

11° Foro de Lenguas de ANEP

Montevideo, 11 y 12 de octubre de 2018

Dirección de Políticas Lingüísticas

CODICEN - ANEP

© ® Prohibida su comercialización

Administración Nacional de Educación Pública

Consejo Directivo Central

Dirección de Políticas Lingüísticas de ANEP

Agraciada 3253

Montevideo – Uruguay

CP 11700

Diseño y Maquetación: Carolina Bustos

Impresión: Imprenta Matutina S.A.

D.L. 375435

ISSN 23010975

Octubre de 2019

Edición Amparada en el Decreto 218/996



Consejo Directivo Central

Prof. Wilson Netto Marturet

Presidente

Mag. María Margarita Luaces Marischal

Consejera

Mtra. Elizabeth Ivaldi

Consejera

Mtro. Oscar Aníbal Pedrozo Cabrera

Consejero

Dirección de Políticas Lingüísticas

Dr. Aldo Rodríguez

Coordinación

Presentación

La decimoprimer edición del Foro de Lenguas renueva la continuidad de un proyecto inscripto en los lineamientos de las políticas educativas y de enseñanza de la educación pública del Uruguay. En un sentido más específico, la actualización profesional de los docentes y la promoción de una conciencia democrática del conocimiento que atiende, entre otras dimensiones, diversidad lingüística conforman un marco de acción para la enseñanza y la investigación.

Políticas Lingüísticas atiende líneas transversales educativas de la ANEP y sus acciones permiten consolidar las y llevar adelante las actividades en todos los subsistemas y proyectos de lenguas, como la enseñanza de primera lengua y el derecho de niños y jóvenes al aprendizaje de una lengua extranjera y ofrece la opción de otras lenguas extranjeras regionales de cultura o herencia. Promociona líneas de trabajo que permitan vincular la generación de conocimiento en torno al aprendizaje de las lenguas y su enseñanza.

Cada año convergen en el Foro de Lenguas académicos, investigadores, docentes, estudiantes para debatir y exponer experiencias en los diferentes ámbitos de la enseñanza universitaria, media y primaria provenientes de Uruguay y de los países de la región. El transcurso de los años exhibe no solo un constante incremento del número de participantes sino también la consistencia intelectual y la apertura de nuevas líneas de investigación y trabajo.

Durante el IIFLA, con sus distintas intervenciones, se in-

trodujeron posturas y percepciones de una situación actual sobre las políticas lingüísticas en la región y el mundo, la relevancia de los estudios de las neurociencias y el lenguaje computacional y la asunción, por parte de los docentes, de una responsabilidad crítica en torno al empleo de las nuevas tecnologías en la enseñanza. De relevancia pedagógica fueron también los abordajes de experiencias de trabajo con la lengua de señas, los análisis lingüísticos en los entornos socio culturales, la educación en lenguas en la zona de frontera y los estudios teóricos sobre lengua y lenguaje.

La interculturalidad como enclave conceptual ha ido instalándose en cada evento y de modo transversal encuentra variadas manifestaciones en los estudios de lengua y prácticas de aula.

Dr. Aldo Rodríguez

SECCIÓN I
PLENARIOS

LOS JÓVENES COMO MEDIADORES DE LA LECTURA EN SU COMUNIDAD

Programa de Lectura y Escritura en Español (ProLEE)

Políticas Lingüísticas

ANEP

Lo que se pretendía...

Joven Lector es un proyecto destinado a los estudiantes de ciclo básico de educación media del Consejo de Educación Secundaria (CES), del Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP) y de Educación Media Rural (7.^{mo}, 8.^{vo} y 9.^{no}). Asimismo participan jóvenes que asisten a las propuestas educativas de DSEJA (ANEP), CECAP (MEC) e INJU (MIDES).

Está enmarcado en los ejes orientadores de las políticas educativas, establecidos por la Administración Nacional de Educación Pública para el quinquenio 2015-2019, focalizados en el mejoramiento de la calidad de la educación a través del desarrollo de propuestas innovadoras centradas en los estudiantes y promotoras de participación y diálogo.

En este sentido, el Programa de Lectura y Escritura en Español (ProLEE) convocó a representantes de los subsistemas antes

mencionados para ajustar esta iniciativa a las características particulares de las instituciones educativas participantes y de sus estudiantes.

La necesidad de profundizar en el desarrollo de una política lingüística transversal al conjunto del sistema educativo uruguayo demanda la implementación de dispositivos que promuevan la conformación de comunidades sociales crecientemente letradas, la construcción de ciudadanía y el acceso al ejercicio de los dere

chos; cuestiones fuertemente ligadas a las competencias lingüísticas de los ciudadanos.

Joven Lector surge a partir de la necesidad —visibilizada en las mediciones nacionales e internacionales— de mejorar los niveles de lectura y escritura de muchos jóvenes y atenuar las inequidades surgidas de desigualdades sociales y culturales. En los niveles socioeconómicos y culturales más descendidos es donde se observan los resultados más bajos en estas áreas. La lectura dificultosa o ineficaz repercute no solo en el desempeño social del individuo y en su capacidad para conocer el mundo que lo rodea, sino también y directamente en las posibilidades de acceso al conocimiento. Este depende, en gran medida, de los contenidos vehiculizados a través de textos escritos, tanto en soporte papel como digital.

Por otra parte, los lectores inexpertos evidencian distintos grados de dificultad para comprender los textos escritos cuando estos demandan el manejo de una compleja red de referencias previas. En este sentido, las instituciones educativas juegan un rol

fundamental al asumir la responsabilidad que les atañe: no dejar a ningún estudiante desposeído de las referencias culturales y de los hábitos que le permitan su inclusión integral en el mundo de la cultura escrita. Si no lo hacen, es probable que muchos estudiantes permanezcan al margen de esta.

Por lo antedicho, el cometido central de Joven Lector es fortalecer al estudiante como lector, al formarlo como mediador de lectura, rol que desarrollará junto con otros actores de la comunidad. Si bien implica el acompañamiento de los educadores a los jóvenes en el proceso de inclusión en la cultura escrita, el proyecto impulsa el protagonismo juvenil y la movilización comunitaria en torno a la lectura de cuentos.

Joven Lector configura tanto un espacio de formación como de acción ciudadana, dado que facilita la integración intergeneracional y la participación sociocultural de los jóvenes. La lectura es una práctica social y cultural y, por lo tanto, incide en la construcción de la identidad de los sujetos. Por esa razón, será crucial el desarrollo de competencias, entendidas como un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes, que les permitan a los estudiantes de ciclo básico de educación media desempeñar la tarea de lector en relación con otros y en interacción con el medio.

Objetivos

- a. Promover la valorización institucional de la lectura.
- b. Formar a los jóvenes como mediadores de lectura.

c. Organizar espacios de lectura, en la institución educativa y en la comunidad, con el propósito de elevar la frecuencia de lectura de los jóvenes y los niños.

d. Impulsar el protagonismo juvenil al fortalecer al estudiante como lector a través de la acción de leer a otros.

e. Expandir las referencias culturales de los participantes al generar el contacto con obras de autores diversos.

f. Ampliar el conocimiento lingüístico y discursivo de los participantes.

g. Integrar el valor de la lectura a la vida de los jóvenes.

h. Desarrollar la fluidez lectora.

Los beneficiarios directos son los estudiantes que cursan el ciclo básico de educación media en las instituciones educativas participantes, mientras que los indirectos son los niños que concurren a las instituciones en las que Joven Lector va a leer (CAIF, clubes de niños, jardines de infantes, escuelas) y la comunidad educativa de la institución a la que asisten los jóvenes mediadores de lectura.

Se espera como resultados el desarrollo de competencias sociales en los adolescentes que les posibiliten su posicionamiento como responsables de apoyar a otros en su formación como lectores; la ampliación del universo cultural que les permitirá acceder a la comprensión de lo leído; una mayor disposición a desarrollar prácticas de lectura y escritura; la mejora del rendimiento académi-

co, al fortalecimiento de la lectura como vía de acceso al conocimiento y el desarrollo de la corresponsabilidad y del compromiso social de los jóvenes participantes con su comunidad.

Al finalizar el quinquenio, aproximadamente 7200 estudiantes de primer ciclo habrán sido parte de JOVEN LECTOR.

2017, año 1:	2018, año 2:	2019, año 3:
2400 estudiantes	2400 estudiantes	2400 estudiantes

Total de estudiantes beneficiados en forma directa por el proyecto:
7200

Condiciones materiales

Cada institución participante recibe una colección mínima de 20 libros de literatura infantil y juvenil, que integran los títulos propuestos por ProLEE en los catálogos *Biblioteca mínima para educación inicial y primaria* y *Biblioteca mínima para ciclo básico de educación media*. Las obras que integran esta colección mínima fueron escogidas de un universo amplio de textos que conforman solo algunas de las elecciones posibles. Los criterios de selección atendieron fundamentalmente a la calidad de las obras y a los saberes puestos en juego en ellas. Cabe señalar que esta base material es común a todas las instituciones involucradas. Con esto se pretende que los jóvenes lectores, al preparar la lectura para otros, no solo amplíen sus referencias culturales, sino que las compartan con todos los estudiantes uruguayos que participan de la experiencia.

Se apreciará que esta colección está integrada mayoritaria-

mente por obras de literatura infantil y, en menor medida, por obras literarias para adolescentes y jóvenes. Esta decisión se debe, en primer lugar, a las características del auditorio con el que van a interactuar los jóvenes lectores: niños pequeños. En segundo lugar, se tiene en consideración que Joven Lector procurará convocar a aquellos estudiantes cuyas competencias lectoras, al ser insuficientes, pongan en riesgo su proceso de aprendizaje y su sostenibilidad en el sistema educativo. En este sentido, las obras seleccionadas posibilitarán a los participantes comenzar a leer cuentos breves, con argumentos y léxico sencillos. Una vez que hayan desarrollado confianza en sí mismos y hayan mejorado su fluidez lectora irán incursionando en la lectura de cuentos y novelas más extensos y de mayor complejidad.

Junto a la colección mínima de libros, ProLEE brinda a cada referente del proyecto una *Guía de Joven Lector* y a cada joven participante un *Cuaderno del joven lector*, además de elementos identificatorios de la función que cumplen, como bolsos y pines.

Puesta en marcha

Al iniciarse Joven Lector, los referentes de cada institución, profesores orientadores bibliográficos (POB), bibliotecólogos, encargados de bibliotecas, maestros, profesores u otros educadores realizan una convocatoria personalizada a los estudiantes. Se dará prioridad a la participación de los estudiantes que preponderantemente manifiesten conocimientos letrados correspondientes a un lector L3, según lo establecen las *Pautas de referencia sobre tipos*

lectores y escritores en español como primera lengua (por ejemplo: un lector L3 lee en forma fluida textos breves y familiares. Sin embargo, cuando no conoce las palabras, su lectura es lenta y poco fluida).

Una vez conformado el grupo, los referentes dan inicio a los talleres de formación de los jóvenes como mediadores de lectura. La frecuencia de los talleres es semanal, su duración, de una hora y media, aproximadamente, y totalizan cuatro. Cada taller se encuentra descrito en la *Guía de Joven Lector* y puede ser reformulado por el referente.

Todos los integrantes de Joven Lector pueden cumplir diversos roles y todos tienen cabida en el proyecto: los que luego de practicar su lectura se sientan cómodos leyendo públicamente, los que deseen acompañar las instancias de lectura y brinden datos sobre el libro, autor e ilustrador, los que colaboren en la selección de los libros de cada semana o coordinen con las instituciones, etcétera.

El tiempo total del desarrollo del proyecto, entre la formación de los jóvenes como mediadores y la acción de lectura en la comunidad, es de tres meses.

Síntesis de actividades de los jóvenes participantes

- cuatro talleres de formación como mediador;
- ocho sesiones de lectura a la comunidad;
- participación en el evento de cierre (Encuentro con la

Comunidad de Joven Lector), que consiste en una instancia de alto impacto en la institución educativa que llevó a cabo la actividad, en la que se socializará el trabajo realizado;

- instancia de evaluación del proceso vivido, en conjunto con el referente del proyecto de su institución.

Lo que se logró...

Incidencia de la acción de Joven Lector en:

Los niños: desarrollo de la creatividad, la imaginación y el vocabulario; mejoramiento de la escucha y la concentración; fortalecimiento de los vínculos afectivos; gratitud por lo vivido; admiración hacia los jóvenes lectores; disfrute por la lectura y la recreación; acercamiento intergeneracional; extensión pedagógica (los maestros emplean las temáticas de las lecturas en sus clases).

Los jóvenes: fortalecimiento de la autoestima y del trabajo en equipo, autonomía, confianza; fortalecimiento y restablecimiento de vínculos; mejoramiento de la disciplina; generación de compromiso, de responsabilidad y solidaridad; fortalecimiento de la lectura en los jóvenes y de su desempeño liceal; naturalización del contacto con los libros; incorporación de los jóvenes lectores a la vida de la biblioteca y al ámbito institucional; permanencia en la institución; desarrollo de habilidades lectoras; ampliación del grupo de amigos.

Los jóvenes opinan:

(Las siguientes citas fueron tomadas de la evaluación escrita por los jóvenes lectores en sus cuadernos. El comienzo de las frases aparecía ya escrito como un pie para la escritura personal)

Antes de ir a leer por primera vez pensé que...

...todos se iban a reír de mí pero al final no sentí nada de nervios

...me iba a salir todo mal.

Cuando practicaba la lectura en mi casa pensaba que...

...era una tontería leer, pero en este momento pienso muy diferente.

...era fácil y al final me di cuenta de que no era tan fácil.

La vez que me sentí mejor fue...

...cuando leí por primera vez y miraba a mis compañeros y sonreían, me sentí apoyada por ellos.

...cuando los niños nos vieron llegar y festejaban y decían: "Ustedes son los que leen libros."

...cuando leí de corrido por primera vez y cuando me uní al círculo de lectores.

La vez que me resultó más difícil fue...

... la primera vez. Yo tenía mucho miedo y vergüenza.

...tener que buscar las palabras que no entendía en un diccionario para poder explicárselas.

Cuando leí un cuento y vi la cara de los niños sentí que...

...ellos en verdad me prestaban atención.

...me encantaba leerles y que lo podría hacer por horas.

Creo que esta experiencia es...

...para dejar de ser tímido.

...inolvidable porque me emociona mucho. Quisiera volver a ser una Joven Lectora otra vez.

Los docentes opinan:

“Comenzaron a construir su historia lectora a partir de este proyecto.”

“Se integraron al ámbito institucional. Joven Lector los hace sentir parte de la comunidad. Se sienten tomados en cuenta por los profesores que los seleccionamos.”

“Fue una buena experiencia. No pensábamos que todos se engancharían de la forma en que lo hicieron.”

Logros a nivel de la comunidad: acercamiento del libro a los hogares/familias; interés de los padres por compartir comentarios positivos sobre los niños; fortalecimiento de la comunicación in-

terinstitucional; cambio de percepción social sobre los jóvenes y sus instituciones de referencia; fortalecimiento del vínculo familiar; buena recepción de las instituciones de recepción y solicitud de continuidad.

“El proyecto ayudó a romper el estigma negativo de la institución de referencia.”

Logros a nivel de los referentes: mejoramiento de los vínculos con la comunidad en general y los JL en particular; desarrollo de la creatividad; forma grata y distinta de trabajar; felicidad y autorrealización; descubrimiento de la biblioteca; conocimiento de proyectos de otras instituciones; realización de horas extra; proyecto demandante pero muy gratificante.

Algunas características de los jóvenes participantes de la primera generación de Joven Lector

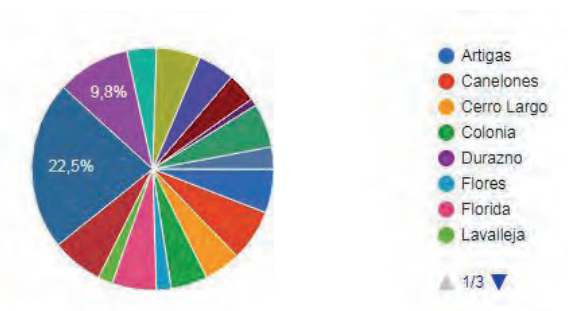
Estudiantes...

Con alguna problemática social o familiar que son madres adolescentes de rendimiento académico insuficiente que asumen responsabilidades en la dinámica familiar como, por ejemplo, el cuidado de hermanos con dificultades en el acceso a libros por aislamiento geográfico cuyas familias no poseen ingresos fijos cuyas familias poseen ingresos fijos con escaso apoyo familiar que manifestaban timidez cuyos padres no completaron primaria cuyos padres completaron secundaria de buen rendimiento académico y a los que les encanta leer con discapacidad auditiva que no manifiestan inte-

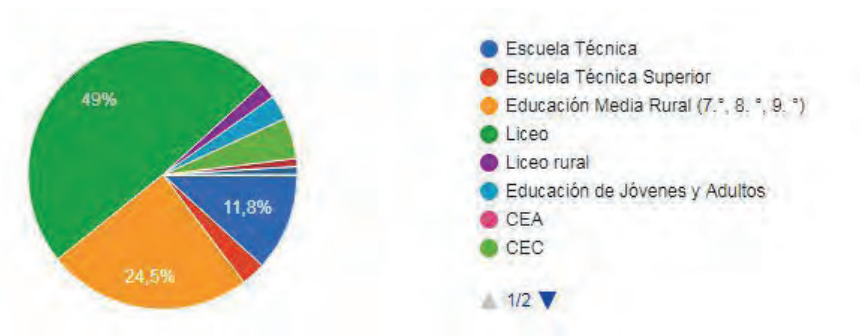
rés ante las propuestas de clase que ya estaban vinculados a actividades realizadas en torno a la biblioteca que formaban parte de EPI (tanto en Idioma Español como en Matemática) adultos alfabetizados que aún no terminaron primaria(información volcada por los referentes de Joven Lector como respuesta abierta en el formulario electrónico realizado por ProLEE para sistematizar la experiencia)

Sistematización de los datos cuantitativos de JOVEN LECTOR

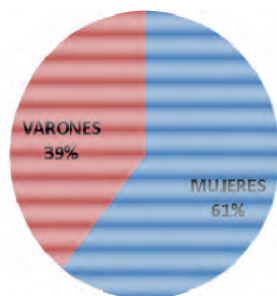
Los datos cuantitativos acerca del proceso de Joven Lector fueron recabados a través de un formulario electrónico que completó cada POB, Bibliotecólogo y Profesor de Lengua que lideró el proyecto. A continuación, las respuestas de dichos formularios son presentados de manera gráfica.



1. ¿Qué porcentaje de jóvenes participaron por departamento?

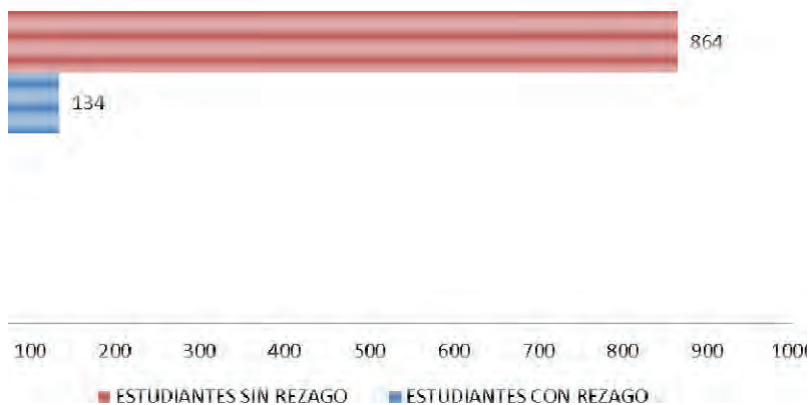


2 ¿Qué tipo de instituciones de educación media participaron?

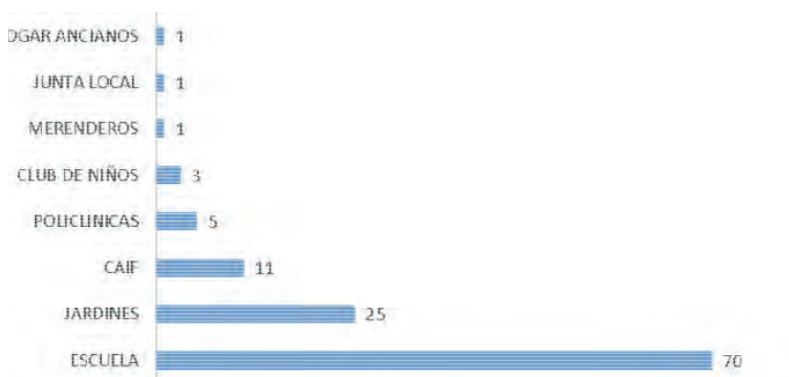


3. ¿Qué porcentaje de mujeres y varones participaron?

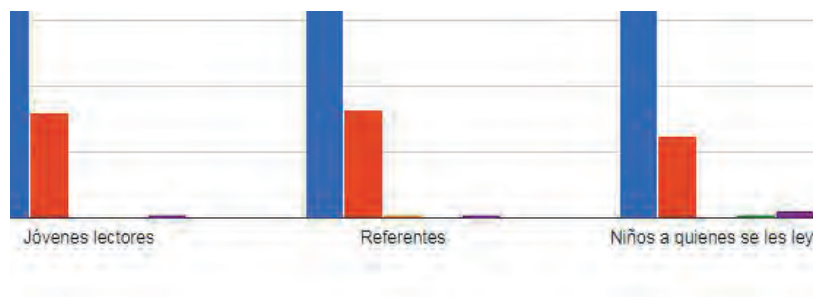
4. ¿Qué cantidad de participantes manifiestan escaso dominio de la lectura al comienzo de la primera edición del proyecto?



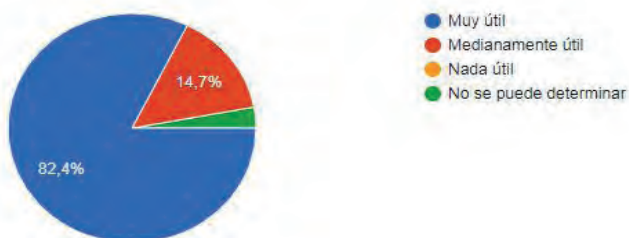
5. ¿Cuántos estudiantes con rezago participaron de la propuesta?



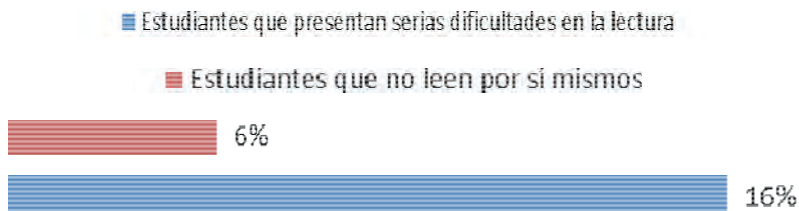
6. ¿A qué instituciones de la comunidad concurren los jóvenes a leer semanalmente?

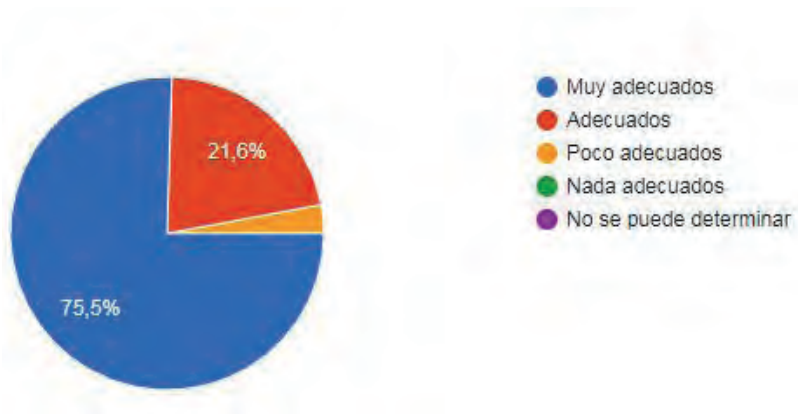


7. ¿Cuál es su valoración del impacto del proyecto?

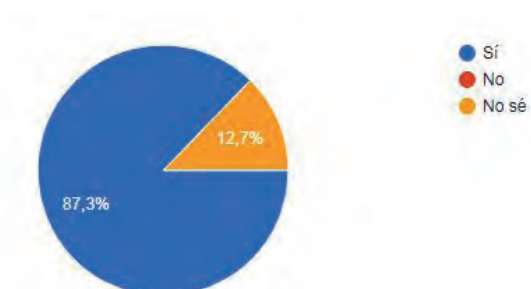


8. ¿Cuál es su valoración del material de apoyo al proyecto producido por ProLEE?



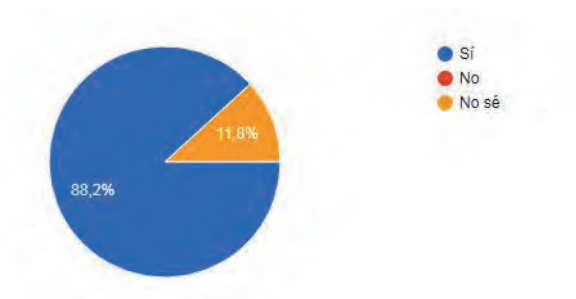


9. ¿Qué opinión le merece la colección de libros de Joven Lector?



10. ¿Su institución está interesada en continuar Joven Lector en 2018?

11. ¿Usted está interesado en continuar siendo referente del proyecto en su institución?





L'INSEGNAMENTO DELLE LINGUE STRANIERE NEL SISTEMA SCOLASTICO ITALIANO ALL'INTERNO DEL QCER

Prof.ssa Antonella Agostinis

“Ogni idioma è un modo diverso di vedere la vita”

Federico Fellini

Il Consiglio europeo invitava già nel 2012 gli Stati membri della UE ad attuare misure per **“migliorare la padronanza delle competenze di base, segnatamente mediante l’insegnamento di almeno due lingue straniere sin dall’infanzia”**.

E successivamente la UE auspicava quanto segue: “Una prospettiva per il **2025** dovrebbe essere un’Europa in cui imparare, studiare e fare ricerca non siano limitati da confini. Un continente in cui sia divenuto la norma trascorrere un periodo in un altro Stato membro, per studiare, formarsi o lavorare, e parlare altre due lingue oltre alla propria lingua madre. Un continente in cui le persone abbiano un forte senso della propria identità di europei, del patrimonio culturale dell’Europa e della sua diversità.”

In questa prospettiva, come si pone il sistema scolastico italiano nel Quadro Comune Europeo di Riferimento (QCER) per la conoscenza delle lingue straniere? Cosa si fa a livello di educazione pre-scolare, di scuola primaria, di scuola secondaria di I grado, di scuola secondaria di II grado e di università? Esaminiamo i vari aspetti dell'insegnamento delle lingue straniere in Italia, analizzando settore per settore e focalizzando l'attenzione sui dati più salienti.

L'EDUCAZIONE PRESCOLARE

- L'educazione prescolare, chiamata SCUOLA DELL'INFANZIA, è una formazione non obbligatoria dei bambini dai 3 ai 6 anni.
- E' una tappa caratterizzata da giochi e socializzazione del bambino.

In Italia sono sempre più numerose le scuole dell'infanzia che propongono esperienze di sensibilizzazione ad una lingua straniera, in genere l'**INGLESE**, e sono più di quindici anni inoltre che si conducono sperimentazioni controllate.

Da tempo si studiano i processi neuropsicologici coinvolti nell'acquisizione linguistica in tenera età e si sottolinea l'enorme potenzialità cerebrale degli allievi tra 3 e 6 anni.

La Metodologia didattica tradizionale prevede un approccio comunicativo-formativo.

Una nuova metodologia, la glottodidattica esperienziale, cerca invece di ricreare un setting educativo bilingue, integrando l'apprendimento della lingua inglese attraverso le tecniche dell'apprendimento cooperativo, del gioco simbolico e della partecipazione attiva del bambino.

LA SCUOLA PRIMARIA

La scuola primaria è la prima tappa educativa obbligatoria della scuola in Italia. Va dai 6 agli 11 anni ed è formata da cinque anni, suddivisi in tre cicli (2-2-1).

Si è cominciato a inserire lo studio di una lingua straniera dagli anni Settanta, come sperimentazione metodologica e didattica.

Ma solo con la Legge 148/1990 viene introdotto per la prima volta come obbligatorio l'insegnamento di una lingua straniera tra inglese, francese, tedesco e spagnolo, a partire dal secondo anno. L'insegnamento della lingua straniera è considerata una articolazione della professione docente.

Con la Legge 53/2003 (Legge Moratti) l'INGLESE diventa obbligatorio dal primo anno.

E con la Legge Gelmini del 2010 i maestri devono seguire obbligatoriamente corsi di INGLESE per ottenere un titolo specifico per l'insegnamento della lingua.

LE PROVE INVALSI di INGLESE

Con la **Legge 170/2015** (Legge della “**Buona scuola**”) si introducono per la prima volta prove nazionali standardizzate di INGLESE per valutare il livello di apprendimento.

Si fanno al 5° anno della scuola primaria per valutare la competenza comunicativa di livello **A1** del QCER.

- Comprensione di lettura (**Reading**): 30 m
- Comprensione di ascolto (**Listening**): 30 m

https://www.engheben.it/prof/materiali/invalsi/quinta_elementare_inglese.htm

Comprensione della lettura (Reading)

- *durata 30 minuti;*
- *3-4 compiti (task);*
- *ogni task è formato da un testo della lunghezza massi-*

ma di 110 parole, al quale sono associate domande di comprensione (da un minimo di 3 a un massimo di 8);

- **tipologia di lettura:** lettura veloce selettiva (**quick selective reading**) per cogliere il significato globale/ informazioni specifiche; lettura attenta (**careful reading**) per comprendere le idee principali;
- **tipologia di testi:** testi autentici, continui e discontinui, riconducibili ai descrittori di lettura del QCER per il livello A1 con contenuti familiari per gli alunni;
- **tipologia di domande:** a risposta multipla, a risposta aperta breve (massimo 4 parole), a risposta Vero /Falso/Non Dato (True/False/Not Given), a collegamento (matching).

Comprensione dell'ascolto (Listening)

- durata 30 minuti;
- 3-4 compiti (task);
- ogni task è formato da un brano in Inglese della durata massima di 2 minuti con domande di comprensione (da un minimo di 3 a un massimo di 8), alle quali l'allievo deve rispondere sul proprio fascicolo cartaceo;

- **tipologia di ascolto:** ascolto veloce selettivo (**quick selective listening**) per cogliere significato globale/informazioni specifiche; ascolto attento (**careful listening**) per comprendere le idee principali;
- **tipologia di brani per l'ascolto:** brani autentici, riconducibili ai descrittori di ascolto del QCER per il livello A1 con contenuti familiari per allievi di V primaria;
- **tipologia di domande:** a risposta multipla, a risposta aperta breve (massimo 4 parole), a collegamento (matching).

Ai fini dello svolgimento della prova, i docenti contitolari della classe possono adottare per gli alunni con disabilità misure compensative e/o dispensative o prevedere l'esonero, in base a quanto previsto dal PEI (Piano Educativo Individualizzato)

.

Misure compensative:

- tempo aggiuntivo (fino a 15 minuti per la prova di reading e un terzo ascolto per la prova di listening);
- formato word (word processor).

Misure dispensative:

- dall'intera prova;

- da una delle due parti (reading o listening).

Gli alunni con Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA) svolgono, di norma, la prova di Inglese e possono avvalersi di misure compensative e/o dispensative, se previste nel Piano Didattico Personalizzato (PDP)..

Misure compensative:

- tempo aggiuntivo (fino a 15 min. per la prova di reading e un terzo ascolto per la prova di listening);

Misure dispensative:

- dall'intera prova;
- da una delle due parti (reading o listening).

Per gli studenti DSA non è previsto l'esonero dall'intera prova (come per gli alunni disabili), per cui se possono essere dispensati dalla prova di Inglese, devono invece svolgere quelle di Italiano e Matematica. Per gli studenti DSA e disabili, infine, è previsto un eventuale tempo aggiuntivo di 15 minuti, sia per la comprensione della lettura (30+15) che per quella dell'ascolto (30+15).

Correzione delle prove INVALSI di Inglese

La correzione delle domande a risposta aperta è effettuata da-

gli insegnanti, in base alle indicazioni dell'Istituto di Valutazione e alla griglia di correzione disponibile nell'area riservata della scuola.

La trasmissione dei dati relativi alla prova avviene mediante apposita maschera di correzione, la stessa della prova d'Italiano e Matematica delle prove Invalsi.

LA SCUOLA SECONDARIA DI I GRADO

L'educazione secondaria di I grado in Italia va dagli 11 ai 14 anni. Oltre all'INGLESE, prima lingua straniera, studiata per tre ore alla settimana per tre anni, è obbligatorio scegliere una seconda lingua straniera tra francese, tedesco e spagnolo. (art. 9 D. Leg. 59/2004)

La SECONDA LINGUA STRANIERA (FRANCESE o TEDESCO o SPAGNOLO) si studia per due ore alla settimana per tre anni.

PROVE INVALSI AL TERZO ANNO

Si svolgono le prove standardizzate INVALSI di Italiano, Matematica e INGLESE "computer based" (Cbt).

Dall'anno scolastico 2017-2018 la prova scritta nazionale predisposta dall'INVALSI non è più inserita nell'esame di Stato del terzo anno della scuola secondaria di primo grado. La

nuova prova si svolge al computer nel **mese di aprile** e riguarda tre discipline: italiano, matematica e inglese (lettura e ascolto) e **costituisce requisito di ammissione per l'esame.**

L'**art. 7, c. 1 del D. Lgs. 62/2017** introduce per la prima volta per la scuola italiana una prova standardizzata d'Inglese nella classe III della scuola secondaria di primo grado. La prova presenta le seguenti caratteristiche principali:

- è censuaria, ossia è rivolta **a tutti gli allievi** della III secondaria di primo grado;

- verifica la comprensione della lettura (**reading**) e dell'ascolto (**listening**) e nel prossimo futuro anche l'uso della lingua. Essa è principalmente focalizzata sulle competenze comunicative e non sugli aspetti più strettamente formali della lingua (regole grammaticali, stilistiche, ecc.);

- è una prova di livello riferita al livello **A1** e al livello **A2** del QCER (Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue);

- è **computer based** (CBT) e si svolge in una finestra temporale (finestra di somministrazione) assegnata alla scuola dall'INVALSI all'interno di un periodo di somministrazione.

- **Tra il Reading e il Listening è prevista una pausa di 10 minuti.**

READING

- Comprensione della lettura durata: 40 minuti
- 3-4 compiti (task) di livello A1 e 3-4- compiti (task) di livello A2;

Ogni task è formato da:

- (Livello A1) un testo della lunghezza massima di 110 parole al quale sono associate domande di comprensione (da un minimo di 3 ad un massimo di 8);
- (Livello A2) da un testo della lunghezza massima di 220 parole al quale sono associate domande di comprensione (da un minimo di 3 ad un massimo di 8).
- **Tipologia di lettura:** lettura veloce selettiva (*quick selective reading*) per cogliere il significato globale / informazioni specifiche (Livello A1-A2), lettura attenta (*careful reading*) per comprendere le idee principali (Livello A1-A2);
- **Tipologia di testi:** testi autentici, continui e discontinui, riconducibili ai descrittori di lettura del QCER per il livello A1 e A2 con contenuti familiari per allievi di III della secondaria di I grado;
- **Tipologia di domande:** a risposta multipla, a risposta aperta breve (massimo 4 parole), a risposta Vero/Falso/Non Dato (True/False/Not Given), a collegamento (matching).

LISTENING

- Comprensione dell'ascolto durata: 40 minuti
- 3-4 compiti (task) di livello A1 e 3-4- compiti (task) di livello A2;

Ogni task è formato da:

- 3-4 compiti (task) di livello A1 e 3-4 compiti (task) di livello A2;
- Ogni task è formato da un brano in inglese della durata massima di 2 minuti con domande di comprensione (da un minimo di 3 ad un massimo di 8) alle quali l'allievo deve rispondere sul proprio computer;
- Tipologia di ascolto: lettura veloce selettiva (*quick selective listening*) per cogliere il significato globale / informazioni specifiche (Livello A1-A2), ascolto attento (*careful listening*) per comprendere le idee principali (Livello A1-A2);
- Tipologia di testi: testi autentici, continui e discontinui, riconducibili ai descrittori del QCER per il livello A1 e A2 con contenuti familiari per allievi di III della secondaria di I grado;
- Tipologia di domande: a risposta multipla, a risposta aperta breve (massimo 4 parole), a risposta Vero/Falso/Non Dato (True/False/Not Given), a collegamento (matching).

Ai fini dello svolgimento della prova, i docenti contitolari

della classe possono adottare per gli alunni disabili, misure compensative e/o dispensative o prevedere l'esonero, in base a quanto previsto nel PEI.

.

Misure compensative:

- tempo aggiuntivo (fino a 15 minuti per la prova di reading e un terzo ascolto per la prova di listening);
- formato word (word processor).

Misure dispensative:

- dall'intera prova;
- da una delle due parti (reading o listening).

Gli alunni DSA svolgono, di norma, la prova di Inglese e possono avvalersi di misure compensative e/o dispensative, se previste nel PDP.

Misure compensative:

- tempo aggiuntivo (fino a 15 min. per la prova di reading e un terzo ascolto per la prova di listening);

Misure dispensative:

- dall'intera prova;
- da una delle due parti (reading o listening).

Per gli studenti DSA non è previsto l'esonero dall'intera prova (come per i disabili), per cui se possono essere dispensati dalla prova di Inglese, devono invece svolgere quelle di Italiano e Matematica. Per gli studenti DSA e disabili, infine, è previsto un eventuale tempo aggiuntivo di 15 minuti, sia per la comprensione della lettura (30+15) che per quella dell'ascolto (30+15).

ESAME DI STATO DEL I CICLO (al termine della scuola secondaria di I grado)

Lingua straniera

È prevista una sola prova di Lingua straniera, distinta in due sezioni, che verificherà che le alunne e gli alunni siano in possesso delle competenze di comprensione e produzione scritta

- di livello A2 del QCER per l'Inglese ;
- di livello A1 del QCER per la seconda lingua comunitaria.

La prova potrà consistere in:

- un questionario di comprensione di un testo a risposta chiusa e aperta;

- nel completamento di un testo in cui siano state omesse parole singole o gruppi di parole;
- nel riordino e riscrittura o trasformazione di un testo;
- nell'elaborazione di un dialogo su traccia articolata che indichi chiaramente situazione, personaggi e sviluppo degli argomenti;
- nell'elaborazione di una lettera o email personale su traccia riguardante argomenti di carattere familiare o di vita quotidiana;
- nella sintesi di un testo che evidenzi gli elementi e le informazioni principali.

Valutazione della prova scritta di Lingue

Alla prova scritta di lingua straniera, ancorché distinta in sezioni corrispondenti alle due lingue studiate, viene attribuito un unico voto espresso in decimi, senza utilizzare frazioni decimali.

ESPERIENZA CLIL (CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING)

In diverse scuole secondarie del I ciclo si realizzano in AUTONOMIA progetti didattici in arricchimento del POF inerenti alle varie materie con metodologia CLIL (arte, matematica, geografia,

scienze, ecc.).

I progetti CLIL creano motivazione ed entusiasmo nei ragazzi, ponendo le basi per la maturazione di importanti **competenze trasversali**. Il [CLIL](#), indicato dal Consiglio di Europa come strumento per veicolare la conoscenza linguistica e promuovere mobilità e comunicazione nei cittadini di domani, pone una nuova sfida agli insegnanti: ripensare l'attività didattica in funzione dell'**integrazione tra la lingua straniera ed il contenuto**.

L'integrazione tra disciplina e contenuto apre la porta ad una vera e propria **didattica bilingue**, che è l'orizzonte verso il quale procede la scuola Europea.

LA SCUOLA SECONDARIA DI II GRADO

Gli studenti per la prima volta scelgono la scuola, con un percorso di cinque anni, dai 15 ai 19 anni:

- LICEO
- ISTITUTO TECNICO
- ISTITUTO PROFESSIONALE

Attualmente si sta assistendo ad una "licealizzazione di mas-

sa”, con una scarsa crescita di istituti professionali e tecnici, per lo più frequentati da studenti stranieri, che hanno talvolta problemi di alfabetizzazione con la lingua italiana.

Insegnamento delle lingue straniere nella scuola secondaria di II grado

In tutta la Scuola secondaria di II grado si studia **INGLESE**.

Solo nel **Liceo Linguistico**, oltre a INGLESE, si studiano **altre due lingue straniere**, da scegliere tra FRANCESE, TEDESCO e SPAGNOLO.

L’insegnamento di una disciplina in lingua straniera (CLIL) è obbligatorio nell’ultimo anno dei licei e istituti tecnici.

Nei Licei Linguistici l’insegnamento è previsto a partire dalla classe terza in una lingua straniera e dalla classe quarta in un’altra lingua straniera.

Il percorso del **liceo linguistico** è indirizzato allo studio di più sistemi linguistici e culturali. Guida lo studente ad approfondire e a sviluppare le conoscenze e le abilità, a maturare le competenze necessarie per acquisire la padronanza comunicativa di tre lingue, oltre l’italiano, e per comprendere

criticamente l'identità storica e culturale di tradizioni e civiltà diverse ([Articolo 6 del Decreto del Presidente della Repubblica 89 del 2010](#)).

Il percorso del liceo linguistico prevede lo sviluppo di competenze in tre lingue straniere con il raggiungimento del livello di padronanza almeno del

- **livello B2** del QCER per la **Lingua e Cultura 1**
- **livello B1** del QCER per la **Lingua e Cultura 2 e 3**.

Il percorso formativo prevede l'utilizzo costante della lingua straniera. Ciò consente agli studenti di fare esperienze condivise sia di comunicazione linguistica sia di comprensione della cultura straniera in un'ottica interculturale. Fondamentale è, perciò, lo sviluppo della consapevolezza di analogie e differenze culturali, indispensabile nel contatto con culture altre, anche all'interno del nostro paese.

Scambi virtuali e in presenza, visite e soggiorni di studio anche individuali, stage formativi in Italia o all'estero (in realtà culturali, sociali, produttive, professionali) integrano il percorso liceale.

Il lettore al Liceo linguistico

Nel Liceo linguistico l'insegnamento delle lingue straniere si avvale del significativo apporto del docente conversatore madre lingua per un'ora settimanale in ogni classe del corso, in compresenza con il docente di lingua e letteratura. Il docente di conversazione, testimone della realtà socioculturale del proprio Paese, offre agli alunni la possibilità di interagire in contesti comunicativi reali. Contribuisce alla preparazione delle Certificazioni Europee in lingua, alla preparazione degli alunni per quanto riguarda gli scambi favorendo l'integrazione tra culture diverse, collabora alle attività, ai percorsi interdisciplinari approvati dai Consigli di classe. Le sue modalità di lavoro sono flessibili in modo da rispondere più agevolmente alle esigenze delle classi o alle richieste specifiche dei colleghi di lingua.

L'obiettivo principale dell'ora di conversazione è quello di esercitare il più possibile l'espressione orale degli studenti, privilegiando una comunicazione reale, autentica suscitando curiosità per la cultura del paese straniero.

Il docente conversatore condivide la programmazione e la valutazione della classe con il docente di lingua e letteratura attraverso l'individuazione congiunta degli obiettivi, una armonica e coerente definizione dei reciproci ambiti di attività. Alla fine di ogni periodo scolastico, il conversatore propone un voto "globale" di conversazione concordato con il docente di lingua.

Questo voto, inteso ad apprezzare la partecipazione attiva dell' allievo e il progressivo sviluppo delle competenze orali, è il risultato di un percorso di osservazione costante dell'andamento scolastico del singolo studente nelle ore di conversazione durante l'intero periodo (non deriva quindi da interrogazioni vere e proprie) e concorre alla valutazione finale proposta dal collega di lingua al Consiglio di classe.

Dal primo anno del secondo biennio (**CLASSE III**) è previsto l'insegnamento in lingua straniera di una disciplina non linguistica (**CLIL**), compresa nell'area delle attività e degli insegnamenti obbligatori per tutti gli studenti o nell'area degli insegnamenti attivabili dalle istituzioni scolastiche nei limiti del contingente di organico ad esse assegnato, tenuto conto delle richieste degli studenti e delle loro famiglie.

Dal secondo anno del secondo biennio (**CLASSE IV**) è previsto inoltre l'insegnamento, in una **diversa lingua straniera**, di una disciplina non linguistica (**CLIL**), compresa nell'area delle attività e degli insegnamenti obbligatori per tutti gli studenti o nell'area degli insegnamenti attivabili dalle istituzioni scolastiche nei limiti del contingente di organico ad esse assegnato, tenuto conto delle richieste degli studenti e delle loro famiglie.

È previsto l'insegnamento, in lingua straniera, di una disciplina non linguistica (CLIL) compresa nell'area delle attività e degli insegnamenti obbligatori per tutti gli studenti o nell'area degli insegnamenti attivabili dalle istituzioni scolastiche nei limiti del contingente di organico ad esse annualmente assegnato.

Piano di formazione dei docenti per il CLIL

Il CLIL è una metodologia di insegnamento che si è sviluppata in diversi Paesi europei a partire dalla metà degli anni 1990, quando in Italia, grazie allo sviluppo di progetti europei, organizzati da varie istituzioni e Università, alcune scuole hanno attivato sperimentazioni di insegnamenti di contenuti disciplinari in lingua straniera. Il nostro è il primo paese dell'Unione Europea a introdurre il CLIL in modo ordinamentale nella scuola secondaria di secondo grado.

Il profilo del docente CLIL della scuola secondaria di secondo grado è caratterizzato da:

1) competenze linguistico-comunicative nella lingua straniera veicolare di livello C1 del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue (QCER)

2) competenze metodologico-didattiche acquisite al termine di un corso di perfezionamento universitario del valore di 60 CFU per i docenti in formazione iniziale e di 20 CFU per i docenti in servizio.

Iniziative e piani

- Il Miur promuove e accompagna l'introduzione dell'insegnamento con metodologia CLIL attraverso una serie di iniziative, azioni e piani, tra cui percorsi di formazione in servizio per i docenti di disciplina non linguistica (DNL) delle scuole secondarie di secondo grado finalizzati all'acquisizione delle competenze sia metodologico-didattiche sia linguistiche per il raggiungimento del livello C1 (QCER).

- Nel corso degli anni il Miur ha fornito alle scuole linee guida e modalità operative per introdurre in modo graduale e flessibile l'insegnamento di una DNL in lingua straniera secondo la metodologia CLIL ([Nota 240 del 16 gennaio 2013](#) e [Nota 4969 del 25 luglio 2014](#)).

- Tra le iniziative del Miur va segnalata anche la promozione di Reti di scuole e di progetti CLIL.

Gli obiettivi specifici di apprendimento per il Liceo linguistico sono indicati nel [Decreto Ministeriale 211 del 7 ottobre 2010](#)

[“Indicazioni Nazionali”, allegato D.](#)

Dal primo anno del secondo biennio è previsto l'insegnamento in lingua straniera di una disciplina non linguistica con metodologia CLIL.

Tale disciplina è compresa nell'area delle attività e degli insegnamenti obbligatori per tutti gli studenti o nell'area degli insegnamenti attivabili dalle istituzioni scolastiche nei limiti del contingente di organico ad esse assegnato, tenuto conto delle richieste degli studenti e delle loro famiglie.

Dal secondo anno del secondo biennio è previsto, inoltre, l'insegnamento, in una diversa lingua straniera, di una disciplina non linguistica con metodologia CLIL.

Tale disciplina è compresa nell'area delle attività e degli insegnamenti obbligatori per tutti gli studenti o nell'area degli insegnamenti attivabili dalle istituzioni scolastiche nei limiti del contingente di organico ad esse assegnato, tenuto conto delle richieste degli studenti e delle loro famiglie.

PROVE INVALSI DI INGLESE al V ANNO

A partire dal 2019 sono state introdotte le prove INVALSI anche per le classi V della scuola secondaria di secondo grado: (prova al computer - CBT). La prova di INGLESE è unica per tutti gli indirizzi di studio. È riferita al QCER, quindi riguarda gli aspetti

comunicativi della lingua (non lingua settoriale)

Livello del QCER: B2 e B1

Competenze testate: comprensione della lettura (Reading) e dell'ascolto (Listening)

- Esiti a 3 livelli (distinti per ascolto e lettura):

. non ancora B1

. B1

. B2

- **LETTURA (Reading)**

3 task B2

2 task B1

Testi narrativi, argomentativi, espositivi, regolativi, continui, non continui ecc.

Testi con ampia varietà di contenuti

Durata: 90 minuti (prove standard, 105 minuti (prove con tempo aggiuntivo per alunni disabili o con DSA)

TASKS B1: testi con lunghezza fino a 350 parole

TASKS B2: testi con lunghezza fino a 600 parole

DOMANDE: 35-40 item

- **ASCOLTO (Listening)**

3 task B2

2 task B1

Monologhi e dialoghi: interviste, conferenze, conversazioni, estratti di documentari, notiziari, conversazioni telefoniche, annunci, ecc.

Brani con ampia varietà di contenuti

Durata: massimo 60 minuti (prova standard) Massimo 75 minuti (prova con terzo ascolto per allievi disabili o con DSA)

TASKS B1: durata di ciascun audio massimo 4 minuti

TASKS B2: durata di ciascun audio massimo 4 minuti

DOMANDE: 35-40 items

IL QUARTO ANNO ALL'ESTERO

Il MIUR determina quali sono le linee guida sulla mobilità studentesca all'estero individuale. La normativa scolastica italiana rende possibile il riconoscimento degli studi effettuati all'estero.

In particolare si segnala:

- il **Testo Unico sulla scuola n. 297/94**, art. 192 che consente l'iscrizione di giovani provenienti da un corso all'estero senza perdere l'anno, previa un'eventuale prova integrativa su alcune materie indicate dal Consiglio di classe;
- la **CMdel MIUR n. 181 del 17/3/97** che sottolinea il valore dell'esperienza di studio all'estero e prevede che il Consiglio di classe acquisisca dalla scuola straniera i risultati degli studi compiuti all'estero;
- a **CM del MIUR 236/99** che disciplina l'attribuzione dei crediti scolastici al rientro nella scuola di appartenenza.

ALTERNANZA SCUOLA/LAVORO ALL'ESTERO

L'ASL (Alternanza Scuola/Lavoro) è stata introdotta con legge 13/7/2015 n. 107, denominata "La Buona Scuola", per favorire l'acquisizione di competenze spendibili nel mercato del lavoro alternando le ore di studio a ore di formazione in aula e/o esperienze concrete presso aziende.

Sono disponibili esperienze di **stage lavorativo all'estero**, abbinate ai **corsi di lingua** finalizzati alla pratica delle funzioni lin-

guistiche, tipiche del mondo del lavoro.

I giovani partecipanti potranno muovere i primi passi nel mondo del lavoro, affrontando un'esperienza formativa dal punto di vista professionale e linguistico immergendosi nella cultura e nella lingua del paese ospitante.

E' previsto l'inserimento in diversi settori professionali come ad esempio commercio e ristorazione, turismo, informatica e web marketing, green economy, moda, etc in base alle competenze e all'età del candidato e alla disponibilità delle imprese.

Non sono richieste precedenti esperienze lavorative ma doti di grande flessibilità, capacità di adattamento ed entusiasmo nello svolgere le mansioni assegnate.

A fine soggiorno verrà rilasciato un certificato attestante il numero di ore dell'esperienza formativa che concorreranno al raggiungimento del monte ore richiesto dalla circolare ministeriale.

LE CERTIFICAZIONI LINGUISTICHE

Molte scuole, in particolare i Licei linguistici, organizzano in orario extracurricolare corsi di preparazione alle certificazioni linguistiche a prezzi molto contenuti. I costi degli esami sono interamente a carico delle famiglie degli studenti.

- DELF certificazione internazionale per Francese
- DELE certificazione internazionale per Spagnolo
- CAMBRIDGE certificazione internazionale per Inglese
- GOETHE-ZERTIFIKAT certificazione internazionale per Tedesco

CASI PARTICOLARI DI INSEGNAMENTO DELLE LINGUE STRANIERE NELLA SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO IN ITALIA

ESABAC

Il duplice **diploma EsaBac** è stato istituito nell'ambito della **cooperazione educativa tra l'Italia e la Francia, grazie all'Accordo tra i due Ministeri sottoscritto il 24 febbraio 2009**, con il quale la Francia e l'Italia promuovono nel loro sistema scolastico un percorso bilingue triennale del secondo ciclo di istruzione che permette di conseguire simultaneamente il diploma di Esame di Stato e il Baccalauréat.

Il curriculum italiano nelle sezioni EsaBac prevede nell'arco di un

triennio lo studio della Lingua e della letteratura francese, per quattro ore settimanali, e della Storia veicolata in lingua francese per due ore a settimana. In Francia, il curriculum prevede un insegnamento in italiano di Lingua e Letteratura italiana e di Storia veicolata in italiano.

Il percorso EsaBac offre agli studenti degli ultimi tre anni di scuola secondaria **una formazione integrata** basata sullo studio approfondito della lingua e della cultura del paese partner, con un'attenzione specifica allo sviluppo delle competenze storico-letterarie e interculturali, acquisite in una prospettiva europea e internazionale.

Al termine del percorso, gli studenti raggiungono un livello di competenza linguistica pari al **livello B2**. È possibile conseguire questo particolare titolo di studio esclusivamente nelle scuole autorizzate dal Miur ad attivare l'indirizzo di studi EsaBac. Le sezioni Esabac sono presenti attualmente attualmente in 337 scuole distribuite sull'intero territorio nazionale.

Esistono due tipologie di diploma EsaBac: l'**EsaBac generale**, nei licei classici, linguistici, scientifici e delle scienze umane e l'**EsaBac Tecnologico (Esabac Techno)** negli istituti tecnici del settore economico - indirizzi di "amministrazione, finanza e marketing" e "turismo".

LE CERTIFICAZIONI CAMBRIDGE IGCSE

La sigla **Cambridge IGCSE** - **International General Certificate of Secondary Education** - indica le certificazioni internazionali rilasciate a seguito di esame finale dall'ente **Cambridge Assessment International Education** dell'Università di Cambridge.

Le certificazioni IGCSE costituiscono una solida base per gli studenti che intendono proseguire gli studi e ottenere traguardi avanzati.

Sono esami aperti a studenti di tutto il mondo, ma hanno gli stessi contenuti degli esami sostenuti nel Regno Unito e sono riconosciuti a livello internazionale.

Si tratta di certificazioni valide per le Università anglosassoni.

Gli IGCSE corrispondono agli esami che gli alunni inglesi sostengono a 16 anni al termine dell'obbligo scolastico.

Gli esami Cambridge IGCSE di materie specifiche, come **Maths, Physics, Biology** e **ICT**, non sono esami di inglese, quindi non sono sostitutivi di IELTS, First, Advanced o TOEFL.

UN ESEMPIO DI LICEO CLASSICO CON IGCSE

A partire dall'anno scolastico 2015-2016 è stato avviato presso il Liceo Classico GALVANI di Bologna un percorso di studi classico ad indirizzo inglese IGCSE (International General Certificate of Secondary Education).

Gli studenti sosterranno in inglese gli esami Cambridge IGCSE per la certificazione delle competenze nelle seguenti discipline:

- *IGCSE Latin (termine del terzo anno);*
- *inglese (Cambridge English: First (FCE) alla fine del terzo anno;*
- *IGCSE English as a Second Language al termine del quarto, con la possibilità di sostenere il Cambridge English: Advanced (CAE) nel corso del quinto anno;*
- *IGCSE Mathematics (inizio del quinto anno).*

L'utilizzo dei lettori permette di ampliare in maniera significativa il numero delle ore destinate all'inglese e alla matematica.

IL METODO ORBERG

Che cosa è il metodo Orberg? Il metodo Orberg, o metodo

natura, è una metodologia per l'insegnamento del LATINO e del GRECO basata sulle strategie dell'apprendimento delle lingue dal vivo. Le lingue classiche vengono apprese come se fossero parlate, utilizzando testi che l'allievo può leggere e comprendere immediatamente senza traduzione e senza spiegazioni nella sua lingua materna. Questo método è utilizzato da vari anni in alcuni Licei classici, come il Liceo GALVANI di Bologna.

INSEGNAMENTI SPERIMENTALI DI LINGUE NON EUROPEE

In Italia vi sono anche alcuni esempi di Istituti di Scuola Secondaria del II ciclo con l'insegnamento di lingue non europee, quali:

- CINESE (CLASSI Confucio, ovvero direttamente finanziate dall'Istituto Confucio)
- RUSSO
- ARABO

LA FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI DI LINGUE

Gli insegnanti di Lingue in Italia si formano con corsi di laurea specifici. L'organizzazione universitaria in Italia è articolata su tre livelli:

- 1.Laurea triennale (3 anni)

2. Laurea magistrale, ex-laurea specialistica (2 anni)
3. Dottorato di ricerca (3 anni) o scuola di specializzazione (2-5 anni).

Un particolare tipo di laurea è quella di **INTERPRETI E TRADUTTORI**, che permette di:

- Inserirsi in un mercato del lavoro sempre più globalizzato, in ruoli che spaziano dal **business interpreting**, presso aziende operanti in contesti internazionali, alla **comunicazione interlinguistica nei servizi pubblici**, come **ospedali o tribunali**. Sono alcuni degli sbocchi per chi intraprende un percorso di laurea per diventare interprete o traduttore.
- Tra le opzioni più prestigiose, in Italia, ci sono le ex scuole superiori (oggi dipartimenti) delle università di **Trieste** e di **Bologna**, gli atenei italiani che, insieme all'università degli studi internazionali di **Roma** (Unint), fanno parte della **Ciuti, associazione internazionale delle migliori facoltà per interpretariato e traduzione**. Si tratta spesso di corsi a numero programmato, con prove di ammissione nella prima (e talvolta anche in una seconda) lingua straniera.
- L'offerta linguistica della scuola di Trieste - oggi dipartimento di scienze giuridiche, del linguaggio e dell'interpretazione e della traduzione (Iuslit) - prevede la laurea triennale in comunicazione interlinguistica applicata e la magistrale in traduzione specialistica e interpretazione di conferenza.

- Dal 2017-2018, inoltre, si aggiunge la triennale in comunicazione interlinguistica applicata alle professioni giuridiche, con sbocchi dagli studi forensi e notarili di rilievo internazionale agli uffici legali di imprese e istituzioni italiane e straniere.

- Sul fronte placement, osserva Lorenza Rega, direttore dello Iuslit, «è in crescita il filone del **public service interpreting**, dall'ambito ospedaliero a quello giudiziario. Sono molte anche le chance nel **commerciale**». Restano validi, inoltre, sbocchi tradizionali in **uffici diplomatici e istituzioni internazionali**.

- Uno degli elementi caratterizzanti i percorsi di studio del dipartimento interpretazione e traduzione (**Dit**) dell'ateneo di Bologna, campus di Forlì, è la spinta verso le tecnologie: lo scorso anno sono stati introdotti moduli sull'uso di strumenti informatici dedicati, tra l'altro, a traduzione assistita, automatica, post editing. «Dal 2017-2018 - spiega il direttore Rafael Lozano Miralles - partiranno corsi di **traduzione audiovisuale**, dal **doppiaggio** ai **sottotitoli**, ma anche di “**localizzazione**” di **software e videogiochi**». Alla triennale in mediazione linguistica interculturale si abbinano due magistrali, in specialized translation e in interpretazione .

- Tra gli atenei privati c'è **l'Unint di Roma**, che offre corsi di laurea per interpreti e traduttori, sia triennale sia magistrale. Anche lo **Iulm di Milano** propone il percorso completo, di cui la triennale (interpretariato e comunicazione) in collaborazione con **l'istituto Carlo Bo**, che a sua volta ha all'attivo la laurea in scienze della mediazione linguistica.

CORSI DI LAUREA IN INGLESE E SPAGNOLO

Negli ultimi sei anni nelle nostre università il fenomeno è esploso. Secondo il ministero dell'Istruzione i corsi in inglese erano 143 nell'anno accademico 2013-2014, oggi sono **245, quasi il doppio**. Di pari passo è cresciuta la quota dei laureati internazionali: sono oltre 10 mila, concentrati negli atenei del centro-nord e nelle discipline linguistiche, chimiche, farmaceutiche, economiche, statistiche e mediche.

Tra gli atenei pubblici, a spingere sul l'internazionalizzazione è soprattutto l'**Università di Bologna**, seguita da **Politecnico di Milano**, **Sapienza di Roma**, **Università e Politecnico di Torino**, **Università di Padova**.

Si stanno iniziando corsi in inglese anche a Bari, Catania, Napoli, Palermo e Salerno

Tra gli atenei privati svetta la **Bocconi di Milano**, che offre 30 programmi didattici in lingua inglese tra corsi di laurea, master e dottorati di ricerca, con una quota di studenti internazionali pari a oltre un sesto degli iscritti.

GENOVA capofila nazionale **Università, Scienze Politiche** presenta corso interamente **in spagnolo e inglese**:

Cooperación y política del desarrollo (cooperazione e politica dello sviluppo), questo il nome del [nuovo curriculum che sarà messo a disposizione dalla facoltà di Scienze politiche dell'Università di Genova](#) nell'ambito della laurea magistrale in Scienze

internazionali e della cooperazione. Un percorso di studi inedito in Italia, con la maggior parte delle materie insegnate in lingua spagnola e, in parte, inglese. Una scelta maturata per venire incontro alle necessità della nutrita comunità ispanica genovese, proveniente soprattutto dall'Ecuador, ma anche per provare a migliorare il rapporto storicamente complicato tra i giovani (e meno giovani) italiani e lo studio delle lingue straniere.

Secondo una ricerca Eurostat del 2013, il nostro Paese sarebbe fanalino di coda per conoscenza dell'inglese, con solo il 10% di persone intervistate tra i 25 e i 64 anni pronto a dichiarare una “ottima” conoscenza della lingua, mentre il 26% sostiene di avere una “buona conoscenza” e il 64% appena “sufficiente”. E i numeri non sono più generosi se si parla di seconde lingue. Secondo l'istituto Makno, il 43% dei giovani italiani conoscerebbe una lingua straniera diversa dall'inglese, contro il 48% dei tedeschi e il 64% dei francesi.

ERASMUS

Le esperienze di studio all'estero, oltre a promuovere valori culturali, di solidarietà, storici e scientifici che favoriscono il processo di integrazione, l'aver studiato all'estero attraverso programmi europei aumenta del 12% le chance di trovare lavoro già ad un anno dal titolo. E questo a parità di ogni altra condizione.

Quanti sono gli studenti italiani che varcano i confini naziona-

li? Sono 27 mila (quasi l'11%) i laureati del 2016 che hanno compiuto esperienze di studio all'estero riconosciute dal corso di studi.

Il Paese di destinazione più frequente è la Spagna, scelta dal 25% degli interessati dalla mobilità internazionale, seguita da Francia (12%), Germania (10%) e Regno Unito (7%), destinazioni confermate da anni.

L'88% dei laureati che ha partecipato a questi programmi di mobilità internazionale ha ritenuto l'esperienza di studio all'estero decisamente soddisfacente, mentre il supporto fornito dall'ateneo è stato valutato in modo decisamente positivo solamente da 32 laureati su cento.

Inoltre, il 77% dei laureati che hanno svolto questa esperienza ha sostenuto esami all'estero poi convalidati in Italia.

“L' Erasmus ha creato la prima generazione di giovani europei. Io la chiamo una rivoluzione sessuale, un giovane catalano incontra una ragazza fiamminga, si innamorano, si sposano, diventano europei come i loro figli”: la definizione è di Umberto Eco. E oggi che quella definizione è cronaca, a Strasburgo il Parlamento europeo celebra i trent'anni del programma che ha messo le ali al senso di Europa. In tre decenni l'**ERASMUS** (acronimo di **European Region Action Scheme for the Mobility of University Students**) ha portato **4,4** milioni di ragazzi a studiare oltreconfine. Se si considerano anche gli scambi fra giovani, gli studenti dei pro-

fessionali, i docenti, i volontari e il personale Erasmus Mundus, la cifra arriva a **9,1** milioni. Ai quali, secondo le stime, aggiungere 1 milione di bambini nati dagli «Erasmiani».

Tutto iniziò il **14 maggio 1987**, quando, nonostante l'opposizione degli inglesi, a Bruxelles in Consiglio dei ministri fu votata la delibera che varava la nascita di un programma di studio all'estero.

ERASMUS +

Dal programma Erasmus plus arrivano borse di studio anche per gli studenti di **master “congiunti”**, organizzati da università italiane in collaborazione con altri atenei europei, della durata di uno o due anni che garantiscono 60, 90 o 120 crediti Ects.

Gli aspiranti studenti sono selezionati attraverso un bando annuale che contiene i requisiti di ammissione e di assegnazione delle **borse**, il numero di posti e l'importo delle tasse da pagare. Bisogna fare attenzione all'uscita dei bandi pubblicati di solito tra settembre e gennaio e con date di scadenze variabili.

In più a sostegno degli studenti europei la Commissione Ue e il Fondo europeo di investimenti hanno creato un sistema di garanzia dei prestiti con il quale proporre **prestiti agevolati ai candidati**. Per i master di un anno, l'ammontare è di **12mila euro**, mentre per quelli biennali è di **18mila euro**.

OVERSEAS

Il Programma OVERSEAS prevede una borsa di mobilità a tutti gli studenti vincitori del bando, che regola gli **scambi studenteschi nati da convenzioni con università non comunitarie**.

- 3.250 euro per gli scambi con una durata compresa tra tre e sei mesi
- 4.000 a 5.200 euro per gli scambi annuali

In Italia, dunque, in tutti i settori della scuola e dell'Università si lavora da anni per migliorare la conoscenza delle lingue straniere, con particolare attenzione all'inglese, offrendo così nuove opportunità a sempre più giovani che scelgono di fare una esperienza di lavoro a livello internazionale.

Si calcola infatti che nel 2016 gli italiani emigrati all'estero sono stati 124.000: il 39% tra i 18 e i 34 anni e il Regno Unito è stata la meta preferita.

Altro dato rilevante è quello fornito dall'AIRE (Anagrafe degli italiani residenti all'estero): al 1° gennaio 2017 gli italiani all'estero erano complessivamente 4.973.942, ovvero l'8,2% degli oltre 60,5 milioni di residenti in Italia alla stessa data.

Si tratta di un quadro sociale e culturale di un Paese che mostra una forte proiezione verso l'estero e, in questo contesto, una buona conoscenza delle lingue può giocare un ruolo fondamentale,

per cui è auspicabile un sempre maggiore impegno in questo settore dell'educazione e della formazione.

LÍNEAS DE ACCIÓN VINCULADAS A LA LENGUA DE SEÑAS URUGUAYA EN LAS TRAYECTORIAS DE ES- TUDIANTES SORDOS

Centro de Recursos para Estudiantes Sordos

Área de lsu, traducción e interpretación

Tca. Ma. Eugenia Rodino

Introducción

De acuerdo a la propuesta educativa del Consejo de Educación Secundaria, en consonancia con la concepción socio antropológica de la Sordera, la dinámica áulica se desarrolla mediante el uso de dos lenguas, el español en sus dos modalidades (oral y escrita) y la lengua de señas uruguaya (lsu). Para ello se conforma la díada docente-intérprete, en la cual estos últimos cumplen el rol de mediadores lingüísticos garantizando la comunicación y el acceso de los estudiantes sordos a los saberes en juego y al desarrollo de su trayectoria educativa.

La asignatura lengua de señas uruguaya integra la currícula de la reformulación 2017 de primero a cuarto año del Consejo de Educación Secundaria, como lengua materna/nativa. En la actualidad recoge el postulado que se establece en la Ley General de Educación(2008), en el que se indica que la educación debe tener en

cuenta la lengua o variedad de lengua de los estudiantes y reconoce explícitamente tres lenguas maternas para el Uruguay: *español del Uruguay, portugués del Uruguay y lengua de señas uruguaya*. En este marco, se entiende el derecho de los estudiantes sordos de tener una propuesta de educación lingüística diferente a la de los estudiantes oyentes. En este caso es: lsu como lengua materna, español como segunda lengua e inglés como lengua extranjera.

Inducción de lengua de señas uruguaya para estudiantes sordos

En función de la asignatura curricular lengua de señas, se implementa un curso de inducción de lsu para aquellos estudiantes Sordos que no presentan en su plan de estudios la materia lsu.

Fundamentación del curso de inducción en LSU

Para acompañar y favorecer el ingreso, el tránsito y la permanencia del estudiantado Sordo a los Liceos, se implementa desde el Centro de Recursos para Estudiantes Sordos (CERESO) un curso extracurricular de inducción de lsu. El objetivo del curso es ofrecer a los estudiantes Sordos un acercamiento a la lengua y a la Cultura Sorda favoreciendo procesos reflexión de la estructura de la lsu y su léxico . Asimismo, promueve el análisis contrastivo entre diversas variedades de LSU y entre LSU y español, atendiendo a posibles variantes intermedias que puedan presentar los estudiantes. El curso incorpora el uso de herramientas tecnológicas como soporte de textualidad diferida en LSU, para la producción de contenidos

digitales en lsu y para favorecer el aprendizaje de contenidos curriculares en formato digital.

Por otro lado, el curso intenta fomentar el crecimiento en el lenguaje y el desarrollo social y emocional, considerando que el desarrollo social y emocional favorecen muchos aspectos de la progresión cognitiva. La interacción con el docente de lsu y su grupo de pares es un componente esencial del aprendizaje que permitirá en los sucesivos encuentros del curso un mayor aprestamiento del conocimiento académico, favoreciendo la interacción con sus compañeros de clase, con los intérpretes, con los docentes, generando confianza y fluidez en el uso de la lsu en el trayecto educativo.

Modalidad

El equipo a cargo del curso está integrado por un profesor Sordo, referente lingüístico, identitario y hablante natural de lengua de señas, y un intérprete de lsu-español del centro educativo a donde asiste el estudiante. Se trabaja en forma personalizada y en grupos reducidos utilizando el dispositivo de videoconferencia en modalidad multipunto o uno a uno para promover el intercambio en lengua de señas y democratizar la enseñanza de la lsu a todos los liceos del país que asisten estudiantes sordos.

El equipo trabajará para facilitar el aprendizaje de la Lengua de Señas con estrategias de comunicación aumentativa, haciendo énfasis en el uso de las tecnologías de la información y la comuni-

cación.

Recursos disponibles en la web

El curso se apoya de textualidad en lsu producidos y disponibles en la web del Centro de recursos para Estudiante Sordos.

Textualidad en lsu a través de los siguientes códigos QR		
Muy interesante	Producción de visograbaciones en lsu, narradas por hablantes sordos. La temática de cada producto trata temas de inters general.	
Léxico	Lecciones de léxico en lsu con español escrito agrupadas por categorías. Realización en lsu a cargo de señastes Sordos nativos.	
Testimonios	Registro documental de entrevistas a adultos mayores Sordos. Las narraciones describen la experiencia de cada entrevistado en su trayecto educativo.	

Trasvase de lenguas: textos en español y en lengua de señasen el espacio educativo

El contacto entre lenguas, en este caso español y lengua de señas uruguaya que se desarrolla en el espacio educativo entre estudiantes sordos y docentes oyentes supone de la figura de un profesional intérprete. El intérprete en tanto competente en las lenguas implicadas en la comunicación, en la cultura de ambas comunidades y dada su formación, es responsable de realizar el trasvase del español a la lengua de señas y viceversa. Este proceso de reformulación de una lengua a otra conlleva en primer lugar la decodificación y comprensión del mensaje de la lengua de origen o fuente y en segundo lugar la codificación hacia la lengua de destino o meta.

En el marco del Consejo de Educación Secundaria (CES) la propuesta educativa para estudiantes Sordos se fundamenta bajo los pilares de una educación bilingüe, en el entendido español escrito y lengua de señas. De este modo la concepción bilingüe condiciona o debería condicionar la configuración del plan de clase ya que los contenidos son transmitidos en dos lenguas, el español y lsu. En este contexto, el abordaje de textos literarios incluidos en los programas de secundaria con estudiantes sordos, supone para el estudiante un acercamiento intralingüístico que permita comprender el significado global del texto para posteriormente detenerse en extraer las ideas principales y secundarias de cada párrafo, en identificar la relación entre los párrafos, etc. Al mismo tiempo que el estudiante Sordo decodifica el español también infiere en los procesos de traducción al buscar equivalentes en su lengua, la lsu. Tanto los procesos intralingüísticos como interlingüísticos entre ambas lenguas requiere del trabajo en equipo de la díada docente- intérprete para

que tanto uno como el otro puedan acompañar al estudiante en la búsqueda de significados y de unidades de sentido que le permitan comprender el texto en español e internalizarlo en su propia lengua. Estas prácticas en el abordaje de textos en español escrito presentes entre lenguas en contacto requieren de una gran negociación en términos de traducción (Eco, H, 2010). La posibilidad de inferir en el texto, de extraer su significado, de reflexionar colaborativamente y de interpretar los signos lingüísticos por medio de otra lengua, se complementa con una traducción intersemiótica , que consiste en la interpretación de los signos lingüísticos mediante sistemas de signos no lingüísticos.

Textualidad diferida en lengua de señas

En cuanto a la lengua de señas en formato digital, su acceso es posible gracias a las tecnologías de la lengua, considerando como herramienta fundamental las viso-grabaciones que permiten de este modo acceder a textualidad diferida en lengua de señas. Es decir que, a través del soporte digital y conforme a determinados parámetros lingüísticos y tecnológicos en base a traducciones interlingüísticas, los materiales de estudio incluirán un texto objetivable en lsu. Para desarrollar contenidos en lsu los docentes, a partir de textos en español basados en lectura fácil, contarán con el apoyo del centro de recursos para estudiantes sordos (CERESO).

El proceso de traducción inicia cuando los docentes envían un material en procesador de texto a CERESO. El primer paso es una revisión del español para realizar una primera traducción a ni-

vel intralingüístico, y luego arribar a un trasvase interlingüístico, español-lengua de señas.

Para ser fiel al texto fuente y dar mayores garantías en el texto de destino se conforma un equipo de traducción integrado por hablantes nativos de lengua de señas y traductores de lsu-español. El texto de trasvase conlleva un proceso de revisión arduo para verificar que el sentido original del texto se conserve en el producto último.

El soporte del texto de destino, al tratarse de una lengua vi-so-espacial (lsu), es digital y publicado en la web permitiendo la difusión y el acceso del estudiantado.

Aulas bilingües: materiales de estudio con textualidad diferida

Aulas bilingües, en lsu y español,
publicados en la web de CERESO a través del
Portal de ANEP.



Bibliografía

CONSEJO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA, (2017) Re-formulación 2017. Accesible en CERESO:<http://www.cereso.org/reformulacioacuten-2017.html>. Consultado 03/02/19.

ECO, U (2008) Decir casi lo mismo, España, Lumen.

LADD, P. , (2005) Golpes contra el imperio; Culturas sordas y educación de sordos. Accesible en Cultura sorda:<http://www.cultura-sorda.org/golpes-contra-el-imperio-culturas-sordas-y-educacion-de-sordos/>. Consultado 4/02/19.

LARSON, M. (1984) Meaning-based translation. A Guide to Cross-Language Equivalence. Lanham, University Press of America, Inc. (2da. Ed)

SKLIAR, Carlos. La educación de los sordos. 2003. <http://www.cultura-sorda.eu>

PELUSO, L. (2018). Los sordos, sus lenguas y su textualidad diferida. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura. Consultado en <http://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/traslaciones/article/view/1311>

PELUSO, L. y Lodi, A. C. B. (2015) La experiencia visual de los sordos.

Consideraciones políticas, lingüísticas y epistemológicas.

Pro-Posições[online], vol.26, n.3, pp. 59-81.

PELUSO L. (2016). La lengua de señas uruguaya y las políticas

lingüísticas. REVEL, v. 14, n. 26, pp. 120-146. Available from:

<http://www.revel.inf.br/files/b8ab9d9f392bbe6d-21545e30d2521438.pdf>

APLICACIONES DE APOYO A LA ENSEÑANZA DE INGLÉS EN EL MEDIO RURAL

**Bernabé González, Isabel Ivagnes, Joaquín Lejtregger
Analía Percovich, Alejandro Tosi, Luis Chiruzzo, Aiala Rosá**

**Grupo PLN, Instituto de Computación, Facultad de
Ingeniería, UdelAR**

1. Introducción

El Procesamiento de Lenguaje Natural (PLN) es un área de investigación que en los últimos años ha tenido un importante desarrollo debido al aumento de la cantidad de texto disponible, principalmente en Internet, que conlleva la necesidad de automatizar el procesamiento de esa gran masa de información. Asimismo, el desarrollo de las tecnologías de las comunicaciones, que en gran medida involucran el uso de texto, como las diferentes aplicaciones de mensajería de los celulares y las redes sociales, ha generado diversas necesidades asociadas al procesamiento del lenguaje: correctores de texto, texto predictivo, traducción, respuestas automáticas a preguntas, entre otras.

Este desarrollo del PLN ha potenciado otras áreas de aplicación de estas tecnologías, como la enseñanza, y en particular la enseñanza de lenguas, en donde las tecnologías pueden dar apoyo al trabajo del docente y aportar a un mejor desempeño de los estudiantes.

En esta área específica de aplicación del PLN se enmarca este trabajo, en el que se describe el desarrollo de dos herramientas informáticas para ser utilizadas por

maestros que enseñan inglés en sus clases. El trabajo se desarrolló como parte de una colaboración con el Programa de Políticas Lingüísticas de ANEP, que lleva adelante un programa de enseñanza de inglés en el medio rural, en donde maestros con conocimientos básicos de inglés, asistidos en modalidad *e-coaching* por profesores especializados, enseñan el idioma en sus clases. En este contexto la asistencia a los maestros en la generación de actividades y ejercicios para trabajar con los alumnos es fundamental.

Las herramientas desarrolladas incluyen actividades para maestros y niños, y funcionan casi en su totalidad sin necesidad de conexión a internet, siendo ideales para el contexto rural en donde la conectividad no siempre es buena. Una de las aplicaciones permite la generación de tres tipos de juegos basados en el uso del lenguaje: crucigramas, sopas de letras y una variante de la batalla naval en donde se utilizan fragmentos de oraciones para identificar las casillas del tablero. La otra aplicación permite la generación de ejercicios clásicos de práctica del idioma, como completar espacios, unir palabras con definiciones, y asociar palabras con categorías.

Cada aplicación fue desarrollada por un grupo de estudiantes de la asignatura Proyecto de Grado de la carrera Ingeniería en Computación. Los estudiantes trabajaron a lo largo de todo un

año lectivo (en 2018), y además de desarrollar las herramientas informáticas llevaron adelante otras actividades como reuniones con los coordinadores del programa, visitas a escuelas rurales y presentaciones en eventos organizados por Políticas Lingüísticas.

En lo que sigue se describe el trabajo desarrollado: se presentan brevemente el área PLN y algunas de sus aplicaciones a la enseñanza (sección 2), luego se describen en detalle las dos aplicaciones (sección 3) y finalmente se presentan conclusiones y líneas futuras de trabajo (sección 4).

2. Marco teórico

El Procesamiento de Lenguaje Natural (PLN) es una subdisciplina de la Inteligencia Artificial que intenta resolver con computadoras tareas vinculadas al lenguaje humano, permitiendo la comunicación entre el humano y la computadora a través del lenguaje natural o resolviendo diferentes tareas que implican algún tipo de procesamiento de texto o habla (Jurafsky & Martin, 2008). Por lenguajes naturales se entienden los lenguajes utilizados por los seres humanos en el día a día (por ejemplo, español o inglés) en contraposición a los lenguajes formales como el lenguaje matemático o los lenguajes de programación.

En la actualidad, el PLN se encuentra por detrás de numerosas aplicaciones informáticas de uso diario, como pueden ser motores de búsqueda de información en Internet, como Google; traductores automáticos; transcriptores de voz a texto; predictores de escritura, típicamente para la escritura de mensajes en dispositivos móviles;

asistentes digitales (*chatbots*), entre otros.

El desarrollo de aplicaciones de PLN orientadas a colaborar con tareas de enseñanza es un tema de estudio en el área desde sus inicios. En (Litman, 2016) se incluye una revisión completa de este tipo de aplicaciones y se mencionan diversos eventos regulares destinados al desarrollo de esta disciplina. En particular, en 2018 se realizó la 13ª edición del workshop *Innovative Use of NLP for Building Educational Applications* (BEA13), en el marco de una de las conferencias más importantes del área PLN (NAACL 2018).

El vínculo entre el PLN y la enseñanza puede verse desde diferentes ángulos (Litman, 2016). Es posible construir herramientas que asistan al docente en sus tareas, tanto en la generación de ejercicios como en la corrección de los trabajos de los estudiantes, o herramientas para asistir a los estudiantes en su aprendizaje. En los dos casos, puede tratarse de enseñanza de lenguas o de otras disciplinas en donde el lenguaje es solamente el medio para transmitir las ideas. También es posible aplicar técnicas de PLN, principalmente las basadas en métodos estadísticos, para el procesamiento de diferentes tipos de información digital que se genera en torno a la enseñanza, como los intercambios que se dan en los foros o todos los datos que se generan sobre los estudiantes, sus características y desempeño, a lo largo de cada año lectivo.

Un ejemplo de aplicación en donde el PLN permite generar ejercicios para la práctica de inglés es *Language Muse* (LanguageMuse; Burstein et al., 2013), que permite seleccionar un

texto de un catálogo, o utilizar textos propios, y generar a partir de ellos ejercicios que evalúan conceptos morfológicos, sintácticos o semánticos, ofreciendo además la posibilidad de gestionar los resultados de un grupo de estudiantes. Estas ideas van en línea con otros desarrollos que se están realizando en la actualidad para otros idiomas (Katinskaia et al., 2018).

Entre los recursos necesarios para el desarrollo de este tipo de herramientas, se encuentran textos y léxicos de nivel y contenido apropiados, ontologías, diccionarios con definiciones orientadas a hablantes no nativos, entre otros. Para obtener textos acordes al nivel deseado es posible aplicar conceptos vinculados a la simplificación textual, como el Automated Readability Index (ARI) (Senter, 1967), que mide qué tan sencillo es el texto y determina a qué nivel (escolar, liceal, universitario) está orientado. Además es posible usar analizadores sintácticos para estimar la complejidad de las estructuras gramaticales de las oraciones. También existe la posibilidad de entrenar herramientas para simplificación de texto (Coster y Kauchak, 2011; Xu et al., 2015) o utilizar modelos ya entrenados para construir textos de un nivel apropiado (Shardlow, 2014).

Otra línea de investigación importante es la corrección automática de trabajos de estudiantes. Es posible desarrollar verificadores automáticos de ortografía y gramática, que asistan al docente en la tarea de corrección de textos o que permitan a un estudiante corregir oraciones agramaticales u oraciones que no suenan naturales (Flickinger, 2018; Morgado da Costa, 2018). Para

estas tareas, es usual la utilización de herramientas de análisis lingüístico, como analizadores morfológicos y sintácticos, que alcanzan hoy en día resultados muy buenos. En relación a esta tarea, se han organizado algunas campañas de evaluación, en el marco de reconocidos eventos internacionales, orientados a la aplicación de técnicas estadísticas sobre conjuntos de datos con ejemplos ya resueltos, provistos por los organizadores. En (Kao et al., 2013) se describen los sistemas que participaron en la tarea de corrección automática de textos de SemEval 2013 (SemEval). Se aplicaron métodos de aprendizaje automático sobre grandes corpus de textos escritos por estudiantes que incluyen correcciones de docentes.

En cuanto a corrección automática de respuestas a preguntas, en donde se evalúa la pertinencia semántica de las respuestas, en (Dzikovska et al., 2013) se describe una campaña de evaluación incluida en ConNLL 2013 (ConNLL). Allí se trabajó sobre un corpus de respuestas de estudiantes, clasificadas según su grado de corrección (correcta, incorrecta, incompleta, etc.) respecto a la respuesta esperada. Por otro lado, en 2018, en el marco del BEA 13, se desarrolló una campaña de evaluación basada en un conjunto de datos proveniente de la aplicación Duolingo (Settles et al., 2018), orientada a la adquisición de lenguas extranjeras. Estas tareas no alcanzan aún altos niveles de precisión, dejando un amplio margen para investigación.

En cuanto al análisis semántico del lenguaje, es posible aplicar algunas técnicas usuales en PLN como modelos de lenguaje basados en n-gramas (Jurafsky & Martin, 2008) o representaciones

distribuidas de palabras (*word embeddings*) (Mikolov, 2013), estas últimas de gran uso en la actualidad. Los modelos de n-gramas permiten estimar la probabilidad de que ciertas secuencias de palabras sean sintáctica y semánticamente correctas para un cierto lenguaje. Por otro lado, los *word embeddings* permiten representar las palabras como vectores y calcular distancias entre ellas de modo de encontrar conjuntos de palabras semánticamente relacionadas.

3. Descripción de las aplicaciones

En esta sección se describen las dos aplicaciones desarrolladas: la primera aplicación permite generar juegos didácticos orientados a la práctica del idioma inglés y la segunda aplicación permite generar ejercicios a partir de textos seleccionados por los maestros.

Previamente al desarrollo de las aplicaciones fue necesario recolectar diferentes recursos imprescindibles para el trabajo. Algunos de estos recursos fueron provistos por los coordinadores del programa de inglés en el medio rural: ejemplos de textos, y léxicos correspondientes a los niveles Starters (Cambridge-Starters) y Movers (Cambridge-Movers) de Cambridge Assessment English.

Otros recursos se obtuvieron de diferentes fuentes de internet: conjuntos de textos simples y diccionario para niños de nivel principiante. En particular, se utilizó Simple Wikipedia (Simple English Wikipedia), que consiste en una traducción simple de 142.910 artículos de English Wikipedia, creada para facilitar la lectura a niños y personas que están aprendiendo el idioma o que tengan dificultades para leer. Otro recurso interesante es el Proyecto

Gutenberg (Project Gutenberg), que contiene una gran variedad de libros cuyo copyright expiró. Si bien son textos que contienen lenguaje antiguo, también contienen muchas palabras adecuadas para niños ya que se incluyen libros infantiles.

En cuanto a las herramientas de análisis lingüístico, se trabajó con las provistas por el grupo NLP de Stanford (Manning et al., 2014): analizador morfosintáctico (*POS-tagger*), que brinda, para cada palabra de un texto, su lema, su categoría gramatical y ciertos rasgos morfológicos, y analizador sintáctico (*parser*), que genera un análisis sintáctico de cada oración del texto, según diferentes formalismos (análisis de constituyentes o análisis de dependencias).

3.1 Aplicaciones lúdicas para la práctica del idioma inglés

La aplicación implementada lleva el nombre “Fun with words” y contiene 3 tipos de juegos: crucigramas (*crosswords*), sopas de letras (*wordsearch*) y batalla naval (*battleship*). La figura 1 presenta una captura de la pantalla inicial de la aplicación:

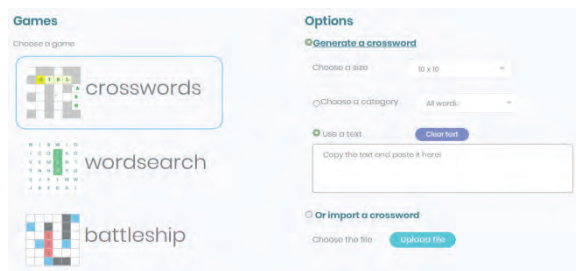


Fig. 1 - Pantalla principal de la aplicación Fun with Words.

Una vez que el docente elige un ejercicio, debe seleccionar

diferentes opciones dependiendo del ejercicio seleccionado. En la imagen anterior, se muestran las opciones para el juego crucigrama.

Para la generación de crucigramas, se debe elegir una categoría y el tamaño del tablero. La aplicación cuenta con una base de datos de palabras y pistas preprocesadas extraídas de manera automática a partir de textos de distintas fuentes. Tanto los estudiantes como los maestros pueden generar crucigramas temáticos aleatorios basándose en información preprocesada. Los maestros además pueden generar crucigramas a partir de un texto a elección. En ese caso la aplicación intentará extraer automáticamente definiciones a partir del texto. Este enfoque es similar al de (Esteche et al., 2016), donde se generan crucigramas en base a textos de prensa. Un crucigrama generado a partir de un texto podrá contener definiciones de dos tipos:

- Definiciones que se encuentran explícitamente en el texto. Por ejemplo, de la oración “*Elephants are very big animals*” podemos extraer la definición: [“*elephants*”, “*very big animals*”].
- Definiciones preprocesadas de nombres que se encuentren en el texto. Por ejemplo, si el texto contiene la frase “*The lion hunts deer*” el extractor obtendrá la palabra “*lion*” y podrá utilizar una definición presente en la base de datos como [“*lion*”, “*the king of the jungle*”].

Debido a que el proceso de extracción de definiciones no está libre de errores, se ofrece al maestro la opción de editar el

crucigrama para corregir definiciones o eliminar pistas y palabras.

Para la creación de la base de pistas preprocesadas se utilizaron métodos de extracción automáticos y se utilizaron diferentes técnicas para mejorar la calidad de las definiciones y filtrarlas de manera de obtener un nivel de inglés simple. El uso de la técnica de *word embeddings* fue esencial para este proceso, ya que permitió desambiguar con mayor precisión las definiciones.

Para generar sopas de letras se debe seleccionar una categoría y definir el tamaño de la grilla, la dirección en que aparecen las palabras en el tablero y el nivel de dificultad. Se definieron diferentes niveles de dificultad:

- Nivel 1: se muestra una lista de palabras de la categoría seleccionada que el niño debe buscar en el tablero.
- Nivel 2: se muestra una lista de definiciones de palabras correspondientes a la categoría seleccionada, el niño debe pensar las palabras y buscarlas en el tablero.
- Nivel 3: se genera un tablero con una cierta cantidad de palabras correspondientes a la categoría seleccionada y se le muestra al niño la cantidad de palabras que debe encontrar.

Para expandir las listas de palabras por categoría, de modo de generar juegos más variados, se trabajó nuevamente con *word embeddings* calculando distancias vectoriales entre posibles palabras candidatas y las palabras ya conocidas de la categoría.

Nuestra versión de la batalla naval (*batlleship*) es una variante del juego original que tiene como objetivo ayudar a los estudiantes a entrenar las habilidades de escuchar y hablar en inglés. Las filas y las columnas del tablero consisten en fragmentos (sujetos y predicados) de oraciones, para identificar un casillero un jugador debe construir y leer una de estas oraciones, y su oponente debe escucharla y encontrar la posición a la que refiere. Dentro de un mismo tablero los sujetos y predicados concuerdan, de manera que las oraciones que se arman son sintácticamente válidas.

Los jugadores tienen la opción de generar tableros de diferentes tamaños y con diferente cantidad de naves. Los fragmentos de oraciones que aparecen se obtienen aleatoriamente para aportar cierta variabilidad al juego y ayudar a que los niños practiquen diferentes sustantivos y verbos.

Los fragmentos de oraciones se obtuvieron realizando un proceso de *parsing* automático de un gran conjunto de oraciones simples. Para partir una oración en sujeto y predicado, y categorizar estos fragmentos según número y persona, de manera de utilizar fragmentos compatibles durante la generación de los tableros, se utilizó el *parser* de dependencias de Stanford.

3.2 Generación de ejercicios a partir de textos

La aplicación construida es una plataforma para la generación de ejercicios de inglés que permite generar cuatro tipos de ejercicios, todos ellos a partir de un texto de entrada. La idea es que un docente pueda trabajar con un texto de un nivel que considere apropiado

para su clase y mediante esta herramienta generar uno o varios ejercicios que estén relacionados con el contenido del texto.

El sistema puede funcionar en dos modalidades: La modalidad docente permite crear y editar ejercicios basados en textos de entrada o eligiendo un texto de una lista. Los docentes pueden también ver los ejercicios ya generados y explorar o editar las listas de palabras y definiciones. La modalidad estudiante solamente despliega los ejercicios y permite que el estudiante los resuelva, pero no tiene las opciones de generar ejercicios nuevos o editarlos.

Los cuatro tipos de ejercicios que se generan son: conjugación, definiciones, uso de lenguaje, y clasificación de hipónimos.

Los ejercicios de conjugación obtienen todos los verbos del texto de entrada y generan diferentes opciones para cada uno utilizando diferentes conjugaciones (por ejemplo, tercera persona del singular o del plural, o gerundio). El estudiante deberá elegir la conjugación correcta a utilizar dentro del texto. Se utiliza la herramienta Stanford *POS-tagger* para etiquetar los verbos y analizar sus características de forma de generar las opciones correctas y los distractores.

Los ejercicios de correspondencia entre sustantivos y definiciones buscan los sustantivos del texto que se encuentren dentro de una base de definiciones precargadas. El ejercicio presenta una lista con los sustantivos detectados y otra lista con sus definiciones. El estudiante deberá marcar la correspondencia entre unos y otros.

Los ejercicios de uso de lenguaje (*Use of English*) están pensados para que el estudiante pueda aprender a detectar palabras y frases de uso más frecuentes que otras. Por ejemplo, si tomamos la oración “*Max eats a sandwich for breakfast*”, el generador de ejercicios puede tomar la palabra “*sandwich*” y generar distractores que cumplan con las siguientes condiciones:

- Debe ser una palabra similar a “*sandwich*”, en este caso interesa que sean otros sustantivos.
- Debe ser lo suficientemente distinta de la palabra “*sandwich*” como para que la oración no tenga un sentido apropiado.

Para poder cumplir con las dos condiciones a la vez, se utilizan técnicas de semántica distribucional (*word embeddings*) y modelado de lenguaje (probabilidades de n-gramas). Utilizando *word embeddings* se obtiene una colección de palabras cercanas a “*sandwich*”, que probablemente incluirá comestibles como “*pizza*” o “*cookie*” que podrían sustituirse correctamente en el contexto, y otras que no quedan bien en este contexto como “*milk*” o “*apple*”. Para obtener los mejores distractores, se calcula la probabilidad de cada una de las palabras en el contexto según la técnica de n-gramas y se devuelve las menos probables.

La figura 2 muestra una captura de la aplicación al generar un ejercicio de uso de lenguaje. En este modo el docente puede eliminar algunas de las palabras o modificar los distractores sugeridos.

Los ejercicios de clasificación de hipónimos utilizan la herramienta WordNet (Miller, 1995) para detectar la clase de los sustantivos que se encuentran en el texto. WordNet es una base de datos léxica que organiza las palabras en clases de sinónimos (synsets) y establece entre los synsets relaciones léxicas como hiponimia, meronimia, antonimia, etc. En este caso se analizan todos los sustantivos del texto, buscando elementos que caigan en alguna de estas categorías: animales, vehículos, colores, ropa o deportes. El ejercicio mostrará la lista de palabras detectadas para su clasificación y las categorías posibles.

Proyecto 2018

Inicio Textos Diccionario Palabras Ejercicios

Ingresar el texto Tipo de ejercicio Ejercicio generado

ATRÁS GUARDAR

Ejercicio con solución

The ball is on the floor. It is a red (0) _____. It is a (1) _____ ball. The baby looks (2) _____ the ball. The cat (3) _____ at the ball. The (4) _____ is black. The cat walks (5) _____ to the ball. The cat hits the ball (6) _____ its paw. The ball rolls (7) _____ the floor. The (8) _____ smells.

(0) ball break camera hamburger Eliminar Modificar

(1) jacket salad trousers rubber Eliminar Modificar

(2) round square down try Eliminar Modificar

Fig. 2 - Generación de un ejercicio de uso de lenguaje.

4. Conclusiones

Se desarrollaron dos aplicaciones para dar soporte a la

enseñanza de inglés para niños. Una de ellas se enfoca en la generación de actividades lúdicas, la otra en la generación de ejercicios de inglés clásicos. Durante la ejecución de los proyectos que desarrollaron las aplicaciones se realizaron visitas a algunas escuelas de manera de poder probar los prototipos.

Actualmente, se están realizando nuevamente visitas a escuelas rurales en donde se instalan las aplicaciones y se capacita a los usuarios, maestros y niños, en su uso. Además, se realizan encuestas a los involucrados, de modo de obtener una evaluación y sugerencias de mejoras a implementar.

Hasta el momento, la respuesta de los maestros ha sido muy positiva, valorando el aporte que estas aplicaciones pueden realizar a la enseñanza. Por su parte, los niños se mostraron muy motivados en la participación de las actividades.

Se pretende que esta plataforma pueda extenderse a futuro, agregando más juegos y diferentes tipos de ejercicios, además de mejorar la calidad de las definiciones y de los recursos léxicos usados actualmente.

Agradecimientos

Agradecemos la colaboración permanente del Coordinador de Políticas Lingüísticas de ANEP, Aldo Rodríguez, y de la coordinadora del programa de enseñanza de inglés en el medio rural, Valentina Dubini, que nos dieron la posibilidad de participar en esta experiencia. También agradecemos a los maestros de las

escuelas visitadas en el año 2018, Johanna Revetria, Leticia Arbelo y Gerardo Saracho, y a todos los niños que participaron.

Referencias

Burstein, Jill, John Sabatini, Jane Shore, Brad Moulder y Jennifer Lentini. (2013) *A User Study: Technology to Increase Teachers' Linguistic Awareness to Improve Instructional Language Support for English Language Learners*. En Proceedings of the 2nd Workshop on Natural Language Processing for Improving Textual Accessibility (NLP4ITA), Atlanta, Georgia. Association for Computational Linguistics.

Dzikovska, M. O., Nielsen, R. D., Brew, C., Leacock, C., Giampiccolo, D., Bentivogli, L., ... & Dang, H. T. (2013). *Semeval-2013 task 7: The joint student response analysis and 8th recognizing textual entailment challenge*. NORTH TEXAS STATE UNIV DENTON.

Esteche, J., Romero, R., Chiruzzo, L., y Rosá, A. (2016, October). *Automatic definition extraction and crosswords generation from news text*. In Computing Conference (CLEI), 2016 XLII Latin American (pp. 1-8). IEEE.

Flickinger, D. (2018). *Using a grammar implementation to teach writing skills*. Workshop on Technology Enhanced Learning, GWC 2018, Singapore.

Kao, T. H., Chang, Y. W., Chiu, H. W., Yen, T. H., Boisson,

J., Wu, J. C., & Chang, J. S. (2013, June). *CoNLL-2013 Shared Task: Grammatical Error Correction NTHU System Description*. In CoNLL Shared Task (pp. 20-25).

Katinskaia, Anisia, Javad Nouri y Roman Yangarber. (2018) *Revita: a Language-learning Platform at the Intersection of ITS and CALL*. En Proceedings of the Eleventh International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC 2018). European Language Resources Association (ELRA). Miyazaki, Japón.

Litman, D. J. (2016, February). *Natural Language Processing for Enhancing Teaching and Learning*. In AAAI (pp. 4170-4176).

Manning, Christopher D., Surdeanu, Mihai, Bauer, John, Finkel, Jenny, Bethard, Steven J., and McClosky, David. 2014. The Stanford CoreNLP Natural Language Processing Toolkit In Proceedings of 52nd Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics: System Demonstrations, pp. 55-60.

Mikolov, T., Sutskever, I., Chen, K., Corrado, G. S., & Dean, J. (2013). Distributed representations of words and phrases and their compositionality. In Advances in neural information processing systems (pp. 3111-3119).

Miller, G. A. (1995). WordNet: a lexical database for English. Communications of the ACM, 38(11), 39-41.

Morgado da Costa, L. (2018). *TELL @ NTU: Intelligent*

Tutoring and Error Detection Systems, Bringing Language Teaching and Learning to a Technological Enhanced Reality. Workshop on Technology Enhanced Learning, GWC 2018, Singapore.

Settles, B., Brust, C., Gustafson, E., Hagiwara, M., & Madnani, N. (2018, June). Second language acquisition modeling. In Proceedings of the Thirteenth Workshop on Innovative Use of NLP for Building Educational Applications (pp. 56-65).

Referencias a sitios web

(último acceso 29/8/2019)

BEA13: <https://www.cs.rochester.edu/~tetreaul/naacl-bea13.html>.

LanguageMuse: <https://languagemuse.org/>

SemEval: https://aclweb.org/aclwiki/SemEval_Portal

ConNLL: <http://www.conll.org/>

Cambridge-Starters:

<https://www.cambridgeenglish.org/images/starters-word-list-picture-book.pdf>

Cambridge-Movers:

<https://www.cambridgeenglish.org/images/149680-yle-movers-word-list.pdf>

Simple English Wikipedia: <https://simple.wikipedia.org/>

wiki/Main_Page

Project Gutenberg: <https://www.gutenberg.org/>

Bernabé González

Ingeniero en Computación (Facultad de Ingeniería - Udelar)

Desarrollo de la aplicación para generación de ejercicios.

Isabel Ivagnes

Ingeniera en Computación (Facultad de Ingeniería - Udelar)

Desarrollo de la aplicación para generación de ejercicios.

Joaquín Lejtregger

Ingeniero en Computación (Facultad de Ingeniería - Udelar)

Ayudante, Instituto de Computación, Facultad de Ingeniería,
Udelar.

Desarrollo de la aplicación para generación de ejercicios.

Analía Percovich

Ingeniera en Computación (Facultad de Ingeniería - Udelar)

Desarrollo de aplicaciones lúdicas.

Alejandro Tosi

Analista en Computación (Facultad de Ingeniería - Udelar)

Ayudante, Instituto de Computación, Facultad de Ingeniería, UdelaR.

Desarrollo de aplicaciones lúdicas.

Luis Chiruzzo

Magíster en Informática (PEDECIBA - UdelaR)

Profesor Adjunto (dedicación total), Instituto de Computación, Facultad de Ingeniería, UdelaR. Investigador en el área Procesamiento de Lenguaje Natural.

Tutor de los proyectos de grado que desarrollaron las aplicaciones presentadas en esta ponencia.

Aiala Rosá

Doctora en Informática (PEDECIBA - UdelaR)

Profesora Adjunta (dedicación total), Instituto de Computación, Facultad de Ingeniería, UdelaR. Investigadora en el área Procesamiento de Lenguaje Natural.

Tutora de los proyectos de grado que desarrollaron las aplicaciones presentadas en esta ponencia.

SECCIÓN II

Ponencias Generales

EXTRA EDAD – EXTRA RISA

Prof. María Gabriela Arias

Introducción

¡Qué lugar el nocturno! Mis gurises son una mezcla de juventud y experiencia. En las clases de inglés no faltan las risas, las recetas de cocina ni los consejos de vida. Pero entre todo eso se aprende, y mucho, se enseña, y mucho. A lo largo de mi experiencia como docente de inglés del nocturno fui aprendiendo y comprendiendo que el alumno del nocturno no es igual a los demás y como consecuencia fui modificando mi práctica en pos de mejorar su aprendizaje. La neuroeducación ha sido mi aliada en este recorrido que todavía no termina. Elegí el turno nocturno por razones familiares y me quedé porque me di cuenta que había encontrado mi lugar dentro de la educación. El trabajo con la gente extra edad tiene sus ventajas, los alumnos en nuestros salones tienen los objetivos claros, estudiar y superarse, se toman en serio su aprendizaje y se comprometen en su gran mayoría. Personalmente encuentro un clima de aula distendido y cómodo donde se comparten experiencias de vida y donde la heterogeneidad de edades enriquece. Por el otro lado encontramos madres con culpa por dejar a su familia mientras estudian, o la vergüenza de “volver después de viejos”. Mi sugerencia para ellos es que disfruten de ser alumnos, que disfruten de aprender, les sugiero que aprendan para saber y no para salvar.

El aprendizaje de una lengua extranjera no es sencillo cuando esa ventana de aprendizaje ya está cerrada después de los 12 años. El cerebro de un adulto aprende una lengua extranjera con el hemisferio izquierdo, analiza, critica y compara constantemente con el español. Gracias a la plasticidad cerebral nunca es tarde para aprender otra lengua, solamente hay que tener en cuenta que esta va a ser procesada de manera diferente a los niños. Es necesario explicar reglas gramaticales en español siendo las explicaciones claras y cortas, mostrando semejanzas y diferencias a la lengua materna.

En cuanto al vínculo con el alumno encuentro la inclusión de la educación socio-emocional muy importante. Cuando compartimos experiencias de vida generamos empatía y el cerebro deja de percibir al docente como una amenaza. El buen humor es fundamental para generar serotonina y así bajar los niveles de ansiedad que produce el aprendizaje de algo nuevo. He comprendido en este tiempo en el nocturno que es más importante la calidad del tiempo pedagógico que la cantidad. Adquirí nuevas prácticas que han tenido resultado positivo, como la de darles un caramelo junto con el escrito para elevar los niveles de glucosa en el cerebro y que este funcione mejor. Gracias al conocimiento adquirido sobre el funcionamiento del cerebro frente al aprendizaje he mejorado mis prácticas educativas y comprobado que es necesario adoptar este enfoque.

¿Qué dice la teoría?

La neuroeducación es la combinación de la neurociencia, la

psicología y la pedagogía. Genera conocimientos acerca de cómo funciona el cerebro y de cómo intervienen los procesos neurobiológicos en el aprendizaje, para ayudar a que este sea más eficaz y óptimo. La neuroeducación: a) contempla cómo se encuentra el alumno, ayuda a desarrollar habilidades, actitudes y aptitudes que faciliten el proceso. b) ahonda en las formas en las que se presentan los contenidos, eligiendo aquellas en las que pueda resultar más fácil la asimilación, la memoria y la integración.

Nuestro cerebro se divide en dos hemisferios: derecho e izquierdo, cada uno tiene funciones diferentes y complementarias entre sí. El hemisferio derecho es sintético, no verbal, holístico, creativo e intuitivo, le gusta la música, el juego y el contacto con la naturaleza, prefiere los cambios y genera nuevos modelos mentales. El hemisferio izquierdo es analítico, verbal, lógico, le gustan las rutinas y los hábitos ya establecidos y utiliza modelos mentales pre-existentes. El aprendizaje de una lengua se genera en el hemisferio izquierdo en las áreas de Broca y de Wernicke. El área de Broca es la encargada de la articulación del habla mientras que la de Wernicke se encarga de la comprensión, la coherencia y el significado del lenguaje. El hemisferio izquierdo controla funciones racionales del lenguaje, el hemisferio derecho controla funciones relacionadas con el procesamiento emocional del lenguaje. Una lesión en el hemisferio izquierdo produce afasia mientras que la misma lesión en el lado derecho podría dificultar la comprensión del aspecto emocional del lenguaje como por ejemplo una broma.

Las neuronas se comunican entre sí mediante impulsos eléc-

tricos y procesos químicos, los neurotransmisores son clave para esta comunicación. En los procesos educativos la generación de serotonina y de dopamina es fundamental para un aprendizaje significativo. La serotonina es un neurotransmisor que le “avisa” al cerebro que estamos cómodos y por lo tanto de buen humor. La dopamina interviene cuando nos sentimos motivados por un desafío, influye en la activación motora, la atención y como consecuencia en el aprendizaje. Es importante también la generación de oxitocina, una hormona vinculada a la generación de vínculos. El neuroeducador español Francisco Mora plantea la importancia de la emoción en el aprendizaje situándolo en un binomio indisoluble junto con la cognición. “Las emociones encienden y mantienen la curiosidad y la atención y con ello el interés por el descubrimiento de todo lo que es nuevo, desde un alimento o un enemigo a cualquier aprendizaje en el aula.” (Mora, F 2017)

Para trabajar eficazmente nuestro cerebro necesita: sangre, oxígeno, glucosa y agua. Sin embargo ante la presencia de un estímulo percibido como amenazante gran parte del nivel de oxígeno y de la sangre bajan del cerebro racional al emocional teniendo como consecuencia un cerebro racional que no trabaja adecuadamente, provocando así *downshifting*. ¿Qué es el *downshifting*? Es la respuesta biológica del cerebro frente a un estímulo percibido como amenazante, donde el cerebro racional deja de funcionar y toma el poder la amígdala, glándula encargada de las emociones irracionales. En el aula se traduce a agresividad, falta de atención, paralización, bloqueo. Para prevenir esta respuesta el docente tie-

ne que crear un entorno resonante cubriendo todos los estilos de aprendizaje, dando feedback apropiado, generando autocontrol y autoconfianza en los alumnos. Es necesario que los objetivos sean claros y los mensajes afirmativos y que se respeten los períodos atencionales.

Uptime – downtime

Uptime se la llama al período atencional propicio para atender en el que todos los sentidos están alertas, se tiene una visión global y no hay diálogo interno. Llamamos downtime al período atencional ideal para reflexionar, realizar asociaciones con lo que ya tenemos en las redes mentales, en este período hay diálogo interno. “El cerebro, a pesar de ser multitarea, no puede percibir y procesar la información al mismo tiempo. Para que lo percibido pueda ser procesado y tenga la posibilidad, después de mucha repetición, de pasar a la memoria de largo plazo, debemos ofrecer a nuestros alumnos la instancia del “downtime”, momento para procesar la información.” (Fernández Coto, R 2012) Lo ideal sería cada 15 minutos un período de procesamiento.

Compartiendo la experiencia

Generando serotonina

Toda la teoría indica que para que un buen aprendizaje tenga lugar el cerebro debe estar abierto y receptivo, además de sentirse cómodo. Poniendo en práctica la teoría puedo confirmar que es efectivamente de esa manera. Es sumamente necesario el buen hu-

mor y la distención en la clase, más aún si se trabaja con adultos en la noche que vienen de trabajar largas horas. Desde la experiencia puedo decir que hasta que comencé como docente en el nocturno no me había sentido tan cómoda dando clase, ni me había divertido tanto. No se trata de ser un payaso, eso está claro, sino de transmitir el conocimiento de otra manera. En mis clases, en las que hay mucho respeto mutuo, se hacen muchos chistes, hay mucha risa y complicidad. Esto hace a mí entender que el tiempo pedagógico se vuelva de calidad, dejé de ver el tiempo como un enemigo y de percibir el programa a cubrir como un “cuco”.

En una ocasión estaba realizando una prueba parcial en 4to año, quedó solo una alumna en el fondo, la vi trancada, complicada. Le pedí que se sentara más adelante, mientras ella seguía realizando la prueba comenzamos a conversar, ella me contó cosas de su vida de niña y yo también le conté un poco de la mía. Terminó la prueba, me la entregó y me dijo *“hice cualquier cosa en la producción escrita, teacher, me distraje con la charla.”* Sorpresa fue la mía cuando le corregí la prueba, no tenía ningún error la producción escrita, estaba perfecta. En el momento en el que ella le quitó a su mente la presión del parcial, este empezó a trabajar solo, ella sabía solo que su ansiedad no le permitía demostrarlo. La conversación, la comodidad y la empatía generada al compartir experiencias le permitieron liberar su conocimiento.

Bajando la ansiedad: caramelos y textos conocidos.

Como dice la teoría el cerebro necesita de la glucosa para

trabajar eficazmente. Motivo por el cual cada vez que presento una instancia escrita la acompaño con una bolsa de caramelos a disposición de los alumnos. Les explico que además de ser un mimo es para despertarles el cerebro y bajar los niveles de ansiedad. Me he dado cuenta que en los escritos el ejercicio que genera más ansiedad y temor es el de comprensión lectora. Los alumnos perciben como amenazante una prueba escrita y esto genera que se paralizan aun sabiendo. Este año me propuse hacer algo diferente para mí, trabajo el texto del escrito en la clase anterior, lo trabajamos en forma global, a nivel de vocabulario. Esta opción además de no generarles ansiedad me permite hacer preguntas diferentes, en las que los alumnos tengan que inferir información del texto. Además de sentirse con más confianza, mejoraron en la elaboración de las respuestas y ese ejercicio que era de los más incompletos pasó a ser de los mejores resueltos.

Tiempos atencionales

Con ganas de seguir comprobando si la teoría tenía razón, me propuse comprobar si el uso de los períodos atencionales tal y como lo plantea Fernández Coto funciona. Comenzaba a trabajar con rutina diaria y estaba explicando las reglas de la 3ra persona del singular. Lo hice de la manera habitual en un grupo: explicación en el pizarrón y enseguida la práctica. En el otro grupo hice la explicación de todos los casos posibles, algún ejemplo en el pizarrón y antes de pedir que comenzaran a practicar, hice un comentario que disparó una breve conversación, la cual no duró más de 5 minutos. Después les propuse la actividad de práctica. En el primer grupo,

a lo largo de todo el espacio de práctica surgieron las dudas y fue necesario volver a la explicación en el pizarrón varias veces. Sin embargo, en el segundo grupo, antes de comenzar la actividad los alumnos hicieron algunas preguntas que necesitaron un repaso de lo explicado, pero no fue necesario cortar la actividad de práctica para volver a explicar. Efectivamente, el correcto uso de los períodos atencionales favorece al aprendizaje.

Conclusión

A lo largo de la historia de la educación los docentes hemos buscado herramientas y estrategias para mejorar el aprendizaje de nuestros alumnos. Los grandes pedagogos han hecho suposiciones de como aprendemos y porque. Hoy, gracias a la neurociencia y a la medicina moderna podemos saber cómo aprende el cerebro y que lo hace encenderse para aprender mejor. Sabemos que nunca es tarde para aprender ya que nuestro cerebro es moldeable y tiene una plasticidad asombrosa. Sabemos que hay que emocionar para enseñar, de lo contrario solo se aprende para pasar un examen.

Como docentes no podemos desconocer los datos empíricos que nos da la ciencia. En lo personal me ha aportado mucho y veo y siento que he mejorado como docente y que me queda mucho por aprender y por enseñar todavía.

“Enseñar sin saber cómo funciona el cerebro, es como querer diseñar un guante sin nunca haber visto una mano” Leslie Hart

Bibliografía

Fernández Coto, R (2012), *Cerebrando el aprendizaje*, Editorial Bonum.

Manes F, Niro M (2016), *Usar el cerebro*, Editoria Planeta S.A

Mora F (2017), *Neuroeducación*, Alianza Editorial S.A

Nota biográfica

María Gabriela Arias, docente del CES desde 2005. Egresada del IFD de Paysandú en Educación Media especialidad Inglés. Diplomada en Neuroeducación y Emociones del Aprendizaje, en la Universidad de Villa María, Córdoba, Argentina. Curso por Uruguay Educa el curso con evaluación “Social-emotional learning”.

VOCES DE LOS ESTUDIANTES SOBRE EL APRENDIZAJE DE INGLÉS DENTRO Y FUERA DEL AULA.

Prof. Mariangel Carreño

Introducción

En Uruguay el inglés se enseña en la Educación Secundaria durante los seis años que dura la misma. Sin embargo, la percepción generalizada en nuestra sociedad es que los alumnos no han aprendido lo suficiente luego de seis años de estudios. Si esta percepción es incorrecta será difícil de cambiar si no contamos con evidencia que pruebe lo contrario, es por eso que esta investigación busca aportar una visión más clara y ajustada a la realidad sobre los aprendizajes de inglés de alumnos liceales.

La elección de este tema se debe en primer lugar a mi experiencia como profesora de Inglés en Educación Secundaria y mi interés por comprender por qué algunos alumnos logran comunicarse eficazmente en inglés e incluso más allá de lo esperado para sus experiencias liceales con el idioma (sin haber tener tenido experiencias de aprendizaje personalizado) y por qué otros alumnos apenas logran comunicarse básicamente. En segundo lugar el creciente interés de algunos investigadores sobre el aprendizaje de una

L2 fuera del aula (Benson, 2001, 2011; Norton, 1995, 2013; Norton y Toohey, 2001;) está brindando nuevas perspectivas para entender qué factores afectan los aprendizajes de una L2. En relación a este último punto, es innegable que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) han penetrado en las vidas de los adolescentes y han cambiado sus modos de relacionarse con el mundo; uno de estos cambios supone el aumento exponencial al acceso a comunidades de habla inglesa y a otras comunidades que usan el inglés como idioma de comunicación, por lo que es un aspecto importante a tener en cuenta a la hora de explicar lo que aprenden en inglés los adolescentes y cómo lo aprenden.

La investigación se realizó en un liceo de Bachillerato público del interior del país con alumnos de 5º año. Se les propuso un cuestionario a 122 estudiantes para saber si usaban el inglés fuera de clase y a partir del mismo y de entrevistas con sus profesores de Inglés se seleccionaron nueve alumnos considerados buenos aprendices de lenguas por sus profesores y que además no tuvieran experiencias significativas de asistencia a clases particulares de Inglés. Para los estudios de casos se utilizaron encuestas de Facebook, diarios de aprendizaje y grupos focales.

Marco teórico

¿Inglés como Lengua Extranjera o como Segunda Lengua?

En el contexto de esta investigación hablaremos del inglés como Segunda Lengua (L2) y no como Lengua Extranjera (LExt.) porque de acuerdo a Gabbiani (2012: 37), las diferencias entre una

L2 o una LExt no tienen que ver con el grado del dominio de las estructuras lingüísticas de la otra lengua sino con el grado de conocimiento y participación de la otra cultura. Desde este punto de vista, lo que define si se ésta frente a una L2 o una LExt. es la relación que el usuario/aprendiz establece con los valores de la cultura de la otra lengua. Esto significa que dos alumnos en la misma clase pueden responder de maneras muy distintas al contexto en el cual se encuentran: uno puede interactuar de manera activa con la otra lengua (L2) mientras que el otro puede responder de manera pasiva limitándose a participar solo bajo determinadas circunstancias (LExt.). Como el interés de esta investigación se centra en los estudiantes que buscan activamente relacionarse con la otra lengua usaremos el término L2.

¿Proficiencia o proficiencias?

Tomando el concepto de capacidad lingüístico-comunicativa de Bachman (1990 en Scaramucci, 2000: 18-19), la proficiencia puede definirse como la puesta en práctica de la capacidad lingüístico-comunicativa en un determinado contexto comunicativo, por ello se puede hablar de *proficiencias* porque el grado de desenvolvimiento del usuario de la L2 puede variar dependiendo de la situación del uso de la lengua a la que se enfrenta (Scaramucci, 2000: 20). Por ejemplo, un estudiante puede ser altamente proficiente en la comunicación oral pero no demostrar fluidez en la expresión escrita y viceversa.

Identidad y aprendizaje de una L2

El lenguaje no es simplemente un medio de comunicación también es un medio de autoconstrucción personal a través del cual el hablante va definiendo su identidad. Lo mismo sucede con una L2, en la medida en que el aprendiz de una L2 accede a nuevos significados de la otra cultura (C2) su identidad cambia y se redefine.

El lenguaje tiene el poder de incluir o excluir y esto puede verse en situaciones cotidianas tanto dentro como fuera del contexto educativo (Heller, 1987 en Norton, 2013 p. 45). En una clase es difícil diferenciar entre los alumnos que no participan en clase por falta de interés de aquellos que no participan por haber pasado antes por experiencias negativas de participación. Las prácticas de exclusión no afectan a todos de igual manera, la respuesta dependerá de cómo el usuario de la L2 ha construido su identidad como hablante no nativo.

Para Norton (2013 p. 45) la identidad puede definirse como *“(...) how a person understands his or her relationship to the world, how that relationship is constructed across time and space, and how the person understands possibilities for the future”*.

Si un usuario no nativo de una L2 ha establecido a través de sus experiencias una identidad fuerte como usuario de la L2, hará caso omiso de las experiencias negativas y continuará en la búsqueda de oportunidades que lo ayuden a seguir aprendiendo la L2. Esta

oportunidades se pueden consolidar a través de ‘comunidades de prácticas’ (Wenger y Lave, 1991) que son espacios que permiten la participación en comunidades que propician ciertas prácticas, que a su vez favorecen los aprendizajes de una L2. Para propiciar la participación en la C2 ésta debe ser percibida como un recurso valioso (Norton y Toohey, 2001 p. 317). El proceso de aprendizaje de una L2 necesita también de una inversión de recursos intelectuales y sociales por parte del aprendiz puestos al servicio de la participación en la comunidad de la L2. En el caso de los aprendices de inglés de esta investigación, las apropiaciones de la L2 se dan en gran medida a través de las prácticas en las que usan inglés fuera del aula. El deseo de acceder a los recursos materiales o simbólicos que están disponibles en la L2 puede tener el objetivo concreto de aprender la L2 pero también puede originarse por el interés en los productos culturales de la C2, por ejemplo poder jugar juegos que solo están disponibles en inglés o cantar canciones en inglés del estilo musical preferido. Por lo tanto, el aprendizaje de la L2 puede ser un objetivo en sí mismo o un medio para acceder a recursos valiosos, pero lo que está presente en ambos fenómenos es una intención que unida a la acción generan las condiciones para el aprendizaje de la L2.

¿Qué es un Buen Aprendiz de Lenguas?

El concepto del Buen Aprendiz de Lenguas no es nuevo pero era definido en base a aspectos individuales, internos del aprendiz. Siguiendo a Norton y Toohey (2011) definiré al buen aprendiz de una L2 como una persona que reconoce el valor de la L2 y los beneficios del aprendizaje de la misma y que invierte los recursos a su

disposición (materiales, intelectuales, sociales) para participar en la C2. El tipo de participación dependerá de la identidad del aprendiz y de su agencia. Es decir, el grado y el tipo de conocimiento de la L2 que busque el aprendiz determinarán su concepto de dominio de la L2 y por lo tanto sus metas de aprendizaje. Por ejemplo, si un aprendiz de una L2 desea entender las letras de las canciones en la L2 que le gustan puede abocarse a desarrollar su capacidad auditiva, a aprender la pronunciación, léxico y sintaxis, etc. de la L2 solo para poder comprender las canciones; si por otro lado, el aprendiz busca una comprensión más global de la L2 se dedicará a aprender cómo hablar, leer, y escribir en la L2, además de aprender los aspectos culturales que caracterizan a los hablantes de la L2.

Análisis de los datos

En las siguientes tablas se muestra de qué manera usan inglés fuera del aula los alumnos de Bachillerato en base al cuestionario propuesto (n=122).

Hablan con otras personas en inglés 26%	Miran películas o series en inglés 84%	Miran videos online en inglés 49%
No van a clases part. 56%	No van a clases part. 64%	No van a clases part. 60%
Van a clases part. 44%	Van a clases part. 36%	Van a clases part. 40%

División por género Mujeres 57% Varones 39% No se identifica 4%	División por género Mujeres 62% Varones 36% No se identifica 2%	División por género Mujeres 65% Varones 32% No se identifica 4%
Interlocutor Familia 41% Amigos 25% Ambos 6% Otros 28%	Tipo de películas/series Con subtítulos 66% Sin subtítulos 4% Ambos 14% No especifica 16%	

Tabla 1- Usos del inglés fuera del aula

Usan juegos online/ PC en inglés 37%	Usan redes sociales en inglés 20%	Otros sitios de internet en inglés 7%
No van a clases part. 71% Van a clases part. 29%	No van a clases part. 68% Van a clases part. 32%	No van a clases part. 67% Van a clases part. 33%
División por género Mujeres 31% Varones 67% No se identifica 2%	División por género Mujeres 68% Varones 32%	División por género Mujeres 67% Varones 33%

Juegos más populares	Propósitos de uso	Sitios mencionados
1º) GTA	1º) Comunicativo	Wordreference
2º) Call of Duty	2º) Compartir fotos	Wattpad
3º) League of Legends/ FIFA		Sitios de descarga de juegos.

Tabla 2 – Usos de inglés fuera del aula

Leen blogs en inglés 12%	Otros modos de usar inglés 7%
No van a clases part. 40%	No asisten a clases particulares 33%
Van a clases part. 60%	Asisten a clases particulares 67%
División por género Mujeres 60% Varones 33% No se identifica 7%	Modos mencionados 'Bromear con los amigos' - 4% Cantar - 3% Leer libros - 3% Practicar inglés - 2% Ayudar a un familiar - 2 % Con el profesor particular - 2 % Hablar con un turista una vez - 1 %

Tabla 3 – Usos de inglés fuera del aula

El modo más extendido de uso de inglés fuera del aula es

ver películas/series en inglés. Si bien la mayoría de quienes ven películas/series en inglés lo hacen con subtítulos en español, esta actividad tiene el potencial de atraer a muchos estudiantes al aprendizaje de inglés.

La segunda actividad más popular es mirar videos en inglés (principalmente videos musicales), por lo tanto puede ser un recurso de mucha utilidad para el aprendizaje de inglés si se integra con mayor frecuencia en las clases.

Es interesante que quienes más usan recursos en inglés fuera del aula son estudiantes que no van a clases particulares de Inglés (excepto quienes leen blogs en inglés). Por otro lado, más chicas que varones usan recursos en inglés fuera del aula en todas los modos excepto en los juegos online/PC.

Estudios de casos

Percepciones sobre el idioma inglés

A ocho de los nueve alumnos les gusta el inglés porque es la *lingua franca* que permite la comunicación con hablantes nativos y con hablantes de otras lenguas. Para estos alumnos el inglés es un recurso valioso en el presente (para su vida diaria) y también para los planes o deseos para el futuro.

¿Qué significa para los alumnos ‘saber inglés’?

Cuando se les preguntó a los estudiantes qué era para ellos te-

ner un buen manejo de inglés los nueve alumnos respondieron que era poder hablar y entender lo que otros dicen en inglés. Ninguno de los participantes mencionó las habilidades de lectura o escritura como parte del 'saber inglés'. Esta concepción de proficiencia no coincide con los objetivos de la asignatura Inglés que busca el desarrollo de las cuatro macrohabilidades, esto podría explicar la percepción de que los alumnos no aprenden lo suficiente en el liceo: el tiempo de clase no solo se dedica a desarrollar las habilidades orales sino también las de lectura y escritura.

El valor de la asignatura inglés

Otra de las preguntas propuestas se refería a la utilidad de las clases de inglés del liceo. Las opiniones sobre la utilidad de las clases de inglés son mayoritariamente positivas, solo un estudiante respondió que no le parecían útiles pero no explicó la razón.

Tres de los nueve alumnos (tres chicas) respondieron que las clases liceales les brindaban una base para el uso del inglés en el futuro, por ejemplo para el trabajo o para viajar a otros países. Para algunos alumnos el inglés del liceo es también un recurso social y cultural promotor de equidad de acceso a una L2 percibida como valiosa.

Por otro lado, surge de los datos que los aprendizajes realizados en clase tienen efectos multidimensionales en el aprendizaje general, es decir un aspecto de la L2 aprendido en clase no necesariamente se aplica en el mismo contexto de uso de la L2, por ejemplo, aprender vocabulario a través de un texto escrito sirve para

aplicar ese conocimiento al mirar películas.

¿Qué aprenden los estudiantes fuera de clase?

Lo que más aprenden los estudiantes fuera del aula es lo siguiente: aprenden palabras y frases que luego usan de manera oral y escrita, mejoran su pronunciación y desarrollan sus habilidades auditivas.

Tres alumnos expresan también que el uso del inglés fuera del aula los ayuda en su escritura aunque ninguno de ellos menciona escribir en inglés fuera del aula, lo que refuerza la idea de que los aprendizajes son multidimensionales.

¿Qué aprenden los estudiantes en el liceo?

A la pregunta sobre qué cosas aprenden en las clases de Inglés del liceo y a través de qué actividades lo hacen, todos los participantes excepto dos responden que lo que aprenden en la clase son habilidades orales tanto receptivas como productivas.

En los extremos se encuentran F y L. F menciona que todo lo que sabe de inglés lo aprendió en el liceo. L (quien ha asistido a clases particulares de inglés por un año) expresa que no aprende cosas nuevas en el liceo porque lo que se trabaja en clase ya lo aprendió durante el año que asistió a inglés particular. Podemos interpretar este dato de dos maneras: por un lado que los contenidos en la clase de inglés del liceo no están en relación con el potencial de aprendi-

zaje que tienen algunos alumnos, por otro lado, como L usa inglés fuera del aula de varias maneras (habla con sus amigos, mira películas, series y videos), tal vez mucho de lo que ha aprendido del idioma no solo se origine en las clases particulares sino a través de su agencia como aprendiz independiente.

Sin embargo, en el grupo focal al hablar sobre lo que habían aprendido ese último año del liceo, L hace referencia a los contenidos a través del cual aprenden la L2 y no a un aspecto lingüístico concreto,

L: Este año aprendí los valores de eso no sabía [mucho]

(Valores humanos es una de unidad temática del programa de 6° de Inglés)

Podemos interpretar esto de dos maneras: 1) que los contenidos temáticos a través de los cuales aprenden la L2 son tan importantes como el idioma en sí, 2) que los contenidos temáticos no son lo suficientemente variados a lo largo de los años liceales y los alumnos solo sienten que aprenden si trabajan con temas nuevos. Esta idea se refuerza con lo que expresa JB en la encuesta,

JB: En ciclo basico se adecuaban las actividades con el nivel de aprendizaje. En bachillerato no senti un aumento de la dificultad o cambio en dichas actividades. Por mi parte, como alumno de quinto, en los ultimos dos años aprendi mas mirando series y escuchando canciones en ingles. *(sin editar)*

¿Qué sugieren los alumnos para las clases de Inglés?

Entre las muchas sugerencias que hacen los estudiantes ciertas ideas se repiten: 1) actividades dinámicas con una mayor participación del alumno, 2) trabajo en grupos entre alumnos con diferentes niveles de inglés, 3) juegos, videos, ferias culturales y proyectos, 4) más actividades orales a través de diálogos y obras de teatro.

Desde otro punto de vista en los grupos focales surgió la idea de que la exigencia por parte del docente tiene un rol central en los aprendizajes de los alumnos. Los alumnos se refieren a la exigencia en tres aspectos fundamentales: 1) exigencia en el manejo de clase para que todos los estudiantes trabajen, 2) exigencia en los logros esperados de los estudiantes, es decir, no conformarse con lo que el alumno ya sabe sino aspirar a nuevos niveles de proficiencia, 3) exigencia en cuanto a la autonomía esperada de los alumnos, dejarlos más solos para que puedan resolver los problemas a los que se enfrentan con la L2.

Es posible que nunca escuchemos estas ‘voces’ directamente de los estudiantes porque como dice uno de ellos,

F: No nos gusta a nosotros [que nos exijan] pero ayuda/

Discusión

Las voces de los Buenos Aprendices de Inglés de Bachillerato nos dicen que ‘el inglés’ ocupa un lugar importante en sus vidas, como segunda lengua y como asignatura liceal; el inglés es el recurso cultural que les permite el acceso a productos culturales que les

interesan y que son parte de sus vidas cotidianas.

Los Buenos Aprendices de Inglés nos dicen que hay otros modos de aprender el idioma, que es más autónoma y que parte de sus hobbies e intereses, pero también nos dicen que sus profesores de inglés del liceo juegan un rol importante en sus aprendizajes del idioma.

Estos estudiantes dicen que saber inglés es poder conversar en inglés y que leerlo y escribirlo no son prioridades para ellos.

Las voces de los Buenos Aprendices de Inglés nos dicen que quieren hablar más en clase, participar más, ser más autónomos y también nos dicen que quieren que sus profesores les exijan más para que ellos puedan mejorar sus aprendizajes.

Las voces de los estudiantes de Bachillerato nos dicen mucho sobre cómo se aprende el inglés, dependerá de nosotros si las escuchamos o no.

Referencias

Benson, P. (2001). Teaching and researching autonomy in language learning.

Londres: Longman.

Benson, P. (2011). Language Learning and Teaching Beyond the Classroom: An

introduction to the field. En *Beyond the Classroom Language* (pp. 7-16).

Londres: Palgrave, MacMillan.

Gabbiani, B. (2012). "Formación Continua - (Co)construcción Permanente. Creación

de un Espacio para la Reflexión sobre la Educación Lingüística". En Brasil

Irala y Silva (Orgs.) *Ensino na área da linguagem. Perspectivas a partir da*

formação continuada pp.35-58.

Lave, J., & Wenger, E. (1999). *Learning and pedagogy in communities of practice.*

Learners and pedagogy, 21-33.

Norton, B. (2013). *Identity and language learning: Extending the conversation.*

Multilingual matters.

Norton, B. y Toohey, K. (2001). *Changing Perspectives on Good Language Learners.*

TESOL Quarterly Vol. 35 N° 2 pp 307-322.

Norton, B. (1995). Social Identity, Investment, and Language Learning. TESOL

Quarterly Vol. 29 N° 1 pp 9-31.

Scaramucci, M. (2000). Proficiência em LE: Consideraciones terminológicas e

conceituais. Trabalhos em Lingüística Aplicada, Vol. 36, pp 11-22. Unicamp

Nota biográfica

Mariangel Carreño es profesora titulada de Inglés (Cerp Centro) y ha trabajado durante 20 años en la educación pública. Realizó una Maestría en TEFL (UNINI) y tiene posgrados en Currículo (Flacso), Entornos Virtuales de Aprendizaje (Virtual Educa-OEI) y Evaluación de Aprendizajes (UCU). Actualmente está escribiendo la tesis de la Maestría en Ciencias Humanas, opción Lenguaje, cultura y sociedad de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación sobre los aprendizajes de inglés dentro y fuera del aula de los alumnos de Bachillerato de liceos públicos de Uruguay.

UMA EXPERIÊNCIA COM O USO DO GÊNERO DISCURSIVO CARTA

Moacir Lopes de Camargos(Unipampa)

Icaro Olanda(Unipampa)

Introdução

Em geral, o trabalho com os gêneros do discurso na sala de aula representa um enorme desafio, já que em muitas escolas propõem-se aos alunos escrever textos que, por vezes, estão além do seu domínio discursivo. A partir de uma reflexão sobre o uso dos gêneros no ensino, este texto tem como objetivo relatar uma experiência pedagógica a partir do gênero carta que desenvolvida com 20 alunos de um 6º ano do ensino fundamental que participaram, no contraturno das aulas das escolas que estavam matriculados, de cursos livres oferecidos por uma Organização não Governamental (ONG) localizada na cidade de Artur Nogueira, interior do estado de São Paulo, durante o primeiro semestre do ano de 2016.

O gênero carta foi abordado porque os alunos assistidos estavam em suas respectivas escolas trabalhando com este gênero. E, a

partir de várias questões e dúvidas que os deixavam sem entender o porquê de terem de saber escrever uma carta, ou para que serve escrever uma carta, decidimos trabalhar com o gênero carta. Em suas falas surgiram dúvidas tais como: “não entendo para que preciso escrever uma carta ao prefeito, mas na escola a professora pediu para que fizéssemos isso”; “ninguém vai ler o que escrevi”; ou “nunca vi uma carta de verdade”. Com esses comentários por parte dos assistidos, notamos a necessidade de trabalhar com tal gênero, porém partindo de uma concepção sociocomunicativa da linguagem, isto é, eles deveriam efetivar a comunicação por meio do gênero.

Sobre gênero discursivo e ensino

Primeiramente, nos ancoramos em Bakhtin (2000) porque acreditamos que as discussões propostas por este pensador russo são atuais e úteis para pensarmos a aprendizagem de línguas. De acordo com as reflexões bakhtinianas, ao tratarmos dos gêneros discursivos, estes desempenham uma função sociocomunicativa e não devem ser meros objetos para estudar a língua como sistema.

Bakhtin (2000) nos mostra que os gêneros são “relativamente estáveis”, isto é, não devemos crer, ingenuamente, que se pode delimitá-los a uma forma rígida. Embora eles possam ser “classificados” em primários (mais ligados à oralidade) e secundários (mais elaborados, da escrita), o que interessa não é separá-los, dividi-los, mas, ao contrário, perceber o diálogo entre eles. Por exemplo, embora uma carta possa ser mais próxima a um gênero primário, um

conjunto de cartas pode se transformar em um romance epistolar, isto é, um gênero secundário.

Para este pesquisador, à medida que a sociedade evolui, os gêneros (tanto da língua, como da literatura) também evoluem. Isso se deve porque a língua está sempre modificando, ou seja, os falantes são responsáveis por todo tipo de mudança que ocorre na língua, seja no nível fonético, sintático, semântico, etc, conforme explica Bakhtin (2000). Partindo dessa premissa temos hoje a presença da carta, mas ela pode adquirir uma nova aparência. Os modernos recursos tecnológicos favorecem o surgimento de formas inovadoras de gêneros, mas não absolutamente novas, como tem demonstrado diversas pesquisas. Atualmente, com a web, posso enviar uma carta e anexar um vídeo, fotos, marcações no espaço geográfico em que seu usuário está e mais uma infinidade de recursos. Isso mostra uma das possíveis “transmutações” que sofreu o gênero carta, mas não perdeu a sua característica principal que é a interação entre interlocutores via linguagem.

Assim, ao propormos um trabalho com esses gêneros discursivos possibilitamos aos alunos que eles percebessem que, como explica Bakhtin (2000), os gêneros são maleáveis e o que interessa é a relação entre eles, ao invés de uma simples classificação em primários e secundários, conforme dito anteriormente. Tomando uma metodologia qualitativa, foi repensada a abordagem que se usaria para trabalhar com o gênero carta, uma vez que, em concordância com esse conceito, não poderíamos descaracterizar sua função que é estabelecer uma interação pela linguagem entre interlocutores.

Desse modo, propomos aos alunos apresentar-lhes mais do que simplesmente a “estrutura” do gênero carta, estrutura esta que, conforme analisa o pensador russo, trata-se na verdade de possibilidades que temos, por meio de textos, de materializar linguisticamente os gêneros do discurso. Assim, foram trabalhados com os alunos desde aspectos do processo de elaboração textual até a efetivação real do que produziram, ou seja, após a escrita da carta, todos os alunos foram levados a uma agência dos Correios da cidade e lá puderam entender a real função do gênero (interação via língua-gem) e não meramente utilizá-lo como pretexto para sistematizar a língua.

(Re)pensando a abordagem

Como se trabalhar os gêneros discursivos? Muito tem-se discutido sobre o assunto seja por professores-pesquisadores, pelo próprio PCN (Plano Curricular Nacional) ou mesmo pelas escolas. Essa foi uma das questões que surgiram após se (re)pensar como seria abordado o gênero carta com alunos de uma ONG, na cidade de Artur Nogueira, no interior de São Paulo. Para descrever esse processo teceremos algumas considerações que, cremos ser importantes ressaltar no relato dessa abordagem entre teoria e prática.

Primeiro, esse trabalho foi desenvolvido com alunos da G.E.A.C. Casa do Caminho, uma entidade de assistência social localizada na periferia da cidade de Arthur Nogueira, que visa proporcionar às crianças, adolescentes, jovens e adultos uma forma-

ção complementar de desenvolvimento pessoal, social, intelectual, cultural, e ético, estimulando a cidadania, gerando impacto social positivo na comunidade, e contribuindo para a diminuição da exclusão e dos problemas sociais, através de atividades sócio-educativas, culturais e semi-profissionalizantes. Foi nessa entidade que, atende sujeitos de 8 à 59 anos, desenvolvemos o trabalho com o gênero carta com um grupo de 20 alunos do 6º ano do ensino fundamental, oriundos de escolas da rede pública, matriculados nas aulas de acompanhamento escolar na ONG, no primeiro semestre de 2016. As atividades foram aplicadas num total de 8 horas aulas.

Para efetivar tal ação foram retomados algumas formas que temos como possibilidade de materialização linguística do gênero - neste caso a carta-. Foram levados exemplos de cartas trocadas entre dois sujeitos, ou seja, uma real utilização do gênero: o processo de comunicação entre os interlocutores. Os exemplos levados foram do arquivo pessoal do ministrante das atividades. Pedimos que os participantes escolhessem alguém para quem desejassem comunicar algo. Eles poderiam escolher livremente qualquer pessoa e assunto para escrever.

Após o processo de exposição e discussão ao gênero, foram apresentados também o gênero e-mail e algumas de suas características presentes também na carta. Nesse sentido foi, ainda, discutido quem seriam os sujeitos que produziam esses gêneros. Em que áreas das atividades humanas eles mais eram utilizados? Muitos foram os que escolheram se comunicar com algum parente ou amigo que, em geral, moram em outra cidade ou estado. Porém, houve casos

em que os destinatários das cartas moravam na mesma cidade do remetente, mas isso não impediu que estes participassem do mesmo processo de produção e envio da carta para seus interlocutores.

Dessa maneira, eles tiveram a oportunidade de vivenciar uma experiência que outros alunos, em sua grande maioria, nunca puderam vivenciar. Se apenas reproduzíssemos o gênero carta como mera forma de instrumento de avaliação, seria esquecer qual o real propósito desse gênero. Com essa abordagem, os alunos passaram a conhecer não só o desenvolvimento da carta, mas a sua materialização linguística, os aspectos de endereçamento, a função do selo e o prazer real de poder interagir com alguém, ou seja, eles passaram a compreender a esfera discursiva de circulação do gênero carta.

Considerações finais

Este trabalho, ainda que de forma breve, mostra a importância de planejarmos nossas atividades, sobretudo quando se trata de gêneros discursivos, tema tão em voga no ensino de línguas. Ressaltamos também que, se optamos por trabalhar com algum gênero discursivo na aprendizagem, é necessário ter claramente a concepção de linguagem que orienta nossas práticas, conforme nos mostra Geraldi (2004). Isso é de suma importância, uma vez que é muito comum o professor dizer adepto ou aderir a uma determinada concepção de linguagem sem saber quais as implicações que isso tem para o trabalho em sala de aula.

Pontuamos que não estamos culpabilizando ou responsabilizando unicamente os professores pelas falhas da aprendizagem.

Muitas vezes, eles apenas recebem ordens superiores e as seguem. Consideramos também que os professores de escolas públicas, com uma sobrecarga de trabalho e salas lotadas, não dispõem de tempo suficiente para leituras e dedicação a suas tarefas como gostariam ou deveriam. Poucos tem o incentivo ou condições para aperfeiçoamento em cursos de pós-graduação.

Além disso, os materiais didáticos (livros, apostilas) são, na maioria das vezes, distribuídos gratuitamente sem considerar as idiossincrasias regionais. Observemos ainda que há um grave problema na educação brasileira devido a falta de uma política educacional efetiva que valorize os professores e ofereça investimentos efetivos para termos bibliotecas equipadas e prédios com estrutura adequada.

Referências

BAKHTIN, M. (2000). Estética da criação verbal. Trad. Maria E. Galvão. 3ed. São Paulo: Martins Fontes.

GERALDI, J. W. (2004). O texto na sala de aula. 3 ed. São Paulo: Ática.

GIOVANI, F. (2017). A construção de um projeto de dizer na alfabetização: a autoria por meio da circularidade dos gêneros discursivos. 1. ed. SÃO CARLOS: PNAIC – UFSCar, v. 5. 12 p. (Coleção Coeduca 5)

**LA LENGUA DE SEÑAS URUGUAYA Y LOS
NEOLOGISMOS
¿ADOPCIÓN TOTAL O PARCIAL?**

Prof. Sylvia Y. Siré Brun

Resumen:

Evolución de la Comunidad Sorda Uruguay y de la Lengua de Señas Uruguay en relación estrecha con la creación de nuevas señas. El creciente número de estudiantes en el nivel secundario y universitario han conformado una nueva realidad en la comunidad, esta realidad ligada al surgimiento de señas específicas han fragmentado a los hablantes sordos en donde se presentan claramente dos posturas. ¿Cómo se comporta la Lengua de Señas Uruguay en relación a otras lenguas ante los neologismos?

Palabras claves: Lengua de Señas Uruguay. Neologismos. Comunidad Sorda. Lingüística de la Lengua de Señas. Sordos.

La Lengua de Señas Uruguay y los neologismos, ¿adopción total o parcial?

La Comunidad de Personas Sordas de Uruguay desde sus orí-

genes hasta el presente, ha desarrollado una lengua visual, espacial y gestual conocida actualmente como Lengua de Señas Uruguay (LSU). Al igual que las otras Lenguas de Señas (LS) evidencian una complejidad propia, característica esta de cualquier lengua natural y ella sirve a sordos y oyentes para todas las funciones comunicativas, de modo similar que las lenguas auditivo fonéticas y sus variantes a todos sus usuarios.

La Lengua de Señas Uruguay evidencia grandes dinámicas sociales en la actualidad, las cuales implican cambios culturales de gran magnitud.

¿Cuántos tipos de ser sordo existen o coexisten en nuestro país? ¿Qué hace a un individuo ser sordo? Realidad lingüística de la Comunidad Sorda Uruguay. ¿Las personas sordas, son todas hablantes de Lengua de Señas? ¿Todos entienden español? ¿Son todos los sordos bilingües? ¿Dónde, quien o quienes son los encargados de la creación de nuevas señas? ¿Cómo se avalan dichos neologismos? ¿Quiénes los avalan? ¿Cuál es el mecanismo de adopción? ¿Tienen aceptación en toda la comunidad? Estas son preguntas y cuestionamientos que a diario se ven entre los hablantes de la Lengua de Señas Uruguay.

La sordera, sigue constituyendo un fenómeno con múltiples visiones, todas dan cuenta de su gran complejidad. Ya no se asume al individuo sordo desde una perspectiva médica o educativa, sino que su comprensión va más allá de lo tradicional, hasta bordear aristas de naturaleza: lingüística, psicológica, sociológica, antropo-

lógica, filosófica, ética, cultural y política. Intentando aunar esta intrincada red de relaciones, aparecen las miradas que se hacen desde la óptica del oyente y desde otra posición, la visión de los sordos. Todo este complicado panorama hace que se deba seguir analizando nuevas interpretaciones de dónde situar al ser sordo y a su lengua.

En este artículo se intentará esbozar las controversias que se manifiestan en la Comunidad Sorda en relación a la existencia de los neologismos.

Bibliografía

Aguilera, B. (2007). Origen y evolución de la facultad del lenguaje desde una perspectiva dinámica.

Así se actualiza la lengua de signos para añadir términos como “selfi” y “mansplaining”. Recuperado de: https://verne.elpais.com/verne/2018/01/11/articulo/1515685022_619472.html

Cooper, R. (1997). La Planeación Lingüística y el cambio social.

Cortes Suarez, A. (2017). Evolución de la comunidad sorda y su lengua.

De los Santos Rodríguez, E. (2004). Técnicas de interpretación de Lengua de Signos.

Famularo, R. (2012). Despejar X: Interpretación en Lengua de Señas y en Lengua Oral.

Fojo, A. (2012). Estructuras lingüísticas de la Lengua de Señas Uruguaya.

García Benavides, I. (2004). La lingüística en el lenguaje de señas.

Humphreys, L. (2007). The professional Sign Language Interpreter's: the complete, practical manual for the interpreting profession.

Ladd, P. (2011). Comprendiendo la Cultura Sorda: en busca de la Sordedad

Massone, M. (2012). Estudios multidisciplinarios sobre las Comunidades Sordas.

Morales Garcia, A. (2015). La lengua de señas en la vida de los sordos o el derecho de apalabrar su realidad.

Nelde, P. (2013). Conflicto entre lenguas.

Pelusso, L. (2010). Sordos y oyentes en un liceo común: investigación e intervención en un contexto intercultural.

Peña, S. (2015). Lo que hace a un Intérprete ser Intérprete: Técnicas y herramientas para los Intérpretes de lenguas señadas y español.

Supalla, T. (2014). Sign Language Archeology: Understand-

ing the Historical Roots of American Sign Language. Washington:
Gallaudet University Press.

Tovar, L. (2010). Neologismos en Lengua de Señas.

COMUNIDADES DE PRÁTICA PROFISSIONAL DOCENTE DE PORTUGUÊS

Greici Lenir Cañete Reginatto

(UNISINOS- Brasil, doutora em Linguística Aplicada)

Uma Comunidade Profissional de Prática Docente, adaptado de Wenger (2001), é sempre quando conseguimos através da interação e negociação com colegas de profissão renovar nossos conhecimentos mutuamente. No entanto, nós professores, às vezes, nos deparamos com a necessidade de planejar a distância. Nem sempre as reuniões pedagógicas são suficientes ou possíveis quando tratamos, por exemplo, de um diálogo interinstitucional com a finalidade de aproximar programas e culturas acadêmicas, conhecer o outro e trocar experiências. No mundo globalizado, as equivalências de programas e duplas certificações são cada vez mais comuns. Da mesma forma, supõe-se que a internet torna o diálogo mais fluido. (Hall 2005). Porém, constatei que quando propusemos aos professores que atuam na formação docente que planejassem em conjunto mediados pelo discurso escrito via computador, nem sempre conseguiram negociar ditos planejamentos, mostrando não somente uma comunicação ineficiente na interação escrita como também comportamentos que não ajudaram à geração de comunidades pro-

fissionais de prática docente; uma vez que o discurso escrito digitado também evidencia comportamentos, identidades marcadas e leituras superficiais. (Herring, 2004). Este artigo tem como objetivo refletir sobre como podemos interagir com nossos pares, e, como, formar uma comunidade virtual de prática docente poderia ser uma possibilidade de formação continuada.

Palavras-chave: Comunidade profissional de prática docente. Ensino de línguas adicionais adicionais³. Planejamento. Discurso mediado pelo computador.

Introdução

O MERCOSUL tem requerido novas políticas linguísticas para o ensino de segundas línguas e/ou estrangeiras, as quais passarei a denominar línguas adicionais (LA, de agora em diante). Há, por tanto, uma necessidade urgente em melhorar o ensino de línguas oficiais do bloque. Além, é claro, de fomentar o ensino dessas línguas. Para contribuir com essa missão, como professores de línguas estrangeiras seria importante que levássemos em conta um conceito amplo de política(s) linguística(s).

³ Línguas adicionais é o termo que engloba todas as línguas além da materna que o indivíduo sabe, conhece ou estuda, ou seja, abrange língua segunda e língua estrangeira em um único termo. (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 127)

Com base em Calvet (2007) entendo políticas linguísticas como toda ação que se faz para com as línguas, seja com o objetivo de promover, manter, superar status, ou até mesmo excluir, aumentar ou diminuir seu valor simbólico. Essas ações podem ser feitas tanto pelos Estados como por pessoas comuns, uma vez que todos podemos gerenciar os usos linguísticos, ao usar determinada língua no lar, ao escolher a língua que queremos estudar, que queremos que nossos filhos aprendam, as que exigimos dos governos nas escolas, etc.

Desses dois tipos de ações de políticas linguísticas temos: a decisão governamental (política linguística *in vitro*) e a individual e social (*in vivo*). Um exemplo disso, pode-se analisar o que tem ocorrido no Brasil, país vizinho, onde desde 2005 havia a lei da obrigatoriedade do ensino do espanhol a Lei 11.161/2005 (Brasil, 2005). Embora dita lei tivesse sido assinada mais para atender os interesses comerciais da Espanha⁴ do que ao Mercosul, ainda assim era um alento para a difusão do espanhol como língua adicional no Brasil. No entanto, após muitas polêmicas e reviravoltas, a presidência da República Federativa do Brasil (2016) sancionou a Medida Provisória (MP nº. 746), que se converteu na Lei nº. 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 (Brasil, 2017). Essa lei traz, entre várias outras mudanças curriculares no ensino médio brasileiro, a revogação da

4 Lembre-se que o Brasil tem um mercado consumidor atrativo pela quantidade de população, e que justamente pela época da assinatura da Lei do espanhol, instalaram-se 9 Institutos Cervantes, dos quais agora são 8, em cidades capitais estratégicas. Lembre-se também que o ex-presidente do Brasil Luis Inácio Lula da Silva recebeu o prêmio Internacional Don Quijote de la Mancha (2008) ao lado de Carlos Fuentes, pela promoção da língua espanhola. (El Mundo, 2008; Villa; Valle; 2008)

lei do espanhol do sistema escolar brasileiro ao mencionar, no artigo 26, inciso 5º “No currículo do ensino fundamental, será ofertada a língua inglesa a partir do sexto ano” (Brasil, 2016) para o Ensino Fundamental, e, para o Ensino Médio: “(...) obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol(...)”.

Ora, os professores e estudantes de espanhol, sabiam que ao não ter mais o mesmo respaldo legal da obrigatoriedade, pela decisão optativas das escolas e sistemas educativos não havia garantias. Diante do novo cenário, um grupo de alunos e professores da Universidade Federal do Rio Grande do Sul se organizou e criou o movimento chamado #ficaespanhol, o qual difundiram pelas redes sociais. E a nível de estados federativos, ganharam forças, com o apoio de estudantes, dos Conselhos e Associações de professores de espanhol, e sobretudo, apoio de alguma que outra pessoa da esfera pública que simpatizou com a causa. Hoje (janeiro de 2019) o estado do Rio Grande do Sul reverteu a situação e o espanhol se mantém nos currículos escolares. A ideia tem tomado forma e ganhado espaços em outros estados que desejam a mesma reviravolta.

O sucesso do movimento #Ficaespanhol se deve, entre outros fatores, à existência de um grupo de debate em torno a um tema: o desamparo da língua espanhola nos currículos escolares. É sabido que temos agenda importantes de discussão de políticas linguísticas no MERCOSUL como o CIPLM, (Congresso Internacional de Professores de Línguas Oficiais do MERCOSUL) e o EAPLOM (Encontro de Associações de Professores de Línguas Oficiais do

MERCOSUL), porém sem grupos de trabalho com pensamentos locais, regionais e globais, não é suficiente. Dos resultados desses dois grandes eventos destaca-se a declaração do III CIPLOM (2016) na qual se constata e se faz saber:

(...) que apesar do tempo de existência dos acordos assinados ainda há países da região que não têm leis específicas para o ensino obrigatório das línguas oficiais do Mercosul e que em determinados contextos há ainda tendências para o monolinguismo;- que mesmo com certas iniciativas de alguns órgãos e instituições nacionais e internacionais, ainda há pouco reconhecimento do real valor das línguas oficiais do Mercosul nas sociedades da região em diferentes âmbitos, observando-se a imposição do inglês em detrimento das outras línguas na oferta educativa de línguas estrangeiras em todos os países membros;

Ou seja, o português e o espanhol rondam certos sistemas educativos, mas não está assegurada de forma legítima a sua obrigatoriedade, não ocorrendo nenhum inconveniente às instituições que ignorem as línguas oficiais do MERCOSUL, além da sua nacional. Então faz-se necessário haver grupos de trabalhos e estar atentos às novas políticas in vitro. Porque sem a presença das línguas do Mercosul no currículo, conseqüentemente haverá cada vez menos oportunidades de trabalho para professores de espanhol no Brasil ou de português nos países hispano falantes. E o que é mais grave, menos oportunidades de um ensino multicultural e plurilíngue aos nossos estudantes. Isso significa, romper com a tendência aos monopólios linguísticos, como a do inglês.

No caso da formação de professores de línguas, vale ressaltar que estamos diante de uma questão de identidade regional, ou seja, vai mais além de políticas linguísticas isoladas, e sim de regionalização. Trata-se de pensar conjuntamente no papel das línguas adicionais nos países do bloco do Mercosul, na construção de uma cidadania regional, e qual status, através de políticas linguísticas, se daria a ditas línguas nos sistemas educativos a fim de prevalecer a reciprocidade. Por exemplo, qual o papel do espanhol no Brasil e qual o papel do português no Uruguai, quais debates e estratégias seriam tomadas pelos países e como essas políticas afetariam e ajudariam a (re)construir as identidades profissionais locais, e, ao mesmo tempo regionais. (Cañete; 2018, p. 281).

Agora por que deveríamos trabalhar em grupo? Como fazê-lo e para quê? Tratarei esses temas ao longo deste artigo, indo de encontro aos principais pontos que promovem comunidades de práticas como uma ideia de trabalhar em conjunto. Também descreverei brevemente um exemplo, aplicado em cursos de formação de docentes de línguas adicionais na Argentina, no Brasil e no Uruguai, quando as professoras colaboraram comigo ao tentar formar uma Comunidade de Prática Virtual.

Identidade de grupo, comunidades de prática e de aprendizagens

Trabalhar em grupo é uma tarefa muito complexa, pois um grupo é formado por indivíduos também muito complexos. Isso se

deve em razão de cada integrante do grupo tem várias e não apenas uma identidade. Segundo Gee (2000, p. 100), há quatro tipos de identidades que se destacam:

Identidade natural: um estado desenvolvido a partir de forças na natureza, como a nacionalidade e procedência; (pode estar relacionada ao item a indivíduo versus grupo também);

Identidade institucional: um cargo autorizado pelas autoridades dentro das instituições. Essa identidade pode ser imposta pelo indivíduo ou legitimada pelos demais membros;

Identidade discursiva: identificada como traços/características individuais resultantes das interações com outros (pessoas, contextos), como a cortesia ou descortesia;

Identidade reconhecida por afinidade: experiências compartilhadas na prática de “grupos de afinidade”.

Cada indivíduo precisaria trabalhar suas quatro identidades básicas e ainda dialogar com as quatro identidades de cada membro do grupo buscando que prevaleça a identidade por afinidade sobre as demais para que o trabalho funcione. Quando me refiro a trabalho sigo as premissas dos conceitos de Wenger (2001) quando ele propõe os caminhos das comunidades de prática para favorecer a aprendizagem. O trabalho, o compromisso, o significado e participação, hierarquia, presença e afiliação são, para esse autor, os pilares dessa teoria social para a aprendizagem. Se é social, ocorre em grupo, pela e na interação entre os indivíduos, ou seja, pela

negociação e mediação. (Wenger, 2001). Também acrescento as identidades por afinidades de Gee (2000) e a disponibilidade para aprender e/ou ensinar, trata-se de reconhecer que todos temos algo a aprender que ainda não sabemos, e, que todos podemos ensinar algo a mais que já conhecemos ou sabemos. (Cañete; 2018, p. 281).

Talvez seria possível alcançar um intercâmbio cultural e linguístico entre docentes se trabalhássemos em Comunidades de Prática em ambientes virtuais. Ora, o virtual também exige participação e presença, portanto no meio virtual os indivíduos também carregam identidades e outras formas de comportamentos linguísticos para (re)significar objetos de estudos e para negociar com os pares. Dessa forma, aumentamos o grau de complexidade detalhada no início desta seção. Acima de tudo, entendo comunidade de prática como um grupo de pessoas sob um objetivo comum que tem entre si: compromisso mútuo, trabalho, hierarquia de papéis sociais e afiliações (Wenger, 2001). No entanto, não supõe homogeneidade nem como requisito para formar uma comunidade, nem como resultado final. (Wenger, 2001, p. 100). O mais importante em uma comunidade é saber dar e receber ajuda.

Em suma, sem todas as palavras destacadas acima, temos uma reunião de pessoas em determinado local (seja do mundo virtual ou físico), mas não temos uma comunidade profissional de prática ou bem como uma comunidade de aprendizagem no caso dos alunos.

Todos integramos variadas comunidades de prática presenciais ou virtuais, que existem por toda a parte, seja no lar, na escola,

no trabalho, num grupo de amigos com um interesse comum, etc. Em todos os espaços pelos quais transitamos nos organizamos para dar conta dos empreendimentos específicos daquele grupo, daquela comunidade. Por tanto, os participantes deveriam ocupar certos papéis dentro da comunidade de prática, ocupando o núcleo os participantes veteranos, os que possuem mais insumos teóricos, e podem tomar decisões deliberativas, enquanto que na periferia se posicionam os participantes principiantes, os quais se ocupam de renovar as interações com insumo do mundo externo.

Metodologia

Para ilustrar um pouco mais o que são comunidades de prática analisarei alguns excertos de interações assíncronas via e-mail de uma pesquisa maior de natureza qualitativa e de pesquisa colaborativa. (Desgagné, 2007). A ideia é mostrar um pouco como a análise discursiva da cortesia pode evidenciar o engajamento dos professores no planejamento. Este estudo foi realizado com professores de cursos de formação de professores do Brasil (uma universidade), da Argentina (Uma universidade e depois um curso terciário) e do Uruguai (um curso terciário)⁵. Todos os cursos eram de formação de professores de espanhol língua estrangeira. A partir da escolha de uma professora e uma matéria de ditos cursos, montamos um espaço virtual onde os alunos de cada disciplina iam interagir em

⁵ Cabe ressaltar que no Brasil a formação de professores se dá no âmbito universitário por carreiras de graduação de mais ou menos 4 anos de duração. Na Argentina a formação de professores pode ser universitário ou terciário, no Uruguai é somente terciário.

uma disciplina unificada. A ideia é um piloto de aproximação de currículos. O ambiente escolhido foi na 1ª etapa um grupo fechado do Facebook e na 2ª etapa o Moodle institucional da universidade brasileira. O estudo se desenvolveu no período de tempo de 2015 a 2016. Os ambientes virtuais escolhidos e a interação entre as professoras almejava o surgimento de comunidades de prática.

A interação virtual ocorre na língua e pela língua escrita via computador, para a qual há uma abordagem metodológica chamada de Computer-mediated discourse analysis (CDMA). Segundo Herring (2004) os discursos escritos evidenciam comportamentos humanos, os quais se podem verificar analisando os significados resultantes da interação entre os membros e a participação dos mesmos, bem como a solicitação à participação entre outros.

Para completar essa abordagem de análise tomei os conceitos da pragmática sociointeracionista que diz que para que haja uma comunidade de prática, dentro dela devem haver relações e hierarquias favoráveis. As relações discursivas entre os membros e a cortesia verbal trocada entre eles indicam a existência ou não de uma comunidade de prática. Pois através da prática cortesa vemos se existe o compromisso mútuo, tácito, de apoio, de responsabilidade e de identidade de grupo (Marlangeon, 2014: 13). A prática cortesa se evidencia especialmente pelas estratégias de polidez, a qual acontece discursivamente por meio da:

mitigação/atenuação, por exemplo, “este trabalho não está

bem feito”

exortações pseudoinclusivas, por exemplo, “nosso projeto”. Aqui a intenção perlocutiva busca criar uma solidariedade simbólica, Briz (2012)

a defesa da imagem do outro ou de si mesmo. (Haverkate, 1994, p. 33);

a repetição – o ouvinte repete toda ou parte da proposição emitida pelo interlocutor para dar a entender que compartilha o mesmo ponto de vista dele;

a ironia – é a reprodução pela manipulação do valor veritativo da expressão adotada (Briz, 2012, p.20).

Um exemplo prático

Etapas /período	Ambiente virtual	Participantes 1
1ª etapa - de março a dezembro de 2015 (estudo exploratório)	Grupo fechado no Facebook	Uma professora brasileira (Alice) – alguma experiência com ensino online; uma professora argentina (Laura), quase nenhuma experiência com o ensino virtual e em entrevistas diz rejeitá-lo. uma professora uruguaia (Paula), alguma experiência com ensino online como aluna.
2ª etapa - de junho de 2016 a novembro de 2016	Experimentando Moodle da universidade brasileira	a professora brasileira (Alice) uma professora argentina (Cecilia) e sua orientadora (Verónica). Ambas as duas tinham bastante experiência com ensino online

Fonte: elaborado pela autora.

As interações por e-mail:

1ª etapa –Projeto-piloto: como se faz uma comunidade de prática?

Greici escreveu dia 7 de julho de 2015:

Estimadas,

Me pongo en contacto para saber alguna novedad sobre cuál la disciplina que van a dictar para el próximo semestre y que va a participar de nuestro intercambio virtual, pues nos ha llegado el momento de comenzar a poner en marcha nuestro precioso proyec-

to. Aprovecho y les pregunto qué tal les da la plataforma Moodle, saben manejar lo necesario, van a necesitar ayuda técnica? También me pongo a disposición para eventuales dudas. Greici

Análise: A pesquisadora usa o pronome “nosotros” (exortação pseudoinclusiva) para tentar formar uma identidade de grupo, e assim chamar à participação o grupo de professoras por meio da aproximação “nosotros”. Ainda, para isso, está implícita a sua identidade institucional: Greici pesquisadora da universidade aos outros.

Laura (PA) escreveu dia 7 de julho de 2015:

Queridas todas:

¿Cómo están? Nosotros en vacaciones de invierno, regresando el lunes 20 a la Universidad. Mañana miércoles parto de vacaciones a ver a mi hijo a Buenos Aires. Si les parece, nos contactamos nuevamente a partir del 20 de julio.

Respecto de Moodle: he pensado que una alumna que estuvo en el 2° semestre en IES brasileira me puede ayudar, ¿qué les parece?

Greici: te daré noticias de la materia o asignatura apenas regrese...

Un abrazo cariñoso a todas y sea buena oportunidad para el trabajo en conjunto

Análise: no e-mail de Laura o “Nosotros” não é de aproximação e sim de distanciamento e para marcar identidades institucionais, nós aqui somos diferentes. Nota-se um dos primeiros entraves para trabalhar uma Comunidade de Prática os calendários acadêmicos são diferentes em cada instituição e país.

Alice (PB) escreveu dia 28 de julho de 2015.

Estimadas,

Les pido perdón por el silencio, estuve de cama unos días con una señora gripe. Me levaté hoy y ya estoy elaborando un cronograma y una pequeña propuesta. Pienso que la tendré pronta hasta mañana por la mañana. Greice, necesito tu ayuda con lo del Moodle: ¿quién abre la plataforma?

Besos

Alice

Análise: Vemos um espaço de tempo longo entre a última interação e esta última. Isso provavelmente fez esfriar o contato e a negociação entre as professoras. Por essa razão, e com o objetivo de defender a imagem dos demais, Alice começa pedindo desculpas pelo seu silêncio, e, logo, mostrando-se solícita e atenta a começar os trabalhos, ao mesmo tempo em que solicita a participação de todas.

Laura (PA) escreveu no dia 28 de julho de 2015.

Sigo los correos, chicas, espero tareas, bs, Laura.

Análise: Aqui além de mostrar atitude passiva Laura evidencia uma resposta protocolar. Como um simples OK, estou lendo, mas não se envolve.

Alice (PB) escreveu dia 30 de julho de 2015

Estimadas colegas,

Este es el plan que pensé usar para la asignatura en IES brasileira. No está cerrado, sufrirá alteraciones hasta el próximo miércoles, día que empiezan las clases de Laboratorio.

En mis soliloquios, me imaginé que se podría introducir la propuesta de la actividad grupal a distancia a partir de la quinta semana (tema internet). Los alumnos, después que entiendan lo que deberán hacer, podrían formar los grupos para empezar a desarrollar las secuencias didácticas. Ellos podrían entregarlas en la semana 16 y presentarlas a todos los grupos en la semana 17.

¿Qué les parece a ustedes?

(...)

Me gustaría escucharlas para saber cómo podemos realizar este trabajo en conjunto, para poder explicarles a los alumnos sobre cuál será el papel de cada una de nosotras en él, cuál será el papel

de ellos, cómo los evaluaremos (para eso necesito saber cuáles son los objetivos de cada una de ustedes en sus asignaturas).

En relación al Moodle, este final de semana pienso abrirlo. Ya vi cómo se hace, pero todavía necesito saber cómo se podrá hacer la inserción de profesores externos a IES brasileira. Bueno, compañeras, quedo abierta para cualquier tipo de alteración que sugieran.

Un abrazo a todas

Alice

Análise: Alice tenta se posicionar no núcleo do grupo ao tomar a iniciativa e mostrar habilidades de deliberar tarefas. Então, ela solicita a participação de todas através de atenuações ao usar os verbos em condicional “podría/n...me gustaría...”. Não é para menos, se analisarmos a sequência veremos que a Laura só interage com respostas protocolares e Alice está “falando”/planejando sozinha.

Greici escreveu dia 30 de julho de 2015:

Está excelente Alice, ahora el segundo paso, es elegir los principales temas, que pueden darse en Moodle, cuales textos podrías subir a la plataforma, y qué tareas los estudiantes podrían hacer allí, lo mismo hará Laura con su programa. La idea es que haya lectura y reflexión del material de la otra clase, y algunas interacciones

binacionales. No se pretende ponerle más horas a la disciplina, así que mi idea inicial era que ocuparan algún espacio para ello en las clases regulares, y quizás un chat entre todos o en grupos, eso sí sería en un horario arreglado, pero claro, ustedes pueden arreglar ese tema como les parece más conveniente.

(...).

Si necesitan ideas de qué hacer en la plataforma estoy a las órdenes.

Besos

Análise: no e-mail da pesquisadora nota-se que eu faço um pedido de participação mitigada, para que haja afiliação. Entretanto, uma comunidade de prática deve nascer naturalmente e não ser proposta. (Wenger, 2001). Nesta etapa, eu continuei sendo o núcleo do grupo, e as participantes não conseguiram tomar o centro para poder negociar e produzir conhecimento.

Laura (PA) respondeu dia 30 de julho de 2015

Hola, chicas:

acabo de leer el envío de Alice y solo me resta decir

[não acrescentou nada mais]

Análise: Aqui Laura continua com uma resposta protocolar.

Paula escreveu dia 21 de outubro:

***Hola Greici. Espero que estés bien.** Te paso más abajo mi propuesta de trabajo. La idea es que cada alumno busque y lea información que les apoye en sus opiniones a este respecto. La consigna es que cada alumno publique al menos tres entradas. La primera planteando su postura, otra apoyando el comentario de un compañero, pero sustentándolo con un marco teórico propio y un último paso difiriendo de la opinión de otro. Este último caso es opcional.*

***Si estás de acuerdo,** lo subo y etiqueto a los alumnos de Brasil.*

Cariños.

Paula

Análise: Integra-se uma nova integrante, a mesma me toma como referência do Projeto da disciplina virtual e pede a mim a aprovação da tarefa antes de subir ao grupo fechado do facebook.

Greici respondeu no mesmo dia:

*Hola, Paula, **a mí me parece bien** no te olvides de etiquetar quién debe hacerla, si todos que quede claro que es para todos, y el límite de fecha. .Y dónde sacan las lecturas, los buscan ellos en la*

red?, recuerdales de poner la referencia para que se eduquen en ello

Yo te diría que lo envíes a Alice, a ver si le parece acorde con los que ellos también trabajan, [...]

Alice escreve dia 21 de outubro de 2015:

Hola, Paula

*estoy en clase y los chicos están trabajando en los comentarios del facebook. Leí junto con ellos lo que subiste al grupo y lo propuesto **ahora se aleja un poco de lo que habíamos acordado inicialmente,***

Análise: Em esta sequência de e-mails vemos que eu, pesquisadora, solicito tarefa à professora Paula, logo depois de elogiar sua proposta de atividade, mas no segundo parágrafo peço que ela envie à outra colega, Alice, para que ela avalie se está de acordo com os temas que vem trabalhando na aula. O resultado foi a interação com a atenuação de Alice de que lhe havia surpreendido a proposta de Paula já postada sem consultá-la, cuja atividade aos alunos brasileiros se havia distanciado do negociado anteriormente. A ação de Paula mostra que ela não fez uma leitura completa do e-mail da pesquisadora, tendo somente o 1º parágrafo como o eixo da sua atenção na leitura.

Conclusão da 1ª etapa: Tivemos nessa pequena mostra excessos de atenuação, de leituras protocolares, de defesas da imagem e de pedidos de participação, além de falhas em atender à solicitação de tarefas, conforme o chama Wenger (2001). Paula e Laura não

legitimam a filiação de Alice dando o papel de líder a mim, a pesquisadora, quando o meu propósito era apenas dar subsídios teóricos e de ferramentas, e, depois observar como elas planejavam. Tal objetivo havia sido explicado no convite feito às participantes antes de iniciar. Porém era a mim que todos conheciam e tinham como referência.

Neste caso não somos uma comunidade de prática, mas sim um grupo de trabalho descoordenado em torno a um tema. Segundo Wenger (2001) e Herring (2004) uma comunidade de prática não é somente um grupo de pessoas com um objetivo comum, cooperando ente si. E sim, um grupo que colabora um com o outro, havendo engajamento e os demais pilares já mencionados neste artigo.

2ª etapa - Aprendendo com os próprios erros.

Greici escreveu dia 30 de junho de 2016:

Estimados,

*Mañana tenemos nuestra primera reunión, que no va a durar más de una hora. Empezaremos a las 10:30 (horario de Brasil) **En esta oportunidad yo seré la responsable por redactar el acta, para la próxima lo encargaremos a otro miembro.***

Les pido sus direcciones de skype para que los pueda agregar a la conversa. Pauta para el día 01/07/2016:

-presentaciones;

- presentación: *¿qué es una comunidad de práctica?*

Aprovecho y les envió un video que presenta el principal pilar de mi investigación.

[anexo vídeo sobre Wenger do you tube]

Análise: Neste e-mail eu começo solicitando tarefas: agendamento da reunião via Skype, e quem redigirá a ata criando assim documento escrito para o grupo. Ademais, foi colocada uma pauta de trabalho para o primeiro encontro, além de compartilhar um vídeo explicando o que é uma comunidade de prática. Pois vimos que faltou estudá-la no projeto piloto. Com isso criamos artefatos e significados, tornando tácito os objetivos para com o grupo, com redação mais objetiva e sem atenuações.

Cecília escreveu dia 19 de julho de 2016:

Hola Greici:

Gracias por las lecturas. Te cuento que nosotros hace ya un tiempo que estamos trabajando con Moodle así que estamos familiarizados con el entorno.

Te envió dos lecturas que las tengo como pilares en la creación de aulas virtuales, sobre todo porque plantea una visión constructivista del diseño tecnológico de aprendizaje.

Cariños

Análise: Cecilia responde à solicitação de tarefa com atitude ativa de colaborar com o trabalho em grupo.

Alice escreveu dia 21 de agosto de 2016:

*Gracias, Greici y Cecilia, por los materiales enviados. Cuanto al ambiente que podríamos utilizar, estuve averiguando uno llamado Edmodo. Es una plataforma educacional bastante interesante que permite compartir textos, trabajar colaborativamente y publicar materiales en formato de blog. **Infelizmente, no es totalmente gratuita y, comparativamente al Moodle, pienso que este último nos traería dos ventajas en relación a Edmodo:** a) el hecho de que todos saben usarlo y b) es totalmente gratuito.*

Voy a leer los materiales compartidos en esta última rodada y así sepa algo de las asignaturas que impartiré este semestre me comunico.

Saludos a todos!

Análise: Alice também procura mostrar uma atitude ativa de colaborar com o trabalho em grupo sugerindo outro ambiente. Agora Cecilia e eu estamos no centro do grupo, Alice passa para a periferia na filiação do grupo.

Verônica escreveu dia 22 de agosto de 2016:

Buenos días: comparto con ustedes una selección de biblio-

grafía sobre Comunidades virtuales, y algunas reflexiones. Respecto a Moodle, como dijo Cecilia, usamos ese entorno hace tiempo, así es que no será problema usarlo en esta oportunidad.

La bibliografía va en adjunto, las reflexiones las expreso acá:

Respecto al entorno virtual: uno de los marcos teóricos más apropiados al estudio de las comunidades virtuales es el que ha dado el Conectivismo, que, si bien no se ha consolidado aun como teoría del aprendizaje, ha dado varios aportes.

Análise: Verónica é a orientadora de Cecilia, ensino em entornos virtuais é sua expertise e ela quer colaborar e mostrar que também domina o assunto ao compartilhar mais artefatos. Começamos, assim, a construir mais significados sobre o conceito de comunidade de pratica.

Conclusão da 2ª etapa: Nesta etapa, até o momento que compreendem as interações mostradas acima, tentamos ser uma comunidade de prática, trocamos materiais, ou seja, repertório, há participação e há tensões de liderança e hierarquia, parece que quase todas queremos mostrar disponibilidade para ensinar e pouca disponibilidade para aprender. Segundo Wenger (2001) não há como uma comunidade de prática ser perfeita. Entretanto, nesta pequena sequência de mensagens não vemos respostas protocolares e sim interação, negociação de materiais e insumo teórico para estudarmos

em conjunto como formar uma comunidade de prática.

Algumas considerações

Podemos refletir que nem todo grupo de pessoas reunidas sob um mesmo objetivo é uma comunidade de prática. Cooperar não é o mesmo que colaborar. Na cooperação, as pessoas trabalham separadamente para dar conta da tarefa. Já a colaboração prevê atividade conjunta para a construção de conhecimento. (Zammit, 2010). Uma comunidade de prática pode ser sobre qualquer assunto. (Wenger, 2001). Uma comunidade de prática também precisa de identidades por afinidades, para avançar bem, as pessoas só fazem aquilo que realmente lhes interessa e com o qual estão engajadas. Necessita-se de ações tanto em nível de Mercosul como em nível de sistemas educativos nacionais, e ações individuais de motivação à formação permanente. E o meio virtual pode ser uma alternativa, já que rompe as barreiras de tempo e espaço, embora se precise de boas ferramentas, conexão e letramento digital dos professores. (Cañete, 2018).

Referencias Bibliográficas

BRASIL. **Lei nº 11.161 de 05 de agosto de 2005.** Dispõe sobre o ensino de língua espanhola. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm>. Acesso em 11 fev. 2012.

_____. **Medida Provisória nº.746 22 de setembro de 2016.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm>, Acesso em 12 dez 2018.

_____. **Lei nº. 13.415 de 16 de fevereiro de 2017.**<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm> Acesso em 10 de jan 2019.

BRIZ, Antonio. La (no)atenuación y la descortesía, lo lingüístico y lo social ¿son parejas? In: MORALES, Julio Escamilla, VEGA, Grandfield Henry. **Miradas multidisciplinares a los fenómenos de cortesía y descortesía em el mundo hispánico.** Estocolmo: Universidad del Atlántico/Universidad de Estocolmo/ EDICE, 2012. p. 33 – 75.

CALVET, Louis-Jean. **Sociolingüística, uma introdução crítica.** São Paulo: 2002.

Cañete, Greici Lenir Reginatto . **Desafios na regionalização em casa quanto à formação de docentes de línguas adicionais,**

um estudo de caso no Mercosul: para integrar necessitamos de professores (Web) 2.0? (Tese de Doutorado- Doutorado em Língua Aplicada, UNISINOS) São Leopoldo, 2018. 331 fls. Disponível em: <<http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/7177>>. Acesso em 01 dez 2018

DESGAGNÉ, Serge. O conceito de pesquisa colaborativa: a idéia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. Revista **Educação em Questão**, Natal, v. 29, n. 15, p. 7-35, maio/ago. 2007. Disponível em:

<<http://www.revistaeduquestao.educ.ufrn.br/pdfs/v29n15.pdf>>. Acesso em: 28 fev. 2016.

EL MUNDO. **Lula y Carlos Fuentes reciben el premio Don Quijote por su promoción del español.**Cultura y ocio, de 13/10/2008. Madrid, 2008. Disponível em: <<https://www.elmundo.es/elmundo/2008/10/13/cultura/1223922723.html>> Acesso em 10 jan 2019.

GEE, James Paul. Identity as an Analytic Lens for Research in Education. In: Review of **Research in Education**, Vol. 25 (2000 - 2001), pp. 99-125 American Educational Research Association, JSTOR, 2000.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro:DP&A, 2005.

HAVERKATE, Henk. **La cortesía verbal**: estudio pragmatológico. Madrid: Gredos, S.A., 1994.

HERRING; Susan. Computer-Mediated Discourse Analysis: An Approach to Researching Online Behavior. In: BARAB, S. A., KLING, R., GRAY, J. H. (org.). **Designing for Virtual Communities in the Service of Learning** (pp. 1-35). New York: Cambridge University Press, 2004. Disponível em: <<http://ella.slis.indiana.edu/~herring/cmda.pdf>>. Acesso em: 29 fev 2016.

Línguas Oficiais do Mercosul. **Declaração do III Encontro de Associações de Professores de Línguas Oficiais do Mercosul**. Florianópolis: 2016. Disponível em: <https://aplom.files.wordpress.com/2016/09/declarac3a7c3a3o-do-iii-eaplom-ciplom_2016_port.pdf>. Acesso em 05 jan 2018.

MARLANGEON, Silvia Kaul de. Perspectiva topológica de la descortesía verbal. Comparación entre algunas comunidades de práctica de descortesía del mundo hispanohablante. Pp. 71 – p.86. In. ORLETTI, Franca y MARIOTTINI, Laura. (org.). **(Des)cortesía en español Espacios teóricos y metodológicos para su estudio**. Roma / Estocolmo: Università degli studi Roma Tre, Programa Edice / Universidad de Estocolmo, 2010.

RIO GRANDE DO SUL. **Lições do Rio Grande Referencial Curricular para as escolas estaduais**. Linguagens, códigos e suas tecnologias: língua Portuguesa e Literatura, Língua Estran-

geira Moderna, 2009. Disponível em: <http://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/refer_curric_vol1.pdf>. Acesso 10 jan 2019.

VILLA, Laura, VALLE, José del. ¡Oye!: Língua e negocio entre o Brasil e a Espanha. Calidoscópio, São Leopoldo, v. 6, n. 1, p. 45–55, jan./abr. 2008. Disponível em:<[http://www.IESbrasil.org.br/publicacoes_cientificas/images/stories/pdfs_calidoscopio/vol6n1/45a55_art_05_villa_e_valle\[rev_ok\].pdf](http://www.IESbrasil.org.br/publicacoes_cientificas/images/stories/pdfs_calidoscopio/vol6n1/45a55_art_05_villa_e_valle[rev_ok].pdf)>. Acesso em 06 fev. 2016.

WENGER, Etienne. **Comunidades de prática**: aprendizaje, significado e identidad. Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós, 2001.

ZAMMIT, K. Working with Wikis: Collaborative Writing in the 21st Century. In:

Reynolds N., Turcsányi-Szabó M. (eds) **Key Competencies in the Knowledge Society**. IFIP Advances in Information and Communication Technology, vol 324. Springer, Berlin, Heidelberg: 2010.

REPRESENTACIONES DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA EN UN TEXTO DIDÁCTICO DE EFL: UNA PERSPECTIVA MULTIMODAL

Victoria Auyanet

Paola Gómez

Cecilia Molinari de Rennie

Introducción

En Uruguay, la enseñanza de lengua inglesa (en adelante EFL) ocupa un lugar prominente en la currícula de Enseñanza Secundaria, formando parte de políticas lingüísticas oficiales que apuntan a incorporar la enseñanza de inglés como lengua extranjera a lo largo de toda la escolarización. La inclusión del inglés trae aparejada cuestiones ideológicas vinculadas al poder que los países angloparlantes ejercen en el ámbito económico, social y político. Uno de los sitios privilegiados de inscripción de estos discursos son los libros didácticos.

Al responder a los intereses de diversos actores sociales involucrados en su producción - planificadores curriculares, editoriales, autores, entre otros - muchas veces con objetivos y perspectivas

diferentes, los contenidos de los libros didácticos suelen naturalizar identidades asociadas a la cultura productora de los textos (Manghi, 2014), generalmente ajenas a los usuarios de estos materiales. En temas relativos a ciencia y tecnología estos discursos se fortalecen en el contexto de otros textos culturales de circulación masiva y gran penetración de las culturas de países anglófonos centrales a los cuales están expuestos en su vida cotidiana. Al circular en distintos contextos, los discursos de la ciencia y la tecnología sufren un proceso de domesticación - una transformación semiótica de la tecnología a medida que se incorpora a la vida cotidiana de los usuarios - permitiendo u obstaculizando la performance de identidades de pertenencia a grupos sociales (Oudshoorn y Pinch, 2007). En particular, el acceso y consumo de los productos científico - tecnológicos permite construir identidades privilegiadas y “carentes”, vinculadas con la inclusión/exclusión en el mundo digital (Mignolo, 1998).

Los textos didácticos utilizan distintas estrategias para introducir contenidos ideológicos, por ejemplo, seleccionando qué se incluye o suprime o la forma de presentación de los contenidos incorporando palabras, formatos o imágenes (Kress, 2010; Lemke, 1992; Manghi, Ibid.); estos elementos suelen pasar desapercibidos para los usuarios, que desconocen las estrategias discursivas involucradas (Van Dijk: 2006). En este sentido, los materiales didácticos se prestan a un análisis crítico, y constituyen un desafío para los docentes en cuanto a habilitar este tipo de lectura.

En este trabajo nos preguntamos específicamente ¿qué iden-

tidades se construyen discursivamente en estos materiales y cómo? ¿Qué valores se promueven? ¿Cómo interactúan con las culturas e identidades de los usuarios reales de estos materiales?

Para responder estas preguntas, partimos de un análisis de la construcción discursiva del consumidor de productos de tecnología celular en un libro didáctico de EFL (McKinlay & Hastings: 2012), y recurrimos a la Lingüística Sistémico Funcional (Halliday 1994, entre otros), y al análisis multimodal (Kress y van Leeuwen: 2006), que ofrecen un marco descriptivo valioso para revelar las ideologías subyacentes a los textos.

Corpus y metodología

La Lingüística Sistémico-Funcional

La LSF concibe el acto comunicativo enmarcado en dos contextos: el **contexto de cultura** que es el entorno institucional y cultural dentro del cual se inserta el texto y el **contexto de situación** que es el contexto social que habilita el intercambio de significado en el acto comunicativo (Locke, 2004, 19) y está constituido por tres variables contextuales: **campo** (aquello de lo que trata el texto), **tenor** (la forma en que el uso del lenguaje funciona para establecer un tipo de vínculo entre los participantes en el acto comunicativo) y **modo** (el medio en que se materializa el texto). Estas variables tienen como correlato las tres metafunciones del lenguaje: ideacional, interpersonal y textual, que se realizan en sistemas independientes pero interrelacionados, desarrolladas en la estructura de la cláusula, concebida como unidad multifuncional del lenguaje (Eggins, 2004;

Fontaine, 2012).

La **metafunción ideacional** “expresa los fenómenos del entorno - las cosas, objetos, acciones, cualidades, estados del mundo - y de nuestra propia conciencia, todo eso es parte del significado ideacional del lenguaje” (Halliday: 1982,147; Halliday y Matthiessen, 2004, 640). La metafunción ideacional se expresa por medio del sistema de transitividad, enfocado en las entidades representadas (participantes), las acciones en los que aparecen representadas (procesos) y las (circunstancias). Los procesos se clasifican en 6 tipos, según el tipo de acción o estado en los cuales están involucrados los participantes.

Los **procesos materiales** refieren a acciones, expresan actividades de “hacer”, “crear”, etc.; los **procesos mentales** expresan cómo experimentamos el mundo internamente mediante los sentidos, e incluyen procesos de “conocer”, “ver”, “pensar”; los **procesos relacionales** vinculan dos entidades participantes de una forma abstracta (Fontaine, 2012) y el verbo prototípico es “ser”. Este tipo de procesos se dividen en: atributivos o identificativos. Los primeros, atribuyen alguna cualidad a una entidad participante e involucran dos participantes, mientras que los procesos de identificación son similares a los atributivos en el hecho de que establecen una relación entre dos entidades, pero en este caso la correlación constituye la asignación de una identidad en lugar de una cualidad.

Los **procesos verbales** expresan relaciones simbólicas construidas en la conciencia humana y representadas en forma de lengua-

je (Halliday, 1994); los **procesos existenciales** expresan existencia. (Fontaine, 2012), y por último, los **procesos comportamentales** representan estados de conciencia y fisiológicos (Halliday, 1994: 107).

La metafunción interpersonal “es la función participatoria del lenguaje, es el componente mediante el cual el hablante se inmiscuye en el contexto de situación, tanto al expresar sus propias actitudes y sus propios juicios como al tratar de influir en las actitudes y en el comportamiento de otros” (Halliday: 1982, 147-148). El productor interviene de dos formas en el texto: en la relación con el usuario, controlando el tipo de intercambio (ofreciendo información o servicios, demandando información o servicios), en la distancia social (más o menos cercana), y en la introducción de elementos evaluativos relacionados con el grado de credibilidad y obligación expresado en los enunciados y con los participantes representados. Estas evaluaciones se analizan en el sistema de Modo, que comprende los subsistemas de modo (relación entre participantes interactivos) y modalidad (evaluación de elementos o enunciados).

La **metafunción textual** es el componente que da textura, el que constituye la diferencia entre el lenguaje que se encuentra suspendida *in vacuo* y el lenguaje que es operativo en un contexto de situación. Se puede decir que “expresa la relación del lenguaje con su entorno, por tanto, el componente textual tiene una función habilitadora, es decir, los significados ideacionales e interpersonales sólo se actualizan en combinación con los significados textuales”

(Halliday, 1982, 148).

En el análisis visual (Kress y van Leeuwen, 2006) se adaptan estas mismas categorías, incorporando algunos elementos inherentes a la imagen, entre los cuales se destaca a nivel representacional la distinción entre procesos conceptuales (vinculados a los relacionales y existenciales) y narrativos (vinculados a los otros tipos de proceso), a nivel interpersonal el uso de colores y vectores y a nivel textual la distribución de los elementos en la composición.

El análisis multimodal se enfoca en la combinación de los significados aportados por los distintos modos y las combinaciones de los mismos.

Contextualización

“A new idea in mobiles”, pertenece a la unidad “Keep in Touch” del libro *New Success Intermediate* (McKinlay & Hastings: 2012, 19) que contiene cuatro secciones sobre aparatos tecnológicos y uso de tecnología digital.

Como es de esperar en textos de EFL, está acompañado de actividades orientadas a activar los conocimientos previos de los estudiantes sobre el tema (la tecnología celular), a identificar el tipo de texto y predecir elementos léxicos, y actividades de comprensión y vocabulario. Finalmente, se plantea una actividad de reflexión sobre los avances en tecnología celular.

Identificamos “tecnología celular de punta” como **campo** del texto, establecido por una parte a través del título y los para-

textos - el nombre de la página web (Science Times) y la pestaña activa (Latest technology) - por otra el contenido léxico referido a la tecnología celular, sus componentes y funciones, y por último la imagen que acompaña el texto. En cuanto al **tenor**, es un texto semi - formal, presentado bajo el género de “Publicity” o “Branded content”, un espacio publicitario de apariencia periodística, presentando contenidos atractivos para los potenciales clientes en los que la marca muestra sus mejores valores, estableciendo así un vínculo (emocional) entre la empresa y consumidores. En cuanto al **modo**, se trata de un texto multimodal, donde numerosos elementos gráficos se combinan con el texto verbal.

Análisis verbal

De los cuatro participantes presentes en el artículo, por razones de espacio nos focalizamos únicamente en el usuario del texto (“You”). Este participante aparece representado en diferentes procesos, en su mayoría materiales y relacionales atributivos (19 veces en los primeros, 13 en los segundos). La tabla 1 del anexo muestra la distribución de procesos.

Análisis visual

En la dimensión representacional, la imagen muestra un proceso conceptual - a grandes rasgos equivalente a los procesos relacionales - mostrando una imagen parcial del Permaphone integrado al cuerpo del usuario, reproduciendo los contenidos textuales. Este tipo de imagen, utilizada en textos científicos, introduce interpersonalmente contenidos evaluativos sobre la “cientificidad” del texto,

mientras que el uso de colores saturados y opacos refuerza esta característica. Los elementos prominentes en la imagen corresponden a los elementos del Permaphone, también descritos verbalmente.

Discusión

La construcción de la identidad del “you” transita tres momentos.

1. “Siempre está contigo”

En las primeras cinco líneas de texto, el usuario se presenta frustrado a causa de su tradicional tecnología celular: se enfrenta a situaciones como “no tener línea” para comunicarse o “haberse olvidado del dispositivo”, lo que en definitiva, muestra que intenta o pretende alcanzar un objetivo y por estas razones, no lo logra. Esta frustración, se introduce desde lo ideacional, utilizando procesos que constituyen un bajo nivel de agencia y que encierran una connotación negativa de ciertos verbos utilizados (*You’ve left your mobile at home.*), así como el uso de operadores modales y la introducción de una polaridad negativa que refuerza estos significados (“*There is **no signal***”). De la misma manera, se agregan preguntas que encierran estas cláusulas, dando mayor fuerza, desde lo textual, a la idea de frustración, buscando a su vez a nivel interpersonal, que el usuario perciba un vínculo de identificación, empatía y complicidad con la voz narrativa, de modo que sea más sencillo aceptar aquello que éste último afirme en el futuro (“*It’s frustrating, right?*”).

Sintetizando, en este primero momento, el usuario es construido como un poseedor de determinada tecnología, sobre la cual tiene poder, pero que de igual manera, le causa frustración.

2. Debajo de la piel

En las siguientes cinco líneas el usuario aparece representado metonímicamente por ciertas partes de su cuerpo que serán el lugar en el que se alojarán determinadas piezas del artefacto nuevo, convirtiéndose en un mero depósito para las mismas. En este caso, son los procesos relacionales atributivos los que predominan con respecto al usuario, quedando el Permaphone como participante principal, mientras que el “you” es simplemente un atributo locativo y casi circunstancial. Es así que las acciones del usuario pierden agencia, pero además queda mermada su importancia como sujeto en sí mismo.

Por otra parte, la voz narrativa busca asegurar la continuidad del vínculo empático generado previamente con el usuario y va otorgando ciertos detalles acerca de la nueva tecnología a través de marcadores de baja modalización, encerrando un tono de sugerencia y reforzada por ciertos adjuntos modales que insinúan que detrás de una intervención quirúrgica, hay una simpleza hasta el momento desconocida (“*All you **need** is a **quick** visit to a hospital for a **simple** operation*”).

Sobre el final de estas líneas, se presenta una nueva transición del usuario, quedando transformado en su teléfono y representado como participante secundario en un proceso relacional identificato-

rio: (... *and then **you are your mobile**; a walking talking telephone*).

3. Eres tu celular

Finalmente, el usuario se construye “al servicio” del Perma-phone. Pese a que el usuario aparece como actor en procesos materiales, estas acciones están dirigidas a mantener a la nueva tecnología en constante funcionamiento. Es así que el usuario queda nuevamente casi sin agencia y en un lugar de completa subordinación frente al Permaphone, quedando su vida, atada a la “vida” del teléfono (...*you **produce kinetic energy**, and so **it never goes dead**. At least, **not until you do**.*)

Por lo tanto, la transición de la identidad del usuario se da en los primeros dos párrafos. En los siguientes, se muestra al mismo, las maravillas del nuevo aparato, y es recién sobre el final del quinto párrafo, cuando el usuario reaparece, totalmente unificado al Permaphone, similar a un cyborg, aunque involucrado como participante principal en procesos propios del ser humano: (*you **go swimming**, ... you... **go back to hospital***).

En esta sección, el uso del modo interrogativo y la baja modalización expresada explícitamente, con operadores modales y adjuntos, nos muestran que los significados interpersonales están orientados a cuestionar en cierta medida, el valor del Permaphone: (***I wonder how confident you would feel...***)

Además, se utilizan preguntas para apelar nuevamente al lector e introducir significados textuales, vinculando este último pá-

rafo con el primero, dándole cohesión a la totalidad del texto, a la vez que rompe con el género “publicity” ya que pone en duda el valor del producto publicitado, invitando a la reflexión, cuestión que la publicidad desea evitar. Esto tiene sentido ya que se trata de un texto didáctico, construido con un fin concreto para este tipo de lecturas.

Esta tensión entre los dos géneros del texto - texto didáctico y “branded content”- se manifiesta también en la relación entre contenido verbal y visual. Como texto didáctico, el rol de la imagen es expresar visualmente un contenido que lingüísticamente puede resultar complejo para los usuarios; de este modo la imagen tiene un rol explicativo del texto verbal. Como “publicity”, sin embargo, la imagen introduce un fuerte contenido ideológico, ya que captura el segundo momento en la construcción identitaria del usuario, mostrando como una realidad cercana la fusión de persona y tecnología, ubicando como central el mensaje “*you are your phone*”.

Conclusión

Recontextualizar los discursos de ciencia y tecnología en textos de consumo masivo involucra una apropiación material, subjetiva y cultural de los artefactos científico - tecnológicos (Dierkes y von Grote, 2005). Esto implica la construcción de identidades como usuarios y potenciales usuarios de estas tecnologías, creando efectos de inclusión y exclusión. En este trabajo analizamos la construcción del usuario de una tecnología particular (un teléfono *incorporado* al usuario) desde una perspectiva multimodal. A tra-

vés de nuestro análisis se reveló en un proceso dinámico de transformación, la construcción de un usuario que finalmente evoca la figura de un cyborg, tipo de identidad cada vez más presente en el imaginario cultural occidental, que plantea cuestionamientos éticos sobre el rol y alcance de la tecnología en la realidad material de los humanos, más puntualmente en los usuarios objetivo de estos textos: adolescentes directamente vinculados con la tecnología en su vida cotidiana y que no siempre cuentan con la oportunidad de reflexionar críticamente sobre el uso y valor de la misma.

Por su simplicidad y claridad, consideramos que este tipo de análisis puede constituir una herramienta valiosa para los docentes de EFL, ya que devela contenidos ideológicos subyacentes, permitiendo su empoderamiento para cuestionar los contenidos oficiales y resistir las relaciones de poder discursivamente construidas en los textos.

Bibliografía

Dierkes, M., & Von Grote, C. (Eds.). (2005). *Between understanding and trust: the public, science and technology*: Routledge.

Diccionario de Marketing y publicidad. Disponible en: <https://www.marketingdirecto.com/diccionario-marketing-publicidad-comunicacion-nuevas-tecnologias?letra=P> Consultado: 13 de Agosto de 2018

Eggins, S (2014) *Introduction to systemic functional linguis-*

tics. Continuum International Publishing Group. Great Britain.

Feyerabend, P (1975) Cómo defender a la sociedad de la ciencia. Polis Revista Latinoamericana. 2001. N°1. pp 1-8

Fontaine, L (2012) Analysing english grammar. A Systemic Functional Introduction. Cambridge University Press. United States of America.

Halliday, M.A.K (1982) El lenguaje como Semiótica Social. La interpretación social del lenguaje y del significado. Fondo de cultura económica. México.

Halliday, M. A. K. (1994) An Introduction to Functional Grammar. 2º edición. London: Arnold.

Lähdesmaki. S (2009) “Intertextual analysis of Finnish EFL textbooks. Genre embedding as recontextualization”. In Ch. Bazerman; A. Bonini & D. Figueiredo (Eds.) Genre in a changing world. Fort Collins (Co.): WAC Clearinghouse & Parlor Press.

Locke, T (2004) Critical discourse analysis. Continuum. London.

Manghi, D (2014) Analizando los textos de Historia, Geografía y Ciencias sociales : la configuración multimodal de los pueblos originarios. Revista Estudios pedagógicos. Vol XL, n°1, pp 263-280.

McKinlay, S; Hastings, Bob. (2012) New Success Intermediate Student's Book. Pearson Education.

Mignolo, W. D. (1998). Globalization, civilization processes, and the relocation of languages and cultures. The cultures of globalization. pp 32-53.

Oudshoorn, N. y Pinch, T. (2007). "User-Technology Relationships: some recent developments". In Hackett et al, Eds. The Handbook of Science and Technology Studies. Cambridge, Mass: MIT; pp. 541-566

Thompson, G. (2013). Introducing functional grammar: Routledge.

Van Dijk, T. A. (2006). Ideology and discourse analysis. Journal of Political Ideologies, 11(2), pp 115-140.

Nota biográfica de los autores

Victoria Auyanet: Licenciada en Ciencias de la Educación (UDELAR-FHCE), Maestranda en Educación (UDE). Docente de Idioma Español.

Paola Gómez Reyes: Estudiante en Ciencias de la Educación (UDELAR -

Cecilia Molinari de Rennie: Post-doctorada en Semiótica (UnB, Brasil) Doctora en Educación (UDE); Magister en Educación (ORT); Licenciada en Letras (UDELAR); Licenciada en Fi-

losofía (UDELAR). Docente de Historia y Filosofía de la Ciencia (UDELAR).

ANEXOS: - Tabla 1.

Material: 19			Rel. Atrib.: 13			Rel. Ident.: 2			Mental: 7		
P	S		P	S		P	S		P	S	
3											

MEPI + AULA INVERTIDA COM BLENDED LEARNING: UM ENSINO DE LÍNGUAS COM INTEGRAÇÃO DE SABERES

Patrícia Mussi Escobar⁶

Instituto Federal Sul-Rio-Grandense (IFSul)

María Josefina Semino

Universidade Federal do Rio Grande (FURG)

Fabian Debenedetti Carbajal

Docente Instituto Federal Sul-Rio-Grandense (IFSul)

Carolina da Silva

Aluna bolsista do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense

Kainã Faria Echevengú

Aluno bolsista do Instituto Federal Sul-rio-Grandense

A Metodologia da Pedagogia Identitária e de Imersão Intercultural (MEPI) (SEMINO, 2007), tem sido referência para o Ensino da Língua Espanhola em Universidades e Institutos Federais que se localizam no Sul do País (SEMINO, 2009); (SEMINO & ESCOBAR, 2010); (ESCOBAR, TERRA, 2015). O aporte antes aplicado somente ao Ensino Superior, conquista espaço na esfera do Ensino Médio Técnico mediante o projeto ELSE Integrador. A proposta utiliza a MEPI e a aula invertida com o Ensino Híbrido, e, dessa forma, integra a partir do currículo da Língua Espanhola as outras áreas do conhecimento (disciplinas do Curso Técnico em

6

Contato com os autores: e-mail: patriciaotero@ifsul.edu.br. Endereço do Instituto: Corredor das Tropas, 801, Jaguarão - RS, 96300-000.

Edificações)⁷.

1. Introdução

O presente artigo apresentará o projeto *ELSEdificaciones*, - *un proyecto de Español como Lengua Segunda o Extranjera en conjunto con los conocimientos del técnico en Edificaciones*, uma proposta de ensino pensada para os alunos bilingues fronteiriços, com o objetivo de desenvolver a competência comunicativa intercultural em Língua Espanhola de forma integrada às situações contextualizadas de âmbito laboral, vislumbrando uma interlocução mediada pelos diferentes saberes que se consolidam nas práticas discursivas que circulam na esfera social-cultural, pessoal e profissional. No âmbito dos objetivos específicos, o projeto almeja: i) realizar aulas integradas entre a Língua Espanhola e a área técnica em Edificações; ii) Incluir conhecimentos de outras disciplinas que estão correlacionados com a área de Edificações e com a Língua Espanhola; iii) desenvolver oficinas integradoras nas escolas e nos liceus; iv) conhecer aspectos culturais e sociais (relações em âmbito pessoal e laboral) semelhantes e diferentes que se constituem na fronteira e nas cidades irmãs, bem como nos países vizinhos, motivando o reconhecimento identitário; v) preparar os alunos para o mundo do trabalho.

7 Participam também do projeto *ElseEdificaciones* os professores e técnicos: Cátia Simone de Cardozo Xavier (Pedagoga); Cláudia Anahí Aguilera Larrosa (Área Técnica Edificações); Douglas Fernando Copatti (Matemática); Lauro Luis Borges Junior (Sociologia); Letícia Grubert dos Santos (Português – Inglês e Literaturas); Magda Santos dos Santos (Química); Marco Antonio Correa Collares (História); Nestor Jose Silveira de Silveira (Área Técnica Edificações); Ricardo Cabral (TAE); Sandra Teixeira Jaeckel (Física); Sandro Cavalheiro Souza (Geografia); Paulo Marcus Hollweg Corrêa (Matemática); Lauro Luis Borges Junior (Sociologia); Letícia Grubert dos Santos (Português – Inglês e Literaturas); Magda Santos dos Santos (Química); Marco Antonio Correa Collares (História); Nestor Jose Silveira de Silveira (Área Técnica Edificações); Ricardo Cabral (Técnico Administrativo); Sandra Teixeira Jaeckel (Física); Sandro Cavalheiro Souza (Geografia) e Paulo Marcus Hollweg Corrêa (Matemática).

A proposição do Projeto *ELSEdificaciones* foi motivada pelas aulas do projeto piloto. Optou-se por denominar essas aulas iniciais de projeto piloto integrador. O projeto piloto integrador foi planejado e ministrado com base na Metodologia da Pedagogia Identitária e de Imersão Intercultural - MEPI (SEMINO 2007;2009; 2013; ESCOBAR & SEMINO, 2010) para o ensino de Línguas Estrangeiras (LE) ou Segundas Línguas (L2).

Os resultados do projeto piloto integrador, bem como a ideia em desenvolvimento do projeto *ELSEdificaciones* que será apresentada neste artigo, pretendem contribuir para integração social, acadêmica e profissional dos alunos do curso Técnico em Edificações mediante o estudo da L2 em união com diferentes áreas da propedêutica (Português, Química, Física, Geografia, História, Sociologia e Matemática) e da área técnica específica.

O ensino da Língua Espanhola, no que se refere ao conhecimento cultural e linguístico, estabelece relação com os costumes, as danças típicas, as estações do ano, a natureza, a economia, a política, a história, as nacionalidades e a variedade linguística. No âmbito social, o projeto integrador *ELSEdificaciones* configura a abertura para uma nova visão do território fronteiriço, ampliando as possibilidades do estudante e futuro profissional na comunidade de Jaguarão e de Río Branco. Essa nova visão será decorrente da experiência e do conhecimento compartilhado adquirido sobre os dois países, mediado pela língua, lançando mão de novas inferências e vivências construtivas diferentes daquelas que um dia configuraram em seu imaginário um lugar cuja história é de separação, lutas e

disputas, de leis diferenciadas e de controle policial (no caso das fronteiras separadas por rios e pontes, como é o caso de Jaguarão e Rio Branco, a questão histórica da divisão foi ainda mais latente).

Ainda que, hoje, essa situação histórica fronteiriça esteja mudando, sabe-se, que durante anos, a fronteira sul foi uma região que não era valorizada pelo governo, a faixa de fronteira, menos ainda. Entretanto, embora seja fato que há uma carência cultural e educativa nessa região, o IFSul e outras instituições de ensino vêm trabalhando para suprir essas carências e desenvolver uma história de união nesse espaço, e essa experiência vai ao encontro das ações dos projetos que aqui serão apresentados.

Portanto, cabe destacar, que o local onde está o campus If-Sul Jaguarão, enquanto instituição binacional, possibilitará a muitos desses estudantes, quando formados, atuar nos dois países, isso indica que esses discentes necessitarão de conhecimentos técnicos e gerais mediados pela língua espanhola e pela língua portuguesa para suas atividades profissionais futuras. Além disso, cabe mencionar que o conhecimento da língua espanhola poderá proporcionar uma maior integração com os vizinhos fronteiriços.

Em uma perspectiva interdisciplinar integradora e complexa (MORIN, 1994) do inter (cultural, sócio-político, econômico, artístico, étnico, grupal, geracional, sexual, etc.), buscou-se realizar, e, segue-se desenvolvendo, um projeto de ensino que possibilite a transformação profissional e pessoal por meio da aprendizagem linguística-interdisciplinar e cultural.

2. Marco Teórico

A Metodologia da Pedagogia Identitária e de Imersão Intercultural (SEMINO 2007;2009; 2013; ESCOBAR &SEMINO, 2010) para o ensino de línguas estrangeiras ou segundas línguas foi o método que orientou as aulas do projeto. Esse método permite a integração de saberes com as outras disciplinas, pois foi construído tendo por base o currículo multidimensional proposto por Serrani (2005) de três componentes, em que se comparam duas culturas com as seguintes dimensões: a) Dimensão intercultural (considera a diversidade sociocultural e as práticas discursivas que são sua expressão); b) Dimensão da língua-discurso (com integração de esses dois subcomponentes), e a c) Dimensão das práticas verbais (leitura, escrita, compreensão auditiva, produção oral e tradução, com importante prática metalinguística ou metadiscursiva).

Contudo, essa base proposta por Serrani foi complementada com uma metodologia baseada nos sentidos, a Sugestologia de Lozanov (1978), seguida pelo Enfoque Natural, ‘Natural Approach’ de Terrel (1983).

A Sugestologia é um método humanista, explora a dimensão social e psicológica das línguas, busca a aprendizagem de línguas mediante a alteração dos estados de consciência e concentração, trabalha com o contexto do ambiente, com os sentidos, elementos que sugestionam e contribuem para a aprendizagem e fomenta a imaginação para o aumento da capacidade intelectual. O enfoque Natural enfatiza o *input* e apresenta cinco hipóteses que são as bases do

método: a diferença entre aprendizagem e aquisição, a existência de uma ordem natural para a aprendizagem, a hipótese do monitor, do filtro afetivo e a do input+1. (CESTEROS, 2006, p.147-154).

Ao princípio de sua aplicação a MEPI potencializou a sugestão aos alunos com o uso da língua estrangeira e o trabalho com lúdico e a interculturalidade, mediado pelos materiais autênticos impressos e pelos jogos uma maneira, de forma que mediante a criação de um universo linguístico pseudorreal permeado por situações socioculturais com práticas discursivas conseguisse manter o filtro afetivo baixo (KRASHEN & TERREL, 1983) dos estudantes.

Essa experiência resultou positiva, entretanto, somente mais tarde, a MEPI encontrou os melhores recursos para sua aplicação: os audiovisuais (SEMINO & ESCOBAR, 2010) (BRIONES, 2013), também usufruiu de outros recursos do mundo virtual (ESCOBAR & TERRA, 2016).

Contudo, este ano, a MEPI parece ter complementado sua proposta, a conjugação de seus pressupostos com a aula invertida para o Ensino Híbrido (*Blended Learning*) com a integração de saberes de outras disciplinas, demonstrou, via um projeto piloto, uma melhoria no nível de proficiência de estudantes no que diz respeito às tarefas de percepção e produção, também ampliou seus conhecimentos culturais e motivou-os ao desenvolvimento de trabalhos de sua área técnica específica.

Com base em Horn e Staker (2015, p. 34), entende-se que *Blended Learning*: é qualquer programa educacional formal no qual

um estudante aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino on-line como algum elemento de controle do estudante sobre o tempo, o lugar, o caminho e/ou o ritmo. A aula invertida, conjugada ao ensino híbrido utilizou como estratégia a distância o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). No Moodle os alunos realizavam as leituras e se preparavam previamente para as aulas. A professora também ofereceu suporte via o *chat* do *Facebook* e do *WhatsApp*.

Entende-se como aula invertida nesta experiência:

[...] um curso ou uma disciplina em que os estudantes têm ensino *on-line* fora da sala de aula, em lugar de lição de casa tradicional, e, então, frequentam a escola física para práticas ou projetos orientados por um professor. A principal forma de fornecimento de conteúdo é o ensino *on line*, o que diferencia de Aula Invertida de estudantes que estão meramente fazendo a lição de casa online á noite. (HORN & STAKER, 2015, p. 55)

A Figura 1, ilustra esse conceito de aula invertida.

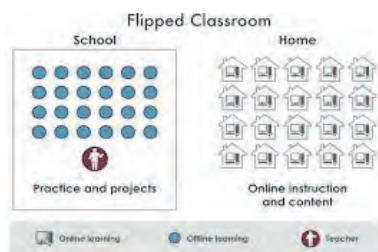


Figura 1: Modelo de aula Invertida

Fonte: Horn e Staker (2015, p. 58)

Ao considerar os aspectos mencionados no projeto piloto integrador, o planejamento das novas unidades didáticas que integrarão mais disciplinas também será orientado pela MEPI com a didática da Aula Invertida conforme o programa de Ensino Híbrido. Esse desenho de aulas demonstra que o Ensino Híbrido é o programa mais adequado, pois não há tempo presencial suficiente que proporcione uma integração dos saberes (com qualidade) sem fazer uso dessa didática e desse programa de ensino, seja esse uso através da plataforma Moodle ou outra.

A MEPI parte da experiência identitária, o estudante aprende fazendo, trocando experiências ele vivencia conhecimentos, é assim que se identifica com a cultura e o conhecimento do outro, pois ao comparar-se a partir de sua cultura e de seus saberes, cria o elo a partir do qual nasce a imersão intercultural, que mediante o uso de materiais autênticos e o emprego da Sugestologia promove o ambiente que remete o discente a outra realidade, que lhe era antes desconhecida, aproximando-o do conhecimento significativo, compartilhado, colaborativo.

Ao ler previamente os materiais em casa, o estudante adquire a autonomia para realizar a imersão intercultural mediada pelas práticas discursivas e contextos criados em aula. Esse conhecimento prévio contribuirá para a identificação das pistas (input) e o processamento das informações, de forma que a L2 passe a integrar sua gramática, convém ler sobre o modelo *Biphon* para Primeira

Língua- L1 (BOERSMA & HAMANN, 2009), motivador para a organização dos conteúdos nesta proposta.

Dessa maneira, com o baixo filtro afetivo (KRASHEN & TERREL, 1983), o aluno consegue participar e desenvolver sua competência comunicativa, interdisciplinar e intercultural (BYRAM & ZARATE, 1997), estabelecendo um vínculo entre a sua cultura e a do outro, criando assim uma relação identitária interdisciplinar integrada e compartilhada.

Portanto, o marco teórico que orientou o planejamento dos projetos, pretende proporcionar aos discentes a integração do conhecimento teórico e prático das áreas das disciplinas propedêuticas e técnicas e ampliar nos estudantes do IFSul o conhecimento de mundo, a aceitação do outro, o respeito e a tolerância para o que antes poderia ser diferente ou indiferente. Elementos que coincidem com o conceito de educação integral, com base em Guará (2006, p. 16).

Complementando, a proposição quer executar uma prática pedagógica que estabeleça a integração de saberes que estejam enlaçados à competência comunicativa e cultural, pois em qualquer âmbito laboral, além do conhecimento específico, é preciso saber interagir conforme a situação conversacional, fazendo uso de conhecimentos culturais e linguísticos. Desenvolver esses aspectos, já é sem dúvida um excelente resultado para os alunos e para os professores envolvidos no projeto. Mas integrar esse conhecimento com o escopo teórico e prático da área profissional é fundamental.

Na próxima seção será apresentado o projeto piloto e sua relação com a MEPI, bem como as ideias para o desenvolvimento do projeto *ELSE Edificaciones*.

3. Desenvolvimento

As turmas da manhã e da tarde dos alunos do segundo ano do Técnico em Edificações constituíram o grupo que desenvolveu o conjunto de ações integradas. O trabalho teve início quando as turmas começaram a estudar os instrumentos musicais na aula de Língua Espanhola, nessa **primeira etapa**, as duas turmas foram organizadas em pequenos grupos, cada grupo escolheu um instrumento musical e um gênero textual para apresentá-lo em forma de texto (com imagem). A partir desse instrumento, foi pensado em um sujeito para tocá-lo, em seu estilo de vida, relacionando os músicos imaginários com os instrumentos criaram-se estereótipos para cada possível músico de um determinado instrumento. Essa aula utilizou o livro de Joëlle Jolivet, *Casi todo*, conforme Figura 2 a seguir:



Figura 2: Páginas do Livro *Casi Todo*

Fonte: Joëlle Jolivet (2004, p. 30-31)

Os alunos também conversaram e expuseram experiências pessoais, pois muitos deles tocam instrumentos ou participam de grupos de dança. Ilustra-se com um dos trabalhos dessa primeira atividade:



Figura 3: Desenho e texto sobre o instrumento musical e a personagem

Fonte: alunos participantes do projeto

E, a partir dessa personagem, pensou-se um lugar, um imóvel ideal para o músico de cada instrumento.

A **segunda etapa** consistiu em revisar vocabulário, estruturas linguísticas e verbos correlacionados com a casa, o *hogar*, os materiais de construção, o processo de compra e venda de um imóvel. A concepção de *hogar* e de casa também foi trabalhada. Esse estudo aconteceu mediante atividades de escuta de áudios, gramática e

produção textual realizadas em aula e via Moodle, conforme demonstra a Figura 4.



Figura 4: Exemplo de conteúdos no Moodle utilizados na aula invertida

Fonte:

os autores

A **terceira etapa** solicitava a cada grupo de estudantes que ingressassem em um site hispânico de vendas de imóveis e escolhessem uma ou mais casas conforme o estilo de vida do músico imaginário e, a partir desses imóveis, criassem um diálogo em que um colega do grupo fosse o *agente inmobiliario* e os demais colegas interpretassem os possíveis compradores. Além do diálogo, as relações familiares ou de amizade das pessoas próximas aos músicos foram estabelecidas pelos alunos. Alguns critérios para a gravação do áudio foram estabelecidos, entre os quais, constava o seguinte: o áudio não poderia ter menos de cinco minutos e cada integrante do grupo não poderia falar menos de um minuto. Esse áudio foi enviado e avaliado via Moodle, de acordo com a demons-

tração na Figura 5.



Figura 5: Critérios descritos no Moodle e espaço para envio de áudio

Fonte: os autores

Os 12 grupos enviaram seus áudios e a maioria dos grupos obedeceu os critérios estabelecidos.

A **quarta etapa** incluiu a elaboração da planta da casa que foi comprada e a descrição dos materiais utilizados.

A **quinta etapa** incluiu a construção da maquete, a exposição da mesma no espaço do IFSul Campus Avançado Jaguarão e a apresentação oral da maquete e dos materiais pensados para a construção da casa, bem como a distribuição dos espaços internos, a justificativa na escolha do imóvel, o argumento pela seleção do lugar de forma correlacionada com os sujeitos envolvidos com o instrumento musical escolhido inicialmente. Valores e conversões monetárias também foram abordadas nessa etapa, resgatando, dessa forma, o conteúdo dos números de forma significativa. Todas as apresentações orais foram gravadas *Gravador Digital Portátil*

Zoom H1 Handy Recorder 320 Kbps para posterior pesquisa linguística.



Figura 6: As maquetes e as plantas da casa

Fonte: alunos participantes do projeto

Cada grupo eternizou o projeto com uma foto ao lado de suas *maquetas, plantas e carteles*. **Atividade 6:** A **sexta etapa** consistiu na publicação da atividade do site do IFSul e no encaminhamento projeto *ELSEdificaciones*, demonstrando os resultados do projeto piloto, também aqui apresentado. O objetivo do encaminhamento para posterior aprovação foi a obtenção de subsídios financeiros para dar continuidade ao trabalho em 2019.



Figura 7: Publicação do trabalho no site do IFSP

Fonte: site do IFSP – Campus Jaguarão

O desenvolvimento das atividades do projeto piloto seguiu um cronograma pré-estabelecido, com base no Quadro 1.

Quadro 1: Cronograma de atividade já desenvolvida (projeto piloto)

Atividades/ Etapas 2018	Abril	Maio	Junho
1	1	3	6
2	1	3	6
3	2	4	6
4	2	4	6
5	3	5	6

Fonte: os autores

O projeto *ELSEdificaciones - un proyecto de Español como Lengua Segunda o Extranjera en conjunto con los conocimientos del técnico en Edificaciones* –foi aprovado com auxílio para custeio e bolsa para dois alunos. O cronograma do Quadro 2 apresenta as atividades a serem desenvolvidos no segundo semestre de 2018.

Quadro 2: Cronograma de planejamento das unidades didáticas com a integração de disciplinas

Atividades	Agosto	Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro
1	x	x	x		
2	x	x	x		
3	x	x	x		

Fonte: os autores

O quadro 2 apresenta a organização do trabalho que está sendo realizado pelo corpo docente, a **Atividade 1** inclui Leituras e reuniões para debate e discussões sobre temáticas norteadoras para o planejamento de uma unidade didática (quatro aulas) com pelo menos quatro conteúdos da área da propedêutica integrados aos saberes da área técnica. O encaminhamento da Unidade Didática 1 será realizado pelos docentes planejadores e ministrantes e os alunos bolsistas que além de orientadores e planejadores também serão avaliadores. As demais atividades também se referem ao planejamento das unidades didáticas.

O grupo de discussão para a criação da primeira unidade foi organizado no face, nesse espaço foi publicada a primeira proposta para fomentar a participação da equipe.

A ideia incluiu o modelo e a seguinte informação para a criação da primeira unidade:

Tabela 1: Modelo de Aprendizagem de Línguas com MEPI e Aula Invertida a partir do Programa *Blended Learning*

UNIDADE 1- Eu no mundo, nosso mundo: rotina e entorno – a fronteira (relação Brasil e Urugay)
TEMÁTICA NORTEADORA: Brasileiro do Sul do país, a mãe aprovou em concurso na Unipampa. Por esse motivo, ele, o pai, a mãe e a irmã foram morar em Jaguarão. Ele iniciou seus estudos no IF. Alunos criarão os personagens e o contexto da temática no programa Pixton ou mediante construção de animators ou avatares (apoio dos professores da área da informática).

PROGRAMA BLENDED LEARNING		
Observação: Cada unidade inclui quatro aulas, serão desenvolvidas três unidades, este é o <i>briefing</i> da Unidade 1		
METODOLOGIA UTILIZADA: MEPI- (Metodologia da Pedagogia Identitária e de Imersão Intercultural) COM AULA INVERTIDA		
	OUTPUT – PRODUÇÃO FONOLÓGICA – APRENDIZADO/ ESTABILIZAÇÃO	
	Atividade de retomada e direcionamento: a definir com o grupo – produção correlacionada com a área técnica – (exemplo: álbum de fotos bilingue online de prédios históricos – finaliza a unidade 1: o estudante se apaixona pela arquitetura da cidade e resolve inscrever-se no processo seletivo do IFSUL) - direcionamento – contexto IF Sul para a próxima unidade.	
Léxico: da casa, da cidade (...) (mais possibilidades, conforme adição de ideias de professores de outras disciplinas).	DESENVOLVIMENTO/ APRENDIZAGEM/ Implementação Fônica Reconhecimento	Conteúdos linguísticos e comunicativos: revisão dos tempos verbais (em pretérito e em presente) – expressões idiomáticas – sons diferentes – colocação pronominal - relação Português - Espanhol. Expressões de localização espacial, direção e locomoção.

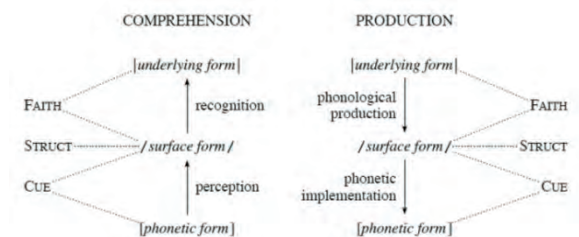
	Utilização de texto (em formato vídeo, áudio ou escrito de material autêntico de revista ou jornal, por exemplo, para utilizar em ações habituais de uma família que recém conhece o universo fronteiriço e inicia sua vida nesse espaço. Exemplos a considerar: o cotidiano (contexto social (Sociologia) ; hábitos saudáveis (Educação Física) ; preocupação com o meio ambiente (Biologia) ; espaço geográfico (Geografia) ; contexto histórico e cultural (História) ; gastos e valores, moeda, conversão (Matemática)).	
	Ações integradoras e facilitadoras de aprendizagem: compreensão textual, atividade de produção e percepção.	
	Introdução: contextualização da temática norteadora.	

PISTA – INPUT - FONÉTICA

Fonte: os autores

A criação do modelo de ensino de línguas com o uso de MEPI, Aula Invertida e *Blended Learning* foi motivado pelo Modelo Bidirecional de Processamento Linguístico para Primeira Língua. Entende-se que esse modelo pode servir de inspiração para o ensino de L2 em um contexto de alunos bilíngues e não bilíngues.

Figura: Modelo Bidirecional de Gramática de Processamento de L1 e de Gramática - *Biphon Model*



Fonte: Boersma e Hamann (2009)

O LP foi pensado para a percepção em L1, foi concebido para estudar a percepção sonora, inclui componentes fonológicos e a gramática linguística formal para explicar os mecanismos perceptuais de uma dada língua. Inclui aspectos psicolingüísticos como o processamento do sinal da fala, incluindo as propriedades fonéticas percebidas ou não pela gramática perceptiva. Conforme Matzenauer (2013):

O Módulo da Compreensão mostra movimento ascendente na figura, a partir da [Forma Fonética], enquanto o Módulo da Produção apresenta movimento descendente na figura, a partir da [Forma Subjacente]. Esse modelo de processamento linguístico, em ambas as direções, tem seu funcionamento determinado pela interação de restrições da Teoria da Otimidade, o que o faz, também, um modelo de gramática. O modelo representa, então, o processamento (formalizado, [...] por meio dos mecanismos ligados pelas flechas) e também a gramática (formalizado,

[...] por meio das restrições: restrições de pista, restrições de estrutura e restrições de fidelidade). Também tem o mérito de explicitar a interface fonética/fonologia no processo de compreensão e de produção linguísticas: mostra a conexão entre esses dois níveis de representação da língua. [...] tem -se que o modelo de processamento (e também de gramática) mostra três representações: uma é fonética ([Forma Fonética]) e duas das três representações são fonológicas (/Forma Fonológica de Superfície/ e |Forma Subjacente|) [...]

Com base no modelo, procurou-se organizar os conteúdos e as atividades propostas para a primeira unidade considerando os espaços que correspondem à superfície e a subjacência, também ao *input* e ao *output*.

Essa orientação é um *briefing* inicial, mas também foi considerada para a organização e o ordenamento na aplicação dos conteúdos do projeto piloto, a partir do qual os alunos apresentaram uma melhor percepção e produção em Língua Espanhola, além de trabalharem de forma autônoma e colaborativamente.

4. Conclusão e implicações

A partir dos resultados do projeto piloto e da compreensão da proposta que busca um processo de ensino e aprendizagem integrado, que é contínuo, entende-se que a ação de ensino do presente projeto deve ser permanente, por esse motivo, após a realização do

projeto piloto (fotos em anexo) pensou-se no *ELSEdificaciones*, a fim de integrar outras disciplinas da área propedêutica, já que até o presente momento, o limitado tempo das reuniões não oportunizou um planejamento que correspondesse ao ideal de educação integral pensado para o ensino técnico integrado brasileiro.

Vale observar, que o trabalho de ensino contemplou a visão de educação integral, de acordo com Guará (2006, p. 16):

A concepção de educação integral que associa à formação integral traz o sujeito para o centro das indagações e preocupações da educação. Agrega-se a ideia filosófica de homem integral, realçando a necessidade de homem integrado de suas faculdades cognitivas, afetivas, corporais e espirituais, resgatando como tarefa prioritária da educação, a formação do homem, compreendido em sua totalidade. Na perspectiva de compreensão do homem como ser multidimensional, a educação deve responder a uma multiplicidade de exigências do próprio indivíduo e do contexto em que vive. Assim, a educação integral deve ter objetivos que construam relações na direção do aperfeiçoamento humano.

Essa proposição do autor encontra eco no currículo multidimensional de Serrani (2005), presente na composição teórico-metodológica da MEPI. No projeto piloto, a realização das aulas em formato invertido com o programa *Blended Learning* proporcionou a ampliação dos conhecimentos por parte dos alunos.

O estudo prévio *on-line* realizado de forma autônoma permitiu que trocas colaborativas acontecessem em sala de aula, nesse

espaço o professor teve o papel de mediador, oferecendo as pistas necessárias (*input*) para a execução das atividades propostas via projetos (*output*). E os resultados das atividades e da avaliação final demonstraram que a didática utilizada contribuiu para uma melhoria no nível de proficiência em Espanhol, também ampliou o conhecimento intercultural e técnico específico dos estudantes, além de promover um trabalho autônomo e colaborativo. Para a próxima etapa foram desenvolvidos testes de percepção⁸ e produção que serão aplicados a cada três meses, a fim de acompanhar a evolução linguística perceptiva e de produção oral dos aprendizes.

Após o planejamento e a aplicação das novas unidades pós projeto piloto, aos alunos do Segundo Ano do Técnico em Edificações, pretende-se, ampliar a ação a outros processos de ensino aprendizagem além dos muros do IFSul Campus Jaguarão, desenvolvendo esse projeto em formato de extensão. Em formato extensionista no ano de 2019, deseja-se aplicá-lo via oficinas integradoras em parceria com as escolas de Jaguarão e com os liceus de Río Branco (Uruguai) - com a participação dos alunos do IFSul Campus Jaguarão.

Dessa forma, mediante essa atividade de extensão, também se criará um enlace com a pesquisa, pois a realização das oficinas motivará o trabalho da pesquisa-ação, com objetivo exploratório de coleta de dados via relatório e questionário com perguntas semiabertas. Com esses dados, faz-se possível mensurar os resulta-

8 Os testes de percepção já foram desenvolvidos no Software TP (http://www.worken.com.br/tp_regfree.php). O *software* TP é um aplicativo gratuito, criado para a realização de experimentos de Percepção da Fala, por Rauber, Rato, Kluge, & Santos (2012).

dos obtidos com o público interno e externo envolvido no projeto. Ainda no âmbito da pesquisa, e tratando dos dados, poder-se-á desenvolver um cadastro com o nome dos alunos das escolas e dos liceus que participaram das oficinas, a fim de correlacioná-los com os inscritos nos próximos processos seletivos para o Curso Técnico em Edificações do IFSul – Campus Jaguarão.

As oficinas integradoras serão desenvolvidas pela equipe docente e técnica do projeto em conjunto com os alunos do IFSul Campus-Jaguarão. Nessas oficinas os alunos das escolas públicas de Jaguarão e dos Liceus de Rio Branco aprenderão conteúdos da língua espanhola e de outras disciplinas da propedêutica correlacionados com atividades práticas da área técnica em edificações, essas ações envolverão a criação e/ou produção de materiais palpáveis, como maquetes, plantas, pequenas construções, etc.

Portanto, ao considerar os aspectos linguísticos e os sociais, e o fato do projeto de ensino conectar-se com a pesquisa e a extensão, superando dessa forma a fragmentação do ensino, da pesquisa e da extensão. E, especialmente, por reconhecer a necessidade do aluno do Curso Técnico em Edificações de aprender a Língua Espanhola e os saberes de outras ciências de forma integrada e correlacionada ao espaço binacional em que vive, onde também se incluem possibilidades laborais e de estudo, conclui-se:

A experiência de ensino aqui apresentada demonstra o planejamento e a realização de aulas em que o aluno se fez participante dele mesmo, encontrando-se no mundo do trabalho enquanto ele-

mento multiplicador identitário da memória do seu povo e do entre lugar fronteiro que habita, descobrindo e redescobrando sua cultura e a do outro, que já é parte dele. O trabalho intercultural aponta para a superação de possíveis atitudes de diferença ou indiferença entre as culturas, busca compreender e respeitar a diferença com base em uma interpretação da pluralidade cultural e social.

Referências

BYRAM, M., & ZARATE, G. (1997). Defining and assessing intercultural competence: Some principles and proposals for the European context. *Language Teaching*, 29, pp. 14-18.

BRIONES, A. N. (2013). Utilización del video “autogestionado” como potenciador del enfoque intercultural en la enseñanza de E/LE (experiencia didáctica en un contexto sinohablante). Disponível em: http://www.sinoele.org/images/Revista/9/Suplementos/vi-jornadas/Nnunez_21-27.pdf. Acesso em: 02 de setembro de 2018.

BOERSMA, P. & HAMANN, S. Loanword adaptation as first-language phonological perception. In: CALABRESE, A. & WETZELS, W. Leo (eds.), *Loanword phonology*, 11-58. Amsterdam: John Benjamins, 2009.

CESTEROS, Susana Pastor. *Aprendizaje de Segundas Lenguas. Lingüística Aplicada a la enseñanza de idiomas*. Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante, 2006.

ESCOBAR, Patrícia Mussi; SEMINO, María Josefina Israel. Los instrumentos audiovisuales como herramientas indispensables para el método de pedagogía identitaria y de inmersión intercultural: una experiencia en la clase de e/le. Biblioteca On-line de Ciências da Comunicação, p. 01-10, 2010.

ESCOBAR, P. M. ; TERRA, E. . Utilizando tecnologías en la educación para fortalecer la práctica docente en América. 1. ed. Bogotá: Editora de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia-UNAD, 2016. v. 1. 194p.

GUARÁ, R. I. M. É imprescindível educar integralmente. Disponível em: file:///C:/Users/patri/AppData/Local/Temp/168-256-1-SM.pdf. Acesso em 03 de setembro de 2018.

HYMES, D. (1974). “Hacia etnografías de la comunicación” en: *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*. México: UNAM.

HORN, M. B.; STAKER, H. (2015). *Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação*. Tradução: Maria Cristina Gularte Monteiro. Porto Alegre: Penso.

KRASHEN, S. D. Y TERREL, T. D. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon.

MATZENAUER, C.L.B. O Modelo Biphon e a Fonologização de Traços e Segmentos na Aquisição da Linguagem. Disponível em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/14018.pdf>. Acesso

em: 03 de setembro de 2018.

MORIN, Edgar. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Madrid: ed. Gedisa.

SEMINO, M. J. I. (2007). O educador, a cultura e o ensino do espanhol como LE no sul do Brasil. En: *Primeiros trabalhos do XI CNLF*, vol. XI, Nº2. Rio de Janeiro: UERJ, CIFEFIL, pp. 69-86.
_____. (2013). *Introducción a la Pedagogía Identitaria e Intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras*. In: *Artexto*, vol. 14. Rio Grande: Ed. da FURG.

_____. (2009): *Introducción a la Pedagogía Identitaria e Intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras*. In: *Suplemento da SOLETRAS* (revista do Departamento de Letras / Faculdade de Formação de Professores, ano 9, Nº 17, jan.-jun. Rio de Janeiro: UERJ.

SERRANI, S. (2005). *Discurso e cultura na aula de língua. Currículo – leitura – escrita*. Campinas: Pontes.

RAUBER, A., RATO, A., KLUGE, D. and SANTOS, G. (2012).TP, v. 3.1 [Application software]. Disponível em: http://www.worken.com.br/tp_regfree.php/. Acesso em agosto de 2016.

TERREL, T. D. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon.

TECNOLOGIA E FONÉTICA DIDÁTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE DE PORTUGUÊS

Edilson Teixeira

Instituto de Profesores Artigas (IPA) – CFE

1. Introdução

Este trabalho surge com o curso de Pós-Graduação *Red didáctica: Formación en Acción* para docentes formadores selecionados do *Consejo de Formación en Educación* (CFE) da ANEP, em convênio com *FLACSO Uruguay*, *El Abrojo* e *Fundación Telefónica*. A experiência do projeto desenvolvido em 2018 na formação docente impulsiona a integração das tecnologias educacionais para as abordagens didáticas e a criação de conteúdos digitais. Participam o professor e os estagiários do *Instituto de Profesores Artigas* (IPA) com seus grupos de estudantes como público-alvo.

Nosso principal propósito consiste em aumentar e melhorar o uso das ferramentas tecnológicas no ensino e aprendizagem do português falado. Nesse sentido, os objetivos específicos procuram que todos os participantes possam usar dispositivos e programas para aprender e praticar o idioma; assim como criar e intercambiar conteúdos digitais; além de reconhecer as características prosódicas que são expressadas segundo as diferentes intenções dos emissores.

Nas etapas detalhadas e realizadas segundo o cronograma nós estudamos, refletimos, filmamos e editamos os materiais produzidos para acrescentar questionários e realizar uma dinâmica lúdica, para o reconhecimento das intenções expressadas segundo os traços prosódicos estudados na Unidade 4 do curso Fonologia e Fonética do Português no IPA. Para a realização dos nossos propósitos, nós utilizamos vários recursos tais como Moodle, WhatsApp, Youtube, Edpuzzle, Blendspace, Powtoon, visto que são imprescindíveis para abordar a oralidade no ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira.

Procuramos sempre reconhecer os significados e valores dos recursos, por isso observamos e refletimos acerca dos usos feitos e das funções dadas na realização do projeto, bem como indagar a respeito de possíveis vantagens e desvantagens de cada um deles.

A avaliação do projeto acontece em todos os momentos da implementação pelos participantes para gerenciar e modificar o que for necessário durante o processo. Além disso, existem duas instâncias de avaliações formais, a intermediária e a final, nas quais todos os participantes podem expressar seus pareceres. Usamos recursos digitais para avaliar processos, produtos, recursos, procedimentos, motivações, envolvimento, dentre outros. Reconhecemos que os produtos dessas avaliações formais também constituem conteúdos digitais do projeto que podem ser úteis para uma fase posterior, como pode ser uma investigação.

Os resultados esperados manifestam-se tanto nas competên-

cias desenvolvidas por todos os participantes (professor, estagiários e estudantes) na inserção das tecnologias durante os processos de ensino e aprendizagem da oralidade do português quanto nos materiais audiovisuais produzidos com diferentes recursos e finalmente compartilhados num espaço virtual colaborativo.

2. Referencial teórico

Entre todas as suas características, o nosso projeto aborda uma didática no ensino superior que abrange aspectos pedagógicos e tecnológicos. Por esse motivo, conforme expressa Maggio (2012), procuramos encontrar um sentido didático poderoso para as tecnologias. Além disso, pensamos em uma didática construtivista (Piaget em Duran, 2009) voltada para uma aprendizagem significativa e contextualizada. Neste sentido, entendemos que a didática consiste na tolerância e empatia com as características dos estudantes, tal como afirma Rogers (1978) “a aprendizagem auto-iniciada que engloba toda a pessoa — a sua afetividade e seu intelecto — é o mais duradouro e profundo ...” (p.130).

Como no ato didático os professores propomos métodos, estratégias e técnicas para facilitar os processos de ensino e aprendizagem dos estudantes, planejamos cada etapa do nosso projeto conforme os recursos tecnológicos apropriados para atingir os objetivos e efeitos que vão além da própria experiência, com a convicção de que são realmente significativos tanto quanto num design instrucional virtual, na linha de Martínez Rodríguez (2009).

Nosso referencial teórico, de acordo com o que estamos discutindo, além das teorias tecnológicas para a educação (Litwin, 2005), abrange princípios dos processos de ensino e aprendizagem. Sabemos que as teorias que justificam o processo educativo vão se modificando, a partir do chamado ensino tradicional para a convergência das teorias críticas, cognitivismo e construtivismo, influenciados pela teoria tecnológica, dada a evolução da globalização e da internet, ou seja, rumo a aplicação constante das tecnologias da informação e comunicação (TIC).

Consequentemente, em todas as etapas, contemplamos os estilos de aprendizagem a partir de várias teorias, como nas visões dos quatro modos de aprendizagem e processamento da realidade explicados por Kolb (1984), retomados depois por Honey e Mumford (1986), assim como na perspectiva das inteligências múltiplas propostas por Gardner (1983). Nessa linha de entendimento, tomamos as explicações dadas por Harris (2007) na hora de escolher as ferramentas mais apropriadas para o trabalho colaborativo em sala de aula, para favorecer a interdependência, a responsabilidade individual nas tarefas, as habilidades interpessoais, a interação produtiva e a reflexão sobre os processos grupais.

Desde o início, nosso projeto incentiva o trabalho colaborativo, porque pensamos também como Sagol (2010), por considerar que hoje as tecnologias nos permitem acessar um grande arquivo cultural e participar de construções coletivas de conhecimento de formas inovadoras. Além disso, como professores, sabemos que as instituições de ensino são espaços fundamentais para a inclusão di-

gital.

De modo geral, entendemos que nosso trabalho de inclusão tecnológica no curso de Fonologia e Fonética do Português na formação docente, com embasamentos teóricos tais como os mencionados acima, promove tanto o desenvolvimento de competências didáticas quanto as competências digitais docentes (INTEF, 2017) para o ensino de línguas estrangeiras com a criação e o intercâmbio de produções colaborativas, aplicando diversas ferramentas que continuarão se modificando, ou surgindo, com a evolução das TIC.

3. Desenvolvimento

A elaboração e a implementação do projeto envolvem na prática, de uma forma ou de outra, as fundamentações já expostas e também promovem no processo diferentes experiências pessoais tanto dos estagiários e professor do IPA quanto dos estudantes de português participantes de cada contexto.

3.1. Objetivos do projeto

Objetivo geral. Aumentar e melhorar o uso das ferramentas tecnológicas no ensino e aprendizagem da oralidade da língua portuguesa.

Objetivos específicos. Facilitar que todos os participantes usem dispositivos e programas tecnológicos para aprender e praticar a língua portuguesa. Criar e intercambiar conteúdos digitais em atividades lúdicas de aprendizagem e uso da língua. Reconhecer as características prosódicas que são expressas de acordo com as diferentes intenções do falante de português.

3.2. Contextos e público-alvo

O projeto surge como avaliação prática do curso semipresencial feito pelo professor formador na Pós-Graduação *Red didáctica: Formación en Acción* em convênio com o *Consejo de Formación en Educación* (CFE) da ANEP, com *FLACSO Uruguay*, *El Abrojo* e *Fundación Telefónica*. Com o propósito de que todos os participantes envolvidos apliquem ferramentas tecnológicas nos processos de ensino e de aprendizagem, realizamos replicações das atividades com o público-alvo.

No *Instituto de Profesores Artigas*, em Montevideu, realizamos o curso Fonologia e Fonética do Português, correspondendo ao segundo ano da formação docente. O grupo está composto por quatro estudantes que frequentam as aulas regularmente. Apenas um estudante ainda não teve contato com a prática docente. Outro é estudante da disciplina Didática I e faz visitas de observação nas aulas de um professor regente. Dois estudantes trabalham como professores com seus próprios grupos de diferentes níveis de português. Os quatro estudantes do IPA estão totalmente envolvidos no

projeto, porque todos participam ativamente nas diferentes etapas, nas quais articulamos os conteúdos da disciplina com as abordagens pedagógicas que aplicam as tecnologias como estratégias didáticas para o ensino e aprendizagem da língua. Todos os participantes deste contexto são denominados como estagiários neste trabalho e as duplas de trabalhos serão identificadas como GA e GB.

Por sua vez, os grupos de estudantes dos estagiários também participam do projeto como público-alvo. São dois grupos de portugueses de nível intermediário, constituídos por quase 10 estudantes com uma média de idade de 40 anos. Chamamos grupos GC e GD para identificá-los no nosso projeto. O GC tem 8 estudantes com 20 a 60 anos e o GD tem 7 estudantes de 40 anos a mais. Os cursos são realizados uma vez por semana com 2 horas de aula. O GC pertence ao *Club Cutcsa* no bairro *Union* e o GD pertence ao *Instituto Cultural Delmira Agustini* do Município E no bairro de *Malvín*, ambos em Montevidéu.

3.3. Etapas da aplicação

Conforme nosso referencial teórico, para atingir os objetivos planejados e os produtos esperados, o plano de ação inclui as seguintes etapas:

1. Os estagiários estudam os conteúdos teóricos pertencentes à Unidade 4 do curso Fonologia e Fonética do IPA e respondem ao questionário colaborativo disponível no campus virtual Moodle do CFE.

2. O professor e os estagiários refletem sobre as diferenças prosódicas de acordo com as intencionalidades dos interlocutores em diversas comunicações orais, a partir de vários audiovisuais do YouTube.

3. Os estagiários, juntamente com o professor, conhecem e discutem o potencial das ferramentas tecnológicas para realizar as atividades didáticas propostas no projeto (Moodle, WhatsApp, YouTube, Edpuzzle, Blendspace, Mindomo, GoConqr, PowToon, Drive Google).

4. Os estagiários estudam vários áudios e audiovisuais para identificar as diferentes interpretações da voz em cada situação comunicativa.

5. Em pares, os estagiários praticam a interpretação oral de diversos textos, como em um programa jornalístico (rádio ou TV), como atores em cenas diferentes.

6. Enquanto um estagiário pronuncia os diferentes enunciados selecionados de uma lista, o outro estagiário faz a gravação audiovisual do colega, com celular ou outro dispositivo possível. Imediatamente, trocam as funções. Os estagiários da outra dupla (GA e GB) não podem conhecer a lista de enunciados nem ver as filmagens nessa instância.

7. Os estagiários, juntamente com o professor, editam as gravações de acordo com seus propósitos, se necessário.

8. Após a edição geral, cada um dos estagiários cria uma con-

ta e posta seus vídeos no YouTube.

9. Os estagiários criam usuários no Edpuzzle para editar seus vídeos com diferentes perguntas de identificação das intencionalidades segundo a entonação, para depois aplicá-las com os colegas da outra dupla.

10. O GA e o GB postam seus vídeos produzidos no Edpuzzle com questionários, múltipla escolha, completar espaços em branco, etc., no Blendspace, para que os outros colegas possam responder.

11. Também no Blendspace, cada grupo organiza todos os materiais que considerar pertinentes para complementar tanto as temáticas da Unidade 4, e assim aprimorar a aprendizagem e o uso da oralidade da língua portuguesa, quanto as fontes para avançar nas competências digitais.

12. Com uma atividade lúdica em sala de aula, cada estagiário entra no Blendspace do outro grupo para responder às perguntas propostas e assim poder identificar as intenções dos falantes, conforme os traços prosódicos expressados nos vídeos editados no Edpuzzle. A dinâmica consiste na alternância dos estagiários do GA e do GB.

13. No final dessas instâncias, usando Powtoon, cada estagiário expressa suas reflexões gerais sobre tudo o que experimentou até esse momento, como uma autoavaliação intermediária compartilhada no Blendspace.

14. Os estudantes denominados público-alvo do presente pro-

jeto aplicam todos os procedimentos das etapas detalhadas de 2 a 13, como foram realizadas pelo professor e os estagiários. O professor do IPA e os outros estagiários podem visitar as aulas de Português para orientar os estudantes nas correspondentes atividades do projeto.

15. Todos os participantes (professor, estagiários e estudantes) vão compartilhando nos espaços colaborativos do Blendspace todas as fontes e as produções digitais realizadas em cada etapa.

16. No Campus do Moodle, assim como fazemos com outros recursos do projeto, compartilhamos um Formulário Google para completar com as vantagens e desvantagens de cada recurso usado no projeto, segundo as experiências do professor, estagiários e estudantes.

17. Para avaliar o projeto, com a finalização de todas as instâncias teóricas e práticas, utilizando um Formulário Google, compartilhado no Blendspace, cada estagiário expressa suas avaliações gerais sobre todos os processos experimentados, tanto no contexto do IPA quanto nas práticas docentes.

3.4. Cronograma de realização

Cada etapa foi pensada segundo a viabilidade de realização, levando em conta todos os possíveis fatores que poderiam intervir. Por isso, o cronograma foi elaborado colaborativamente e revisado tanto nos encontros presenciais nas aulas quanto nas conversações

pelos meios de comunicação utilizados.

Tabela Nº1: Cronograma do projeto

3.5. A função das tecnologias digitais no projeto

As tecnologias utilizadas, assim como outras incluídas nas pedagogias emergentes, são fundamentais para a aprendizagem da língua portuguesa como língua estrangeira, por exemplo, para facilitar o acesso às amostras autênticas da fala oral. Do mesmo modo, os dispositivos utilizados no projeto permitem escutar e ver, bem como gravar as amostras de língua para realizar diferentes conhecimentos e atividades digitais de forma colaborativa. Na tabela a seguir detalhamos o tipo de uso dado e a função de cada recurso tecnológico para o projeto.

Tabela Nº2: Função de cada recurso tecnológico no projeto

4. Considerações finais

Segundo as avaliações gerais dos participantes, a realização do projeto na formação de professores de português foi muito relevante, assim como o processo de integração das tecnologias educacionais tanto nas abordagens didáticas, que incluem participantes de vários contextos, quanto nas criações de conteúdos digitais. Nesse sentido, almejamos continuar promovendo uma mudança na situação descrita na década anterior do Uruguai porque “o estudo de Aguerrono e Vezub (2003) nos centros de formação de professores mostrou que a aprendizagem das novas tecnologias foi localizada pelos formadores no último lugar da lista de prioridades da forma-

ção inicial” (Mancebo 2006: 230).

Conforme apresentado, o uso dos dispositivos e das plataformas digitais, mais especificamente Moodle, WhatsApp, Youtube, Edpuzzle, Blendspace, Powtoon e Formulário Google, possibilitou incorporar estratégias didáticas que incluem as tecnologias e seu aproveitamento real. Além disso, reconhecemos que as TIC utilizadas contribuem com um valor fundamental para o projeto, uma vez que são imprescindíveis para realizar uma proposta que aborda particularmente a oralidade no ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira.

Depois da realização de quase todas as etapas do projeto, aplica-se um questionário usando Formulário Google para completar a Tabela Nº2 com as vantagens e desvantagens de cada recurso usado, segundo as experiências do professor, dos estagiários e dos estudantes. Salientamos que além dos conteúdos digitais produzidos pelos estagiários e pelos estudantes público-alvo disponíveis nos links compartilhados, este projeto permitiu fazer transferências para outras aprendizagens e outros conteúdos da vida profissional e pessoal.

Na implementação do projeto fomos promovendo o trabalho colaborativo para a realização das diferentes etapas, bem como a exploração e a prática de recursos que resultaram imprescindíveis para atingir nossos objetivos de inclusão tecnológica no ensino e aprendizagem da língua portuguesa. Deste modo, nós estamos aperfeiçoando nossas práticas docentes atuais e vamos estar mais

preparados para desempenhar melhores abordagens futuras.

Nossa experiência educacional também propiciou a participação em eventos tais como *CFE se Expone* no IPA e o *Foro de Lenguas de la ANEP*, quanto outras instâncias de formação docente que visam orientar e incentivar a inserção dos estagiários em diversas atividades acadêmicas na carreira profissional, para irem muito além da sala de aula.

É uma grande satisfação profissional ter esta experiência em colaboração com os estagiários e seus estudantes, a quem estou muito agradecido como formador que também procura desenvolver a criatividade e autonomia de todos estudantes.

Bibliografia

Duran R. (2009, diciembre). Aportes de Piaget a la educación: hacia una didáctica socio-constructivista. *Dimensión empresarial*, vol. 7 No. 2, pp. 8 – 11.

Gardner, H. (1983). *Inteligencias múltiples*. Buenos Aires: Paidós.

Harris, J. (2007). *Promising practices: the pragmatics of educational telecooperation and telcollaboration*.

Honey, P.; Mumford, A. (1986). *The Manual of Learning Styles*. Maidenhead, Berkshire: Ardingly House.

INTEF, (2017). Marco Común de Competencia Digital Docente. Recuperado en 25 de setiembre de 2018, de <https://goo.gl/P12tGH>

Kolb, D. (1984). Psicología de las organizaciones: Experiencia. Capítulo 2 Aprendizaje (pp.15-26). México: Prentice Hall.

Litwin, E. (Comp.). (2005). Tecnologías educativas en tiempos de internet. Buenos Aires: Amorrortu.

Mancebo, E, (2006). El caso de Uruguay. En: Vaillant, D. y C. Rossel (eds.) (2006) Maestros de escuelas básicas en América Latina: hacia una radiografía de la población. Montevideo: PREAL.

Maggio, M. (2012). Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad. Buenos Aires: Paidós.

Martínez Rodríguez, A. (2009, abril). El diseño instruccional en la educación a distancia. Un acercamiento a los Modelos. Apertura, vol. 9, núm. 10, pp. 104-119. México: Universidad de Guadalajara Guadalajara.

Sagol, C. (2010). Netbooks en el aula. Introducción al modelo 1 a 1 e ideas para trabajar en clase. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Nota biográfica do autor

Edilson Teixeira é docente no *Instituto de Profesores Arti-*

gas (IPA) e do *Profesorado Semipresencial* do CFE-ANEP, nas áreas Linguística e Cultura de Especialidade Português do DE-LEX. É Licenciado em Linguística (Universidade da República). Além disso, é Professor de Português, de Espanhol e de Literatura (ANEP). Realizou formações de pós-graduação como o *Diploma Métodos y Materiales de Enseñanza de Español LE*, da *Fundación Universitaria Iberoamericana* (Universidad de León, Espanha) e cursos do Diploma de Especialização no ensino-aprendizagem do Português LE (UDELAR, USP e UFRGS). Igualmente, cursou o *Master Sciences du Langage spécialité Français Langue Etrangère de l'Université Stendhal Grenoble III* na França. Está finalizando a tese da *Maestría en Ciencias Humanas "Lenguaje, cultura y sociedad"* (UDELAR) e a pós-graduação "*Red didáctica: Formación en Acción*" para la integración de las tecnologías en la formación docente (FLACSO Uruguay).

PROYECTO TRANSVERSAL PARA LA PROMOCIÓN DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA

Dir. Prof. Claudio Silva

Coord. Lic. Bibga. Isabel Rojo

**Equipo de redacción: Prof. Mara Aldama, Mtra. Lía
García, Prof. Tatiana García, Prof. Janet Julián, Prof. Daniela
Nieves, Tec. Albana Rom Tec. Néstor Martínez**

Escuela Técnica de San Carlos (CETP-UTU, ANEP)

Abstract

El presente es un proyecto global a nivel institucional que gira en torno a la promoción de la lectura y la escritura, atravesando las diversas asignaturas y siendo eje de varios subproyectos. Se justifica desde el entendido de que la lectura y la escritura son aún las formas privilegiadas para el acceso al conocimiento y la información y en base a la necesidad detectada en la realización de las evaluaciones Sea. Se enmarca en el objetivo general de promover el desarrollo de las macro y micro-competencias de lectura y escritura en nuestros estudiantes. La propuesta se dirige a cada docente de nuestra escuela, instando a trabajar la lectura y la escritura en todas las asignaturas y no solamente en las relacionadas al área de lenguas y literatura.

Introducción

Este proyecto surge de la iniciativa colectiva de la Dirección, Bibliotecóloga y docentes del área de lenguas y literatura, y es el fruto de una experiencia de escritura colectiva.

Se justifica el presente proyecto desde el entendido de que la lectura y la escritura son aún las formas privilegiadas para el acceso al conocimiento y la información. La lectura y la escritura, así como actividades cotidianas, son también ejes transversales de todas las formaciones de nuestra escuela así como de cada una de las asignaturas. Estudiantes y docentes, leemos y escribimos cotidianamente, y es por esto que se pretende dar el lugar que se merece a estas prácticas que nos vinculan con el otro y con nosotros mismos.

Daniel Cassany (2006), inspira con sus preguntas algunas interrogantes que nos hacemos de un tiempo a esta parte en torno al concepto de lectura: “¿es que ya no leemos y, en consecuencia, hemos olvidado también lo que son los libros? ¿Son objetos obsoletos como las armaduras o los arados? ¿O es que, simplemente, leemos de otro modo? Con pantallas y teclados.”

Leer no es solamente parte de un proceso lingüístico, sino fundamentalmente, una práctica cotidiana. Leemos en el supermercado al hacer las compras, leemos posteos de redes sociales, leemos mensajes en el celular, buscamos información en la tablet.

Objetivos

Generales

Promover el desarrollo de las macro y micro-competencias de lectura y escritura en nuestros estudiantes.

Específicos

- Motivar al estudiante a la lectura por el mero hecho de leer, sin otro fin que el de deleitarse en el maravilloso mundo de las lenguas y la literatura.
- Aproximar a los estudiantes a una lectura reflexiva que estimule a un aprendizaje significativo y un mayor desarrollo cognitivo.
- Ampliar el léxico de los estudiantes.
- Fomentar en los estudiantes el desarrollo de estrategias de lectura y escritura.
- Incrementar las horas que los estudiantes dedican a la lectura.

Hipótesis

Es necesario estimular la formación de lectores competentes, autónomos en el mundo de la lectura y escritura que estén preparados para disfrutar los textos, valorarlos e interpretarlos con su propia apreciación e interactuar con ellos para identificar, seleccionar y jerarquizar la información por ellos vehiculada.

Marco teórico

Breve diagnóstico

Los docentes han constatado y planteado en las diversas reuniones de diagnóstico la necesidad de mejorar las capacidades de nuestros estudiantes en las competencias básicas de lectura y escritura. Esta carencia condiciona las posibilidades de acceso y construcción de sentido frente a los textos que se abordan cotidianamente en la escuela. Si bien, el problema se extiende a los usos que exceden el ámbito escolar (ya que como veremos más adelante, se lee en el supermercado, en el estadio, etc.), nos preocupa la lectura en el ámbito escolar, ya que es a través de ella como, prioritariamente, se enseña y se aprende.

La importancia de la alfabetización

Desde los años cincuenta se discute a propósito de este término y sus implicancias. Actualmente esta noción excede la simple idea original de saber firmar para extenderse a la capacidad de comprender textos escritos y ser capaces de producir de forma original y crítica. Ser capaces de leer, escribir, contar, situarse, comprender un mapa, un esquema, un plano, utilizar una computadora es algo mínimo para insertarnos en el mundo socio-económico. Es importante, además, poder llenar formularios, seguir un texto oral, utilizar un word u otros programas para los cuales la lectura es el medio de acceso.

La lengua materna y el desarrollo de un código lingüístico amplio

Nuestros estudiantes manejan un lenguaje que han aprendido en sus hogares. Ciertamente, que en la escuela primaria han vivido ya un proceso de ampliación de ese registro pero, también, que en el aula de educación media tecnológica escuchamos muchas veces la expresión “Profe ¿por qué nos habla en difícil?” Esto responde, en realidad, al hecho de que la lengua que manejan en sus casas (la que aprendieron de su primer contacto y que tiene para ellos un gran peso emocional) no coincide en léxico ni sintaxis con la que manejamos en los centros educativos. Este proceso necesita ser apoyado desde el abordaje de textos orales y escritos que los acerquen a otros modelos lingüísticos. Es por eso que nuestro proyecto pretende fomentar el desarrollo de un código ampliado a través del estímulo de la lectura “literaria” y “académica”.

El capital cultural

Como todos sabemos, la mayoría de nuestros estudiantes provienen de hogares donde la lectura y la escritura son prácticas excepcionales, extrañas. Para ellos, la lectura y la escritura se reducen a formas puramente útiles de la lengua que redundan en poder obtener algún objetivo concreto. La lectura y la escritura no están dentro de las prácticas familiares y por eso les resultan absolutamente extrañas o distantes. Es nuestra misión, acercarlos a estas formas de comunicación y transmisión del conocimiento. Por eso creemos que con este proyecto podemos fortalecer su patrimonio, dotándolos así, de herramientas que los posicionen más equánimamente frente a otras poblaciones más favorecidas en este aspecto.

Además, si nos detenemos a pensar en la importancia del manejo de la lectura y la escritura podemos señalar que estas macro-habilidades cumplen una función pública, una función privada, y dentro de ellas una función escolar. De manera que educar en estas macro-competencias, implica posibilitar el ejercicio democrático de la comunicación.

Finalmente, cabe destacar, que en el proceso de aprendizaje de lectura y escritura, que se da a lo largo de toda la vida, nuestros modos de pensar y de estructurar la realidad (y por tanto de concebirla y construirla) se van modificando. Esto significa que la manera de posicionarse frente al mundo de las personas altamente competentes en lectura y escritura es distinta a la de los que no manejan estos niveles de competencia. Por eso, es fundamental que promovamos en nuestro centro educativo estas prácticas beneficiosas para el ejercicio de la ciudadanía.

El Programa de Lectura y Escritura en Español (ProLEE), eje transversal y articulador de las políticas educativas de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), justifica su existencia en tanto existan estudiantes formando parte de las instituciones educativas, entendiendo la lectura y la escritura como constructos básicos de ciudadanía.

Transcendiendo la mirada de cada subsistema de ANEP, es que ProLEE se sostiene en tres pilares: “la centralidad del enfoque en el estudiante y en su proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura; la transversalidad del abordaje, con estrategias que com-

prendan a la totalidad de los subsistemas (CEIP, CES, CETP, CFE); y la promoción de la corresponsabilidad de los diversos actores-docentes, estudiantes y comunidad- en las acciones de mejora de la lectura y escritura.” (<http://www.anep.edu.uy/prolee/index.php/documento-base-3>)

Teniendo en cuenta este abordaje de ANEP a través de ProLEE, desde nuestra escuela, se pretende fortalecer la lectura y la escritura en los estudiantes, en el entendido de que leer es dialogar con los pensamientos de otro, comunicarnos en espacio, tiempo y lugares diferentes. El lector no es un lector pasivo, sino activo, interactúa con la lectura procesando la información que recibe, conectando con sus conocimientos anteriores, formulando hipótesis, deducciones.

Así, entendemos que es relevante fomentar en nuestros jóvenes estudiantes el hábito de la lectura, como experiencia que deben probar por sí mismos, tratando de desarrollar su afición por la literatura como un acto entretenido que les permita desarrollar la imaginación en el tiempo y el espacio.

En este sentido creemos importante generar conciencia en el plantel docente, acerca de las expectativas en cuanto a las capacidades de aprendizaje del lenguaje escrito que se tiene en relación a sus estudiantes. Esto está relacionado a que “el alumno tendrá éxito en su proceso lector, si él siente confianza en su capacidad de hacerlo y si no se siente permanentemente evaluado.” (Condemarán, M.; Medina, A., 1999)

Finalmente, más allá del placer que genera la lectura recreativa, al implementar actividades de aula relacionadas a la lectura, se entra en el terreno de la producción. El lector a la vez que lee el texto relaciona constructos anteriores basados en sus conocimientos adquiridos y produce nuevo conocimiento. “La actividad del lector consiste, entonces, en construir un discurso, a partir de los elementos instruccionales, aportados por la materialidad de un texto-manifestación.” (Zalba, Estela María, 2003)

Desarrollo

El proyecto buscó generar en cada docente la dedicación de 15 minutos semanales de trabajo en estrategias para el abordaje de textos, lo cual resultaría 540 minutos por alumno al año, y esto multiplicado por 12 asignaturas 6480 minutos, 108 horas reloj por estudiante por año. Esta fue la meta a la cual aspiramos como colectivo de dirección y docentes de la Escuela. A su vez, se solicitó a docentes de las asignaturas de lengua, lengua y literatura, APT y lenguas extranjeras, dedicar un tiempo semanal a la lectura recreativa en la lengua pertinente.

Para planificar las actividades, se instó a cada docente a dar respuesta a las siguientes preguntas: ¿Qué temas del currículo merecen ser comprendidos? (Tópicos generativos) ¿Qué es exactamente lo que los alumnos deberían comprender de ese tema? (Metas de comprensión) ¿Cómo desarrollarán y demostrarán los alumnos su comprensión? (Desempeños de comprensión) ¿Cómo pueden evaluar docentes y alumnos lo comprendido? (Evaluación continua). A

su vez estos intercambios, el análisis de las prácticas habituales mediante un lenguaje compartido, la interacción social y la conversación reflexiva de los participantes, son ingredientes esenciales para desarrollar la comprensión e incluyen el compromiso de cooperar para alcanzar logros comunes. (Comunidades reflexivas y cooperativas) (Gironella, I.; Viglione, E., 2009)

Para la selección de textos es importante destacar que “la actitud del alumno frente al texto también influye decisivamente en su comprensión; por tal motivo, uno de los principales desafíos del maestro es proponer textos que sean interesantes, para lo cual debe conocer sus intereses individuales y grupales”. (Condemarín, M.; Medina, A., 1999)

Se contempla que las asignaturas científicas tienen un lenguaje particular el cual particulariza el proceso de lectura y escritura. En el aprendizaje de lectoescritura coexisten el lenguaje común y el científico. “La adquisición de lenguaje científico por parte del alumno, implica no solo el aprendizaje de palabras, sino la transición a un nuevo modo de pensar y de ver la realidad, debido a la función organizadora y configuradora del lenguaje.” (Lahore, Alberto, 2011)

Planificación de las acciones y estrategias

La implementación del proyecto implicó la puesta en marcha de diversos **subproyectos** o **estrategias de trabajo** que se describen a continuación:

Sub-proyectos asociados

Se implementaron diferentes sub-proyectos asociados, con objetivos a corto, y otros a largo plazo según el caso. Se mencionan a continuación los sub-proyectos asociados

- **Crear Alas.** Proyecto a cargo de la Prof. Janet Julián

Planteamiento: al inicio de clases se propuso a los estudiantes de forma clara y precisa, realizar un taller de animación a la lectura, como medio de fomentar el desarrollo del hábito lector y el disfrute. Esto se llevó a cabo todos los días jueves durante la clase de 40 minutos, para ello se les proporcionó un libro a elección personal a cada uno.

Desarrollo; Durante la clase el estudiante siguió la lectura de acuerdo a sus tiempos y capacidades durante todo el año lectivo. La lectura implicó diversas facetas y un encuentro progresivo con el libro, un proceso de aprendizaje por lo que el estudiante lo fue asimilando a propio ritmo.

Evaluación Constó de dos partes, una evaluación oral periódica y una final de la cual se pudo comprobar según los propios dichos de los estudiantes que “la lectura los hizo sentirse libres, olvidarse de sus problemas, valorar los libros e incluso compartir tiempo con sus compañeros” Probablemente esto tenga que ver con aquella célebre reflexión de Umberto Eco que decía que el libro “es como la cuchara, el martillo, la rueda, las tijeras. Una vez que se ha inventado, no se puede hacer nada mejor. No se puede hacer una

cuchara que sea mejor que la cuchara”.

Finalmente, a través del proyecto se pretendió en todo momento motivar al estudiante a la lectura por el mero hecho de leer, sin otro fin que el de deleitarse en el maravilloso mundo de las lengua y la literatura. En pocas palabras, motivarlos a volar con las alas de la imaginación.

- **Caja viajera.** Proyecto a cargo de la Bibliotecóloga.

A fines de 2017, se recibe por parte del profesor Néstor Martínez, el préstamo de veinte ejemplares de literatura recreativa. Dicho préstamo es efectuado entre la Fundación Uruguay para el Fomento y Desarrollo de la Artesanía (Atlántida) y nuestra Biblioteca, apoyando al Plan Nacional de Lectura del MEC.

Para darle circulación a los ejemplares prestados, se procedió a inventariar los mismos y rotolarlos, de modo de poder identificarlos separadamente de nuestra colección propia.

Seguidamente se confeccionó una caja donde resguardarlos, etiquetando la misma como “caja viajera”.

El objetivo de la caja viajera, es permitir la circulación de literatura recreativa por las aulas de nuestra escuela, bajo la responsabilidad de los profesores que la soliciten.

La metodología consiste en planificar con tiempo entre el profesor solicitante y la Bibliotecóloga, el uso de la caja para el horario de clase. Las reservas de la caja viajera, pueden ser para un día concreto en el año, o bien, procesar la solicitud para un día semanal

a determinada hora durante equis tiempo (dos meses, seis o todo el año inclusive).

Con este proyecto, se enfatiza en lineamientos fundamentales en torno a la lectura:

- Leer es dialogar, sintonizar con pensamientos de otros; es comunicarnos con los demás, con espacios, tiempos y lugares diferentes.
- El lector es un sujeto activo que interacciona con la lectura, procesa la información que recibe conectando con sus conocimientos anteriores, formula hipótesis, hace deducciones.
- Animar a la lectura es un proceso que ayuda a crecer, que potencia el desarrollo personal, que da vida, poniendo en relación al joven y al libro.
- Los intermediarios entre el joven y el libro, transmiten el gusto y placer por la lectura, respetando los intereses de los jóvenes

Joven Lector. Proyecto de ANEP, llevado a cabo por la Prof. Mara Aldama y la Bibliotecóloga Isabel Rojo

Joven Lector es un proyecto destinado a los estudiantes de ciclo básico de educación media del Consejo de Educación Secundaria (CES), del Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP)

y de Educación Media Rural (7.o, 8.o y 9.o). Está enmarcado en los ejes orientadores de las políticas educativas, establecidos por la Administración Nacional de Educación Pública para el quinquenio 2015-2019, focalizados en el mejoramiento de la calidad de la educación a través del desarrollo de propuestas innovadoras centradas en los estudiantes y promotoras de participación y diálogo.

El cometido central de Joven Lector es fortalecer al estudiante como lector al formarlo como mediador de lectura de niños pequeños de su comunidad.

En la Escuela Técnica de San Carlos se implementó dicho proyecto mediante las gestiones realizadas por la bibliotecóloga del centro, con cuatro estudiantes de segundo año, derivados por su profesora de Idioma Español al evidenciar niveles descendidos en la lecto/escritura. Los encuentros se realizaron los días miércoles en la biblioteca del centro educativo, al finalizar el turno matutino, con la coordinación de la Bibliotecóloga y la prof. Mara Aldama.

Lectura recreativa y juguetes. Proyecto a cargo de la Prof. Tatiana García.

La lectura constituye un análisis del texto con objetivos específicos: propicia el análisis global, contempla y analiza los aspectos léxicos, morfosintácticos y fonéticos que operan en el texto y determina su significado. La implementación de la lectura recreativa tiene los siguientes objetivos:

- Ampliar el léxico de nuestros estudiantes. Creación de su propio diccionario. Búsqueda en el diccionario, se trabaja la información que se brinda.

- Incentivar el gusto por la lectura. Los estudiantes conocen sus propios intereses ya que son ellos quienes eligen el libro, su temática y autor.

- Promover la reflexión y la criticidad. Se incentiva la lectura de aspectos implícitos como explícitos presentes en el texto.

La lectura desarrollada en este espacio fue preferentemente silenciosa, debido a que, cada estudiante lee a su ritmo sin tensión. Se destinó un espacio del cuaderno de clase con el nombre “Rincón de la lectura”. Allí los estudiantes registran los argumentos de cada capítulo, las características de los personajes y los escenarios en donde se desarrolla la historia. La lectura estimula el pensamiento, despierta la fantasía, la creatividad y el conocimiento del mundo. Para evaluar dicha actividad los estudiantes realizaron un juguete seleccionando uno de los personajes de su libro apostando a la fantasía de cada uno en todo su esplendor.

Audiovisuales y audio libro. Uso de la tecnología para mejorar la lectura, comprensión y producción. Proyecto a cargo de la prof. Daniela Nieves. Es esencial tener presente e incluir las nuevas tecnologías de información y comunicación que nos facilitarán a través de distintos programas hacer varios tipos de lectura. De este modo, nos acercamos a los intereses de los estudiantes mostrándoles el potencial educativo y comunicativo que tienen, enseñándoles

que pueden emplear estos avances para otros fines.

A su vez, es imprescindible expresarles lo que queremos enseñar para que puedan saber la importancia que implica para sus vidas.

Uno de los recursos tecnológicos, empleado como instrumento didáctico para el desarrollo de la lectura y la comprensión, fueron los audiolibros. Este tipo de lectura multisensorial favorece las destrezas del lector en la atención, decodificación y comprensión estimulando distintos procesos cognitivos que involucran el escuchar, respetar los silencios, estimular la concentración, potenciar lo sensorial receptivo y lo atencional.

Día del libro y la lectura. Actividad coordinada por Biblioteca y profesoras del área, así como profesora de la tecnicatura en Recreación y estudiantes de la misma.

Para la celebración del Día del Libro, se gestionan varias actividades a realizarse el lunes 28 de mayo. Se genera un cronograma de las mismas, abarcando desde las 11:00 hasta las 16.30 donde se destacan: búsqueda de tesoro, merienda compartida, realización de torta temática por profesora y estudiantes de panadería, visita del poeta Luis Pereira, taller del libro y sus partes, taller artístico para confección de libro por parte de profesora de artes plásticas, visita de narradores orales del departamento.

En el marco de esta celebración, se difunde durante abril y mayo, la apertura para un concurso de cuentos y poesías. El mismo

está destinado a estudiantes de nuestra escuela, los cuales deben seguir ciertas bases para poder postularse. Se gestionan solicitudes de donaciones de libros para oficiar de premios, así como confección de tazas temáticas del Día del Libro. También se hace entrega en una ceremonia, de los diplomas a los primeros, segundos y terceros premios de cada categoría.

Pechakuchao 20 por 20. Proyecto llevado a cabo por Tec. Albana Rom.

Los estudiantes egresados de la Educación Media Tecnológica deben ser capaces de informar, explicar, describir y actuar como conocedores de los procesos de su especialidad. Como apoyo y preparación para esa instancia, se presentó a los estudiantes el método japonés “Pechakucha” o también llamado “20 por 20”. Este método consiste en la presentación de 20 imágenes relacionadas con un tema estudiado por el estudiante, con una disertación de veinte segundos por cada imagen. Los objetivos de esta metodología es motivar la investigación sobre un tema elegido, la producción de un texto y la asociación de imágenes relacionadas con ese texto. En el momento de la exposición el estudiante sólo tiene imágenes como punto de apoyo de su discurso. Esto lo obliga a abstraerse para asociar su discurso a la imagen proyectada, además de fortalecer su vocabulario, ya que el público tendrá solo las imágenes y su discurso para entender la disertación. Los estudiantes tienen la oportunidad de utilizar este método en la defensa de sus proyectos finales, ya que a través de él, hacen visible el proyecto y demuestran la posibilidad de integrarse al medio laboral con la seguridad de lograr una

buena comunicación. Si el estudiante decide continuar con sus estudios terciarios, tendrá la posibilidad de comunicarse perfectamente aunque las exigencias sean más altas.

Conclusiones

La propuesta fue dirigida al colectivo docente en general, por motivos de extensión no hemos podido dedicar espacio en este informe a todos los trabajos e iniciativas llevadas a cabo. Hemos relevado las más significativas, todas ellas implementadas por profesoras del “área de lenguas”. Docentes de diversas asignaturas han desarrollado actividades de lectura y escritura incluso dando lugar a publicaciones internas que enriquecen actualmente el acervo bibliográfico de nuestro centro. Las mismas están a disposición de quienes deseen consultarlas como una extensión de este trabajo.

En general, podemos decir que el impacto del nuestro proyecto es altamente positivo. Hemos visualizado cambios en los estudiantes que no solo van en la mejora de su desempeño en lectura y escritura sino que, también se han visualizado mejoras en el comportamiento y la integración a la vida escolar.

Además, los distintos subproyectos participaron de la muestra anual de fin de cursos constituyendo un stand en el que pudieron verse producciones escritas: “Generación de jóvenes escritores”, “Todo ciencia. El pensamiento científico” e interpretaciones ilustradas de cuentos clásicos de la literatura uruguaya del 900, entre otras producciones.

Cuantitativamente, nos proponemos aumentar la cantidad de experiencias de promoción de lectura para garantizar así la consecución de los objetivos planteados en el próximo año.

En dichas instancias se logró afianzar el vínculo con los estudiantes, acercándonos a ellos desde un lugar más cercano, lo que incidió en su motivación e influyó positivamente en su trabajo.

En todos los subproyectos las docentes verificaron que los estudiantes superaron su inhibición inicial, logrando una lectura fluida e, incluso, dramatizada. Particularmente quienes participaron del proyecto de ProLEE (Anep) manifestaron disfrutar de los encuentros con los estudiantes preescolares. Se evidenció el fortalecimiento de la autoestima lo que impactó positivamente en el rendimiento global de los alumnos en las demás asignaturas. Joven Lector.

Quienes participaron de “Crear alas” se mostraron muy entusiastas, valoraron el espacio destinado para la lectura que se extiende más allá del aula: salidas al patio, apoyo de sus padres y tíos en la construcción del juguete.

La lectura a través de audio libros generó un gran nivel de aceptación y disfrute de las historias muy bien contadas por narradores de un talento digno de escuchar. A su vez, se promovió la habilidad de escuchar reflexivamente ampliando el vocabulario y los nombres de personajes y lugares con dudosa pronunciación.

Se evidenció positivamente la comprensión de los textos literarios en los estudiantes con dificultades específicas que muchas veces se sienten frustrados al enfrentarse a la lectura y comprensión de un texto. Ante estos jóvenes lectores el recurso tecnológico adquirió una gran importancia transformándose en una estrategia inclusiva que los motivó generando una aceptación de la lectura y un hábito que esperamos continúe proyectándose.

Bibliografía

Austin, J. (1982), *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona, España: Paidós.

Bloom, H. (2000), *Cómo y por qué leer*, Barcelona: Anagrama.

Sitio Web de Joven Lector. <http://www.anep.edu.uy/prolee/index.php/joven-lector> Consultado el 23 de agosto de 2018

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Barcelona, Anagrama

Condemarín, M. y Medina, A. (2006). *Taller de lenguaje: un programa integrado de desarrollo de las competencias lingüísticas y comunicativas de los alumnos*.

Corral, I. (2002), *Psicología del aprendizaje a partir de textos*. Madrid: UNED.

De Beaugrande, A. y Dressler, W (1977) *“Introducción a la lingüística del texto”*, Barcelona: Ariel S. A.

Delors J. (1996). *La educación encierra un tesoro. (Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI)*. España: Santillana.

Freire, P. (1991). La importancia de leer y el proceso de liberación. México: Siglo XXI.

Gironella, I y Viglione, E. (2009). Aplicar las nuevas tecnologías a la enseñanza para la comprensión en nuestras clases de Idioma Español. En: *Segundo foro de lenguas de ANEP*.

García Madruga, (2009). *“Lectura y conocimiento”*. Barcelona

Giammatteo, M. y Albano H. (2009) “Lengua, léxico, gramática y texto”. Buenos Aires: Ed. Biblos.

Knapp, M.(1992).*La comunicación no verbal: el cuerpo y el entorno*. Barcelona: Paidós,

Lahore, A. (2011). *Lenguaje común y lenguaje científico; una perspectiva desde la didáctica de las ciencias*. En: *Cuarto foro de lenguas de ANEP*.

Larraz, R. / Animación a la lectura y escritura. En Cuaderno Intercultural. Disponible en: <http://www.cuadernointercultural.com/materiales/lectura/animacion-a-la-lecturaescritura/> Consulta-

do: 06/08/2018

Paloma Valdivia / Guía de actividades de animación. Disponible en: <https://es.slideshare.net/paloma/actividades-de-animacion-a-la-lectura>. Consultado: 06/08/2018

Zalba, E.M. (2003). *La lectura como práctica social históricamente situada*. En: *Comprensión de textos: un modelo conceptual y procedimental* / Gómez de Erica, María Victoria; Zalba de Aguirre, Estela María. Mendoza: EDIUNC

Nota biográfica de los autores

Claudio Silva Ferreira. Prof. egresado en Lengua y Literatura (CERP Atlántida). Prof. egresado en Francés (IPA), Diplomado en Francés Lengua Universitaria (Universidad de Dijon). Magister 1 en Ciencias del Lenguaje, áreas lingüísticas (Universidad de Bourgogne). Vínculo con la institución: Director de la Escuela Técnica de San Carlos.

Mara Aldama. Profesora de Lengua y Literatura. Vínculo con la institución: Prof. de 2do año del Ciclo Básico (A y B) y de FPB Gastronomía.

Janet Julián. Profesora de Lengua y Literatura. Vínculo con la institución: Prof. de 3er año del Ciclo Básico y de Idioma Español en FPB de Música.

Lía García. Maestra, Licenciada en Artes Visuales. Vínculo

con la institución: Prof. de ECSA (Espacio de Ciencias Sociales y Artístico)

Daniela Nieves. Profesora de Lengua y Literatura. Vínculo con la institución: Prof. de 3er año del Ciclo Básico (A y B), y de Idioma Español en FPB Panadería.

Tatiana García. Profesora de Idioma Español. Vínculo con la institución: Prof. de 2do año del Ciclo Básico, de FPB de Informática y de FPB de Deporte

Isabel Rojo. Lic. Bibliotecología (UDELAR). Vínculo con la institución: Bibliotecóloga.

Albana Rom. Analista en Comunicación Corporativa y RR PP. Vínculo con la Institución: Prof. 1º EMT Administración y 1º EMP Capilar, APT

TEACHING HISTORY AND ENGLISH TO THE SAME GROUP. POSSIBLE CONNECTIONS TOWARDS A BETTER PRACTICE

Prof. Adriana Font

Abstract:

Teaching is always a challenge, especially when you teach two subjects. There are cases in which the subjects are closely related; for example when you teach Spanish and Literature. However, it is completely different when you teach History (in Spanish) and English as a foreign language. I have taught both subjects for many years and a couple of times I have had the opportunity of teaching both of them to the same group. To my surprise and based on my students' feedback, the way I taught English was apparently more appealing to most of them. In February 2017 there was a call for teachers who wanted to conduct an action research with the support of the British council and *Ceibal en Inglés*, so I had this great opportunity. I wanted to know what factors made my students prefer English to History being me the same teacher. In doing so, I could reflect upon my own practice in order to improve my performance in both.

Introduction.

The research I conducted took place in a public school, Paso de los Toros 1, (Tacuarembó). The group was 2º5, and it was the only group in which I taught History (in Spanish) and English during 2017. They were twenty four students (sixteen girls and eight boys). They attended History classes three times a week for forty-five minutes, and English classes four times a week for forty five minutes, which means I shared a lot of time with them during the week.

As an unexpected circumstance, I had an everyday observer, a student-teacher of History who came in April, telling me she wanted to do her practice in this group. This fact was clearly a plus, since I had in the classroom a future colleague who was learning from my History classes, and at the same time was observing and giving me very useful feedback.

Action Research Process..

As it was previously stated, the feedback I had been receiving from my students was what motivated me to follow this process. The hypothesis came naturally from students' comments: "My students prefer my English classes". If this was the case, there were a lot of questions I asked myself, but together with my mentor we synthesized them into three main questions:

- What factors make students prefer English or History?
- Is it possible to apply the same techniques when

teaching both subjects?

- Which techniques are similar and which are different?

In order to answer those questions I designed surveys for students to complete and I had my History-student teacher observe my classes. I worked with some students work samples as well as with their grades in both subjects. I also read theory related to English teaching and to History teaching (in Spanish). Unfortunately, I did not have the opportunity to read about teaching History in English.

My reading was done while I was trying to focus on the problem I stated, which was the fact that my History classes were less popular than my English classes. In the first place it is relevant to say that the methodology used to teach both subject is different. English is a language _taught in this case as a foreign language- while History is a social science. While the former has the difficulty of being at the same time the object of study and the means through which it is taught and learned, the latter, would not have this extra difficulty. However, language problems are also present in the History class. Although the language used (Spanish) is actually the students' mother tongue, it is not the object of study, but it is still the means through which History is taught and learned. Language is always present, and this might be the key to understand the connections between teaching English and History. This is, through analysing how language is presented in both.

Data collection:

Main survey: students were asked to answer the following questionnaire:

1-What subject did you prefer last year (2016), History or English?

2-What subject do you prefer this year ((2017), History or English?

3-Read the items and say which activities you like (V) or you do not like (X)

4-Your grades this year are: The same in both subjects. Higher in History. Higher in English.

<i>ACTIVITY</i>	<i>HISTORY</i>	<i>ENGLISH</i>
<i>Individual activities in the book.</i>	55% likes 46% doesn't like	46%likes 55%doesn't like
<i>Group activities in the book.</i>	95% likes 5%doesn't like	84% likes 16% doesn't like
<i>Working with videos.</i>	58%likes 33%doesn't like 9%doesn't answer	5 4 % l i k e s 41%doesn't like 5% doesn't answer

<i>Tests.</i>	<i>62%likes</i> <i>33%doesn't like.</i> <i>5%doesn't answer.</i>	<i>58%likes</i> <i>38%doesn't like</i> <i>4%doesn't answer</i>
<i>Oral presentations.</i>	<i>25%likes</i> <i>70%doesn't like.</i> <i>5%doesn't answer.</i>	<i>54%likes</i> <i>41%doesn't like</i> <i>5%doesn't answer</i>
<i>Listening activities.</i>	<i>54%likes</i> <i>41%doesn't like</i> <i>5%doesn't answer.</i>	<i>70%likes</i> <i>25%doesn't like</i> <i>5% doesn't answer</i>

According to your previous answer, why do you think this happens?

The students whose grades are the same in both subjects basically focused on their performance rather than in the teachers'. They mentioned things like "I study for both subjects", or "my performance is the same in both subjects. More comments emerged when the grades were different. Some of they were:

My grades are higher in History because...

"I like it more than English"

"I understand more"

"I take private English lessons, so I get bored easily in the English class"-

"I find it more interesting"

My grades are higher in English because...

“I understand it more than History”.

“I take private English lessons, so it’s easier for me”

“It’s easier for me”

4. Do you observe any difference in the approach the teacher has towards both subjects? Explain.

Most answers were: “I consider the teacher approaches both subjects in the same way” or “I don’t find any differences in the teacher’s approach towards both subjects”. A couple of exceptions were: “It is obvious that *she* enjoys the English class more than the History class” (one student). “*She* apparently likes the English class more than the History class” (one student). And “she speaks more clearly when teaching History because in the English class she speaks in English”. A few other students noticed differences, but were unable to give reasons to support their opinions.

Findings.

The data collected can be analysed following the questions stated at the beginning:

Question 1: What factors make students prefer English or History?

a) The teacher’s approach.

According to students’ preferences towards History and English during the year 2016 (when students had other teachers in

both subjects), and comparing them with the beginning of 2017 (questions 1 and 2 of the survey) it can be inferred that the preference towards History was higher in 2016. Students were not asked why, because of ethical issues (they had other teachers who are my colleagues); however, it could be inferred that most of them liked or the teacher's approach or the syllabus, more than they did this year. At the same time, it is possible that they did not prefer English, for the same reasons: most of them did not like or the teacher's approach or the syllabus as well.

Beyond the reasons, there is a variable _either the teacher or the syllabus_ that is influencing students' preferences. Towards the first one, not much can be done (I am the same person). Towards the second one, although the syllabus cannot be changed, it is possible to change the way it is taught, and in doing this, the variable "teacher" can change as well. Finally, it is important to highlight that even if there is a majority of students who prefer English, this majority is not as big as it was expected.

Concerning the last question of the survey -Do you find any differences towards the teacher's approach towards English or History?- a great majority of students think that the teacher's approach towards each subject is basically similar; most of them do not find noticeable differences, with a few exceptions. Although this would contradict my previous feedback, there are still few students who notice a difference, and under the hypothesis that sometimes students do not want to expand on their comments, these few comments are important to be taken into account.

b) The activities proposed.

Looking at students' preferences towards the activities proposed, there are some points to highlight. Concerning individual and group work with printed material, tests and working with videos, the percentages of students who like or do not like the activities, are similar in both subjects. However, what deeply called my attention was the differences concerning oral presentations and listening activities. It is surprising that more students (54%) prefer to give oral presentations in English (being it a foreign language) than in History (25%), where they use their mother tongue (Spanish) to present. Besides, listening activities were preferred in the English class. This type of activities need a deeper analysis. Listening activities are not really comparable in both subjects. While in the English class it is an essential activity for students to understand the spoken language with native speakers when possible, in the History class there are not "listening activities" performed in the same way. What usually happens is that students listen to the teacher's discourse, or to a video, and they perhaps answer questions about what they listen. While in the English class there are steps which are followed systematically when performing a listening activity (pre-listening, listening for the general idea, listening for details), in the History class we are not supposed to follow similar steps, since it is not a language class. However, this made me reflect on the way we teach the four skills and how it can be implemented in the History class as well.

Questions 2 and 3:

Can you apply the same techniques when teaching both subjects?

Which techniques are similar and which are different?

To answer these questions, I find it essential to make a distinction between approach, method and technique, terms used specifically in language learning. According to Richards and Rogers (1982), “approach refers to theories about the nature of language and language learning (...) techniques are the procedures used to accomplish an immediate objective, and must be consistent with a method” A method, then, “is defined in terms of three levels: approach, design and procedure”. Approach and procedure (techniques) have already been defined. Design would be, according to these authors: “a definition of linguistic content, a specification for the selection and organization of content and a description of the role of the teacher and the role of the students, learning and learning materials”.

Concerning the History class, we have to refer to Historiography, this is, the way History has been written through time, if we want to get to the way History is ultimately taught. On one side, historians are the ones who reconstruct History in itself, and the way they have done this has varied through time. While in the Ancient Greece and Rome History was a series of stories about how events happened, nowadays historians have surfed into diverse topics apart from politics or economy, such as mentality, beauty or ugliness,

women, art, etc. This diversity is later transmitted to the History class.

According to Ana Zavala (2012) “the History that I teach, is the one learned in the History books”. What a History teacher does in fact, is to transmit what she or he has learned. As she further points out : “it is a mediation between a text and another one which says totally or partially what was first stated”. “The problem _she says_ is not if I talked about children, or women, or farmers of a certain time in my History class, but *how* I spoke about them when I did it”. That *how*, is, in my opinion strictly related to language. The words used, the amount of teacher talk, the use of resources which are also language resources in its various forms: films, written texts, even images, are the ones which ultimately recreate the past in a class. I would add that there is also a tacit language expected from students. Not only a specific “historic” vocabulary, but also, the way they express themselves in general. These findings were the key to implement the necessary changes in the History class and made me reflect on the way English teachers work with and integrate the four skills (reading and writing, listening and speaking) in the English class. We usually try to balance and integrate the four skills in every class if possible. I wondered what happened in the History class. The four skills are used, since students read, listen, speak and write. However, in my History class there was not a balance between them, since students were most of the time listening and some of them answering my questions, sometimes working in pairs, reading and writing.

The “listening” activities done in the English class were not present in the History class in the way they are conducted in the English class. I realized that they could be implemented following the classical steps such as pre-listening, listening for the general idea, listening for details. Actually, students can listen to an audio, video, or the teacher’s talk, having a purpose from the beginning.

Most students, besides, said that preferred oral presentations in English than in History. I realized that although students are using their mother tongue in the History class, they still need specific vocabulary and fluency in order to do better presentations. For this reason, we needed to work on this issue in the History class.

Writing was another aspect to be improved. The opportunities students were having to write in the History class, were basically the test, some homework and some (a few) activities in class. Most of the times they had to answer questions, which was not really “writing”. Reading takes place here, and it was probably the skill which was applied in a more similar way in both subjects: reading for the general idea and reading for details, skimming and scanning.

Independent writing, however, was not really happening in my History class. By independent writing I mean following the process of writing (brainstorming, organizing ideas, etc) and expressing their own ideas towards a certain topic. The writing process which is normally used in the English class, as I could notice, can perfectly be applied to the History class

Apart from the four skills, I thought of critical thinking as

another issue to be considered. It is a concept which can be applied to all subjects, and History and English are not exceptions.

An appropriate definition of critical thinking, is the one Edward Glaser(1941) wrote: “the ability to think critically (...) which involves three things: 1) an attitude of being disposed to consider in a thoughtful way the problems and subjects that come within the range of one’s experiences, 2) knowledge of the methods of logical inquiry and reasoning and 3) some skill applying those methods. Critical thinking calls for a persistent effort to examine any belief or supposed form of knowledge in the light of the evidence that supports it and the further conclusions to which it tends”

To give examples, being critical in English may be, supporting ideas in a true or false activity, realizing that an answer asked is not present, or reading between the lines. In the History class, being critical might also mean reading between the lines especially when analysing written documents.

To summarize, and bearing the questions stated at the beginning in mind, it is possible to apply the same techniques when teaching both subjects in order to understand what it is being taught. The differences among them may be related to what is expected from students’ outcomes. For example, when students are working with oral presentations in the English class we concentrate on the language used rather than the content in itself, while in the History class, even if we pay attention to the language used, we concentrate on the content on what it is being said, the concepts given, the data

stated, etc.

Actions taken.

After having all the information, what I tried to do was basically to implement the techniques related to the four skills, especially listening, as they are conducted in the English class, into the History class. It is important to say that the research was applied in “Ciclo básico”, where the History topics are not treated as deeply as they are in “Bachillerato”.

To give examples I will illustrate one activity implemented in the History class per each skill:

1. **Reading:** reading a text about the absolutism:
 - a. Choosing the best title for the text (this also involves critical thinking)
 - b. Answering questions (details).
2. **Writing:**
 - a. Brainstorming the characteristics of an absolute monarchy
 - b. Reading Louis XIV biography (for homework)
 - c. Writing an essay about Louis XIV government (combined with the general characteristics of the Absolute monarchy)

3. Listening:

Listening to the teacher talking about four zones in colonial America and identifying in a map (previously given) the zone the teacher is talking about.

4. Speaking:

Students were divided in groups and given a topic related to the colonial period. I did not have much time to prepare the activity as I wished. However they presented the topics in groups while the classmates followed rubric to give each group feedback. We could analysed their performance at the end.

The results of these activities were better in the reading and in the listening activity. The other skills, writing and speaking had to be improved.

Final reflections.

At the end of the year (beyond the research period) I asked the students which subject they liked more during the whole year to see if the results remained the same. The results were the following:

According to students' final opinions, the percentage of students liking History decreased, the percentage of students liking English increased, the percentage of students liking both subjects also increased a little, and there were no students who dislike both subjects as there were at the beginning.

What can be inferred is the following: in that 14 % there might be more students liking History (although the percentage considering History alone decreased), and in that 0% of students who dislike both subjects (contrasted to that 4% at the beginning) there might be students who may at least stopped disliking History. However, the percentage of students liking English increased, which might mean that in order to improve my performance in the History class, I was at the same time improving it in the English class.

All in all, the research gave me very useful feedback, considering how I teach History and English, and it helped me to understand more the possible connections between both subjects in relation to: the techniques used, the role of the teacher and the students, the use of resources and the amount of teacher's and students' talk, etc. It is remarkable that the topic is really vast, and it has motivated me to have the same experience the following years so that I can deepen my knowledge and foster a better practice in both subjects.

References

[-Carter and Nunan \(2012\) Teaching English to speakers of other languages. Cambridge, Cambridge University Press.](#)

[-Glase Edward \(1941\)Critical thinking, Internet page. Defining critical thinking <http://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/766>](#)

-Nicolliello, Mónica(2012) La inteligencia emocional histórica en el aula y en otros contextos. Montevideo. Planeta editorial.

-Nunan, D. Lamb, Clarice (2000) The self directed teacher. Cambridge. Cambridge University press.

-Richards,J. RogersT(1982). TESOL Quarterly..

-Zavala, Ana (2012): Mi clase de Historia bajo la lupa. Montevideo, Uruguay. Trilce Ed.

[-Carter and Nunan\(2012\)Teaching English to speakers of other languages. Cambridge, Cambridge University Press.](#)

LAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA DE LA LECTURA EN TERCER AÑO DE EDUCACIÓN PRIMARIA COMÚN PÚBLICA

**Leticia Albisu Viacava,
Patricia del Carmen Orlando Ulfe
Daniella Laura Risso Balverde
Consejo de Educación Inicial y Primaria**

Introducción

La investigación tuvo como objetivo general identificar y analizar las concepciones de lectura, de tres docentes de tercer año de educación primaria común pública, de sus respectivos directores e inspectores y establecer relaciones con las orientaciones que recibieron de los supervisores y con las prácticas de enseñanza que desplegaron.

Se empleó una metodología cualitativa para poder comprender la perspectiva de los distintos docentes involucrados en la investigación (maestros, directores e inspectores), sus experiencias, percepciones y opiniones acerca de la enseñanza de la lectura en tercer grado, sin pretensión de realizar generalizaciones. Como técnicas de producción de datos, para responder a las interrogantes de la investigación se utilizaron la observación, la entrevista semiestructurada y el análisis de documentos oficiales de la administración pública (informes de inspección y dirección y registro de planifica-

ción docente).

Conforme a lo investigado se puede afirmar que las concepciones sobre lectura, a las que adhieren los maestros desde el discurso, están alineadas con las orientaciones orales de los supervisores y con los marcos conceptuales promovidos desde la formación en servicio.

En el discurso de los docentes -maestros, directores, inspectores- se identifican algunos indicios de una concepción de lectura como construcción de significado (producto de la transacción entre lector, texto y autor), referencias a la enseñanza de la lectura como proceso, y reconocimiento del docente como modelo lector. Además, declaran enmarcar la enseñanza de la lectura desde un enfoque comunicativo.

Sin embargo, existe una gran brecha entre lo que dicen y hacen los maestros y lo que dicen y plasman por escrito los supervisores. Las concepciones teóricas que declaran manejar no se reflejan totalmente en las prácticas de enseñanza de lectura que despliegan, en las planificaciones, ni en los informes de orientación. Esto repercute negativamente en los niveles de desempeño de los alumnos, debido a que se promociona un nivel de lectura casi exclusivamente literal.

Finalmente, a partir del análisis de los discursos de los docentes, de las prácticas de tres maestros y sus planificaciones, y de los informes de los directores y supervisores, se puede concluir una clara falta de alineación con la política educativa, la cual se plasma en distintos documentos que emanan del Consejo de Educación

Inicial y Primaria.

A lo largo del 2018 y 2019 las autoras de la presente investigación se proponen profundizar en algunos aspectos de esta ampliando el universo de estudio y las categorías de análisis. La profundización de la investigación recibe el nombre de “Lectura en tercer año de educación primaria ¿qué y cómo enseñan los maestros?”.

Marco teórico

A continuación se abordan aspectos conceptuales que se consideran imprescindibles para establecer las dimensiones de análisis de la presente investigación, en relación al objeto de estudio. En primer lugar, se hace referencia al enfoque comunicativo, encuadre general de abordaje pedagógico de la lengua del Programa de Educación Inicial y Primaria (2008). En segundo lugar, se aborda la concepción de lectura. En tercer lugar se consideran las intervenciones docentes y por último se aborda el rol de los supervisores.

Enfoque comunicativo de la enseñanza del lenguaje

Se adopta el enfoque comunicativo de la enseñanza del lenguaje. Según sus postulados, el aprendizaje lingüístico no consiste solo en la adquisición de un vocabulario y de unas reglas gramaticales sino también y sobre todo en la apropiación funcional de los conocimientos y de las habilidades que favorecen el uso coherente, eficaz y adecuado del lenguaje en los diferentes contextos y situaciones de la comunicación humana (Breen, 1987, citado por Lomas, 2015, p.16).

En el marco del uso funcional del lenguaje, desde el enfoque comunicativo, la situación de enunciación es el componente básico de toda práctica social discursiva. Desde este enfoque, María Cristina Martínez (2001) habla de competencia discursiva, que supone la capacidad de comprender diferentes géneros discursivos. Estos se dan en una situación de enunciación; acto de lenguaje donde se genera el discurso -componente pragmática; lengua en uso-. Bajtín (2008) considera al enunciado como la unidad real de comunicación, siendo los géneros discursivos los que organizan nuestro discurso. En la situación de comunicación descubrir “lo no dicho” se instala como el gran desafío, que implica mucho más que entender “lo dicho”. “La comprensión no es el resultado espejo entre la forma lingüística y la realidad. (...) Se trataría de un proceso de comprensión dialógica mucho más complejo inscrito en la mediación dinámica de una semántica discursiva” (Martínez, 2001, p.25). Cuando el lector identifica la polifonía del discurso puede hacer inferencias en relación con la intención y el punto de vista del autor del texto.

Concepción de lectura

Enfoques.

Se adhiere a la concepción de lectura como un proceso transaccional.

El Programa de Educación Inicial y Primaria define la lectura como:

un proceso de construcción de sentido, producto de una transacción entre el lector, el texto y el autor, que pone en juego los conocimientos lingüísticos y enciclopédicos del primero con las pistas lingüísticas codificadas del segundo y el mundo del tercero (A.N.E.P., 2008, p.47).

Como plantea Dubois (2005), en los últimos 60 años se pueden identificar tres concepciones diferentes acerca de la lectura:

- como conjunto de habilidades
- como producto de la interacción entre pensamiento y lenguaje. Este enfoque destaca que “el sentido del texto no está en las palabras (...) sino en la mente del autor cuando reconstruye el texto en forma significativa para él” (Dubois, 2015, p. 11).
- como proceso transaccional.

Goodman (1996), al igual que Rosenblatt, explica desde una perspectiva transaccional que durante el proceso de conocimiento tanto el sujeto que conoce como el objeto a conocer, se transforman.

El lector se transforma a medida que asimila y acomoda el nuevo conocimiento. Los esquemas conceptuales y valores del lector se alteran a través del proceso de comprensión de la lectura. (...) El lector está construyendo un texto paralelo y estrechamente relacionado con el texto publicado; éste sigue siendo el mismo y sin embargo es un texto diferente para cada lector. El texto del lector implica inferencias, referencias y correferencias basadas en esque-

mas que el lector aporta a la transacción (p. 43).

Estrategias de lectura.

Leer es comprender y para lograrlo los estudiantes han de desarrollar la competencia lectora, lo que supone que adquieran estrategias que les permitan procesar y comprender los textos escritos, a partir del abordaje sobre los niveles estructurales del texto y su interrelación. Es necesario desarrollar y poner en práctica variadas estrategias de lectura, tanto cognitivas como discursivas. Las primeras son planteadas por Goodman (1984), a saber: anticipación, predicción, inferencia, verificación y confirmación. Plantea que los lectores usan estrategias cognitivas para leer y que tienen “particular importancia en la construcción del significado durante los eventos de lectura y escritura” (Goodman 1996, p. 54).

Las segundas son enunciadas por Martínez; genéricas, enunciativas, organizacionales, semánticas y pragmáticas. Esta autora define las inferencias como “un proceso de búsqueda de relaciones de significado a través del texto en el marco de un género discursivo” (Martínez, 2004, p.1)

Niveles de comprensión.

Las estrategias tanto cognitivas como discursivas, desarrolladas en los párrafos anteriores, posibilitan al lector comprender diferentes niveles del texto leído. Se tienen en cuenta los tres planos de comprensión que plantea Cassany (2006): las líneas, entre líneas,

detrás de las líneas. “*Leer las líneas* [cursiva añadida] se refiere a la comprensión literal” (Cassany, 2006, p.61). Implica: procesar estructuras sintácticas y saber elegir la acepción correcta de cada palabra. “*Leer entre líneas* [cursiva añadida] se refiere a la capacidad de recuperar los implícitos. (...) Se trata de la capacidad de recuperar las connotaciones de las palabras”. Implica inferencias, presuposiciones, la ironía, los dobles sentidos. *Leer detrás de las líneas* [cursiva añadida] implica leer “la ideología, el punto de vista, la intención, y la argumentación que apunta el autor” (Cassany, 2006, p. 52).

Lectura como proceso.

Isabel Solé destaca la importancia de entender la enseñanza de la lectura como proceso, y distingue tres subprocesos en el camino de darle sentido a lo escrito: antes de leer, durante la lectura y después de leer; aunque la autora señala que esta distinción puede ser un poco artificial ya que “muchas de las estrategias son intercambiables y otras estarán presentes antes, durante y después de la lectura” (Solé, 1992, p.77).

Intervenciones docentes

En cada paso del proceso de dar sentido a lo escrito, las intervenciones de los docentes tienen un rol fundamental para orientar la tarea de los alumnos, dicha orientación muchas veces asume la forma de preguntas; en este sentido Burbules (1993) distingue entre

preguntas convergentes, aquellas que se dirigen a una respuesta específica, y preguntas divergentes que permiten un grado mayor de incertidumbre en lo que constituirá una respuesta adecuada.

Rol de los supervisores

Se incluye la perspectiva que tienen los inspectores y directores acerca de las prácticas de enseñanza de la lectura, así como las formas en que orientan y acompañan a los docentes en su tarea. La decisión de incluir a estos docentes, implica pensar la institución educativa en su totalidad, y considerar que las orientaciones de estos actores educativos inciden en las prácticas de enseñanza de los maestros.

Desarrollo del artículo

Objetivo general

Identificar y analizar las concepciones de lectura, de tres docentes de tercer año de educación primaria común pública, sus respectivos directores e inspectores y establecer relaciones con las orientaciones que reciben de los supervisores y con las prácticas de enseñanza que despliegan.

Objetivos específicos

Conocer el marco teórico sobre la lectura y su enseñanza, al que adhiere el docente, y el que sugieren inspectores y directores.

A. Inferir las concepciones del docente sobre la enseñanza de la lectura y la lectura en sí misma, a partir de las prácticas de enseñanza.

B. Establecer relaciones entre las concepciones del docente sobre la enseñanza de la lectura y la lectura en sí misma y las orientaciones que recibe.

Supuestos orientadores

- Las concepciones sobre lectura, a las que adhieren los docentes desde el discurso, están alineadas con las orientaciones de los supervisores y con los marcos conceptuales promovidos desde formación en servicio.
- Las teorías sobre la lectura que manejan los docentes y las orientaciones que reciben no se articulan con sus prácticas.
- Los niveles de desempeño en lectura en tercer año, se relacionan con la metodología de enseñanza que no coincide con las teorías que los docentes declaran manejar.

Metodología

Tipo de diseño

La investigación es cualitativa ya que “se enfoca a comprender y profundizar los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p.364). Se selecciona este tipo de enfoque con el fin de comprender la perspectiva de los distintos docentes involucrados en la investigación (maestros, directores e inspectores), sus experiencias, percepciones y opiniones acerca de la enseñanza de la lectura en tercer año.

Algunas decisiones metodológicas que es preciso fundamentar:

¿Con qué criterios se eligieron a los docentes a ser observados y entrevistados?

Se seleccionan tres maestros, con buenas prácticas de enseñanza de lectura, de tres categorías de escuelas diferentes, A.PR. EN.DER (Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas), Práctica y Tiempo Completo.

Para esta selección se recurre a informantes calificados, entendiendo por tales a profesionales especializados en Lengua, que puedan identificar docentes que llevan adelante buenas prácticas de enseñanza de lectura. Se recurre a inspectores y a docentes de Formación en Servicio, tanto de Proyecto de Apoyo a la Educación Pública Uruguaya (P.A.E.P.U.) como del Instituto de Formación en Servicio (I.F.S.).

Se seleccionan maestros con buenas prácticas porque, como plantean Aristimuño y Katzman (2005), hay una estrecha vinculación entre las propuestas de enseñanza y la capacitación que reciben los docentes en las propuestas de formación en servicio.

En la medida en que los docentes se perfeccionan, estarán más dispuestos a participar en procesos de cambio, (...), y su participación será desde una perspectiva más técnica y calificada. De hecho, como lo plantea Fullan, la formación de los docentes es considerada como una pre-condición para el cambio y la clave para el desarrollo del currículo (Aristimuño y Katzman, 2005, p.183).

Los docentes seleccionados poseen un conocimiento profesional tal y como lo entiende Bentancur (2005)

Supone una interacción permanente entre el conocimiento curricular y empírico. El maestro puede reconocer los contenidos curriculares que enseña, cómo los enseña, cómo aprende el alumno, reconoce la necesidad de evaluar. El conocimiento empírico está presente en la forma en como enseña, la organización de las actividades, las formas de comunicación con los alumnos (p.111).

a) ¿Por qué se eligen docentes de tres tipos de escuelas distintas?

La elección de maestros por categorías de escuelas, se debe a un criterio intencional ya que todos reciben cursos de actualización en Lengua; elemento que aseguraría un marco teórico actualizado sobre la enseñanza de la lectura, y son reconocidos como buenos enseñantes, en lo que refiere al proceso de enseñanza de la lectura.

La formación en servicio es tomada como factor clave para la actualización docente, sin distinguir de qué institución depende ya que todas las propuestas se deben alinear con la documentación que emana del C.E.I.P. y las políticas educativas del período 2016 - 2020.

Los maestros entrevistados se desempeñan en instituciones con diferentes cargas horarias. En la presente investigación no se tiene en cuenta el factor tiempo de trabajo, ya que se parte del supuesto de que no incide en las estrategias que despliega el docente para enseñar a leer. En relación con el factor tiempo cabe destacar que en la evaluación de impacto de las escuelas de Tiempo Completo 2013-2016 (D.I.E.E.- CO.DI.CEN., 2016) se plantea que

los efectos estimados para las áreas de lectura, matemática y ciencias son de signo positivo, es decir, favorables a la experiencia ETC⁹, pero en ninguno de los ajustes las diferencias resultan estadísticamente significativas. En otras palabras, no hay evidencia suficiente para concluir que los alumnos de 6° grado de las escuelas de Tiempo Completo hayan logrado, en promedio, mejores desempeños en estas tres áreas en comparación con el grupo de control. (p.p. 48-49).

Finalmente si bien los maestros se desempeñan en tres categorías de escuela distintas, con diferentes cargas horarias y contextos socioculturales diversos, todos ellos orientan sus prácticas el Programa de Educación Inicial y Primaria (2008), el Documento Base de Análisis Curricular (2016), las Orientaciones de Políticas

Educativas del C.E.I.P. (2016), entre otros, por lo tanto sus prácticas no deberían ser muy disímiles a priori.

Muestreo

Se elige trabajar con tres maestros, y sus respectivos directores e inspectores, de una escuela de Tiempo Completo, de una escuela A.PR.EN.DER. y de una escuela habilitadas de Práctica. La muestra seleccionada no tiene representatividad estadística.

Instrumentos

Los instrumentos que se usan para recabar la información son: la entrevista, la observación de clase, los registros que allí se generan, y documentos de actividades de supervisión docente. La triangulación de la información obtenida de estas tres fuentes -entrevista, observaciones de clase, análisis de documentos- permite evitar posibles sesgos en la investigación. Hernández, et al. (2010) definen la triangulación de datos como la “utilización de diferentes fuentes y métodos de recolección” (p.439).

Proyecciones

A lo largo del 2018 y 2019 las autoras de la presente investigación se proponen profundizar en algunos aspectos de esta ampliando el universo de estudio y las categorías de análisis. La profundización de la investigación recibe el nombre de “Lectura en tercer año de educación primaria ¿qué y cómo enseñan los maestros?”. Se agregan algunos elementos al análisis de las observaciones de clase, qué uso realiza el docente de la gramática para comprender los textos, si promueve o no inferencias a partir de estos elementos.

Conclusión e implicancias

A continuación se presentan algunas de las conclusiones de la investigación organizadas en tres ejes: orientaciones de los supervisores, teorías sobre la enseñanza de la lectura y prácticas de enseñanza y política educativa.

Orientaciones de los supervisores

El discurso de los supervisores no se materializa en las orientaciones para la mejora de las prácticas de lectura de los docentes de tercer año, a pesar del énfasis en las políticas educativas que manifiestan las circulares que emanan del C.E.I.P.

Teorías sobre la enseñanza de la lectura y prácticas de enseñanza

a. El nivel de lectura promovido principalmente es el literal, y en algunas oportunidades el inferencial, lo cual se relaciona con el tipo de intervenciones que el docente realiza, preguntas convergentes asociadas al nivel literal fundamentalmente, pero también preguntas divergentes asociadas a niveles inferenciales de lectura.

b. Algunos maestros poseen un conocimiento empírico acerca de la promoción de estrategias de lectura y modelado de estas, que no se filtra en el discurso. Esto implica que las decisiones docentes acerca del tipo de intervenciones a realizar para promover tal o cual estrategia de lectura es instintiva, lo que obstruye una praxis reflexiva y crítica.

c. Existen docentes que logran modelizar estrategias de enseñanza pero que no son capaces de finalizar el proceso con un intercambio real con los alumnos que guíe y demuestre los logros en la comprensión lectora.

d. Las prácticas de escritura para guardar memoria se realizan en forma discontinua de la lectura eferente de un texto. Se desconoce el proceso continuo leer- escribir, anotar para guardar memoria y leer para recordar lo guardado y construir nuevos conocimientos desde la información recuperada.

f. Las planificaciones no reflejan secuencias de lectura para enseñar a leer progresivamente en postura de lector eferente, ni estética.

Política educativa: marco teórico sobre la enseñanza de lectura

Las Orientaciones de Políticas Educativas del C.E.I.P. quinquenio 2016-2020 y los diversos documentos que allí se mencionan, expresan el marco teórico sobre la lectura y su enseñanza que deben encuadrar las prácticas de todos los docentes de nuestro país, sin embargo, se evidencia una falta de congruencia entre dichos documentos y las prácticas de enseñanza en tercer año.

Implicancias

A partir de las conclusiones antes explicitadas, durante el 2018 y 2019 las autoras de la presente investigación se proponen profundizar en algunos aspectos de esta ampliando el universo de estudio y las categorías de análisis. Con dicha profundización se pretende realizar aportes en dos ámbitos:

a. a nivel científico-académico: constituirá un avance en un campo de investigación con escaso desarrollo en el país y en el C.E.I.P. Se pretenden brindar insumos sobre cómo se enseña a leer y cuál es el lugar que ocupa la gramática en el marco de que leer es comprender.

b. a nivel de conocimientos: el proyecto colaborará en comprender cuáles son las estrategias de enseñanza de lectura, se brindarán evidencias sobre las prácticas y su relación con la planificación.

Referencias / Bibliografía

Aguerrondo, I., & Vezub, L. (2011). Asesoramiento y desarrollo profesional de los docentes: procesos clave del liderazgo efectivo para la mejora de la escuela. En J. MacBeath, & T. Townsend (Eds.), *International Handbook on Leadership for Learning* (pp. 691-715). Reino Unido: Springer

ANEP (s/f) *Biblioteca Solidaria [en primera persona]. Estudio de las condiciones y las prácticas de promoción de la lectura y*

la escritura en la implementación del proyecto, a partir de las declaraciones de sus participantes. Recuperado de http://www.anep.edu.uy/prolee/phocadownload/biblioteca_solidaria/primer_estudio/biblioteca_solidaria_informe_v1.pdf

A.N.E.P. (2008). *Programa para Educación Inicial y Primaria*. Recuperado de <http://www.ceip.edu.uy/IFS/documentos/2015/lengua/recursos/programaescolar.pdf>

A.N.E.P., CO.DI.CEN., ProLee (2016). *Glosario del Área de Conocimiento de Lenguas del Programa de Educación Inicial y Primaria 2008*. Recuperado de http://www.ceip.edu.uy/documentos/2017/bibliotecaweb/GlosarioProLEE_web.pdf

ANEP, CODICEN, ProLee (2012). *Bloc de Lectura y escritura del estudiante 0. Guía para el docente*. Recuperado de <http://www.anep.edu.uy/prolee/phocadownload/materiales/estudiantes/bloc0.pdf>

ANEP (2015). Circular N°4, CEIP, mayo 2015 Recuperado de http://www.ceip.edu.uy/documentos/2015/tecnica/Circular4_tecnica_15.pdf

ANEP (2014). Circular N°46, CEIP, junio 2014 Recuperado de http://www.ceip.edu.uy/documentos/2014/normativa/circulares/Circular46_14.pdf

A.N.E.P. (2016). *Documento Base de Análisis Curricular*. Recuperado de http://www.ceip.edu.uy/documentos/normativa/programaescolar/DocumentoFinalAnalisisCurricular_diciem-

[bre2016.pdf](#)

A.N.E.P. (2016). *Orientaciones de políticas educativas del Consejo de Educación Inicial y Primaria. Quinquenio 2016-2020*. Recuperado de <http://www.ceip.edu.uy/documentos/2017/ceip/OpeCEIP2016-2020.pdf>

Aristimuño, A; Kaztman, R (2005). La evaluación de aprendizajes y su impacto en las políticas y las escuelas públicas de Uruguay. En *Uso e impacto de la información educativa en América Latina*. Santiago de Chile: Preal. (pp. 161-230)

Bajtín, M (2008). *Estética de la creación verbal*. Argentina: Siglo veintiuno.

Ballester, J. (2015). *La formación lectora y literaria*. Barcelona: Graó

Bentancur, Lilián (2005.) *Conocimiento docente e innovación: un estudio en el nivel inicial*. (Tesis de Maestría). Montevideo: Universidad Católica del Uruguay

Bruns, B. & Luque, J. (2014). *Profesores excelentes. Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Washington: Grupo del Banco Mundial.

Burbules, N. (1993). *El diálogo en la enseñanza. Teoría y práctica*. Argentina: Amorrortu

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.

Cassany, D. (2012). *En línea. Leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama.

Colomer, T. (enero, marzo, 1997). La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora. *Signos, teoría y práctica de la educación N°20*, 6-13.

Colomer, T (2014). La adquisición de la competencia literaria. En C. Lomas (Ed) *Fundamentos para la enseñanza comunicativa del lenguaje*. España: Graó. (pp.121-138)

Decreto N° 379/008 (2008) Investigación en seres humanos. Se autoriza. Diario Oficial de la República Oriental del Uruguay.

Dinardo, M (2004). *La Enseñanza de la Lectura en los últimos grados de la Educación Primaria*. (Tesis de Maestría). ORT, Montevideo.

D.I.E.E.-CO.DI.CEN. (2016). *Evaluación de Impacto de Escuelas de Tiempo Completo 2013-2016. Informe de avance de resultados*. Montevideo

Dubois, M. (2005). *El proceso de lectura. De la Teoría a la práctica*. Buenos Aires: Aique.

Fierro, C., Fortoul, B., & Rosas, L. (2000). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación acción*. México: Paidós

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.

Freire, P. (2013). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. (6a ed.) México: Siglo veintiuno editores.

Freire, P. (2008). *El grito manso*. (2ª ed.) Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.

García Ferrando, M., Ibáñez, J. & Alvira, F. (Eds.). (2007) *El análisis de la realidad social* (3ª ed.) Madrid: Alianza Editorial

Goodman, K (1996). La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional psicolingüística. En M. Rodríguez *Textos en Contexto 2. Los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires: Lectura y Vida.

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Capital profesional*. Madrid: Morata.

Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. (5a ed). México: McGraw Hill

Lomas, C. (2015). *Fundamentos para una enseñanza comunicativa del lenguaje*. España: Graó.

López Bottale, S. & López, M. (2008). *La construcción del conocimiento profesional docente en los primeros procesos de socialización profesional. La inserción de los graduados del Profesorado de EGB 1 y 2, en las instituciones del medio. El caso de la Escuela Normal Superior N° 37 de Alcorta, Santa Fe*. Ponencia de

III Jornadas Nacionales Prácticas y Residencias en la Formación Docente. Córdoba

Marradi, A., Archenti, N. & Piovani, J. (2007). *Metodología de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Emecé

Martínez, M. (2001). *Análisis del discurso y práctica pedagógica*. Rosario: Homosapiens

Martínez, M. (2002). *Estrategias de lectura y escritura de textos. Perspectivas teóricas y talleres*. Recuperado de http://www.ceip.edu.uy/IFS/documentos/2015/lengua/bibliografia/martinez_estrategiaslecturaescritura.pdf

Martínez, M. (mayo, 2004). *El procesamiento multinivel del texto escrito. ¿Un giro discursivo en los estudios sobre la comprensión de textos?* Trabajo presentado en Primer Congreso Nacional de Lectura y Escritura, México. Resumen recuperado de [http://www.mecaep.edu.uy/pdf/lenguaje/2015/Jornada%20II/Maestros/Obligatorio/procesamiento multinivel texto escrito martinez.pdf](http://www.mecaep.edu.uy/pdf/lenguaje/2015/Jornada%20II/Maestros/Obligatorio/procesamiento_multinivel_texto_escrito_martinez.pdf)

Rosenblatt, L. (1996) Teoría transaccional de la lectura y la escritura. En L. Flower & J. Hayes (Eds.) *Textos en Contexto 1*. Buenos Aires: Lectura y Vida.

Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.

UNESCO (2013) Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo. Análisis Curricular. Santiago de Chile. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002275/227501s.pdf>

UNESCO (2016) *Informe de resultados Tercer Estudio Regional, Comparativo y Explicativo. Logros de Aprendizaje*. Santiago de Chile. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002435/243532s.pdf>

Vezub, L. & Alliaud A. (2012). *El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles*. Informe final ANEP-CO.DI.CEN

Valliant, D. (2013). *Presentación. Páginas de educación. Dossier: formación docente*, 6 (1), 7-13.

Wood, P. (1995). *La escuela por dentro. La etnografía de la investigación educativa*. España: Paidós

Wray, D., & Lewis, M. (2000). *Aprender a leer y escribir textos de información*. Madrid: Ed. Morata

I BELIEVE” IN GOOD TEACHING PRACTICES

Fabiana Silvera

Valentina Perini

Andrea Luz

Abstract

The aim of this paper is to demonstrate the pedagogical methodology that serves as the base for the English Project (Proyecto del Fortalecimiento del Inglés) at UTU. We will exemplify the ways in which this pedagogy works through the overall description of one of the curriculum cycles taught in one of our courses.

Pedagogical framework

Genre pedagogy (Derewianka & Jones 2012; Derewianka, 2013; Gibbons, 2004; Rose & Martin 2012; Schleppegrell, 2004) is a theory of teaching language and content through the study of genres (Martin and Rose, 2007; 2008) and it was developed from systemic-functional linguistics (SFL) (Halliday & Matthiessen, 2004). SFL is a theory that views language as a meaning-making resource, which means that humans make choices from a variety of linguistic options depending on their communicative purposes. These choices are based on the semantic needs users have. Moreover, SFL states there are aspects of context that affect language

use, and in turn contextual meanings are only realized through language. This is pedagogically relevant, as Halliday's (1975) puts it, since "learning a language is learning how to mean".

Proyecto de Fortalecimiento del Inglés is a three-year English language improvement programme which runs at two vocational schools in Montevideo: Instituto Tecnológico Superior "Arias Balparda" and Escuela de Comercio Villa Muñoz; and ITS Paysandú. It is a programme informed by genre pedagogy, specially following the principles proposed by Derewianka (2013). We believe that it is vital to plan every lesson so that students are engaged with substantial content and authentic texts (integrating written and oral modes), and rich tasks that require students' cognitive involvement through analysis, synthesis, evaluation, decision-making. Another key is that of varying the degree of difficulty by task choice, text selection and level of support provided to students, to whom we offer explicit teaching in context. What is more, together with having high expectations, teachers are prepared for providing high support, both in terms of affective accompaniment throughout the breaching of new levels of command of the language, and as experts in language and pedagogy.

Genre pedagogy defines genre as "a staged, goal-oriented social process" (Martin, 2009). In this sense, the concept of genre is relatively close to the concept of text type, since genres have their own and characteristic schematic structure or stages that each text goes through to achieve its communicative purpose. The purpose of a genre defines its stages, and purpose and stages are in turn con-

nected to the more abstract dimension of context: culture. Context can also be analysed at the closer level of situational context that we call register, and which is studied in terms of three variables: field, tenor, and mode (Halliday, 1978, 1985).

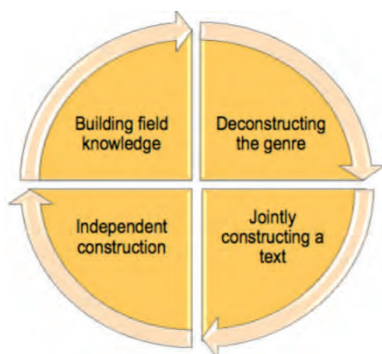
Texts are at the core of each unit of work, which in genre pedagogy are called curriculum cycles. These are sequences of tasks and activities carried out with oral or written texts that get repeated, redesigned and reinforced as in a spiral logic (Bruner, 1972).

All of these concepts are not introduced as such to students in class, but are taken into consideration by teachers when planning. One of Derewianka's key principles proposes explicit discussion with students of textual and grammatical features, and to be able to do so we need to teach students the metalanguage that makes those classroom discussions possible. In each curriculum cycle students will learn about certain features of text and grammar depending on the text chosen, on the particular areas of context it realises and on the typical language choices that realise the text.

The curriculum cycle

A curriculum cycle (*see diagram as appears in Derewianka, 2012*) is a text-based unit of work in a text-based syllabus. The stages in a curriculum cycle involve activating and expanding students' knowledge of the field, and fostering greater autonomy in every stage. The concept of curriculum cycle is based on Vygotsky's learning theory (1978), and privileges shared understandings about content and student-teacher interactions when preparing for or read-

ing a text (Martin, 2009). Learning of language happens in context and with different levels of abstraction and realization in the subsequent stages of the cycle.



Overview of the curriculum cycle “I believe”

This curriculum cycle is taught at the beginning of course 3. The aim is that by the end of the cycle students will be able to write a song review. For that purpose, the teacher chooses a song to study in detail: listen to it, read and understand the lyrics, talk about the theme and message of the song, etc. Next comes the study of the model text: the review of a new song. Meaningful activities are created and presented to students in order to study the genre, its stages and the linguistic choices realised in the model text. After all the language features and context aspects are dealt with, teacher and students write together a song review about the first song studied. Finally, working independently, students write a review about their favourite song.

Stage 1: Building the field

The aim of this stage is to share knowledge about content and create a common ground for the work that will be carried out as the cycle unfolds. The teacher prepares students for what will be studied: she introduces the topic and reviews relevant vocabulary. Oral discussion is crucial at this stage and there is a lot of note taking done on the board.

The difference with the typical warm-up stage is that here the focus is not on the language as an independent category of lexical and grammatical features, but rather on the field of knowledge presented by the main text of the cycle. Moreover, the building the field stage takes more than one lesson, and not just the first few minutes of a class.

In this stage we present and study the song “I believe in you” (Don Williams, 1980): its theme, message, genre, etc. The song talks about the things the author believes and does not believe in. To build the field of this song we thought of an introductory activity in which students tell the class what they believe in or don’t believe in, aiming to create a more personal bond among students as well as starting to use the target language while presenting the song to be studied.



After a thorough study of the song we make our teaching explicit by telling students that by the end of this curriculum cycle they will write a song review and that in order for them to be able to do that, the teacher will present a sample authentic review, to study and use as a model. As we said before, that review belongs to a different song which means we need to build a new field and repeat some steps before presenting the model text.

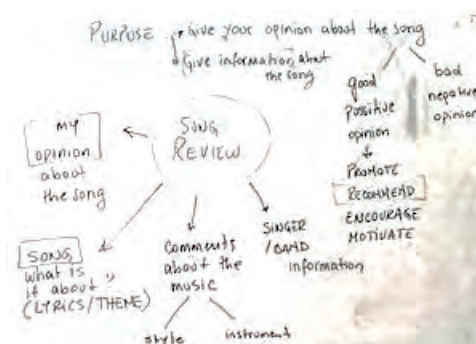
Stage 2: Text deconstruction

Before explaining what this stage is about, it is paramount to say that there is an intensive teachers' work in planning the curriculum cycle: when choosing the right model, studying it, identifying how the stages are fulfilled in it, and deciding on the language features from the text we want our students to master, in order to be able to write a review on their own. Once we have decided what genre to study, there are many aspects that are covered beforehand; we already know the social purpose and the stages present in this text, because each culture realises genres in expected ways.

As we follow a genre-based approach, our vedette is the model text, that in this case is an authentic review¹⁰ from the song "Chandelier" by Sia (2014). We will discuss with students our understanding that using authentic texts is important, aiming at lowering their affective filters regarding the use of a "too difficult model": we will explain that through good scaffolding they can be confident of being able to cope with the text, no matter how complex it might

10 <https://www.musictimes.com/articles/4853/20140317/review-sia-glitters-chandelier-new-anti-partying-party-anthem-listen.htm>

appear to them at first glance.



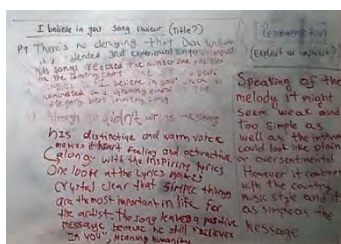
To deconstruct the model text, students are presented with tasks that will help them identify the social purpose of the text, the target audience and the implications of language choices made in the text. Tasks will help students think critically and discover how the stages of the genre are presented. They will be acquainted with transitivity analysis (the study of participants, processes and circumstances). Students will also pay attention to paragraph structure, connections among paragraphs, coherence and cohesion and of course, vocabulary related to songs. Some of these activities are completed in groups and others individually, but there is always a great deal of oral interaction and whole group discussion.

Stage 3: Joint construction

In this stage, the teacher guides students into writing the review of the first song studied (“I believe in you” by Don Williams). This is a relevant step because students put into practice all they have learnt in the previous stage. Once again, the most relevant work is done orally and using the board.

Students have the model text at hand. The teacher scaffolds the writing of the new review asking relevant questions, driving students' attention to the model text and encouraging them to use as much of it as needed and, also inviting students to come up with new ideas that would fulfil the stages as well.

Compiling all the discussion and students' ideas, suggestions and contributions, the whole group agrees on a common version of a review of the song, which is written on the board and students then copy on their notebooks. This activity usually takes one lesson.



Stage 4: Independent construction

Finally, students start writing in class a review of the song they choose. The teacher monitors and clarifies doubts, guiding students in the writing process. Students finish their productions at home. It is necessary to mention that there will be as many drafts as each student needs, each of which will be given back with corrections and suggestions the student meets the expectations.

Depending on the student's command of the language they will need more or less support from the teacher, and they will produce new versions that are closer or farther from the model text.



Reflections on work

Still after seven years of working in the programme, teachers are fully convinced that this pedagogy is worth the effort. Planning is demanding and corrections may seem time consuming, but the outcomes from all the work and the environment that is created in class through the support that teachers give students, make the whole experience undoubtedly rewarding.

Teachers also benefit from regular meetings where the whole team designs new lessons and materials, and reflects on language and pedagogical practices, discussing classroom experiences, talking about the issues that emerge in class, and sharing ideas that proved successful in their lessons. These meetings are carefully planned and every teacher in the team has the opportunity to talk and be heard. However small it may seem, and yet always looking to expand, the community of teachers that has been built stays strong and replicates the work done in all the other institutions where they work.

Proyecto de Fortalecimiento del Inglés is an optional course

at the vocational schools where it functions, and students coming from different backgrounds and with different learning experiences opt to enrol year after year. They become aware of their progress and understand the relations between language and context in clear ways, even drawing from and expanding the knowledge of their mother tongue.

Bibliography

Derewianka, B., (2013). Seminar “The Role of Texts in the English Language Classroom”. Montevideo

Derewianka, B. & Christie, F., (2008). *School Discourse: Learning to Write Across the Years of Schooling*. Bloomsbury Publishing

Derewianka, B. & Jones, P. (2012). *Teaching Language in Context*. OUP Australia & New Zealand

Gibbons, P., (2002). *Scaffolding language, scaffolding learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Heinemann, Portsmouth

Halliday, M.A.K. & Matthiessen, M., (2004). *An Introduction to Functional Grammar*. Routledge

Martin, J.R. & Rose, D., (2008). *Genre Relations: Mapping Culture*. Equinox Publishing

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

Schleppegrell, M. (2004). *The Language of Schooling: A Functional Linguistics Perspective*. Routledge

Watkins, M. & Knapp, P., (2005). *Genre, Text, Grammar: Technologies for Teaching and Assessing Writing*. UNSW Press, Sydney

EDUCACIÓN POSITIVA Y BIENESTAR DOCENTE: POSIBLES RESPUESTAS PARA DESAFÍOS ACTUALES

Prof. Lourdes Achard Braga
CeRP del Este

Introducción

Al analizar los factores determinantes del fracaso escolar, generalmente se señalan: la falta de formación de los docentes, los programas de estudio desactualizados, la masificación en las aulas, la falta de recursos, y aún problemas edilicios. Pocas veces se piensa en aspectos relacionados con los alumnos mismos, alejados de lo estrictamente académico pero que sin embargo engloban la integralidad de los educandos. Estas otras dimensiones apuntan a la educación del carácter y afectan los resultados de forma significativa. Al decir de M. Seligman, el carácter es el conjunto de fortalezas que contribuyen al bienestar que todo padre querría para su hijo más allá de su clase social, religión, grupo étnico y a través del tiempo.

La buena noticia es que dichas fortalezas son maleables y podrían ser abordadas para lograr los objetivos de todo educador.

Igualmente se observa que la educación ha transitado distintas etapas en donde los paradigmas pedagógicos han oscilado desde docente-céntricos hasta el actual: alumno-céntrico. En este devenir

de un extremo al otro del continuo se han dejado de lado elementos claves a la hora de analizar caminos para mejorar la educación.

Con respecto a los educadores es importante señalar que de ellos se espera que sean modelos para sus alumnos. Esta idea está respaldada por la premisa de que cuando interactuamos con nuestros alumnos además de contenidos académicos, enseñamos a través de nuestra forma de actuar, sentir y pensar. Como dijo James A. Baldwin: “Los niños nunca han sido muy buenos para escuchar a sus mayores, pero nunca han fallado en imitarlos.”

Esta frase me lleva a pensar que nadie puede dar lo que no tiene. Es decir, si queremos mejorar la educación, y ayudar a los alumnos a desarrollar su mayor potencial, debemos en primer lugar poner la mirada en los educadores. Esta mirada debe tener una perspectiva diferente en donde el punto de partida debe ser la potenciación de las cualidades positivas de esos educadores y su bienestar.

Abordar estos dos planos nos permitiría atender algunos de los grandes desafíos que nos presenta la educación actual.

La educación positiva sería un camino certero hacia este progreso.

Marco Teórico

“La Psicología Positiva es el estudio científico de lo que hace que la vida valga la pena ser vivida.” (<https://www.iepp.es/que-es-la-psicologia-positiva/>)

Su fundador, Martin Seligman la define como “el estudio científico del funcionamiento humano òptimo” (Ben-Shahar, T., & García Bertrán, A.,2016, p.22).

La psicología positiva tiene sus raíces en la psicología humanista del siglo XX en Estados Unidos, cuyo foco es principalmente la felicidad y plenitud.

A finales de los años noventa, Seligman observò que la psicología tradicional habìa estado centrada en la patología y enfermedad mental (modelo mèdico) a partir de la segunda guerra mundial, màs que en aspectos positivos de las personas. El objetivo de la psicología desde ese momento habìa sido principalmente reparar lo que estaba mal en vez de potenciar lo que estaba bien.

A patir de ese anàlisis, Seligman propone un cambio de rumbo centràndose en el bienestar humano en vez. “En términos generales podemos afirmar que la Psicología Positiva,estudia los aspectos positivos del psiquismo humano (Gancedo, 2008b)” (Mariñelarena-Dondena, L., 2012, p. 12). “La novedad de la psicología positiva implica el poner de relieve la importancia de potenciar la construcción de los aspectos positivos del ser humano y, de este modo, llenar la vida de las personas de felicidad y bienestar a través del desarrollo de las fortalezas personales” (Recuperado:

<https://www.brickfieldidiomas.com/psicologia-positiva-aplicada-a-la-educacion/>)

En suma, esta nueva rama de la Psicología se define como el

estudio científico acerca de cómo las personas descubrimos, utilizamos y optimizamos nuestras fortalezas para llevar una vida óptima.

La Psicología positiva estudia:

5. Emociones positivas
6. Estudio del carácter positivo (fortalezas y virtudes)
7. Estudio de las instituciones positivas

La Psicología Positiva es el resultado de un proyecto de 3 años de trabajo formado por científicos además de colaboraciones de organizaciones sin fines de lucro. Chris Peterson y Martin Seligman lideraron un grupo de 55 científicos que incluyó una extensa revisión histórica y análisis de los mejores pensadores en el tema del carácter en filosofía, las virtudes, la ética, la educación moral, psicología, y teología a través de más de 2500 años. El resultado fue una clasificación de 6 virtudes (sabiduría, coraje, humanidad, justicia, templanza y trascendencia) que son universales, ubicuas y ampliamente aceptadas en los seres humanos a través de distintas religiones, culturas, naciones y sistemas de creencias. De este análisis surgieron 24 fortalezas de carácter que representan caminos certeros para el desarrollo de las 6 virtudes y en consecuencia para alcanzar una vida llena de plenitud.

VIRTUDES UNIVERSALES						
FORTALEZAS	Sabiduría y Conocimiento	Coraje	Humanidad	Justicia	Templanza	Trascendencia
	Creatividad	Valentía	Amor	Civismo	Perdón y Compasión	Apreciación de la Belleza y la Excelencia
	Curiosidad	Persistencia	Generosidad	Justicia	Humildad y Modestia	Gratitud
	Mente Abierta	Integridad	Inteligencia Social	Liderazgo	Prudencia	Esperanza
	Pasión por aprender	Vitalidad			Autocontrol	Humor
	Perspectiva					Espiritualidad

Figura 1 Virtudes y Fortalezas de Caràcter (PsicologiaPositiva) Recuperado de: <http://celappa.com/wp-content/uploads/2016/05/virtudes1.jpg>

Las fortalezas del carácter son un conjunto de rasgos positivos presentes en el ser humano que ayudan a que las personas tengan vidas satisfactorias.

“...estilos moralmente valorables de pensar, sentir y actuar que contribuyen a una vida en plenitud” (Recuperado: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/778/77849972006/html/index.html>)

La educación del carácter había sido prevalente en un momento de la historia pero más tarde se dejó de lado dando más importancia a contenidos académicos. Actualmente existen planes de revitalización de la educación del carácter.

La psicología positiva tiene un carácter transprofesional por lo que se ha convertido en una ciencia aplicada a distintas áreas tales como la salud y el bienestar, la psicoterapia, la educación y las

organizaciones laborales. De ahí surge la Educación Positiva. Por sus excelentes resultados se ha denominado a la Educación Positiva como: “la propuesta científica para una sociedad feliz”,

“el remedio para el siglo XXI”, “educación para las habilidades tradicionales y para la felicidad” y “la respuesta para los desafíos de la educación actual.”

¿Cómo se aborda la educación del carácter? A través de la teoría de bienestar: PERMA creada por M. Seligman.



Figura 2 Modelo PERMA Recuperado de: <https://pbs.twimg.com/media/DD5T9QQWsAEJVSH.jpg>

Las fortalezas son la columna vertebral de PERMA; cuando una persona conoce y vive sus fortalezas tiene más PERMA o bienestar.

Existen variadas razones por las que el bienestar (PERMA) debería enseñarse en las instituciones educativas.

Algunas son:

- 1) Aumento de depresión entre los jóvenes
- 2) PERMA: vehículo para aumentar la satisfacción con la vida (bienestar- intrínseco e instrumental)
- 3) Ayuda a mejorar el aprendizaje y el pensamiento creativo.

“La educación positiva enseña las herramientas y el conocimiento que el individuo necesita para tener una vida académica y profesional exitosa, así como para florecer como ser humano y tener una vida plena” Recuperado de : <https://www.redalyc.org/jatsRepo/778/77849972012/html/index.html>

A través de la Educación Positiva logramos por un lado potenciar aprendizajes y bienestar en nuestros alumnos, Además la atención plena les ayuda a vivir conscientemente, y a disfrutar y gobernar mejor su vida. Por último, las fortalezas personales les permiten cultivar su vida interior, para que la felicidad dependa de sí mismos y no tanto de lo exterior.

La Educación Positiva aporta numerosos beneficios:

- mejora en salud física y psíquica
- disminuye el riesgo de depresión,
- crea climas emocionales positivos
- ayuda a las relaciones
- fortalece el sentimiento de pertenencia, de participa-

ción y de cohesión social

- aumenta la resiliencia -por lo que mejora el rendimiento escolar ampliando la atención-, el disfrute del aprendizaje, la creatividad y la cognición.

Además de los beneficios de la Educación Positiva en los alumnos, se han observado múltiples ventajas para los educadores.

Es importante que los niveles de bienestar de los educadores sean altos además, para que éstos puedan desplegar sus fortalezas y se establezca un buen clima en el aula que redundará en el bien común. También los programas de fortalezas dirigidos a adultos favorecen la diversidad en cuanto a que se promueve el desarrollo del perfil de fortalezas de cada individuo el cual es único e irrepetible y por tanto valorado en su singularidad. Dicho de otro modo, cada persona tiene las 24 fortalezas de carácter en distintas combinaciones y distintos grados y ningún perfil es mejor que el otro; por el contrario la variedad de los mismos hace que las comunidades florezcan y se enriquezcan.

Jóvenes Fuertes es una asociación civil, laica y sin fines de lucro fundada en 2014, que promueve la formación integral de niños y jóvenes, a través del desarrollo de virtudes, fortalezas de personalidad y habilidades. Nuestro proyecto educativo es el único a nivel nacional que promueve la Psicología Positiva.

A través de los talleres se busca desarrollar un carácter fuerte y sano en los jóvenes, con valores sólidos para que puedan hacer un

uso adecuado de su libertad y responsabilidad, logrando una mayor autonomía y plenitud, con una participación activa del trípode educativo: alumnos, padres y docentes.

	Sabiduría y Conocimiento	Coraje	Humanidad	Justicia	Moderación	Trascendencia
1er AÑO	Amor por el Aprendizaje	Valentía	Inteligencia Social		Autocontrol	Gratitud
	Curiosidad	Perseverancia				Sentido del Humor
2do AÑO	Creatividad	Vitalidad	Amabilidad	Trabajo en Equipo	Prudencia	Apreciación por la Belleza y la Excelencia
					Humildad	Optimismo
3er AÑO	Perspectiva	Honestidad y Autenticidad	Amor	Liderazgo	Capacidad de Perdonar	
	Apertura Mental			Sentido de Justicia		Espiritualidad

Figura 3 Programa Creciendo Fuertes de Fortalezas de Carácter (Jóvenes Fuertes) Recuperado de www.jovenesfuertes.org

Jóvenes Fuertes tiene un programa dirigido a educadores de un año de duración y a través del cual se han formado a más de 200 educadores a la fecha, a lo largo y ancho del país.

Los objetivos de dicho programa son:

- Desarrollar una propuesta de formación profesional que potencie el campo de la Psicología Positiva
- Generar agentes de cambio social en todos los aspectos, pero especialmente en el ámbito educativo y de la salud mental.
- Contribuir a una formación integral vinculando fuer-

temente la práctica con los fundamentos teóricos.

- Brindar insumos técnicos y metodológicos que posibiliten desarrollar proyectos de calidad vinculados a la Psicología Positiva.

Algunos de los temas abordados en la capacitación para educadores son:

- Introducción a la Psicología Positiva. Historia. Aportes significativos. Campos de aplicación y Educación Positiva, Inteligencia Emocional y desarrollo de emociones positivas.
- ¿Cómo intervenir en la educación del carácter desde la Psicología Positiva?
- Estilos mentales- Resiliencia y optimismo.
- Identificación y desarrollo de fortalezas y virtudes del carácter.
- Empatía y compasión como vías de acceso al bienestar.
- Vivenciando las cinco rutas del bienestar (Teoría PERMA).
- Aplicación y experiencia de talleres.
- Aplicaciones y estrategias de la Psicología Positiva.

Se han llevado a cabo también algunas investigaciones que avalan la eficacia de los programas de Jóvenes Fuertes respaldados

por el marco teórico de la Psicología Positiva.

Conclusión e implicancias

La Educación Positiva podría dar respuesta a muchos de los desafíos actuales. A través de nuestro programa, como han demostrado los resultados de las investigaciones, hemos podido aumentar el bienestar de adultos y jóvenes lo que ha impactado positivamente en el redimiento general de ambos. Nuestro objetivo es crear instituciones positivas o dicho de otro modo lugares en donde alumnos y docentes puedan descubrir y desarrollar sus fortalezas de carácter para poder florecer o desarrollar la mejor versión de sí mismos y aumentar su bienestar.

Referencias

Ben-Shahar, T., & García Bertrán, A. (2016). *La búsqueda de la felicidad*. Barcelona: Alianza.

Csikszentmihalyi, M., (1997) *FLUIR (FLOW): Una psicología de la felicidad*-Replika Press Pvt.

Frederickson, B., (2013) *Love 2.0 Finding Happiness and Health in Moments of Connection* Hudson Street Press

Lyubomirsky, Sonja. (2014) Los mitos de la felicidad. Barcelona: Urano

Mariñelarena-Dondena, L., (2012) Surgimiento y desarrollo de la Psicología Positiva. Análisis des-

de una historiografía crítica, Recuperado de: <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiLwNDt9KvkAhVNLLkGHcAV-CBsQFjAAegQIAxAB&url=https%3A%2F%2Fdspace.palermo.edu%2Fojs%2Findex.php%2Fpsicodebate%2Farticle%2Fview%2F364&usg=AOvVaw3BYSqDtJl92coECoeH4eFt>

SELIGMAN, M. E. P., CARRIL, P. Y SELIGMAN, M. E. P. (2014) Florecer OCEÁNO.

SELIGMAN, M. E. P., (2017) La auténtica Felicidad , Ediciones B. S. A.

<http://acpp.cl/perma-5-pasos-para-alcanzar-la-felicidad/>

<http://www.educacion.navarra.es/documents/27590/203401/Aulas+felices+4+y+5.pdf/3af9a84c-95df-45fd-a8aa-40a04e82e9c4>

[https://www.academia.edu/17462126/Enfoque en virtudes y fortalezas de car%C3%A1cter el paso m%C3%A1s peque%C3%B1o pero m%C3%A1s decisivo hacia el bienvivir](https://www.academia.edu/17462126/Enfoque_en_virtudes_y_fortalezas_de_car%C3%A1cter_el_paso_m%C3%A1s_peque%C3%B1o_pero_m%C3%A1s_decisivo_hacia_el_bienvivir)

<http://www.crecimientopositivo.es/teoriafredrikson.html><http://www.iepp.es/es/modelo-perma.html>

<https://www.brickfieldidiomas.com/psicologia-positiva-aplicada-a-la-educacion/>

<https://www.redalyc.org/jatsRepo/778/77849972006/html/index.html>

<https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwinlLaA7K-jkAhVXHrkGHW-rBLIQFjABegQIAhAC&url=https%3A%2F%2Fdialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F5645290.pdf&usg=AOvVaw3g-mZMKz48qdnOgvym76Gy>

EL USO DEL CUERPO PARA EL APRENDIZAJE EN EL AULA DE SEGUNDAS LENGUAS O LENGUAS EXTRANJERAS

**Un estudio descriptivo sobre las prácticas de enseñanza con
alumnos de primer año de un Centro de Lenguas de Ciudad de
la Costa**

Prof. Ana Clara Bares

Prof. Luz Piriz

Introducción

¿Por qué investigar el uso del cuerpo para el aprendizaje en el aula de Segundas Lenguas o Lenguas Extranjeras?

¿Cuál es el uso del cuerpo en las prácticas educativas actuales? Más precisamente si nos contextualizamos en la enseñanza de una segunda lengua o una lengua extranjera, ¿es importante o posible su implementación en el aula? Si bien en el vertiginoso e hiperactivo mundo actual esta respuesta parece más que evidente, nos resulta una investigación relevante de realizar. En primera instancia, analizando el marco teórico que trata la temática, para posteriormente confrontarla con la realidad de nuestro país, y más aún de la zona en que residimos; y en segundo lugar, para analizar si las prácticas y principios planteados por los entendidos en la materia pueden y son llevadas a cabo. Por este motivo la necesidad de realizar un estudio descriptivo de la situación que nos brinde un

campo referencial al respecto.

Desde el antiguo modelo positivista de educación de un alumno estático y receptivo, pasando por teorías más diversas como la escuela experimental de Jhon Dewey, para quien la educación es un constante reconstrucción y reorganización de la práctica educativa a partir de la experiencia, donde el alumno es constructor de sus propias experiencias y conocimientos, llegando a modelos más actuales como los que proponen las escuelas alternativas con sus pedagogías libertarias y humanistas. En Uruguay algunas de estas encuentran eco y ofrecen soluciones paliativas a un modelo educacional que parece anclado en el tiempo, estas instituciones funcionan bajo la premisa del hacer y sentir y su vinculación directa con el descubrimiento a través del cuerpo para desarrollar estructuras cognitivas que facilitan el aprendizaje.

Los distintos autores afirman que es necesaria trabajar la corporeidad desde un aspecto creativo, dinámico. Como abordaje a determinados conocimientos, desde el cuerpo, desde el juego, donde los estudiantes vayan experimentando corporalmente y registrando la interacción con el otro. Para que esto ocurra tenemos que tener presente dos cuestiones fundamentales:

1- Tener en cuenta que hay un cuerpo del otro lado que me está mirando. Un sujeto que siente, que vive, que piensa y actúa.

2- La relación entre el sujeto educador y el sujeto educando es sumamente compleja y debe tenerse en cuenta todas las variantes que componen la tarea de enseñanza-aprendizaje.

Debemos ser conscientes que dentro del aula se generan vínculos que van más allá del conocimiento de determinada asignatura, son vivencias que acompañarán al sujeto por una cantidad indeterminada de tiempo, las estrategias que el docente elija utilizar con sus alumnos pueden interferir positiva o negativamente en su desarrollo como individuo en la sociedad.

Como actores del sistema, somos conscientes de que más allá de las construcciones teóricas y la relevancia que se le da en la actualidad al cuerpo, el movimiento y su participación en los procesos formativos del sujeto, no siempre se cuenta con la infraestructura ni la formación necesaria para la correcta utilización de esta valiosa y atractiva herramienta. Aquí nuestro interés de realizar este estudio como contribución a la construcción del complejo mapa de la realidad que nos asiste.

El aula de lenguas es un espacio en donde los estudiantes (entre otras actividades) deben adquirir nuevos significados y contrastar los que ya tienen en otra lengua. El uso del cuerpo para llevar a cabo esta tarea es invaluable, ya que desde la propia anatomía del alumno, este puede comenzar a crear y a representar ese nuevo conocimiento. Al alfabetizarnos en otra lengua debemos dotar al mundo que nos rodea con nuevos significados, para ello es indispensable utilizar la corporeidad como estrategia que le permita al docente acercar, dramatizar y teatralizar estos contenidos a la realidad del alumno. Este recurso facilita los procesos de aprendizaje ya que permite a los educadores y aprendices ir más allá de la construcción de nuevos saberes. Les permite adquirir habilidades socia-

les positivas para su desarrollo como seres sociales y enriquece la tarea docente.

Podemos definir nuestra motivación a este estudio en palabras de Robert Silvester:

Tenemos un cerebro porque tenemos un sistema motor que nos permite alejarnos del peligro y acercarnos a las oportunidades. Los sistemas educativos que reducen el movimiento de la mayoría de los estudiantes a un apéndice escribiendo secuencias de letras y dígitos en un campo de juego del tamaño de una hoja de papel, no comprenden la importancia del desarrollo motor.

Objetivo general:

Describir el uso del cuerpo para el aprendizaje de Segundas Lenguas o Lenguas Extranjeras en un Centro de Lenguas de Ciudad de la Costa.

Objetivos específicos:

Definir si la institución cuenta con la infraestructura y recursos necesarios para el uso del cuerpo en las prácticas educativas.

Determinar si los docentes disponen de las herramientas conceptuales necesarias para incluir el uso del cuerpo en sus clases.

Observar y analizar clases dictadas en el Centro para verificar si esta práctica es incluida dentro del aula.

Interpretar la información obtenida, con el fin de establecer

un marco referencial situacional respecto a nuestro objeto de estudio.

Preguntas de Investigación:

¿A qué nos referimos cuando hablamos del “uso del cuerpo” en una práctica de enseñanza de una segunda lengua o lengua extranjera?

¿Cuentan los docentes con las herramientas necesarias desde su formación para la inclusión del cuerpo en el aula?

¿La institución a estudiar (Centro de Lenguas de Ciudad de la Costa) cuenta con la infraestructura necesaria para llevar a cabo prácticas educativas que permitan que el cuerpo sea partícipe de ellas?

¿En qué situación se encuentra la relación teoría- realidad respecto al objeto de estudio planteado? ¿Existe una coherencia entre ambas?

¿Qué tan frecuentes son las efectivas prácticas con un adecuado empleo de una segunda lengua o lengua extranjera planteada por los teóricos?

¿Son estas prácticas implementadas desde el conocimiento (a conciencia) o desde lo intuitivo?

¿A los estudiantes les atraen estas metodologías? ¿Perciben diferencias entre los métodos de enseñanza del Centro de Lenguas y de Educación Secundaria?

Las preguntas de investigación que asistirán a nuestros objetivos

Objetivos específicos	Preguntas de investigación
Definir si la institución cuenta con la infraestructura y recursos necesarios para el uso del cuerpo en las prácticas educativas	¿La institución a estudiar (Centro de Lenguas de Ciudad de la Costa) cuenta con la infraestructura necesaria para llevar a cabo prácticas educativas que permitan que el cuerpo sea partícipe de ellas?
Determinar si los docentes disponen de las herramientas conceptuales necesarias para incluir el uso del cuerpo en sus clases.	¿Cuentan los docentes con las herramientas necesarias desde su formación para la inclusión del cuerpo en el aula? ¿Son estas prácticas implementadas desde el conocimiento (a conciencia) o desde lo intuitivo?
Observar y analizar clases dictadas en el Centro para verificar si esta práctica es incluida dentro del aula.	¿De qué forma los docentes utilizan el cuerpo en sus clases? A los docentes les resulta efectiva esta práctica ¿A los estudiantes les atraen estas metodologías? ¿Perciben diferencias entre los métodos de enseñanza del Centro de Lenguas y de Educación Secundaria?
Interpretar la información obtenida, con el fin de establecer un marco referencial situacional respecto a nuestro objeto de estudio	¿En qué situación se encuentra la relación teoría- realidad respecto al objeto de estudio planteado? ¿Existe una coherencia entre ambas? ¿Qué tan frecuentes son las efectivas prácticas con un adecuado empleo de una segunda lengua o lengua extranjera planteada por los teóricos?

Marco Teórico

Para sumirnos en el tema, comenzaremos por analizar someramente cómo han sido vistas las prácticas educativas y el proceso de aprendizaje en los distintos momentos históricos en relación con la concepción actual, para luego centrarnos en nuestro objeto de estudio, el cuerpo en el aula, y finalmente en su participación en la enseñanza de segundas lenguas (de aquí en adelante nombradas por la sigla SE), o de una lengua extranjera (nombrada en esta investigación bajo la sigla LE).

Podemos entonces, comenzar diciendo que “Según Foucault la episteme moderna hace referencia a los espacios de saber, a las configuraciones que han dado lugar a los diversos modos de conocimiento empírico fuera de su valor racional, y la economía, la biología y la filología son el triedro que constituye el suelo epistémico de la modernidad.” (Crisorio y Escudero, 2017, p 106)

La construcción del conocimiento en pleno siglo XXI, es algo que dista mucho de la antigua concepción de la educación del siglo XIX, en la cual el alumno tenía un papel pasivo en el proceso de aprendizaje, y donde la relación docente- alumno era considerada como unilateral y estática.

Las nuevas tecnologías, la invasión de las imágenes, los medios de comunicación, en definitiva la sobre estimulación que tienen los seres humanos de esta era, demanda la atención de nuevos aspectos (antes olvidados) en la formación de las personas, lo que se traduce en el aula como el empleo de nuevas estrategias peda-

gógicas y diversos aspectos que el docente debe tener en cuenta al momento de planificar y ejercer sus prácticas. Como parte indisoluble del ser humano, el cuerpo debe ser contemplado en la formación del alumno, tanto desde las prácticas como desde los espacios en que ellas se desarrollan, lo edilicio de la institución.

Existe entonces una necesidad de articular los conceptos de currículum y aprendizaje con el sujeto mismo, con su cuerpo y el papel que este ocupa y podría desempeñar en el proceso educativo.

La teoría moderna de la enseñanza aseguró que la enseñanza ocurría ahí donde algo del orden de la mente del niño podía ser controlado. Supuso del saber una materialidad transmisible y del lenguaje una estabilidad transparente. Desde esta perspectiva de irrefrenable estabilidad, el cuerpo ha sido excluido de la enseñanza, y el dualismo cartesiano brindó las bases para decir que si hay algo del orden del saber, la mente está allí presente para dar todas las respuestas necesarias. Estableció allí donde lo pulsional persistía, mecanismos necesarios para excluir de la enseñanza todo vestigio corporal.(Cecilia Seré Quintero, 2011)

A lo largo del recorrido por los distintos discursos de las distintas teorías psicológicas (conductistas, constructivistas, cognitivistas, histórico- culturalistas o psicogenéticas) apreciamos que el foco de las prácticas educativas dan un paso más, considerando los procesos cognitivos del individuo, es entonces que podemos afirmar se produce el pasaje de la enseñanza al aprendizaje. En estos modelos, la figura del docente pasa a la de un mero guía, que debe

ser motivador y estimulador del proceso de aprendizaje.

El diseño curricular en nuestro medio está siendo llevado adelante por afectaciones de las teorías del aprendizaje fundamentalmente de corte constructivista. Desde estos planteos se presenta, por ejemplo, el tratamiento de los contenidos a enseñar en tres dimensiones que hacen alusión a lo que el alumno es capaz de aprender: contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. O también se presentan clasificaciones de los objetivos de tipo conductuales o procesuales, los primeros conductistas y los segundos constructivistas. O incluso la vertiente más en boga en la actualidad, el desarrollo de diseños curriculares centrados en competencias. (Crisorio y Escudero, 2017, p 110)

La concepción del cuerpo que subyace en estas distintas teorías, es presentada como una serie de pasos que el alumno debe seguir para lograr el movimiento que el docente desea obtener, dejando de lado la subjetividad del aprendiz. En la actualidad, la discusión entre los entendidos en la materia se centra en cómo trascender estas limitaciones y lograr una integración real del cuerpo a las prácticas educativas.

La consolidación de este esfuerzo [refiriéndose al aumento de los niveles de cobertura del ciclo básico] reclama una modalidad de enseñanza acorde con los desarrollos mentales y emocionales de la edad de los educandos en su primera adolescencia o pubertad, que contemple debidamente las necesidades de las capas sociales carentes de cultura familiar y egresados de primaria con bajas condicio-

nes de aprendizaje. Se debería pensar en una futura organización del Ciclo Básico conformada por una red de establecimientos a pequeña escala, como son las escuelas, para acoger a los estudiantes con una protección y socialización adecuada(ANEP,1995).

A partir del texto citado, podemos ver que se plantea la necesidad de considerar las distintas condiciones y capacidades de los adolescentes, y la importancia de brindarles propuestas de enseñanza adaptadas a su realidad, sus intereses y necesidades. Lo que Paola Dogliotti define como un “currículum contextualizado”.

El cuerpo en el aula: ¿por qué es importante su uso en el aprendizaje de LE?

Para introducirnos en en la importancia de la consideración del cuerpo en el aula, parece relevante citar la analogía existente entre el aprendizaje del ser humano al nacer y el aprendizaje académico; como nos dice Cristina Paternain Bea:

Al nacer, la primera y única vía de comunicación con el mundo es el lenguaje corporal; ya sea sonriendo, moviendo nuestros brazos o llorando. Cada uno de estos gestos implica un significado que permite que exista la comunicación. Posteriormente, con el desarrollo del habla, el uso de estos gestos, emblemas, señas o movimientos se convierte en un apoyo del discurso oral. Este apoyo a la comunicación verbal, no queda obsoleto en ningún momento de la vida sino que permanece y se va ampliando conforme lo hace el lenguaje verbal. (Cristina Paternain Bea, 2016, p10)

A pesar de que la comunicación no verbal es una parte fundamental de la comunicación, es una cuestión olvidada en la adquisición de LE.

Albert Mehrabian, un prestigioso antropólogo, concluyó en sus estudios que en el proceso comunicativo, el mensaje recibido a través de las palabras equivale tan solo a un 7%, el tono de voz y otros detalles vocales transmiten hasta un 38%, mientras que el máximo volumen de contenido de la comunicación lo transmite el lenguaje corporal de los gestos, con un 55% (Marta Guerri, s/f).

Es un hecho que la primera vía que los seres humanos hemos tenido para comunicarnos es el lenguaje corporal, el cual además le acompañará durante toda su vida, entonces, ¿por qué no se utiliza en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera? Es lógico pensar que si el lenguaje corporal es esencial para la adquisición de la primera lengua o lengua materna va a ser de gran ayuda en la adquisición de una LE.

Para esto, los docentes deben estar preparados ya que, es real que los profesores de segundas lenguas y lenguas extranjeras tengan más dificultades para comunicarse con sus alumnos y por lo tanto deban buscar más recursos con el fin de promover una comunicación real y auténtica en clase. Aquí el lenguaje corporal es un recurso del que pueden valerse, ya que permite dramatizar aquello que se quiere decir, o remplazar a través de gestos el vacío que cierto significado provoca. Así como apoyar el discurso verbal y facilitar la interacción docente-alumno.

Para Krashen, hay dos vías distintas en el proceso de apropiación de una LE, el de aprendizaje y el de adquisición, estos ocurren de forma diferente en el individuo. El de adquisición ocurre de modo inconsciente y el de aprendizaje de modo consciente. No es la finalidad de esta investigación indagar en esta teoría pero es indiscutible el valioso aporte de 'Input' de Krashen. El cual establece que: input (en el proceso de adquisición de un idioma implica la necesidad de proporcionar materiales en la LE que estén un escalón más arriba ($i+1$) con respecto al grado de conocimiento del alumno) estos deben ser comprensible para tener un efecto en la adquisición y desarrollo del lenguaje. Para asegurar que los aprendices ponen atención al input, este les debe absorber, o sea, debe ser interesante; captar su atención tanto que haga olvidar que se está aprendiendo una lengua extranjera.

Ante esta hipótesis, el lenguaje corporal del profesor, puede ser un input fácilmente comprensible para los estudiantes, indiferentemente del nivel que posea en LE, y contribuir para los aspectos motivacionales de la clase.

Entonces, cabe cuestionarnos si conociendo los estudios que demuestran la efectividad del uso del cuerpo y la teatralización/dramatización como aliada para la enseñanza de otra lengua, son frecuentes o no en las prácticas pedagógicas actuales. Esta es una de las interrogantes que intentaremos dilucidar en la presente investigación, al menos específicamente en nuestro universo de estudio, ¿cuál es la visión de los docentes respecto a ello?.

En las distintas investigaciones de los especialistas en el tema se pretende encontrar y dar a conocer la importancia que tiene el lenguaje kinestésico en la enseñanza-aprendizaje de otra lengua para mejorar las prácticas educativas y desarrollar nuevas técnicas y recursos para contribuir con esta novedosa metodología.

Cuando los niños juegan: se divierten, movilizan su cuerpo, tantean, experimentan, imitan, aprenden, crean, imaginan, representan, resuelven conflictos, aceptan el fracaso, se conocen a sí mismos y al entorno que les rodea, regulan las emociones, se divierten y verbalizan las experiencias en un contexto de autonomía (López, I. 2010).

Como nos dice López, el involucrarse en la tarea y no ser meramente receptivo, sino que colocar todas las habilidades y sentidos en ella hace al individuo participe activo de su proceso de aprendizaje y sienta las bases para su autonomía. Este es capaz de gestionar sus emociones de una manera armónica, resolver conflictos, verbalizar lo que siente y cómo lo siente. De esta forma se crean condiciones óptimas para el aprendizaje, si los docentes toman en cuenta al individuo en toda sus dimensiones podrían generar espacios de aprendizaje reales que auspicien e incentiven este tipo de tareas lúdico- experimentales. Las cuales son de sumo interés en el aprendizaje de una LE ya que colocan al individuo en una situación real de uso de una segunda lengua y no es simplemente una “excusa pedagógica” para aprender LE sino que responde a situaciones verdaderas (contextualizadas) en la realidad. Para esto, es necesario salirnos del límite viso-espacial del cuaderno de texto e

ir más allá en la realidad del alumno. Ya que el aprendizaje de otra lengua invita a recrear situaciones de la vida cotidiana del estudiante, como forma de acercarlo a otra cultura diferente a la suya, este proceso debiera ser lo más parecido al que tuvo al iniciar sus primeras palabras en su lengua materna ya que está comprobado que entre el periodo prelingüístico y el lingüístico, según afirma Vila (1992), en *Adquisición del lenguaje*, se desarrolla un proceso funcional en el cual las primeras palabras se dan en momentos de interacción. Estas palabras tienen la misma función que los gestos que se realizaban previamente en ese tipo de situaciones. A lo largo de la etapa lingüística, la comprensión del lenguaje progresa muy rápidamente, por lo que en esta etapa del proceso de adquisición de una segunda lengua resulta mucho más sencillo comprender que expresar, puesto que solo es posible expresar aquellas palabras que se refieren a realidades que este puede manipular. Considerando este aspecto, se debe de tener especial atención y potenciar las actividades de carácter exploratorias y con uso de material concreto para realizar experiencias que puedan ser significativas de manera casi inmediata y que no aíse al alumno de la realidad.

Antecedentes de Investigación:

Como antecedentes de la presente investigación nos encontramos con estudios relacionados al relacionamiento entre el proceso de aprendizaje y del cuerpo, desde el punto de vista de la educación física, que sirvieron de marco teórico a lo referente al cuerpo y la educación; y por otra parte investigaciones relacionadas más específicamente con nuestro objeto de estudio: la utilización del cuerpo

en el aprendizaje de una segunda lengua o de lenguas extranjeras. A través del análisis de los distintos estudios nos encontramos frente a una realidad que podríamos decir es relativamente “nueva”, ya que es un interés de estudio que se ha investigado en los últimos 50 a 60 años. La inclinación a estudiar la relación cuerpo- aprendizaje va cobrando cada vez mayor relevancia, siendo las investigaciones más completas frente a las que nos encontramos de los últimos cinco años.

Como es de dominio público, en nuestro país motivos económicos y presupuestales dificultan la implementación de la teoría en las prácticas, como lo manifiesta la Mag. Paola Dogliotti, actual directora del Instituto Superior de Educación Física del Uruguay (ISEF), en la entrevista radial a el programa “Puntos de vista”.

Una de las conclusiones más interesantes que hallamos en uno de estos estudios analizados, es lo que presenta Martina Bailón (2011) en sus “Narrativas docentes en el disciplinamiento escolar de los cuerpos”; quien nos dice que al reconocer la diferencia entre la mente y el cuerpo del alumno, se asume en forma implícita la necesidad de educarlos a ambos en formas distintas como partes distintas que son de un mismo ser; y va más allá cuestionando si es deseable y posible la educación de el cuerpo o si simplemente continuarán siendo manejadas a través del disciplinamiento, muchas veces impartido en forma inconsciente por parte del docente.

Específicamente refiriéndonos al uso del cuerpo en una segunda lengua o lengua extranjera, Cristina Paternain (2016) obtuvo

como resultado de su investigación que el aprendizaje de un texto acompañado de una representación corporal dentro de lo que es una LE, aporta beneficios en la comprensión y memorización de los contenidos de esa lengua.

Esto trae consigo la otra faceta de una misma realidad: los docentes deben ser conscientes de que en todo momento están transmitiendo un mensaje con su cuerpo; lo que transforma a la gestualidad, los movimientos, las señas, etc en grandes técnicas y recursos para apoyar sus prácticas, y evitar el uso por parte de los alumnos de la lengua materna.

Siguiendo la misma línea nos plantea “Por tanto, la formación del lenguaje no verbal también debe ser un ámbito esencial a lo largo de la formación de un maestro de lengua extranjera” (Cristina Paternain, 2016, p 52).

No obstante, el empleo de la gestualidad y el lenguaje corporal no debe ser confundido con un mero juego, sino que se trata de una estrategia generadora de una atmósfera más distendida que potencie el aprendizaje del alumno.

Como cierre de su reflexión final nos aclara:

“La corporalidad, además, debe desarrollarse en los alumnos, ya que también se ha demostrado, que cuando los alumnos utilizan sus cuerpos para representar realidades, estas son adquiridas de mejor manera. Por tanto se debe atender a que los estudiantes aprendan a coordinar la palabra y la acción, tanto en la recepción de la lengua

extranjera inglés, como en su producción. Además, las actividades que atienden a la corporalidad, crean situaciones amenas en el aula en las que se asimilan y asientan mejor los contenidos.”(Cristina Paternain Bea, 2016).

Diseño Metodológico

Las técnicas empleadas para la presente investigación serán: encuestas, entrevistas, observaciones y análisis de documentos.

Para un correcto diseño metodológico consideramos pertinente establecer a qué nos referimos cuando hablamos del uso del cuerpo en el aula para el aprendizaje de una SL o LE (si bien ya quedó establecido en el Marco teórico). Esto es el **empleo intencional del cuerpo como herramienta que sustente y potencie el aprendizaje de la lengua**

Entrevistas: Dado que nos encontramos frente a un cuerpo docente relativamente pequeño, realizaremos entrevistas a éstos y al cuerpo de dirección para recoger sus impresiones y vivencias respecto de nuestro objeto de estudio. También se realizará una entrevista a alguno de los integrantes del cuerpo director del centro para conocer cuál es la posición del mismo como institución, respecto de nuestro objeto de estudio.

Pautas de las entrevistas

Entrevista a la coordinadora del centro

- ¿Podría presentarse?
- ¿Podría referirse a su formación y experiencia docente?
- ¿Encuentra diferencias notorias entre este y otros centros?
- ¿Cuántos docentes trabajan en el centro?
- ¿Constan con un proyecto de centro? De ser afirmativo, ¿podría explicar en que consiste?
- ¿Cuántos alumnos el centro actualmente?
- ¿Con qué apoyo económico cuenta el centro?
- ¿Hace cuanto tiempo que la institución CLE se ubica en este edificio?
- ¿Considera importante el uso de el cuerpo en la enseñanza de una SE o LE?
- ¿Considera que el centro cuenta con la infraestructura y los recursos necesarios para una integración del cuerpo a las prácticas educativas?
- ¿Entiende ud que los docentes del centro cuentan con la formación necesaria para el uso del cuerpo en las prácticas de enseñanza?

- ¿Desea agregar algo más?

Entrevista a los docentes del centro

- ¿Podría presentarse?
- ¿Podría referirse a su formación y experiencia docente?
- ¿Desde cuándo es parte del cuerpo docente del centro?
- ¿Encuentra diferencias notorias entre este y otros centros?
- ¿Qué tipo de actividades ocupan el mayor tiempo en sus clases?
- ¿Cómo introduce nuevos contenidos?
- ¿Qué actividades le gustaría incluir? (Ya sea en el aula o en el centro)
- ¿Como docente de lengua extranjera le parece relevante el empleo del cuerpo para este tipo de asignatura?
- ¿Con qué frecuencia utiliza espacios fuera de la sala del aula?
- ¿Siente que los alumnos tienen necesidad de integrar su cuerpo en el momento del aprendizaje?
- Como docente de una SE o LE ¿Qué modificaciones o aportes le resultan interesantes de realizar en las prácticas educativas?

- ¿Desea agregar algo más?

Observaciones: Se realizarán observaciones de clases, de la Institución e infraestructura de la misma.

Observaciones del centro:

- Espacialidad de los salones y sitios de uso común,
- Cuáles son los espacios de uso común (salones recreativos, patio, etc).
- Mobiliario y distribución de los salones
- Recursos y materiales didácticos disponibles para uso común en el CLE

Pautas de observación de clase:

Ingreso al aula:

1. ¿Se saluda de algún modo especial?
2. ¿El docente emplea la gestualidad?
3. ¿Los alumnos corresponden con la actitud del docente?

El aula:

1. ¿Los salones presentan espacio para la movilidad de los alumnos?
2. ¿Aplican alguna distribución particular?

3. ¿El mobiliario es adecuado para potenciar este tipo de prácticas?

4. Al comienzo de clase: ¿Cómo se posiciona el docente frente a la misma?

Inicio de clase:

1. Para las actividades introductorias ¿qué herramientas utiliza el docente?

2. ¿El profesor utiliza la gestualidad para apoyar el discurso?

3. ¿Se desplaza por el salón y mira directamente a los alumnos o evade el contacto visual?

4. ¿Las propuestas del docente tienden a ser relacionadas con el mundo del alumno?

Desarrollo de la clase:

1. ¿El docente se mantiene frente a sus estudiantes durante toda la clase?

2. ¿Se sienta con sus alumnos o los llama al frente para que realicen actividades en el pizarrón o del tipo expositivas?

3. ¿Qué tipo de actividades plantea? ¿Grupales? ¿Individuales?

4. ¿Emplea alguna herramienta (música, computadora, video, proyector, etc)?

5. ¿Ante las dudas de los alumnos, se apoya en la gestualidad o empleo del cuerpo para reafirmar los conceptos?

6. ¿Las voces de los alumnos son protagonistas o solo secundan la voz del profesor?

7. ¿El cuerpo es una herramienta empleada por el docente para potenciar el conocimiento?

8. ¿Las actividades que realizan los alumnos les permiten el movimiento?

9. ¿Qué estrategias de comunicación emplea el docente?

10. ¿Los errores de los alumnos son corregidos? De qué forma? ¿Se explican acompañados de gestos, de ejemplos, cómo es el tono de voz del profesor y su mirada?

11. ¿El clima del aula favorece las intervenciones de los alumnos?

Cierre de clase:

1. ¿Las actividades para concluir la clase permiten el movimiento de los alumnos?

2. ¿Se cambia de posición y/o actividad o se continúa trabajando de la misma forma?

- **Análisis de documentos:** Se pretende analizar las libretas de los docentes y los registros de actividades curriculares y extracurriculares para constatar el uso del cuerpo en las prácticas

de enseñanza. A través de este análisis se procurará contrastar las planificaciones con las observaciones de clase para determinar si el empleo del cuerpo en el aula, la gestualidad o las actividades relacionadas con ello, son intencionales o espontáneas en el docente.

Análisis de datos

A continuación presentaremos el análisis de los datos recogidos de las observaciones de clase, las entrevistas a los docentes y la coordinadora del centro, y la visualización de documentos y planificaciones docentes.

Dado que la presente investigación tiene como objetivo primordial la realización de un estudio descriptivo sobre las prácticas de enseñanza con alumnos de primer año en un centro de lenguas de Ciudad de la Costa, emplearemos las herramientas antes descritas para delinear un marco situacional de las prácticas de enseñanza de una SE o LE en el universo de estudio establecido, en relación a la utilización del cuerpo como una herramienta útil al momento de la implementación de las prácticas educativas.

Por lo antes expuesto, el presente análisis de datos es de corte cualitativo.

Comenzaremos entonces por exponer, en primera instancia, los resultados del **análisis documental**, teniendo en cuenta las siguientes limitaciones:

- No se pudo obtener registro fotográfico de los documentos.
- Las menciones realizadas en el presente análisis atienden a las

observaciones que realizamos las estudiantes de los mismos.

- El espacio que se encuentra en la libreta para las planificaciones de clase es bastante reducido y se limita a ser un punteo de los temas tratados en clase.
- En cuanto a las planificaciones de cada uno de los docentes, son variadas las respuestas obtenidas; en algunos casos los docentes alegaron no tener registro escrito de las mismas, en otros adujeron realizar las mismas en la lengua que dictan, por lo que consideraron inútil brindarnos el acceso a ellas.

Es por las limitaciones antes expuestas que se nos presenta la imposibilidad de contrastar las planificaciones de clase con las prácticas, y de este modo poder concluir si es intencional o no el empleo del cuerpo como herramienta en la enseñanza de una SE o LE. No obstante, para subsanar dicho obstáculo, expresaremos las inferencias que pudimos extraer de lo hablado con los docentes, tanto en las entrevistas, como en los momentos previos al ingreso al aula, y lo observado en las clases presenciadas.

Desearíamos aclarar que en ciertas circunstancias, pudimos apreciar que nuestra presencia fue una condicionante al momento de ejecutar la clase por parte del docente.

Las preguntas de investigación que asistieron a nuestros objetivos

La infraestructura de la institución

Objetivo específico: Definir si la institución cuenta con la infraestructura y recursos necesarios para el uso del cuerpo en las prácticas educativas

Pregunta de investigación: ¿La institución a estudiar (Centro de Lenguas de Ciudad de la Costa) cuenta con la infraestructura necesaria para llevar a cabo prácticas educativas que permitan que el cuerpo sea partícipe de ellas?

A este respecto, los datos obtenidos resultan concluyentes; tanto las entrevistas realizadas a los docentes y la coordinadora del centro, como las observaciones realizadas en el mismo, confluyen en las mismas apreciaciones. El centro no cuenta con la infraestructura necesaria para llevar a cabo prácticas educativas en las cuales el cuerpo sea partícipe o protagonista de ellas.

Cabe destacar a este respecto, que como nos indicara la coordinadora del centro en ocasión de la entrevista realizada, el edificio en que se encuentra la institución, es alquilado por la División Hacienda del Consejo Enseñanza Secundaria, motivo por el cual no se encuentra específicamente pensado y diseñado como un centro de estudios. La inexistencia de un espacio cerrado de uso común dificulta, tanto la realización de actividades interdisciplinarias como la realización de actividades fuera del espacio del aula; principalmen-

te teniendo en cuenta las condiciones climáticas que predominan en el año lectivo.

En cuanto a la espacialidad de los salones, pudimos determinar que es variable, algunos salones son muy pequeños y otros de un tamaño más acorde. Un rasgo común que presentan todas las aulas, es la excesiva cantidad de asientos relacionados a la cantidad de alumnos, la cual en varios casos interfiere en forma directa en el desplazamiento, entorpeciendo y dificultando la realización de actividades dirigidas a un correcto uso de la corporalidad y el movimiento como herramientas efectivas al momento de llevar a cabo una práctica educativa.

¿Disponen los docentes de las herramientas conceptuales para incluir el uso del cuerpo en sus clases?

Objetivo específico: Determinar si los docentes disponen de las herramientas conceptuales necesarias para incluir el uso del cuerpo en sus clases.

Preguntas de investigación: ¿Cuentan los docentes con las herramientas necesarias desde su formación para la inclusión del cuerpo en el aula? ¿Son estas prácticas implementadas desde el conocimiento (a conciencia) o desde lo intuitivo?

Como expresamos en el análisis de documentos, no contamos desde ese aspecto, con las herramientas necesarias para inferir conclusiones acerca de la implementación a conciencia del cuerpo como herramienta en las prácticas educativas de nuestro universo;

por lo que nos referiremos entonces ahora, a las respuestas obtenidas en las entrevistas realizadas (tanto a los docentes como a la coordinadora del centro), para contrastarlo con las observaciones de clase y de ello extraer una conclusión.

En la entrevista realizada a la la coordinadora del centro, obtuvimos la siguiente respuesta: *“...creo que algunos docentes se han preocupado por ese tema, y otros de repente, no lo tienen tan incorporado. En este año en particular, justamente yo traje acá al centro una experiencia que conocí en el liceo de Shangrilá, que tiene que ver con unas profesoras de educación física, que presentaban un proyecto del movimiento del cuerpo a partir de las materias, Entonces... algunos profesores lo llevaron adelante, lo tomaron como una buena iniciativa, y sí, hay como una preocupación por eso pero, no sé si general, generalizada.”*

Si nos centramos en las respuestas obtenidas en las entrevistas realizadas a los docentes, ellos coinciden en la necesidad de brindar un especial acento desde lo formativo en la construcción de un ser docente comunicativo e integrado en todas sus partes, desde la corporalidad, la gestualidad, la expresión, de un modo adecuado y efectivo al momento de transmitir a los alumnos. Citando a una de las entrevistadas *“en la formación docente tendría que incluirse esa materia que el docente aprenda a trabajar con su propio cuerpo... para expresarse, para transmitir aprendizajes, y además tendría que ser habitual que los docentes trabajen con los alumnos de esa manera utilizando el cuerpo, moviéndose...”*.

Pudimos apreciar, en las observaciones de clase, que si bien existe un interés por parte de los docentes al respecto, una intencionalidad desde lo discursivo, y desde lo teórico, como pudimos estudiar en la etapa previa al trabajo de campo de esta investigación; que existen ciertas dificultades al momento de su implementación.

Desde lo formativo, no solo en la enseñanza de una SL o LE, sino extensivamente a toda la formación docente, el cuerpo continúa siendo un aspecto olvidado. Más allá de la indisociabilidad del cuerpo y la mente, los aspectos favorables relacionados al correcto uso del cuerpo como una herramienta potenciadora de aprendizajes, continúa limitada a la teoría, debido a la carencia de una correcta preparación y habilitación del docente para estas prácticas.

Un rasgo común en gran parte de los docentes de lengua entrevistados y observados, es precisamente la ausencia de una formación docente formal, más allá del conocimiento de la lengua por residir en el país natal de la misma (hecho que pudimos verificar en la totalidad de los docentes observados, en algún momento de sus vidas residieron en el país originario de la lengua que enseñan); en algunos casos situaciones personales, y en otra por la ausencia de una oferta educativa para formación docente de las lenguas (como es el caso del alemán, el cual, al día de hoy no dispone de una carrera dictada por el Consejo de Formación en Educación).

Respecto a si el empleo del cuerpo en el aula en las prácticas es realizado en modo intencional o en modo intuitivo, podemos inferir de nuestras observaciones que, estas prácticas (salvo algu-

nas excepciones en las que pudimos percibir que nuestra presencia condicionó la práctica de los docentes) son realizadas casi en su totalidad en modo intuitivo. Pudimos apreciar cierta dificultad en el momento de la implementación de estas prácticas, principalmente por dos motivos: desde el punto de vista de los docentes, por cierta carencia (asumida por ellos mismos) al momento de articular su objeto con la práctica misma; y desde el punto de vista de los alumnos, porque presentan ciertas resistencias a prácticas educativas innovadoras por la adhesión a los antiguos modelos clásicos en los que fueron formados.

¿Es incluido el cuerpo efectivamente en la implementación de las prácticas educativas en nuestro universo de estudio?

Objetivo específico: Observar y analizar clases dictadas en el Centro para verificar si esta práctica es incluida dentro del aula.

Preguntas de investigación: ¿De qué forma los docentes utilizan el cuerpo en sus clases?

¿A los docentes les resulta efectiva esta práctica? ¿A los estudiantes les atraen estas metodologías? ¿Perciben diferencias entre los métodos de enseñanza del Centro de Lenguas y de Educación Secundaria?

Continuando la línea a la cual nos referimos en el anterior apartado, pudimos verificar que el empleo del cuerpo en las prácticas educativas de nuestro universo de estudio, es mayoritariamente intuitivo.

No obstante, tanto lo recogido a través de las entrevistas, como la información recabada a través de las observaciones, convergen en la efectividad de una correcta inclusión del cuerpo en las prácticas educativas.

Si bien al momento de recibir este tipo de propuestas los alumnos presentan cierta timidez, más la inhibición propia de la expresión en una lengua extranjera, los resultados muestran la valía de este tipo de aprendizajes.

La generación de un clima más distendido, entretenido y ameno, tanto para el docente como para los alumnos, así como también una relación más próxima, son consecuencias adyacentes de este tipo de prácticas.

Al ser consultada acerca de la necesidad de los alumnos de integrar el cuerpo en el aprendizaje, una de las docentes entrevistadas respondió: *“...algunos si y otros no, pero yo pienso que no lo quieren (a veces no sienten esa necesidad) porque no están acostumbrados. Si en los liceos eso fuera frecuente, no sentirían de repente timidez, sentirían placer en trabajar con su cuerpo.”* Este es un aspecto que pudimos verificar en las distintas observaciones; existe cierta adhesión como afirmamos anteriormente, por parte de los alumnos a las prácticas educativas clásicas, hecho que se ve reflejado en la distribución del mobiliario en los salones, el cual se encuentra dispuesto de modo tradicional: el escritorio del docente al frente y los bancos de los alumnos en filas.

Este es otro punto que merece ser mencionado, los salones

tienen una buena espacialidad en relación a la cantidad de alumnos por grupos. No obstante, un gran inconveniente que presenta el centro en cuanto a la movilidad, es la cantidad de bancos por salón, que en todos los casos observados duplica, y en algunos triplica, la cantidad de alumnos. Dificultando la movilidad del docente (para el acceso a carteleras, mapas y otros contenidos didácticos), y el movimiento de los alumnos dentro del aula.

Tanto los docentes entrevistados como la coordinadora del centro coinciden en un aspecto primordial que diferencia al centro de lenguas de otros tipos de educación formal, como lo es por ejemplo, Educación Secundaria, y que condiciona las prácticas educativas que en él se llevan a cabo, y es la condición de los cursos, los cuales ofician de asignaturas optativas y no obligatorias. Este carácter, genera que los alumnos en su gran mayoría, concurren al centro por su libre y espontánea voluntad, lo que genera otra predisposición, tanto en los alumnos, como en los docentes. Este interés, propicia un ambiente de aula y un clima institucional mucho más ameno y productivo, lo cual, según nos manifiestan los mismos docentes, potencia los aprendizajes significativos en los alumnos.

Parece relevante también citar el proyecto de centro de la institución, en palabras de la coordinadora del centro: *“es un proyecto que tiene que ver con vivir la enseñanza de la lengua, y vivir los diferentes aprendizajes, no solo en el aula sino también a partir de la realización de jornadas, de encuentros, de salidas, de viajes didácticos. Nosotros consideramos, el equipo más o menos estable con el que trabajamos acá en el Centro de Lenguas, que a partir de esas*

vivencias, de esa experiencia, de la, de lo emocional, afectivo que implica hacer estas cosas, logramos aprendizajes significativos en nuestros alumnos, y bueno, nuestro proyecto va por ese lado.”

Esto está profundamente relacionado con nuestro objeto de estudio, dado que expande los espacios de aprendizaje mucho más allá del espacio del aula. Como nos explican, se trata de viajes coordinados y gestionados por los profesores del Centro con el objetivo de ampliar los horizontes de los alumnos. De esta forma, se resignifica la asignatura estudiada ya que puede ser implementada en un país que la utilice como lengua materna.

Estas jornadas extracurriculares cuentan con un profundo compromiso por parte del alumnado, y una gran participación de los docentes, estrechando el vínculo docente- alumno y alumno-institución; generando un clima institucional de compromiso y comodidad para todos los sujetos pertenecientes a la institución. En la palabra de los mismos docentes, este es un rasgo que diferencia al centro de Educación Secundaria e incluso de otros Centros.

Marco situacional del empleo del cuerpo en las prácticas educativas para la enseñanza de una SL o LE en nuestro universo de estudio

Objetivos específicos: Interpretar la información obtenida, con el fin de establecer un marco referencial situacional respecto a nuestro objeto de estudio

Preguntas de Investigación: ¿En qué situación se encuentra

la relación teoría- realidad respecto al objeto de estudio planteado? ¿Existe una coherencia entre ambas? ¿Qué tan frecuentes son las efectivas prácticas con un adecuado empleo de una segunda lengua o lengua extranjera planteada por los teóricos?

Un aspecto relevante que surge de las entrevistas realizadas a los docentes, es la necesidad (como mencionamos anteriormente) de contar con las herramientas desde lo formativo para poder incluir el cuerpo como una dinámica positiva en el aula. Con base en nuestras entrevistas y observaciones podemos afirmar que la dicotomía teoría /práctica se encuentra desconectada, no vemos actualmente que el uso del cuerpo como recurso pedagógico que facilite los aprendizajes esté siendo llevado a cabo en las prácticas actuales. La mayoría de los docentes entrevistados asegura que es de suma importancia y relevancia el empleo del mismo como recurso pero se siente incapaz de implementarlo en sus prácticas con eficacia. Se alega la falta de tiempo, el estricto currículo escolar del cual no pueden escapar o la falta de herramientas desde la formación o carencia de la misma como docentes. Aún así, al entrevistar a un docente con formación específica y que se declara “*investigador del movimiento*”, vemos las limitaciones que él mismo tiene a la hora de poner en práctica esta práctica : “*Sí, me parece fundamental, aunque no se usa mucho. Yo mismo, a pesar de que soy un investigador del movimiento, en el aula terminamos todos sentados y hablando o participando, a veces bailamos un poco o cuando damos el cuerpo humano es más activo el cuerpo pero no hay mucha participación corporal verdadera*”.

Al cuestionar a los docentes por la forma en la que introducen nuevos contenidos o sobre la frecuencia en la que utilizan espacios fuera del aula o que les gustaría incluir en sus clases que aún no están pudiendo, las respuestas siempre son relativas a realizar más salidas didácticas o utilizar más tiempo para los planteos que realizan los alumnos. Sin embargo, pese a las limitaciones reales del tiempo (duración del año lectivo, duración de una clase) parece que no hay propuestas que intenten subsanar esa falta o no se le destina demasiado tiempo a replantearse qué modificaciones o prácticas se podrían incluir.

Podemos afirmar que la situación actual no coincide con la propuesta por los teóricos, si bien, la mayoría de los docentes encuestados realiza reflexiones positivas al respecto del uso de esta metodología, esta se aplica con muy baja frecuencia o resulta a veces carente de sentido pedagógico.

Conclusión Final

Denominamos este estudio “El uso del cuerpo para el aprendizaje en el aula de segundas lenguas o lenguas extranjeras” Un estudio descriptivo sobre las prácticas de enseñanza con alumnos de primer año de un Centro de Lenguas de Ciudad de la Costa, y lo llevamos a cabo con el fin de establecer un marco situacional descriptivo de la situación del empleo del cuerpo en el aula para la enseñanza de segundas lenguas o lenguas extranjeras en nuestro universo de estudio, para poder contrastar la relación existente entre teoría y realidad, y las limitaciones que existen para que se de en

los hechos una aplicación coherente de esta teoría.

Las limitaciones que enfrentamos en este primer ejercicio de investigación fueron variadas, como los factores climáticos que incidieron en la asistencia de los alumnos a clase, o la falta de tiempo por parte de algunos docentes para poder ser entrevistados y profundizar en sus concepciones acerca de sus prácticas educativas y el posicionamiento que le atribuyen al cuerpo en ellas.

No obstante, nos encontramos frente a un Centro de Lenguas muy bien organizado, con un sentimiento de pertenencia muy fuerte por parte del cuerpo directivo, el cuerpo docente y los alumnos, y con una estrecha relación con su comunidad.

Descubrimos un grupo humano capaz de sortear las dificultades que se le presentan con un profundo trabajo de equipo y compromiso, pero principalmente vocación y amor por la profesión. En todo momento la disposición (tanto de los docentes como de la coordinadora) fue excelente, y nos brindaron las herramientas que estaban a su alcance para que pudiéramos realizar esta investigación del modo más profesional posible. Hallamos también un cuerpo docente inquieto, con la necesidad de expresar sus opiniones, y la esperanza de ser escuchados para que cambios reales en la educación sucedan.

En lo que refiere a nuestro propio objeto de estudio, el uso del cuerpo en las prácticas de enseñanza de una SL o LE, nos enfrentamos a docentes con la grandeza de admitir sus propias carencias formativas y con la necesidad de subsanarlas; lo que de cierta ma-

nera, en nuestro pequeño universo de estudio, nos hace inferir que los docentes no son la causa por la cual no se da esa correcta articulación entre teoría y práctica. Son más bien las carencias desde lo formativo, y los resabios de una formación positivista y clásica, las responsables de que el docente no cuente con las herramientas conceptuales como para darle un aprovechamiento real y profundo a esta herramienta potenciadora de aprendizajes e indisociable del ser que es el cuerpo humano.

Desde lo edilicio, pudimos constatar, que por no ser un local pensado como centro educativo, como expusimos en el análisis de los datos, las carencias son una limitante para el correcto aprovechamiento del cuerpo como un instrumento de aprendizaje. En varios momentos de nuestro estudio mencionamos la excesiva cantidad de bancos en los salones en relación a la cantidad de alumnos; nos parece relevante destacar que la institución no cuenta con un espacio de almacenamiento para el excedente, así como tampoco con un espacio cerrado de uso común.

El espacio disponible se limita a los salones de clase y un patio exterior, que en nuestras reiteradas visitas al centro, no pudo ser utilizado debido a las condiciones climáticas.

En las clases presenciadas pudimos observar y reafirmar lo que los docentes afirman desde el discurso: el empleo del cuerpo en las aulas es realizado en modo intuitivo y no con un conocimiento a conciencia real del provecho que este provee. Nos gustaría mencionar la excepción de un docente que además de su formación en

la lengua posee formación en danza, por lo que la corporalidad es un recurso que le resulta familiar aunque aún así se ve limitado en su uso. En el resto de los casos, el empleo del cuerpo en las actividades del aula se reduce al resultado de un ensayo “prueba- error” por parte de cada docente, y no evidencia un trasfondo teórico y a conciencia del uso de esta herramienta.

Así como, pudimos apreciar al realizar el marco teórico de este estudio, el empleo del cuerpo en el aula se encuentra limitado (incluso desde la teoría) a la actividad realizada en educación física, danza o artes escénicas; no pudiendo visualizar en el campo de otras asignaturas este aspecto neural del ser que es la corporalidad.

No obstante, existe un creciente interés en este tipo de prácticas, y su integración, no sólo en aquellas asignaturas que implican un empleo del cuerpo, sino en todos aquellos quienes consideran que la educación es un acto integral. Esperamos, desde nuestro humilde lugar, con esta investigación, haber contribuido a la conformación de este mapa descriptivo de la realidad de nuestro objeto de estudio, con la esperanza de que en el futuro, surgan investigaciones, no solo experimentales, sino también de un corte profesional tendientes a cambiar la realidad, principalmente desde lo constructivo, en el amplio espectro que es la Formación Docente, aquí nuestra máxima inquietud, como estudiantes y futuras docentes.

Proyección de la investigación

El presente estudio, más allá de ser un ejercicio de investigación para la asignatura “Investigación educativa”, de nuestra for-

mación docente, en el tercer grado, pretende contribuir a la construcción de un marco situacional referencial respecto al empleo del uso del cuerpo en las prácticas educativas, más precisamente de una SE o LE. Procura ser un antecedente a otras investigaciones en esta temática, y de cierta manera, estimular la reflexión e investigación más profunda de la implementación de este tipo de prácticas educativas, que atiendan a la formación integral del alumno, contemplando algo que consideramos fundamental: la unicidad del individuo y la indisociabilidad del mismo; no solo en la enseñanza de lenguas extranjeras (objeto de este estudio), sino extensible a la enseñanza en general.

Referencia bibliográfica

CRISORIO, R. L. Y ESCUDERO, C. (coord.). (2017). Educación del cuerpo: Curriculum, sujeto y saber. La Plata : Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (Cuerpo, Educación y Sociedad; 1). Recuperado de

<http://www.libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/82>

CAMILLONI, DAVINI, EDELSTEIN, LITWIN, SOUTO, BARCO. (1996). Corrientes didácticas contemporáneas. Buenos Aires, Editorial: Paidós.

CECILIA SERÉ QUINTERO “Donde hay enseñanza hay cuerpo. Esbozo de una relación inevitable a partir de los planteos de

Johann Friedrich Herbart”- Facultad de Humanidades y Ciencias de la Comunicación, Monte “Proyecto de presupuesto, sueldos, gastos e inversiones 1995-1999” Reforma educativa 1995- 2000, Tomo I, ANEP. video, Uruguay, 2011.

MARTINA BAILÓN, “Narrativas docentes en el disciplinamiento escolar de los cuerpos”, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Montevideo, Uruguay. 2011.

CRISTINA PATERNAIN BEA, “El lenguaje corporal en el proceso de enseñanza- aprendizaje de la lengua extranjera: Inglés”, Valladolid, España, 2016

KRASHEN, S. (1982). Communicative Approach. Principles and Practice in Second Language Acquisition. New York: Pergamon Press Inc.

LÓPEZ-CHAMORRO, I. (2010) El juego en la educación infantil y primaria. Autodidáctica, Revista de Educación en Extremadura, 19-23.

VILA, I. (1992): “Adquisición del lenguaje”; en: PALACIOS, J.; MARCHESI, A. y COLL, C.: Desarrollo psicológico y educación (Vol. I); Psicología Evolutiva, pp. 85-97, Madrid, Alianza

Webgrafía

Marta Guerri, “La comunicación no verbal, el arte de expresarse sin hablar” España, (sf), extraído de psicoactiva.com.

Silvester, R. (2002) (11 de Mayo de 2013). El movimiento para un aprendizaje óptimo. Obtenido de <http://integracionneurocorporal.com/2012/01/04/el-movimiento-para-un-aprendizajeoptimo/>

Audios

Entrevista por el periodista Matias Daleiro del programa “Punto de vista”, Radio Canelones 1570 AM, extraído de: <http://isef.edu.uy/noticias/censo-entrevista-a-paola-dogliotti-directora-del-isef/>

O ENSINO DA FONÉTICA NA AULA DE PLE.

Prof^a Maria Angela de Melo

Prof. William Noal Bittencourt

O ensino de língua estrangeira compreende quatro habilidades: leitura, escrita, compreensão e produção oral. No que concerne às duas últimas, salienta-se a importância do componente pronúncia, o qual nem sempre recebe a merecida atenção tanto nas aulas de língua estrangeira quanto nos materiais didáticos (CELCE-MURCIA, BRINTON & GOODWIN, 1996). Ressalta-se que o ensino da pronúncia esteve ausente das aulas de LE por um longo tempo devido a crenças convencionais, tais como: (a) a pronúncia não é importante; (b) a aprendizagem da pronúncia não requer ensino explícito, pois se dá de forma espontânea e/ou intuitiva e (c) o ensino da pronúncia é bastante complexo (MORLEY, 1994). Nos poucos casos onde a pronúncia é trabalhada em materiais didáticos, ela tende a aparecer como um componente isolado das outras estruturas presentes na unidade. Além disso, o foco de atividades de pronúncia existentes é predominantemente descritivo, mesmo em materiais que seguem a Abordagem Comunicativa (SILVEIRA, 2004). O status atual do ensino da pronúncia pode ser melhor compreendido se analisarmos a história das abordagens para o ensino de LE. Desde as primeiras abordagens de que se tem notícia

(Abordagem da Gramática e Tradução do século XVIII) até as dos dias atuais (Abordagem Comunicativa) sempre houve controvérsias quanto à validade do ensino da pronúncia (LEFFA, 1998)³. Há abordagens como Reform Movement, liderada por foneticistas e educadores, que ressaltam o ensino da pronúncia desde o estágio inicial do aprendizado de LE, chegando ao extremo de apresentar os textos utilizados em sala de aula valendo-se apenas de transcrições fonéticas. Por outro lado, há abordagens como Gramática e Tradução que não tinham como objetivo o ensino da pronúncia, uma vez que as habilidades orais não eram prioridade (HOWATT, 1984)

Pennington (1994) observa que o ensino da pronúncia pode ajudar os aprendizes de uma LE a desenvolver a fonologia da interlíngua, pois “oferece a eles a experiência perceptiva e produtiva de que eles precisam para reconceitualizar os alvos de desempenho, ao mesmo tempo em que oferece motivação para modificações e experiências sociais para desenvolver um novo conjunto de valores”⁴ (p.105). Por sua vez, Morley (1994) enfatiza que o ensino da pronúncia não compreende apenas aspectos relacionados à competência linguística, mas também às competências discursiva, sociolinguística e estratégica. De acordo com esta autora, é um equívoco pensar que o ensino da pronúncia tem como objetivo fazer com que o aprendiz tenha uma pronúncia igual a de um falante nativo da língua alvo. Desse modo, Morley propõe quatro objetivos para o ensino da pronúncia: (a) inteligibilidade funcional, ou seja, a pronúncia do aluno tem que ser boa o suficiente para que os seus interlocutores o compreendam; (b) comunicabilidade funcional, isto é, a pronúncia do aluno deve possibilitar uma

comunicação bem sucedida em atividades cotidianas; (c) estímulo da autoconfiança, o que significa fazer com que o aluno adquira confiança na sua habilidade de se expressar na língua alvo e, por último, (d) desenvolvimento de habilidades de monitoramento da fala e estratégias de modificação da fala para serem usadas fora da sala de aula. Nota-se, pois, que a pronúncia faz-se importante no ensino de língua estrangeira. Para tanto, é necessário investir na formação dos professores de LE. Com relação a esse aspecto, Morley (1991) ressalta que é preciso que os professores de LE tenham uma base sobre a fonética e a fonologia aplicada à língua alvo. Além disso, a autora destaca a importância de se fazer um esforço para desenvolver metodologias, técnicas e materiais para o ensino da pronúncia, bem como, um maior número de pesquisas investigando aspectos fonético-fonológicos da língua alvo.

Segundo Major (1994), ao buscar a excelência pela pronúncia de outro idioma, o aluno pode representá-la em três opções: “(a) ela pode ser idêntica àquela dos falantes nativos; (b) ser uma representação da L1*; ou (c) uma representação intermediária.” Esta última é classificada por Flege (1991) como um som presente na segunda língua que o estudante identifica similaridade com o idioma nativo.

O desenvolvimento da pronúncia também leva em conta a relação entre conhecimento explícito e implícito e é aqui que se encontra a questão polêmica sobre a possibilidade ou não do saber metalinguístico pode tornar-se automático e transformar-se procedimental. O que responde positivamente a dúvida citada anteriormente é a prática, ou seja, praticando o conhecimento adquirido o estudante vai internalizá-lo. Ao pronunciar determinado som erroneamente, ele identifica a

falha e consegue reorganizá-la adequadamente.

Toda a bagagem cultural e de experiências que o aluno leva para dentro de uma classe não pode e nem vai ser deixado de lado, ele não vai adquirir os novos sons que a segunda língua possui e esquecer a sonoridade que sua língua materna possui. É um processo. E como todo processo, pode ser demorado. Todas as informações que o estudante tem, todas as características que seu idioma fornece podem servir de paralelo aos novos sons. Lembrando que o alfabeto fonético é uma ajuda extremamente prática e pontual. A metodologia escolhida pelo professor deve ser a mais apropriada para o grupo de aprendizes que ele leciona.

Principais dificuldades no momento de ensinar a fonética nas aulas de PLE:

- falta de material didático adequado;
- falta de interesse por parte dos professores;
- prioridade para outras áreas

Estratégias:

- que os professores de PLE se sintam seguros e tenham uma base sobre a fonética e a fonologia da língua portuguesa e para isso busquem capacitação;

- que o professor desenvolva novas metodologias e técnicas para o ensino da pronúncia que muitas vezes pode ser a partir de sua

própria experiência;

-que haja pesquisa sobre o aspecto fonético- fonológico.

Metodologia de apoio:

- Vídeos
- Áudios
- Trava línguas
- Parlendas

(Footnotes)

- 1 Os nomes verdadeiros foram trocados por nomes fictícios para proteger a anonimato dos participantes do estudo.

Bibliografia

CELCE-MURCIA, BRINTON & GOODWIN, 1996

MORLEY, 1994

SILVEIRA, 2004, Abordagem Comunicativa

INDICE DE PONENCIAS

CONFERENCIAS CENTRALES

Los jóvenes como mediadores de la Lectura en su Comunidad, Programa de lectura y escritura en español (ProLee), Políticas lingüísticas, ANEP.....Pág 11

L'insegnamento delle lingue straniere nel sistema scolastico italiano all'interno del Qcer , Prof.ssa Antonella Agostinis.....Pág. 29

Lineas de acción vinculadas a la lengua de señas uruguaya en las trayectorias de estudiantes sordos, Tca. Ma. Eugenia Rodino.....Pág. 69

Aplicaciones de apoyo a la enseñanza de inglés en el medio rural, Bernabé González, Isabel Ivagnes, Joaquín Lejtregger Analía Percovich, Alejandro Tosi, Luis Chiruzzo, Aiala RosáPág. 79

INDICE DE PONENCIAS

CONFERENCIAS GENERALES

EXTRA EDAD – EXTRA RISA, Prof. María Gabriela Arias.....Pág. 101

VOCES DE LOS ESTUDIANTES SOBRE EL APRENDIZAJE DE INGLÉS
DENTRO Y FUERA DEL AULA, Prof. Mariangel Carreño.....Pág. 111

UMA EXPERIÊNCIA COM O USO DO GÊNERO DISCURSIVO CARTA, Moa-
cir Lopes de Camargos, Icaro Olanda.....Pág. 127

LA LENGUA DE SEÑAS URUGUAYA Y LOS NEOLOGISMOS ¿ADOPCIÓN
TOTAL O PARCIAL?, Prof. Sylvia Y. Siré Brun.....Pág. 135

COMUNIDADES DE PRÁTICA PROFISSIONAL DOCENTE DE PORTUGUÊS,
Greici Lenir Cañete Reginatto.....Pág. 141

REPRESENTACIONES DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA EN UN TEXTO DIDÁC-
TICO DE EFL: UNA PERSPECTIVA MULTIMODAL, Victoria Auyanet, Paola
Gómez, Cecilia Molinari de RenniePág.169

MEPI + AULA INVERTIDA COM BLENDED LEARNING: UM ENSINO DE
LÍNGUAS COM INTEGRAÇÃO DE SABERES, Patrícia Mussi Escobar, María
Josefina Semino, Fabian Debenedetti Carbajal, Carolina da Silva, Kainã Faria
Echevengúá.....Pág.185

TECNOLOGIA E FONÉTICA DIDÁTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE DE
PORTUGUÊS , Edilson Teixeira.....Pág.213

PROYECTO TRANSVERSAL PARA LA PROMOCIÓN DE LA LECTURA Y LA
ESCRITURA, Prof. Claudio Silva, Lic. Bibga. Isabel Rojo y equipo.....Pág. 229

TEACHING HISTORY AND ENGLISH TO THE SAME GROUP. POSSIBLE
CONNECTIONS TOWARDS A BETTER PRACTICE, Prof. Adriana Font.....
.....Pág. 251

LAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA DE LA LECTURA EN TERCER AÑO
DE EDUCACIÓN PRIMARIA COMÚN PÚBLICA, Leticia Albisu Viacava, Pa-
tricia del Carmen Orlando Ulfe, Daniella Laura Risso Balverde.....Pág. 267

I BELIEVE” IN GOOD TEACHING PRACTICES, Fabiana Silvera, Valentina
Perini, Andrea Luz.....Pág. 289

EDUCACIÓN POSITIVA Y BIENESTAR DOCENTE: POSIBLES RES-
PUESTAS PARA DESAFÍOS ACTUALES, Prof. Lourdes Achard Bra-
ga.....Pág. 301

EL USO DEL CUERPO PARA EL APRENDIZAJE EN EL AULA DE SE-
GUNDAS LENGUAS O LENGUAS EXTRANJERAS, Prof. Ana Clara Ba-
res , Prof. Luz Piriz.....Pág. 315

O ENSINO DA FONÉTICA NA AULA DE PLE, Profª Maria Angela de
Melo, Prof. William Noal Bittencourt.....Pág. 355

