el documento de Alejandro Fojo y María Ignacia Massone / Estructuras Lingüísticas de la Lengua de Señas Uruguaya. Montevideo, 2012: TUILSU / UdelaR es un trabajo académico que refuta por si solo este mito.

Normalmente se expresa que las lenguas orales tienen la tipología lingüística de secuencia Sujeto Verbo Objeto (SVO), generalmente usada por la mayoría de las lenguas occidentales y un buen número de las lenguas orientales. Ahora bien, la inmensa mayoría de las Lenguas de Señas utilizan la secuencia Objeto Sujeto Verbo (OSV). Es importante destacar que la secuencia SVO no es la única existente en las lenguas auditivo – fonéticas. Existen lenguas orales, que al igual que la Lengua de Señas utilizan la misma secuencia, por ej. Lengua Xavante o Urarina.

Ninguna lengua se traduce palabra a palabra, ¿por qué debería ser así con la Lengua de Señas? A esta actividad se la conoce, en nuestro medio, como “Español Señado”. Es importante aclarar que el Español Señado no es una lengua. ¿Cuándo se produce esto? Cuando no se respeta la estructura y gramática de las lenguas y una de ellas prima sobre la otra.

Entre las lenguas auditivo – fonéticas se produce también este pidgin. Pero la situación es complicada cuando una de las lenguas tiene mayor prestigio o es más valorizada que la otra. Cuando se da esta situación se habla de diglosia. Entre las lenguas “orales” la diglosia no es frecuente; pero en el caso de

las Lenguas de Señas, lengua que ha sido muy estigmatizada y desvalorizada, se produce diglosia cuando el español oral o escrito prima sobre la organización espacial y expresiva de las Lenguas de Señas.

Otra gran controversia entre los oyentes se da en el uso de la terminología: Lengua de Señas o Lengua de Signos.

Al no ser “señas” y “signos” términos estrictamente sinónimos, algunos expertos opinan que la denominación “Lengua de Signos”, que se da mayoritariamente en España, es terminológicamente incorrecta, argumentando que, según Saussure, todas las lenguas son en rigor “sistemas de signos”.

No obstante, al margen de la terminología estrictamente empleada en el campo de la lingüística, ambas palabras son utilizadas en el uso común, dependiendo del país. Por ejemplo, en España es común denominarla “lengua de signos”, aunque también se la nombra “lengua gestual” o “mímica”.

Por otro lado, en los países americanos de habla hispana es tradicional llamarlas “Lengua de Señas”.

Es importante destacar que la ONU en la Convención Universal de los Derechos de las Personas con Discapacidad cita siempre a la lengua de los sordos como Lengua de Señas.

¿Son las personas sordas, personas con discapacidad o no? Esta interrogante aquí planteada es expresada por la mayoría de los oyentes como una aseveración, las personas sordas son discapacitadas.

Para poder responder esta pregunta, se debe pensar en qué contexto ubicamos al ser sordo. Si nos plantamos desde la visión “normo-oyente” el sordo es un humano con

discapacidad ya que no cumple con los cánones del oyente. Si nos posicionamos desde la visión médica, es un humano con una deficiencia auditiva. Pero, ¿qué sucede si nos posicionamos desde el punto de vista lingüístico – antropológico? Ahí es un hablante nativo de otra lengua, una lengua con características diferentes a las lenguas de la sociedad mayoritaria, pero no un discapacitado o un deficiente auditivo.

Ahora bien, ¿esta diferencia entre lenguas, entre culturas, genera o no discapacidad? Si genera discapacidad social, deberíamos preguntarnos por qué, ¿no?

La Federación Mundial de Sordos lucha día a día por desterrar estas ideas preconcebidas acerca de la sordera que constituyen "un estigma" social asociado a la "aparente imposibilidad de incomunicarse".

Además es sumamente importante aclarar que el colectivo de personas sordas es sumamente heterogéneo, por lo que podemos encontrar a personas sordas que se comunican principalmente en Lengua de Señas, personas sordas que han sido oralizadas y utilizan la lengua oral de su medio, personas sordas bilingües, etc.

Asimismo, hay personas sordas usuarias de ayudas técnicas para la audición y otras que no las emplean por no resultarles favorables para la comunicación. Personas sordas que utilizan medios técnicos para el habla, como por ej. procesadores de voz, etc.

En cualquier caso, la discapacidad auditiva no está asociada a ningún trastorno que prive físicamente a una

persona de la facultad de hablar sino que más bien está asociada a la adquisición de lengua o no.

Esta adquisición de lengua se diferencia sustancialmente en la edad de adquisición de la misma. No se desarrollan de igual forma una persona sorda post locutiva que una pre locutiva. He aquí el gran problema, la gran diferencia que genera o no una discapacidad social a la persona sorda.

El acceso temprano a una lengua, su desarrollo social, psicológico e intelectual es igual en una persona oyente que en una sorda, si ambos tienen los mismos accesos a la información. Como se planteó párrafos atrás, si existe una discapacidad en las personas sordas, deberíamos preguntarnos cabalmente por qué se da esto y en cuanto la sociedad oyente mayoritaria es responsable de ello.

Para llegar a entender esto, me retrotraigo a un fragmento de Lorenzo Hervás y Panduro de 1975 que sostiene que:

*“Los Sordomudos están siempre
a nuestra vista, y nosotros estamos a la
de ellos: nos miramos recíprocamente:
más nos conocemos tan poco y tan
extrínsecamente, como podrían
conocerse los moradores de la Tierra y
la Luna (si los hubiera) que
recíprocamente se mirasen con
telescopios. Y aún me atreveré a decir,
que los Sordomudos, están siempre en
nuestra compañía, saben de la historia
de la Tierra y de los hombres que la*

pueblan, mucho menos que nosotros sabemos de la historia física de los cielos: y si en estos hubiera moradores en los Planetas, no dudo que por medio de conjeturas podríamos formar de ellos concepto menos errado, que forman los Sordomudos de los habitantes del globo terráqueo.”

Relaciono este pensamiento con uno cien años antes, citando a Fautino Barberá en “La enseñanza del sordomudo en el método oral”, Valencia 1895:

“El origen de los males que en lo psíquico ofrece el sordomudo, reconoce por causa exclusiva la sordera. La movilidad de su atención que sólo se fija en los objetos exteriores y materiales, esa dificultad que tiene para concentrar su voluntad sobre aquella función del alma; la debilidad de su juicio, la falta de comparación y de generalización, la escasez de su memoria se deben a que desde la primera infancia ha carecido de ese gran estímulo de la palabra que poco a poco debería haber depositado en su naciente vida psíquica, las sensaciones, las ideas que habían de formar su entidad moral y desarrollar sus

facultades intelectuales... De manera que su sordera, impidiéndole conocer el lenguaje común, el idioma, es la causa de sus males; y por consiguiente, lo primero que debe expresarse de la educación es que saque al mundo del retramiento en que se halla, que le regenere y libre de esa especie de estado salvaje en que lo constituye su defecto físico. ...”

Este pensamiento, salvando las diferencias de expresiones, sigue tan vigente y tan actual que llama poderosamente la atención.

Es la adquisición de lengua, su desarrollo, su potencial uso desde una temprana edad y con ella la adquisición de la lengua de los oyentes donde viven inmersos el gran desafío de la persona sorda y de la educación para el sordo. Sin este verdadero desarrollo la persona sorda seguirá en un segundo plano y por ende en el plano de la discapacidad.

Unido a todo lo expresado recientemente, se plantea la siguiente idea o mito comúnmente dicho entre los oyentes: ¿Son las personas sordas inteligentes como lo son los oyentes?

El pensar esto es ya de por si un acto discriminatorio, ahora bien, ¿por qué existe y por qué sigue vigente?

¿Qué es la inteligencia? En una definición básica y concreta es la capacidad de generar información nueva combinando la que recibimos del exterior con aquella de la que disponemos en nuestra memoria.

¿Las personas sordas pueden generar nueva información a partir de la que dispone? Si la respuesta es no, la siguiente pregunta es ¿qué acceso real a la información tienen las personas sordas en su propia lengua?

Si reciben al igual que los oyentes toda la información podrán generarla sin problemas, el tema es cuando no la reciben por carecer de herramientas necesarias, llámese a estas, fuentes de información en su propia lengua, motivación desde temprana edad, etc.

El artista plástico uruguayo Rodrigo González ha expresado en esta obra este extendido pensar basándose en el pensamiento del Dr. I. King Jordan (ex presidente de la Universidad Gallaudet) "Las personas sordas podemos hacer cualquier cosa excepto oír".



Otro arraigado mito en la sociedad de los oyentes es pensar que todas las personas sordas pueden leer y / o escribir así como leer los labios.

Para poder responder esta falacia, se debe re preguntar si todos los oyentes pueden leer y / o escribir en otras lenguas.

El acceso a una segunda lengua, como lo es el inglés para los hispanohablantes se debe hacer, mediante la enseñanza del

inglés como segunda lengua. Ahora bien, para la comunidad sorda la adquisición del español se debe brindar de la misma forma, como segunda lengua. Todo ser humano poseedor de una lengua puede adquirir, aprender y desarrollar varias lenguas y ser hábil en mayor o menor medida según su propio intelecto.

Entonces pensar que todos los sordos pueden leer y / o escribir es igual de erróneo que pensar que todos los hispanohablantes pueden leer / o escribir inglés.

La lectura labial no solo requiere una destreza exquisita de los “labio lectores” sino también un adiestramiento especial. Además, se debe siempre tener presente que las lenguas discriminan entre “figura y fondo” y que esta se debe enfocar entre significado y significante y no precisamente entre la grafía labial emitida.

Los labios lectores no solo deben discernir entre sus conocimientos sobre la otra lengua, sino entre factores externos que inciden para que la lectura labial se dé correctamente. Entre estos factores se encuentran la correcta iluminación, el grado de visualización, la expresión facial, la distancia entre el emisor y el receptor, los movimientos naturales del hablante, etc.

Entonces pensar que todas las personas sordas han recibido reeducación de labio lectura es un error y más aun sabiendo que no todas las personas sordas acceden al español como segunda lengua y por ende no pueden discernir entre significado y significante.

No todas las personas sordas hablan Lengua de Señas, no todas hablan la lengua oral de la sociedad oyente, no todas la escriben, no todas la pueden leer en los labios de los oyentes.

El ser Sordo es un ser humano, tan diferente y tan igual a los oyentes como cualquier otro ser humano.

No todas las pérdidas auditivas son iguales, no todos los restos auditivos permiten al sordo captar las lenguas auditivas, ni todos los procesos de adquisición de lengua son similares; por ende no todos reaccionan de la misma forma.

El generalizar dentro de un grupo comunitario sordo es tan errado como decir que todos los oyentes tienen el mismo nivel de comprensión de las lenguas orales.

Otro pensar, otro mito que se extiende cada vez más es que la Lengua de Señas aísla a la persona sorda.

Es importante preguntarse si alguna lengua aísla a los hablantes de la misma o si toda lengua potencia al ser humano.

¿O es que acaso se desea “normalizar” al sordo y “convertirlo” en un oyente?

Desde mi punto de vista la persona sorda debe ser bilingüe ya que de esa forma podrá estar plenamente integrado en la sociedad oyente mayoritaria donde habita. Pero siempre respetando el acceso a la lengua materna, lengua natural de la persona sorda es lo vital, lo fundamental. ¿Cuál es esa lengua? La Lengua de Señas. A través del desarrollo lingüístico de una lengua visual y espacial, propia de la persona sorda, podrá adquirir cuántas lenguas desee, cuantas lenguas se proponga, cuantas lenguas oyentes como segundas lenguas le sean impartidas.

Los profesionales de la salud, en su afán de normalizar al sordo prohíben en su gran mayoría que los niños sordos accedan en edades tempranas a la Lengua de Señas, argumentando que su adquisición retrasa el desarrollo de la lengua oral.

¿Y la pregunta que nos debemos plantear es a qué ser humano se le prohíbe desde una temprana edad el acceso a más de una lengua? ¿Los niños oyentes oriundos de hogares en donde se hablan varias lenguas, están condicionados a solo adquirir una? ¿Los profesionales de la salud y de la educación dicen a esas familias que es un error permitirle a ese niño el acceso a más de una lengua?

Si esto no sucede con los niños oyentes, ¿por qué si con los niños sordos? ¿Por qué se les condiciona a solo aprender una lengua que no le es de fácil acceso? Las lenguas auditivo – fonéticas dependen del canal auditivo para su adquisición, entonces, ¿cómo exigirle al niño sordo que adquiera una lengua para la cual no tiene el canal de percepción principal?

Ninguna lengua aísla, ninguna lengua condiciona negativamente, toda lengua potencia el desarrollo lingüístico e intelectual de su hablante.

Todo ser humano necesita una lengua para desarrollarse y potenciarse. Necesita a su vez estímulos y seres humanos que le brinden lengua y sorprendan diariamente para así potenciar la innata ansia de conocimiento natural en el ser humano.

Día a día se escucha repetir una y otra vez la gran errónea aseveración “Las personas sordas no pueden manejar”.

Y la pregunta aquí sería, ¿por qué no podrían hacerlo?

En nuestro Uruguay, con la Ley 17.535 del 21 de marzo del año 1972 se habilita legalmente a las personas sordas a manejar en todo el territorio nacional. Pero a pesar de ello, aún hoy, en varias intendencias departamentales se sigue condicionando el otorgar las libretas de conducir. ¿Por qué sucede esto? Porque existe un gran prejuicio generalizado en la población y por la falta de información de los funcionarios actuantes.

A partir del año 2015, el Banco de Seguros del Estado, la Federación Nacional de Sordos y la Intendencia Municipal de Montevideo han elaborado una Guía Nacional de Conducción en Lengua de Señas Uruguaya. El objetivo de dicho trabajo es aportar material teórico para los aspirantes sordos a obtener la licencia de conducir y a su vez informar a toda la comunidad sorda sobre las normativas y la importancia de su respeto.

Si bien, desde hace muchos años las personas sordas tienen sus habilitaciones para conducir, como se dijo antes, aún siguen existiendo problemas al momento de su tramitación en algunos lugares y a su vez, las personas oyentes siguen cuestionando una y otra vez si ellos están o no aptos para tal licencia.

Nuevamente el artista plástico Rodrigo González ha plasmado en sus obras esta discriminación que viven día a día. La Comunidad Sorda lucha cada día contra estos mitos arraigados entre los oyentes.



Otro gran mito existente es que las personas sordas son sumamente agresivas, o bien que son muy directas, que no tienen filtro.

Ante esto, la primera acotación es que son usuarios de una lengua diferente y por ende toda lengua condiciona a sus hablantes desde el punto de vista cultural y lingüístico.

Pero, la siguiente cuestión es establecer, ¿por qué si habitamos en el mismo medio, la misma sociedad, tenemos culturas tan disímiles?

Los valores culturales de todo grupo humano están dados y se trasmiten a través de la cultura. Ahora bien, la familia es la base de la sociedad y a través de ella se trasmiten los valores.

La gran interrogante es, ¿cómo una familia oyente transmite sus valores culturales más básicos a un niño sordo? Si el niño adquiere valores, cultura y lengua de su familia, ¿por

qué medio lo hace? ¿Si los padres, hermanos, tíos, abuelos hablan oralmente al niño sordo, cuánta información cultural le llega al pequeño?

¿Cuál es el proceso que tiene de adquisición el niño humano para adquirir cultura y valores comportamentales? ¿Basta con que una única vez se le explique qué hacer o cómo hacerlo o ello requiere una serie de secuencias innumerables y de además apreciaciones visuales repetitivas? ¿Cuántas veces le enseñamos, explicamos y aportamos valores a nuestros niños en el ámbito familiar? La respuesta es que lo hacemos de forma repetitiva sin darnos cuenta de cuantas veces brindamos la información y de que variadas formas lo hacemos. ¿Cuántas se hacen en una familia oyente con un niño sordo?

Entonces, el generalizar con que las personas sordas son agresivas, o directas es pensar con la mente en nuestras conductas, en nuestros valores, en nuestra lengua y no en los valores culturales de la otra lengua o simplemente no teniendo en cuenta que la otra lengua es netamente visual, y sumamente expresiva.

Como oyentes nos normalizamos en expresar todo a través de nuestra voz, de lo expresado fonéticamente, reprimiendo muchas veces, por distintas razones (religiosas, políticas, morales) toda otra expresión corporal. ¿Es lógico aplicar esta norma a los hablantes sordos de Lengua de Señas?

¿Cuánto influye la educación familiar, la educación formal obligatoria en el carácter social de la persona?

¿Cuánto influye vivir en un medio donde se los condiciona a ser discapacitados por el hecho de no hablar la

lengua oral del grupo donde habita? ¿Cuánto condiciona al sordo el no poder acceder a los mismos niveles de información que el oyente?

Todas estas interrogantes hacen al ser Sordo de una forma diferente en lo cultural al ser oyente y por ende sus reacciones serán dispares. Ni mejores, ni peores, simplemente diferentes.

¿Cuántas horas de ocio tiene un niño oyente luego de su actividad curricular? ¿Cuántas tiene el niño sordo luego de la asistencia a la escuela? No se debe dejar de tener presente que el niño sordo asiste a logopedas, especialistas del lenguaje, psicomotricistas, etc. ¿Puede al igual que el niño oyente, contar con el dialogo familiar en su propia lengua? Todas estas características del diario vivir, forman al niño sordo de manera diferente.

Es tarea de los padres, de los profesionales a cargo el brindar todas las oportunidades posibles para que ese niño, por más que sea sordo, pueda sentirse igual a sus iguales y así disfrutar a pleno cada etapa de su vida.

Entonces, ¿la agresividad es algo intrínseca al ser sordo? Son las personas sordas agresivas o son como cualquier otro ser humano y la agresividad o cualquier otro comportamiento se adquiere en la sociedad donde se habita.

De igual forma el mito de la franqueza o concretitud de pensamiento de las personas sordas.

Marta Sorch en “La conducta impulsiva del niño sordo”, Ed. Lugar, 2008 se expresa sobre este tema:

“... Si no aparece ninguna comunicación mediadora adecuada a la realidad del niño; si la lengua oral es la única vía de comunicación entre ellos y sus pequeños, esta agresión producida por la frustración o la sobreadaptación aparece y un temprano “falso self” se va construyendo, escondiendo o conquistando al verdadero self, empobreciendo al niño en sus verdaderas capacidades, impulsándolo a un simple accionar, al uso de la manifestación agresiva sin mediación de la palabra. Tengamos presente que tampoco es ésta la única forma en que el niño sordo manifiesta la impulsividad. Este sufrimiento puede expresarse también común un ataque hacia sí mismo.”

Lo cultural está inmerso en el diario vivir, en nuestra forma de relacionarnos con el otro, en nuestros valores adquiridos en la familia, en el centro de estudios, en la plaza, en el ámbito de juegos. Lo cultural nos condiciona y nos hace ser aceptados y aceptar al otro, nos forma, y nos integra. Pero, ¿qué sucede cuándo el otro sin saberlo, o sabiéndolo a medias, no logra insertarse, de la forma que el otro desea?

Esto me recuerda a las palabras de Olivia Castro en su charla sobre su hipoacusia (2012):

“No aceptaba mi sordera progresiva, no quería usar audífono. Acoplaba mi mano detrás de la oreja para captar las palabras. El problema no eran mis amigos, era yo. Me sentía invisible, no podía participar en ninguna reunión. En las fiestas me iba sin saludar a nadie, segura que no me registraban pero estaba equivocada porque al otro día me llamaban para preguntar qué había pasado. Nunca les decía porque, escondía mi dificultad. Sufría mi silencio en soledad y para espantar los males ponía la música a todo volumen en un acto de rebeldía contra el destino. La música me devolvía la vida. El silencio era mi muerte, la desconfianza mi constante. Me cruzaba con los vecinos en los pasillos del edificio, en la puerta de entrada o en la escalera. Los saludaba rápidamente y bajaba la cabeza inmediatamente después para evitar una conversación de la cuál iba a salir perdedora. Puede ser que ellos aprovechaban ese momento para

quejarse de la música, me pedían que bajase el volumen, que había un bebé, un enfermo, que no podían dormir. Puede ser que tocaron varias veces mi puerta, tantas cosas pueden haber ocurrido sin saberlo yo.”

Entonces al afirmar que el sordo es antipático, antisocial, agresivo, etc. estamos posicionando nuestro pensar, nuestra lengua, nuestra cultura, sobre la del otro. Cabe preguntarse entonces, cuando la persona sorda manifiesta algo, ¿desde qué cultura lo hace? Si su lengua, sus vivencias marcan su ser, es lógico que lo haga desde su posición cultural sorda, entonces, ¿es esto medible con nuestros valores normo-oyentes?

Siempre todo lo relacionado al sordo, su integración escolar, su inclusión social, su vida médica, etc. ha estado posicionada desde la perspectiva del oyente. En esta visión parcial del otro también se posicionan los mitos populares, los saberes y los comunicados que se hacen sobre ellos. Ya desde la época del Congreso de Milán la prensa ocupaba su lugar fundamental informando en The Times “la sordera ha sido abolida” difundía dando así mayor aval al oralismo, a la visión de los normo – oyentes sobre el Sordo. Así ha continuado hasta hoy en donde diariamente aparecen artículos o instrumentos “milagrosos” que permiten al sordo escuchar y / o permiten con guantes u hologramas comunicar al sordo con el oyente. Además la falta de información, el desinterés y la supuesta sapiencia hacen que día a día se hable de lenguaje de señas, de sordomudos y no de lo que en realidad es.

La Comunidad Sorda y los oyentes que la integramos luchamos por rebatir estos mitos, por posicionar al Sordo a su verdadero lugar, por instruir al oyente y brindarle así la oportunidad de conocer una nueva lengua, una nueva cultura que convive con ellos, pero que por razones dispares les es tan ajena. Esta lucha ha estado siempre presente en la comunidad sorda pero recién hoy empieza a vislumbrarse un futuro en donde Sordos y Oyentes puedan convivir en plena armonía cultural, en donde los oyentes aceptando la diversidad lingüística respeten la Lengua de Señas y acepten que su lengua auditivo fonética no es la lengua natural para el sordo.

BIBLIOGRAFIA

- Alauzis, A. (2002) El pensamiento científico frente al rumor.
En: Ciencia Hoy V 12 Nº 70 agosto - setiembre: 83-90.-
- Behares, L.E, Monteghirfo, D. y D. Davis (1988) Lengua de Señas Uruguaya: su componente léxico básico. Montevideo: Instituto Interamericano del Niño.-
- Fernández-Viader, M. (2005) El valor de la mirada: sordera y educación. Universidad de Barcelona.-
- Fojo, A. y M.I. Massone (2012) Estructuras Lingüísticas de la Lengua de Señas Uruguaya. Montevideo: TUILSU / UdelaR.-
- García Benavides, I. S. (2015) Lenguaje de señas entre niños de padres sordos y oyentes. Lima: Universidad Mayor de San Marcos.-

Giordana, D. (2016) Uno de los grandes mitos de la sordera. Buenos Aires, AR: Movimiento Geek.-

Grimson, A. (2012) Contra los mitos nacionales. Buenos Aires, AR: Universidad Nacional de San Martín.-

Grimson, A., Tenti Fanfani, E. (2014) Los mitos de la educación argentina. Buenos Aires, AR: Siglo Veintiuno Editores.-

Guía Nacional de Conducción en Lengua de Señas Uruguaya.

En: <http://www.montevideo.gub.uy/transito-y-transporte/educacion-vial/guia-nacional-de-conduccion-en-lengua-de-senas-del-uruguay>

Herrero Blanco, A. (2015) Mudo, sordomudo, sordo, viejas pócimas y nuevas denominaciones. Alicante, ES. Universidad de Alicante.-

Infante, M. (1998) Sordera: mitos y realidades. Costa Rica:
Editorial Tecnológica de Costa Rica.-

La Comunidad Sorda / Confederación Nacional de Sordos de España (ed.). Madrid: CNSE, 1997. 1 VHS (30 min.).-

La Comunidad Sorda: aspectos psicológicos y sociológicos /
Ana Moreno Rodríguez. Madrid: Confederación Nacional de Sordos de España, 2000.-

Ladd, P. (2011) Comprendiendo la cultura sorda: en busca de la Sordedad. Chile: Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. Fondo Nacional de Fomento del Libro y la Lectura.

La música y la sordera. En:
<https://oliviacastrocranwell.wordpress.com/2017/11/12/los-vecinos-la-musica-y-la-sordera.->

Lopatin, S., Guzmán, A. y otros. (2009) *Mitos en torno a la sordera: una lectura deconstructiva*. Buenos Aires, AR: Lugar.-

Obregón Rodríguez, M. (2012) *Hablar de aquello que no se quiere hablar en las escuelas de sordos: poniendo en la balanza mitos y realidades 20 años después*.-

Otero, L. (2015) *La sordera, una oportunidad para descubrir la música*. Revista Española de Discapacidad, 3(2): 133-137.-

Ponencia presentada en el II Congreso Iberoamericano de Educación Bilingüe para sordos realizada en Asunción, Paraguay del 24 al 28 de abril de 2012.-

Rasgos sociológicos y culturales de las personas Sordas /
Amparo Minguet Soto. Valencia: Fundación FESORD C.V. para la Integración y la Supresión de Barreras de Comunicación, 2000.-

Salamanca, M. (2007) *La inteligencia y los sordos: derribemos mitos*. Publicado en <http://www.cultura-sorda.eu> en octubre 2007.-

Schorn M. (2008) *La conducta impulsiva del niño sordo*. Editorial Lugar.-

Indice