

Cuarto Foro de Lenguas de ANEP

Programa de Políticas Lingüísticas
Administración Nacional de Educación Pública
Montevideo

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

Colonia 1013 Piso 8 oficina 5

Montevideo-Uruguay - C.P. 11100

Tel.(598) 2900 7070 int. 8356-8349

Montevideo, Uruguay

Diseño de Tapa: DOSCUBOS

Diseño Interior: Pablo Márquez

Impresión: Zonalibro S.A.

Impreso en Uruguay

Printed in Uruguay

D.L.:

ISBN:

Edición Amparada en el Decreto 218/996



**Administración Nacional de Educación Pública
Consejo Directivo Central**

Dr. José Seoane
Presidente

Mtra. Nora Castro
Consejera

Mtra. Teresita Capurro
Consejera

Prof. Néstor Pereira
Consejero

Lic. Daniel Corbo
Consejero

Grupo Asesor en Políticas Lingüísticas

Laura Motta, Rosario Estrada, Ana Gómez, Ana María Lolli,
Arcángela Melilande, Anamaría Moreno, Jorge Nandez,
Shirley Romano, Antonio Stathakis, Gabriela Zaspé

Grupo de Trabajo en Políticas Lingüísticas

Laura Motta, Cecilia Juri, Gabriela Kaplán, Ana Radesca,
María Isabel Rodríguez, Carmen Vaucheret

Compilación y Edición de la Publicación

Cecilia Juri, Gabriela Kaplán, Ana Radesca,
María Isabel Rodríguez, Carmen Vaucheret

Contenidos

Prólogo

Laura Motta.....	9
------------------	---

Conferencias

Cuatro Perspectivas en la Formación Docente. Gabriel Díaz Maggioli.....	13
--	----

Modeling phonology in time. Keith Johnson.....	31
---	----

Lo ideológico y lo técnico en las políticas lingüístico-educativas. Luis E. Behares.....	39
---	----

La enseñanza de la gramática: revisión crítica y propuesta. Guiomar E. Ciapuscio.....	49
--	----

¿Error o cambio? Marcos Bagno.....	69
---------------------------------------	----

La formación de intérpretes. LSU-español-LSU en la TUILSU. Rosana Famular.....	79
---	----

Simposio

Recontextualización del pasado nacional reciente en los manuales escolares de historia. Teresa Oteíza.....	89
---	----

Panelistas

Reflexiones sobre la enseñanza de la lengua. Anna Rosselli.....	123
--	-----

La exploración de recursos lingüísticos en la clase de lengua inglesa. Laura Flores.....	127
---	-----

Ponencias

El aprendizaje vivencial de la lengua, un proceso inacabado Beatríz Cocina.....	133
“La vigencia de la obra de Florencio Sánchez: reflexiones acerca de una actividad interdisciplinaria auténtica” Alicia Fripp y Gabriela Irureta.....	139
El profesor de secundaria como destinatario reseleccionado de una evaluación internacional estandarizada: modelización de un análisis de un aspecto contemplado en PISA 2009 Claudia Cerminatti y Servando Corbo Acosta.....	149
Enseñar lenguas extranjeras en Uruguay hoy: implicancias del “ejercicio de la libertad” como principio rector de las políticas lingüísticas en la Educación Pública María Mercedes Couchet.....	155
Multialfabetización en contextos vulnerables Dánisa Garderes Corbellini	161
Investigación-Acción: ¿El conocimiento del portugués favorece el aprendizaje del italiano? María Inés De Araújo y María Elena Breitreitz.....	169
La temática de la frontera en la escuela regular: Hacia una reflexión sobre la práctica docente de E/LE. Roselaine Silva Martinez y Valesca Brasil Irala.....	177
Leyendas urbanas de Buenos Aires. Laura Beroldo y Natalia Lucian Vargha.....	189
Narrativa sobre investigación acción dese el aula: Reflexiones sobre el discurso didáctico. Claudia Rodríguez Reyes.....	195
La interrogación en el aula. Una aproximación desde la investigación. Karina Nossar Toranza.....	203

Narrativa de la experiencia docente: El papel del español como primera lengua en la enseñanza integral. Iara Zinola.....	211
Lenguaje común y lenguaje científico; una perspectiva desde la Didáctica de las ciencias. Lahore, Alberto.....	219
¿Alumnos “Difíciles”? Integración sensorial. Prof. Gilda Battagliese.....	225
TBI in State Schools: Challenge and Possibility. Tamara Miguez y Lourdes Cardozo Gaibisso.....	229
Corpus Linguistics and English Language Teaching. Ines Abelenda.....	235
Actividad docente y procesos de aprendizaje: una propuesta integradora de componentes implicados. Esteban La Paz Barbarich.....	243
Lingüística pedagógica: construyendo vínculos y conocimiento. Daniela Campodónico, Serrana Echenagusía, Laura Flores, Patricia Galeano, Agustina Peri, Cecilia Prieto, Josefina Regusci y Rossanna Vilardo.....	249
Las TIC en la enseñanza de las Lenguas Extranjeras, en los cursos presenciales en Formación en Educación. Mag. Lic. Beatriz V. Teijeira García.....	263
Evaluación de la lectura en francés lengua extranjera en alumnos universitarios. Estudio de algunas marcas de estrategias de comprensión. Marta Lucas y Mónica Vidal.....	271
Transferência na aprendizagem do português língua estrangeira. Estudo de caso. Transferência na aprendizagem do português língua estrangeira. Estudo de caso. Raquel Carinhas.....	279

No ensino de línguas “tradução” significa “palavrão”?	
Rossana Genta y Luciana Bruzzone.....	293
Manuels de FLE et évaluation: une relation qui se resserre au fil du temps.	
Daniela Victoria Quadrana.....	301
Enseigner, apprendre et évaluer avec le CECRL à l'ère numérique : le CECRL 2.0	
Susana Porley y Véronique Ruel.....	309
Lingua e parlante: ciò che hanno in comune studenti e insegnanti.	
Juan Manuel Fustes.....	319
Lectocomprensión de alemán técnico. Un desafío para estudiantes sin conocimientos previos.	
Viviana Wahl.....	327

Prólogo

Laura Motta

El Foro de Lenguas es una iniciativa surgida en el año 2008 del Programa de Políticas Lingüísticas del Consejo Directivo Central de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). El mismo se enmarca dentro de las actividades de desarrollo y promoción de la enseñanza de lenguas en el sistema educativo de ANEP, y su foco son las lenguas de enseñanza o que son objeto de enseñanza: alemán, español, inglés, lengua de señas y portugués.

El principal objetivo del Foro es generar un espacio de presentación, discusión, intercambio y debate acerca de la enseñanza e investigación en lenguas, con especialistas nacionales, regionales e internacionales.

Este Libro es la recopilación de una selección de ponencias, investigaciones y experiencias presentadas en el 4º Foro de Lenguas de ANEP (FLA), llevado a cabo en Montevideo del 7 al 9 de octubre de 2011. Al mismo asistieron más de 400 participantes y 120 ponentes.

La cuarta edición del FLA significó la consolidación de un espacio de encuentro y difusión de los trabajos realizados en el año por docentes, investigadores y especialistas. Participaron en él representantes de Uruguay, Argentina, Brasil y EE.UU. conjuntamente con especialistas nacionales.

El Foro se organizó en base a Simposios, Conferencias, Mesas Redondas y Ponencias que abarcaron diferentes temas de interés:

En primer lugar relacionadas con temáticas de innovación en lenguas, en especial referidos a lingüística computacional, experiencias de uso educativo de las tecnologías, generación de contenidos, recursos didácticos, nuevas alfabetizaciones o multialfabetización entre otros. Este campo es de especial relevancia en un país como Uruguay que ha definido dentro de sus líneas de equidad social y educativa la inmersión tecnológica a través de Plan Ceibal.

Una segunda línea desarrollada en el foro ha sido la interculturalidad y la relación entre lengua y cultura dentro de ella el abordaje de la interlengua, y la enseñanza de lenguas en zona de frontera entre otros temas.

Por otra parte, la educación de personas sordas ha comenzado a tomar relevancia en el contexto de lenguas del Uruguay, especialmente en sintonía con la LSU como una de las lenguas oficiales que permite

estrategias de inclusión de las personas sordas al ámbito educativo en su primera lengua, y el desarrollo de este trabajo fue también un tema de discusión durante el foro.

También en el marco del Foro de Lenguas se presentaron relevantes investigaciones referidas al discurso docente, su narrativa, el lenguaje oral y la interrogación en el aula así como el análisis de la evaluación externa en contexto de enseñanza.

Por último, se abordó la temática de la formación de docentes de profesorado de lenguas extranjeras y las vinculaciones de la práctica docente y la investigación.

Los trabajos que aquí se incluyen dan cuenta de la profunda y sólida labor que se está realizando, tanto desde los centros de investigación y producción de conocimiento, como desde el trabajo en las aulas, así como la producción de conocimiento a partir del trabajo de reflexión sobre las prácticas.

Queremos agradecer a todos los estudiantes, docentes e investigadores que participaron de una u otra forma del 4to FLA. Esperamos que este material constituya un aporte a la formación continua y al desarrollo de futuros proyectos e investigaciones.

Conferencias

Cuatro Perspectivas en la Formación Docente

Gabriel Díaz Maggioli
gabrieldiazmaggioli@hotmail.com

Introducción

El propósito de la presente ponencia es recorrer el desarrollo de la formación de los docentes de lenguas extranjeras, con especial referencia a las diferentes conceptualizaciones que impactaron la pedagogía empleada en los procesos de educación de docentes. Así mismo, se hace referencia a una perspectiva Sociocultural que tiene el potencial de conjugar algunas de las diversas tendencias que la precedieron y al mismo tiempo, contribuir a la participación de los profesionales en actividades significativas como condición sine qua non al aprendizaje profesional.

Los caminos de los Docentes de Docentes (DdD)

En al ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, el camino que se recorre entre el aula para la enseñanza de lenguas y el aula de formación profesional para la enseñanza de lenguas, es por lo general, un camino ambiguo o incluso paradójico. En un país como el nuestro, fuertemente atado al título universitario como indicador de prestigio y profesionalismo, la formación de docentes de lenguas extranjeras fue dejada mayoritariamente a dos grupos:

- Aquellos docentes de lenguas extranjeras que, habiéndose destacado en el aula, son considerados modelos a emular por parte de sus futuros pares
- Lingüistas o estudiantes de Lingüística quienes poseen las supuestas bases teóricas de lo que es el lenguaje como fenómeno humano y, por lo tanto, estarían en condiciones de transmitir ese conocimiento científico, para que los futuros docentes luego lo apliquen en sus aulas.
- Uno puede percibir fácilmente la falacia de estos argumentos. Por una parte, quien es un eficaz docente de lenguas no siempre es capaz de hacer explícito un conocimiento profesional que le ha llevado años hacer implícito. Así mismo, ese conocimiento implícito, no conlleva en todos

los casos una base teórica que lo sustente sino que emana principalmente de aquellos aciertos y errores del docente involucrado en la práctica de enseñar lenguas. Finalmente, podría especularse que tal involucramiento se centra mayormente en procesos de transmisión, y no tanto en procesos de interacción que habiliten la construcción, por parte de los alumnos, de un sistema semiótico alternativo al que usan en el día a día para comunicarse. Igualmente válido es el argumento que la investigación didáctica es relativamente reciente y, por lo tanto, no posee una base válida y validable firmemente establecida por lo cual resulta aún inadecuado.

Pero si este argumento presenta objeciones, por otro lado, la supuesta base científica que puede proveer un lingüista, no siempre es relevante al ámbito de la enseñanza de lenguas dada la perspectiva ontológica de la cual surge. Por lo general, y a riesgo de simplificar demasiado el argumento, la investigación dentro de la lingüística atiende no tanto al proceso de aprendizaje de la lengua sino a cómo funciona el lenguaje como capacidad humana, incluso dentro del campo de la Psicolingüística. Desde el punto de vista epistemológico, la búsqueda del conocimiento en esta área se centra en el lenguaje y no, necesariamente, en los procesos que el ser humano transcurre por medio de la interacción con su docente para apropiarse de un sistema semiótico para la construcción de significados en ámbitos altamente situados desde el punto de vista histórico y social. Por último, cabe destacar la falacia de validez que involucra el teorizar sobre una práctica de la cual uno no es participante legítimo sino espectador ya que, si bien muchos investigadores en lingüística se han desempeñado como docentes de lenguas extranjeras, en su gran mayoría lo han hecho como participantes incidentales en tal práctica. Por ello, si bien han compartido las interacciones en torno a las prácticas, no han logrado, en su mayoría, negociar y reificar aquellos significados emanados de la práctica que son los que guían el accionar de los participantes fundamentales de tales prácticas. Eso se debe a que participan en las prácticas no desde la intencionalidad de afectar cambios positivos en los alumnos, sino como el ámbito en el cual pueden disputar sus teorías sobre el lenguaje.

Sin embargo, al margen de esta argumentación dicotómica, cabe agregar que no siempre se llega al aula de docencia de docentes desde estos dos caminos. Hay un grupo significativo de profesionales que lo hacen a partir de una vocación certera y habiéndose preparado específicamente para la función de mediar la construcción de un conocimiento profesional que se basa simultáneamente en insumos teóricos aplicados a la práctica y en teorización de la práctica a la luz de teorías públicas y privadas que los llevan a conformar un saber profesional específico e inclu-

diblemente pertinente a quienes lo desarrollan activamente. Existe también una vocación de servicio particular y específica a la tarea del DdD y que se orienta mas hacia una perspectiva de justicia social (Zeichner, 2009) ya que buscan, por medio de su accionar, influir las condiciones de equidad y justicia que afectan a los alumnos de los sistemas educativos. Estos profesionales, tienden a verse a sí mismos como intermediarios en la concientización de los futuros docentes de lengua sobre como sus practicas de aula puede afectar positivamente el futuro de los alumnos a quienes van a enseñar.

En otros casos, las situaciones que llevan a profesionales a transcurrir desde el aula de lenguas extranjeras al aula de formación son diversas e idiosincráticas. A manera de ejemplo, la formación docente es considerada, al menos en Uruguay, como un cambio en el estatus profesional lo que conlleva un prestigio superior al que puede tener un docente de lenguas extranjeras. Por ello, la búsqueda de adquisición del estatus de DdD no se guía por criterios de justicia ni académicos, sino puramente de estatus social.

En otros ámbitos, particularmente privados, parecería existir un “camino profesional” que lleva al docente de lenguas extranjeras a transcurrir desde el aula de lenguas, a actividades de coordinación y supervisión y, finalmente, formación de docentes. Este camino profesional, pretende emular, para quienes no tienen acceso a él, el devenir de quienes se desempeñan en el ámbito publico.

Finalmente, cabe mencionar el caso de quienes han realizado estudios de postgrado y ven que su accionar dentro del aula de lenguas extranjeras resulta limitado y por ello buscan establecerse en un ámbito en el cual puedan conjugar la investigación con la acción. En el sistema educativo nacional, la formación docente parece ser al ámbito por excelencia en el cual se da esta transición.

El conocimiento profesional docente y su construcción

El escenario que acabo de plantear es uno que muestra tanto complejidad como inadecuación. Son mas las avenidas de acceso a la profesión de DdD que ignoran la especificidad de la labor, que aquellas que la atienden. Lo que es más, no existen, al presente, planes de formación de DdD que provean a los aspirantes de la preparación necesaria para el desempeño en el aula. Esto ha llevado a distintos autores a observar que, mientras que en el ámbito de la educación se aboga por la especificidad de una didáctica especial para cada campo del conocimiento humano, en

el ámbito de la formación de docentes, esta didáctica especial no sólo no existe, sino que ha sido ignorada sistemáticamente (Loughran, 2006). En contraste con esta situación, el resto del mundo ha comenzado a concientizarse de esta carencia y varias naciones están trabajando arduamente en la conformación de cuadros de formadores de formadores que no solamente actúan como mediadores del conocimiento profesional sino que investigan y expanden el campo de conocimientos sobre la materia (Korthagen, et al, 2008).

Con este énfasis en la formación de formadores se ha incrementado en las dos últimas décadas, la investigación sobre el conocimiento docente. Si bien existe multitud de estudios al respecto, los resultados son generalmente conflictivos y contradictorios debido principalmente, a la perspectiva teórica que sustenta tales estudios. Generalmente, se tiende a percibir el conocimiento docente como una capacidad cognitiva, descuriéndose el hecho que el mismo emana de la interacción y es, por lo tanto, construcción dialógica y colectiva y no una propiedad intelectual individual. Díaz Maggioli (en impresión) define al conocimiento docente como “aquellos conceptos, principios, teorías, disposiciones, creencias, destrezas y acciones que informan—de manera directa o indirecta—la evolución experiencial del docente en ámbitos de enseñanza.”

En su meta análisis de investigaciones sobre el conocimiento docente, este autor define algunas “certezas” (temporales y tentativas) que emanan de la confluencia de opinión respecto a aquellos aspectos del conocimiento docente que parecen confirmarse por parte de diversos autores:

- Los docentes aspirantes (Díaz Maggioli, 2004), traen al aula de formación docente una variedad de preconceptos sobre la enseñanza y el aprendizaje que devienen del llamado “aprendizaje por la observación” (Lortie, 1975) y que son difíciles de modificar (Bailey y otros, 1996; Johnson, 1999; Margolinas, Coulange and Bessot, 2005; Childs, 2011; Sánchez, 2011).
- Es necesario develar y problematizar estos preconceptos durante el proceso de formación docente de forma que nuevas comprensiones sobre la enseñanza y el aprendizaje puedan construirse. Por ello, una de las tareas principales del DdD es ayudar a develar estos preconceptos y contrastarlos con la realidad áulica (Mangubhai, y otros, 2004; Malderez and Wedell, 2007; Hacıömeroğlu, 2011; Verity, 2011).
- Los procesos de formación docente conllevan el riesgo de ser ineficaces en la modificación de estos preconceptos por lo que los DdD deben activamente buscar oportunidades para exponerlos, problematizarlos y ayudar a comprenderlos desde perspectivas alternativas a las que

poseen los docentes aspirantes. En este sentido, la principal labor del DdD es la de mediar activamente la construcción del conocimiento profesional. (Perkins and Simmonds, 1988; McDiarmid, 1990; Kinach, 2002; Sánchez, 2011).

- El ámbito ideal para la elaboración de estas nuevas comprensiones es el aula de lenguas extranjeras. Esto implica que los docentes aspirantes deben poder contar con abundante acceso a alumnos y docentes de lenguas extranjeras durante su proceso de formación para así poder contextualizar las nuevas comprensiones derivadas de ese proceso, con la realidad del aula. (Shulman, 1986; Korthagen, 2001; Margolinas, Coullange and Bessot, 2005; Kansanen, 2009).

- El conocimiento docente es un constructo multidimensional y polifacético que involucra pensamientos, acciones, creencias, valores, destrezas, conceptos, principios, máximas y comportamientos específicos a la tarea de enseñar por lo que deben ser modelados por profesionales y en ámbitos profesionales. Así mismo, debe reconocerse que el conocimiento docente presenta “áreas grises” de difícil acceso que pueden convertirse en oportunidades para la investigación. (Shulman, 1986; Grossman, 1990; Korthagen, 2001; Loughran, 2006; Borg, 2006; Kansanen, 2009)

- El conocimiento docente, entonces, involucra aspectos conductuales, cognitivos, sociales y afectivos que deben ser reconocidos y atendidos en los procesos de formación. (Malderez and Wedell, 2007; Childs, 2011; Verity, 2011).

Queda esclarecer aún qué es lo que los docentes aspirantes deberían aprender. Desde la caracterización inicial realizada por Shulman (1986), quien divide el conocimiento docente en tres dominios principales, mucho se ha elaborado al respecto.

La intención original de Shulman fue la de establecer una tipología de conocimientos que deberían ser contemplados al momento de construir curricula para la formación docente. En este sentido, el autor menciona: Conocimiento de los contenidos – relativo al saber disciplinar, así como la familiarización con los métodos y procedimientos mediante los cuales la disciplina a enseñar se actualiza. Esta categoría de conocimiento incluye una consustanciación profunda con la disciplina de tal forma que el docente aspirante se constituye en un experto disciplinar.

- Conocimiento pedagógico general – que incluye conocimiento sobre los alumnos y sus contextos, la institución escolar en la cual se encuentran insertos y el sistema educativo del cual la misma forma parte, a la vez que también incorpora un saber procedimental referido a aquellas

técnicas y procedimientos metodológicos que se adecuan mejor al rango etario con el cual trabaja el docente.

- Conocimiento pedagógico de los contenidos – que se constituye en una categoría cercana a lo que podríamos denominar conocimiento didáctico, en tanto incluye tanto aspectos procedimentales como conceptuales y refiere al conocimiento sobre cómo enseñar un contenido específico a un determinado grupo de alumnos en el ámbito de un centro educativo y un currículum particulares. En otras palabras, es este tipo de conocimiento docente el que diferencia al experto disciplinar o al pedagogo, del verdadero docente.

El valor de esta tipología residió mas que nada en hacer accesible a quienes desarrollaban curricula para la formación profesional de un grupo de categorías a atender al momento de diseñar programas de formación docente. Sin embargo, quedó fuera de la propuesta de Shulman y sus seguidores (por ejemplo, Grosman, 1991) la operacionalización de estos saberes en el devenir de la formación del docente.

Mas recientemente, Malderez y Wedell (2007) proponen también una caracterización tripartita del conocimiento docente, pero centrándose precisamente en la operacionalización de los saberes. Estos autores proponen las siguientes categorías de conocimiento docente:

a. Saber “sobre”

Se trata de un conocimiento declarativo, que puede ser verbalizado y que incluye conocimiento de la disciplina a enseñar, de cómo la misma se aprende, su posicionamiento en el currículum y las razones para su existencia, así como el papel que la misma juega en la institución educativa. Este tipo de conocimiento también incluye conocimiento sobre los alumnos y sus contextos, sus características y necesidades de aprendizaje, así como de aquellas estrategias necesarias para que este tipo de conocimiento profesional se mantenga actualizado (conocimiento de estrategias de desarrollo profesional)

b. Saber “como”

Este segundo tipo de conocimiento es de corte procedimental y hace referencia a las estrategias o comportamientos que el docente aspirante debe dominar para desempeñarse adecuadamente en el aula, la institución y el sistema educativo. Dentro de las estrategias podemos mencionar aquellas orientadas a promover el aprendizaje de todos los alumnos, las necesarias para identificar y delimitar (Mason, 2002) incidentes críticos a atender por medio de la propuesta didáctica, procedimientos de evaluación y seguimiento, formas de relacionamiento con diferentes actores institucionales (otros docentes, directivos o padres). Al mismo

tiempo, este conocimiento, al ser procedimental, atiende a aquellas rutinas que conforman el accionar profesional esperado, como seleccionar estrategias que promuevan el pensamiento crítico necesario para la planificación y la evaluación y, por último aquellas necesarias para poder adecuarse a las siempre cambiantes condiciones docentes.

c. Saber “hacer”

Esta última categoría, la conforma un tipo de conocimiento intuitivo derivado de la experticia derivada a lo largo del tiempo por los buenos docentes y que les permite utilizar adecuadamente y en forma intuitiva e instantánea aquello que saben “sobre” y “como” en el momento justo y en la forma precisa en la cual debe ser implementado para apoyar el desarrollo de los alumnos en el aula. Se trata de un conocimiento que sintetiza la labor docente y que se adquiere exclusivamente a través de la puesta en juego de las otras dos categorías de conocimiento en el ámbito de la práctica profesional. Es, podría decirse, un conocimiento residual de la experiencia docente y por lo tanto no es transferible ni codificable en teorías. Al ser el producto de un tipo de interacción profesional informada, es un conocimiento inherente a la comunidad de práctica en la cual se gestó indisolublemente ligado a la conformación y el mantenimiento de esa comunidad.

Dados estos escenarios teóricos resulta evidente que la labor del DdD es una labor compleja que requiere que quien la realiza sea un miembro legítimo de la comunidad de práctica conformada por aquellos que poseen tanto la formación para la enseñanza de lenguas, así como la habilidad de poder teorizar la práctica y practicar la teoría (Loughran y Russell, 1997) en forma situada. Sin embargo, una mirada a la historia de la formación de docentes de lenguas extranjeras arroja una variedad de perspectivas que fueron guiadas principalmente por disquisiciones dentro de ámbitos externos a la formación de docentes de lenguas, con lo cual las mismas resultan incompatibles con la tarea en cuestión.

Cuatro perspectivas en la formación de docentes de lenguas extranjeras

Díaz Maggioli (en impresión) identifica cuatro tendencias o perspectivas que han influido la formación de docentes de lenguas extranjeras en los siglos veinte y veintiuno. Tres de esas perspectivas surgen como reacción a la insatisfacción con perspectivas anteriores y, al instalarse en la práctica de formación profesional, descartan aquellos aspectos positivos que las perspectivas anteriores poseían. Sin embargo, existe una

cuarta perspectiva que podría contribuir a contemporizar dicotomías y proporcionar una base teórica y práctica que permita a los docentes aspirantes el pleno desarrollo de sus capacidades profesionales. En la siguiente sección analizaremos estas cuatro perspectivas individualmente como forma de comprender el contexto de aplicación de las mismas y relevar sus fortalezas a la vez que puntualizaremos sus debilidades.

Mire y aprenda

La primera perspectiva a analizar surge a mediados del siglo veinte como reacción al descontento con los modelos de formación docente que se venían utilizando desde la instalación de la institución escolar a la sombra de la revolución escolar. Hasta el surgimiento de esta perspectiva la formación docente era vista como una labor de segunda categoría. Debido a la influencia de propuestas metodológicas tales como el Método Directo, la profesión docente se encontraba plagada de nativos de la lengua extranjera que, sin mayor preparación para la función, se desempeñaban como docentes reproduciendo contenidos y procedimientos emanados de los manuales de enseñanza de lenguas populares al momento. Estos manuales, eran escritos por lingüistas que se concentraban en ofrecer una dosificación de estructuras gramaticales y lexicales, no muy diferentes a las utilizadas en el ámbito del método de Traducción Gramatical. Es así que a en la década de 1950 surgen los cursos intensivos de preparación de docentes de lenguas extranjeras que agregan, al análisis gramatical de la lengua (los nativos de la misma debían ser capaces de enseñarla y, al poseer conocimiento tácito de la misma eran incapaces de abordar una descripción estructural adecuada que la hiciera comprensible a los alumnos), una serie de procedimientos didácticos estándar que, supuestamente constituían las “mejores practicas” en la enseñanza de lengua. Estos procedimientos fueron compilados por quienes desarrollaron esta perspectiva y se esperaba que los mismos fueran reproducidos fielmente a partir de su automatización durante el curso de entrenamiento docente, el cual consistía, generalmente, de clases demostrativas e implementación en grupos de práctica en forma intensiva por el lapso de cuatro semanas.

Dentro de esta perspectiva se identifica claramente la influencia del Conductismo como teoría de aprendizaje, y el Estructuralismo como sustento lingüístico de la propuesta, aunque el modelo didáctico se identifica más con un modelo de “aprendiz y maestro” muy similar al que fuera popular en la Edad Media.

Es así que el DdD se convirtió en un modelo a emular y el papel del alumno se limitó al de aprendiz quien fielmente replicaba un repertorio limitado de procedimientos didácticos, lo cual debía hacer en forma automática. Esto tenía como resultado que el conocimiento docente se reducía al conocimiento de la base sintáctica de la lengua a enseñar y a un conjunto fijo de procedimientos. El énfasis era marcadamente en “hacer” docencia a través de guiones pre-escritos con lo cual el proceso de formación se basaba en la presunción de que existía un método único y superior que debía aplicarse fielmente. Por ello, se enfatizaba la práctica por sobre la teoría y, las fallas en los aprendizajes de los alumnos se atribuían a factores exógenos y no a las falencias del método propuesto.

Una característica importante a destacar es que esta perspectiva surge como respuesta a la atención de poblaciones multilingües y es promovida principalmente por nativos del idioma, quienes la diseminan a situaciones de clase monolingües dictadas por no nativos de la lengua. Es entonces que comienzan a verse las fallas de la perspectiva y se comienza a requerir que el DdD aspirante, sea formado de la misma manera por un DdD experto. A pesar de todos los esfuerzos realizados, esta perspectiva, al trasladarse a situaciones diferentes (cursos de mayor duración, poblaciones objetivo disímiles, falta de recursos) comienza a ser criticada, principalmente en la década de los 60 cuando se da el mayor ímpetu en el desarrollo de la profesión.

Lea y Aprenda

Es durante la década de 1960 que la actividad de los docente de lengua comienza a formalizarse y organizarse en torno a asociaciones profesionales y que comienza a desarrollarse formación de docentes a nivel universitario. Al mismo tiempo, el campo lingüístico se ve impactado por investigaciones que confrontan las certezas existentes al momento, principalmente la postura Estructuralista. Desde el ámbito de la Psicología, el Conductismo cae en desgracia y es reemplazado por el Constructivismo como teoría de aprendizaje.

En este panorama la perspectiva de Mire y Aprenda se ve fuertemente cuestionada y es fácilmente reemplazada por otra que podríamos denominar de ciencia aplicada. Surgida principalmente de la explosión de investigaciones en torno a la adquisición de segundas lenguas, se pasa del énfasis en la práctica a un énfasis en la teoría. No es sorprendente que las primeras asociaciones profesionales sean fundadas por investigadores

universitarios como ámbitos para la disseminación de los resultados de sus estudios.

Rápidamente se conforma una modalidad de formación de docentes de lenguas extranjeras en la cual el DdD, seleccionador de recursos bibliográficos, se establece en referente que orienta la lectura de diferentes estudios de investigación que espera que los docentes aspirantes apliquen en sus aulas. La formación de docentes pasa a ser una empresa en la cual se familiariza al aspirante con las últimas investigaciones con el objetivo de que SEPA sobre docencia, poniendo el énfasis en la teoría y descalificando la práctica.

Las mismas críticas que se realizaron a la perspectiva anterior aplican a la presente. El conocimiento docente se define de forma unidimensional sustituyéndose el repertorio de prácticas por el repertorio de teorías, el cual es fijo e inmutable. En este sentido, la formación resulta igualmente prescriptiva y toda iniciativa del docente aspirante es descalificada. Lo que es más, las ciencias que aportan resultados de investigación, son aquellas que pueden ofrecer perspectivas cuantitativas y generar teorías extrapolables. Las mismas se desarrollan en los mismos ámbitos que en la perspectiva anterior aunque, al estar basadas en métodos estadísticos, parecen tener mayor validez que el mero involucramiento en la práctica.

El resultado de este drástico cambio de perspectiva resultó igualmente desilusionante para los docentes. Lentamente, y a través de un descenramiento de la profesión y el comienzo de la globalización, se comenzó a percibir que las respuestas únicas a situaciones diversas eran inadecuadas, llegándose a comenzar a valorar el papel que el docente juega en el proceso de enseñanza y las consecuencias que el mismo conlleva para los alumnos. Las décadas de 1980 y 1990 traerán como consecuencia una búsqueda de equilibrio en la profesión a medida que surgen mas investigaciones didácticas y se comienza a delimitar un campo teórico específico desde la docencia y no desde las ciencias auxiliares (Psicología, Psicolingüística, Lingüística, Antropología, etc.)

Piense y Aprenda

Tal vez el punto de inflexión que significó el deceso de la perspectiva de “Lea y Aprenda” lo constituyó la publicación del libro *El Profesional Reflexivo* escrito por Donald Schön (1983). Esta obra lideró el surgimiento de una nueva perspectiva centrada en la exploración de la experiencia personal derivada del involucramiento en la práctica y de la

reflexión sobre la misma a partir de insumos teóricos derivados de la investigación.

En esta perspectiva, el DdD es un facilitador de la reflexión profesional del docente aspirante quien se convierte en un investigador pragmático cuya experiencia se valora al concientizarse sobre qué es lo que hace, cómo lo hace y por qué.

Otros factores que contribuyeron al cambio de perspectiva fueron la incorporación de la Investigación-Acción al canon de la metodología cualitativa, y la validación del conocimiento personal y las historias profesionales como formas válidas y confiables para la comprensión de procesos humanos complejos, como lo son la educación, la enseñanza y el aprendizaje.

Es por medio de esta perspectiva reflexiva que, por primera vez en la historia de la formación docente se establecen puentes entre teoría y práctica que conllevan a una postura balanceada y escéptica respecto a verdades absolutas, habilitando la exploración y el verdadero involucramiento del docente con teorías públicas y privadas, su práctica y la consecuencia que sus acciones tienen en el aprendizaje de los alumnos. Así mismo, por primera vez, el alumno comienza a perfilarse como el centro de la acción docente, finalizando la hegemonía de la teoría lingüística o psicológica sobre la enseñanza.

Sin embargo, a pesar de todas las contribuciones positivas de esta perspectiva, el impacto de la misma no fue tan potente como se esperaba. Esto se debió principalmente a que el proceso de reflexión y sus consecuencia quedaron más que nada en el docente tomado como individuo y no fueron socializadas en forma adecuada. Como enfoque a la formación, la perspectiva de “Piense y Aprenda” buscó desarrollar en el docente aspirante la capacidad de PENSAR como docente, para así lograr afianzar su conocimiento profesional, pero a nivel individual. No es extraño entonces, que esta perspectiva también haya resultado ineficaz en cuanto a su impacto en la formación de docentes.

Participe y Aprenda

¿Qué tipo de perspectiva podría resolver estas cuestiones, si habiendo recorrido el espectro de posibilidades no se ha logrado conformar una pedagogía de la formación docente que logre atender debidamente las necesidades de los docentes aspirantes, sus formadores y los sistemas educativos en los que se desempeñan?

Una respuesta tentativa podría darse a partir de una revisión del concepto de aprendizaje por el cual abogaron las tres perspectivas referidas al momento. Las tres perspectivas discutidas consideran al aprendizaje como un proceso que se desarrolla en la mente del individuo, ya sea a través de la creación de hábitos de desempeño profesional, o a través de una modificación de la base cognitiva por medio de la agregación o sustitución de estructuras existentes. Todas ellas, reducen el hecho de aprender a una actividad que se realiza en solitario y en la cual el contexto puede, o no, resultar relevante.

Pero, si la docencia es una actividad que se desarrolla en el seno de comunidades compuestas por diversos actores, entonces podría especularse que el aprendizaje surge como resultado de la interacción entre los diversos participantes en torno a una actividad que los convoca.

Lave y Wenger (1991) proponen una perspectiva de aprendizaje basada exactamente en esta premisa. Para estos autores, la participación en actividades significativas conlleva a que los participantes negocien significados y logren reificar aquellos que validan su actividad.

Esta perspectiva se encuentra en línea con la conceptualización de aprendizaje que se da dentro de la llamada Perspectiva Sociocultural (Vygotsky, 1934/1963; 1978). Dentro de esta perspectiva, todo aprendizaje tiene su génesis en contextos sociales y es mediado por los participantes en una determinada actividad. Aprender, es el producto de la participación, e implica la transposición del control de la actividad por parte de otros hacia el autocontrol y auto-direccionamiento. La participación, sin embargo, no es algo que pueda ocurrir espontáneamente. Todo participante en la actividad debe ser primeramente aceptado como participante periférico legítimo por la comunidad, la cual, al mediar la comprensión de la actividad por el participante novato, va a generar nuevas prácticas que le permitan convertirse en participante legítimo total. Se trata entonces, de un proceso dialógico en el cual tanto el participante como la comunidad resultan enriquecidos y cambian.

Un detalle importante de esta progresión desde la periferia al centro de la actividad es que los participantes, al tener que alterar sus prácticas, y negociar y reificar nuevos significados para acomodar la participación de los novatos, tienen el potencial de desarrollar un tipo de experticia única, la cual ha sido denominada “experticia adaptativa” (Darling Hammond y Bransford, 2005). Según estos autores, un experto es quien ha desarrollado un repertorio de conductas que aplica eficazmente a diferentes situaciones. Este tipo de experto es denominado experto rutinario y podría decirse que era el objetivo perseguido por la perspectiva de “Mire y

Aprenda.” Sin embargo, el buen docente no sólo posee un repertorio de técnicas eficaces (o teorías eficaces) sino que logra, mediante un proceso de reflexión profunda, adecuar su comportamiento a las necesidades contextuales que van surgiendo a medida que se involucra en las prácticas de la comunidad que lo acoge. Al involucrarse, no solo va adquiriendo centralidad en su participación en las actividades de la comunidad, sino que va desarrollando “formas de ser, saber y hacer” que lo convierten en un profesional con la capacidad de responder al aquí y ahora y los desafíos que este momento presenta. En otras palabras, el devenir en experto adaptativo otorga al docente la posibilidad de desarrollar su “saber hacer” (Malderez y Wedell, 2007) para poder CONVERTIRSE en miembro integral de la comunidad.

Resulta claro entonces, que para poder convertirse en tal tipo de miembro, es necesario que el docente aspirante pueda hacer docencia, saber sobre la docencia y pensar como docente. Es por ello que abogamos por el establecimiento de esta cuarta perspectiva como metáfora que sirva de base para la creación de una didáctica específica de la formación docente que no se limite a brindar al docente aspirante una sola perspectiva, sino que le ayude a conjugar las diversas perspectivas que el contexto le pueda presentar con el fin de que pueda afectar positivamente el aprendizaje de todos sus alumnos. La perspectiva sociocultural, con su énfasis abarcador, es la que, al momento se perfila como la mas viable para la conformación de una verdadera pedagogía de la formación docente, al no sólo incorporar las tres perspectivas anteriores, sino potenciarlas y validarlas como instrumentos del aprendizaje profesional.

Creemos, con Hunkins y Hammil (1998: 4) que “Aceptar un nuevo paradigma no implica desestimar nuestro pasado ni desacreditar el trabajo previo...no existe un punto de comienzo desde el cual podamos avanzar hacia el futuro con certeza. Lo único que podemos hacer es comenzar desde donde nos descubrimos y en el momento histórico en el cual nos descubrimos.” Es momento entonces de descubriarnos y comenzar a caminar.

Apéndice

	Mire y Aprenda	Lea y Aprenda	Piense y Aprenda	Participe y Aprenda
Profesionalmente conocida como	Perspectiva Artesanal	Perspectiva de Ciencia Aplicada	Perspectiva Reflexiva	Perspectiva Sociocultural
Papel principal que juega el Docente de Docentes	Modelo a emular	Seleccionador de recursos bibliográficos	Facilitador de la reflexión	Miembro de la comunidad (veterano) y agente de cambio
Papel principal que juega el futuro docente	Aprendiz	Lector y replicador de teorías	Investigador pragmático	Participante periférico legítimo de la comunidad profesional
Fuente principal de conocimiento	Conjunto fijo de procedimientos que se transmiten fielmente.	Conjunto fijo de conocimientos derivados de la investigación científica.	Experiencia personal y principios teóricos y pragmáticos derivados de la investigación y la práctica.	Conocimiento: profesional + personal + comunitario + exploratorio + experiencial + científico
Objetivo principal de la formación	Acercamiento a la profesión a través de actividades prescriptas para que todos sepan lo mismo.	Enriquecimiento del conocimiento teórico para aplicarlo en la práctica.	Enriquecimiento de la reflexión en, sobre y a través de la acción para informar la práctica.	Enriquecimiento de la comunidad a través de la participación de todos los actores.

Resultados esperados	HACER docencia	SABER sobre la docencia	PENSAR como docente	CONVERTIRSE en docente
Orientación del proceso de formación	Focalizada en métodos de enseñanza, anclados en la tradición de lo “que funciona” a través de la réplica de procedimientos uniformes.	Focalizada en la teoría derivada de la investigación científica que prescribe cómo se debe enseñar.	Focalizada en la exploración personal derivada de la reflexión sobre teoría y/o práctica.	Focalizada en la participación en actividades de la comunidad con el objetivo de desarrollar experticia adaptativa.
Insumos para el proceso	Conjunto uniforme de métodos, técnicas, procedimientos y materiales.	Resultados de investigaciones en Lingüística, Psicología y Pedagogía.	Proyectos de investigación-acción personales surgidos a partir de la experiencia de enseñanza.	Conocimiento experiencial situado derivado del involucramiento personal y colectivo en actividades de enseñanza.
Balance entre Teoría y Práctica	Práctica antes que Teoría	Teoría antes que Práctica	Práctica + Teoría	Teorizar la práctica y practicar la teoría.

Fuente: Díaz Maggioli, G. (en impresión). Teaching Language Teachers: Scaffolding professional knowledge. Lanham: Rowman & Littlefield.

Referencias Bibliográficas

- Bailey, K.M., Berghold, B., Braunstein, B., Jagodzinski Flesichman, N., Holbrook, M.P., Tuman, J., Waissbluth, X., and Zambo, L. J. (1996). The language learner's autobiography: Examining the 'apprenticeship of observation'. In Freeman, D. and Richards, J.C. (Eds.). *Teacher learning in language teaching* (11—29). New York: Cambridge University Press.
- Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education: Research and practice*. London: Continuum.
- Childs, S.S. (2011). "Seeing" L2 teacher learning. In Johnson, K.E. and Golombek, P. R. (Eds.). *Research on second language teacher education: A Sociocultural perspective on professional development*. (67—85). New York: Routledge.
- Darling-Hammond, L. and Bransford, J. (Eds). (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco: Jossey Bass.
- Diaz Maggioli, G. (2004). *Teacher centered professional development*. Alexandria: ASCD.
- Diaz Maggioli, G. (en impresión). *Teaching Language Teachers: Scaffolding professional knowledge*. Lanham: Rowman and Littlefield Education.
- Griffiths, M., & Tann, S. (1992) Using reflective practice to link personal and public theories. *Journal of Education for Teaching*, 18 (1), 69-84.
- Grossman, P.L. (1990). *The making of a teacher: Teacher knowledge and teacher education*. New York: Teachers College Press.
- Hacıömeroğlu, G. (2009). Examining a preservice secondary teacher's growth: Implications for teaching. *Journal of Theory and Practice in Education*, 5 (2), 261—273.
- Hunkins, F. and Hammil, P. (1994). Beyond Tyler and Taba: Reconceptualizing the curriculum process. *Peabody Journal of Education*, 69, (3) 4 – 18
- Johnson, K.E. (2009). *Second language teacher education: A sociocultural perspective*. New York: Routledge.
- Kansanen, P. (2009). Subject-matter didactics as a central knowledge base for teachers, or should it be called pedagogical content knowledge? *Pedagogy, culture and society*, 17 (1), 29—39.

- Kinach, B. (2002). A cognitive strategy for developing pedagogical content knowledge in the secondary mathematics methods course: Toward a model of reflective practice. *Teaching and Teacher Education*, 18, 51—71.
- Korthagen, F.A.J. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Oxon: Routledge.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Loughran, J. (2006). *Developing a pedagogy of teacher education*. Oxon: Routledge.
- Loughran, J. and Russell, T. (Eds). (1997). *Teaching about teaching: Purpose, passion and pedagogy in teacher education*. London: Falmer Press.
- Malderez, A. and Wedell, M. (2007). *Teaching Teachers: Processes and Practices*. London: Continuum.
- Mangubhai, F., Marland, P., Dashwood, A. and Son, J.-B. (2004). Teaching a foreign language: one teacher's practice theory. *Teaching and Teacher Education*, 20, 291—311.
- Margolinas, C., Coulange, L. and Bessot, A. (2005). What can the teacher learn in the classroom? *Educational Studies in Mathematics*, 59 (1/3), 205-234.
- Mason, J. (2002). *Researching your own practice: The discipline of noticing*. Oxon: Routledge.
- McDiarmid, G.W. (1990). Challenging prospective teachers' beliefs during an early field experience: A quixotic undertaking? *Journal of Teacher Education*, 41 (3), 12—20.
- Perkins, D.N. and Simmons, R. (1988). Patterns of misunderstanding: An integrative model for science, math, and programming. *Review of Educational Research*, 58 (3), 303—326.
- Sanchez, H. S. (2011). El impacto de las experiencias previas de aprendizaje de una segunda lengua en la formación de profesores de idioma extranjero. *Revista de Educacion*, 3 (7), 121-143.
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.

- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4—14.
- Verity, D. (2011). The reverse move: Enriching informal knowledge in the pedagogical grammar class. In Johnson, K.E. and Golombek, P. R. (Eds.). *Research on second language teacher education: A Sociocultural perspective on professional development*. (153—167). New York: Routledge.
- Vygotsky, L. (1934/1963). *Thought and Language*. Cambridge: MIT Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scibner, & E. Souberman, Eds.). Cambridge: Harvard University Press.
- Zeichner, K. E. (2009). *Teacher education and the struggle for social justice*. New York: Routledge.

Modeling phonology in time

Keith Johnson

keithjohnson@berkeley.edu

Introduction

The aim of theoretical linguistics is to construct models that help us understand language in some meaningful sense. In this regard, linguistic theory is much like the other branches of social science in seeking to achieve explicit, falsifiable, predictive, and complete theories by implementing those theories in mathematical models of the systems we seek to understand.

Examples of linguistic models include the formal descriptions of generative linguistics (e.g. Chomsky, 1965), psycholinguistic simulations of language processing (e.g. Frazier & Fodor, 1978), and sociolinguistic models of factors relating to linguistic variation (e.g. Labov, 1972). The key decisions in linguistic modeling (and models in the social sciences more generally) concern what to model and how to model it. Where generative linguistics focussed on modeling linguistic structure, psycholinguistics seeks to model the aspects of human cognition that are involved in using language, and sociolinguistic models seek to account for choices among linguistic variables in communities of speakers. One key point here is that different choices of what to model are interrelated. The speaker's selection of one linguistic variable versus another is influenced by cognitive processing, and the set of all sociolinguistic choices ultimately determines linguistic structure. The question of how to model language is also answered in different ways by different theoreticians. Where generative linguistics uses methods from formal logic and finite mathematics, psycholinguists model behavior with simulations of cognitive processes, and sociolinguists use regression models to identify causally-linked factors in language change.

Sound change and explanatory phonology

This paper seeks to make a contribution toward an explanatory theory of phonological structure by modeling sound change. My approach assumes that phonological structure is shaped by the phonetic, cognitive, and social forces that impinge upon human speech communication. An

explanatory theory of phonological structure is thus dependent upon a workable model of sound change (see Hume & Johnson, 2001). In passing, I would note that the structure of optimality theory (McCarthy & Prince, 1993) lends itself to an interpretation as a theory of sound change; with GEN as a source of phonetic variation and EVAL as a set of constraints on the inclusion of phonetic variants in a subsequent stage of the language.

The key to success in modeling sound change, is to incorporate as many explanatory factors as needed. From before there was a difference between phoneticians and phonologists, scholars have espoused the idea that phonetic factors influence phonology (see e.g. Baudouin de Courtenay, 1894). The main problem has been to say how this influence works, which to my way of thinking means that we have to model communities of speakers. This paper reports work that I have done with my colleague Andrew Garrett (Garrett & Johnson, 2011) following on the general schema that I developed with Beth Hume (Hume & Johnson, 2001). The innovation of the more recent research is that we developed computerized simulations of various types of sound change.

The Hume & Johnson (2001) proposal is schematically represented in figure 1. This schema includes the traditional view that phonetic factors influence phonology – our “low level effects” - and we also envisioned a role for cognitive category formation processes and social factors. The external factors that we saw shaping the phonetic/phonology interaction included much more than just “articulatory drift”. However, like other authors we didn’t really have a model, but only a collection of data that made us think that something like the schema in figure 1 must be true.

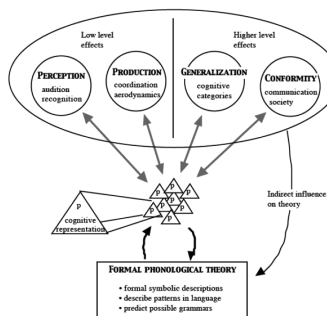


Figure 1. A model of the factors that shape phonology (Hume & Johnson, 2001).

A second innovation of our schema, is that we pulled formal phonological theory out of the picture. Of course, there is as a “formal phonological theory” box in figure 1, but our emphasis was that the generative theory is best seen as a symbolic description of the cognitive representation of linguistic/phonological knowledge possessed by people, (symbolized by triangles in figure 1). What a linguist writes in his/her grammar only has a secondary influence on cognitive phonology, if at all – it is a report about the phonology but not a causal factor in determining it. Although there may be serious omissions or conceptual flaws in the Hume & Johnson (2001) “model”, one key problem is that it wasn’t an implemented model, and thus the ideas involved in our schematic view of “external factors” could not be rigorously investigated. Garrett & Johnson (2011) addressed this deficiency, in a preliminary way, in our multi-agent simulations of sound change.

Simulating sound change with multi-agent simulation

Multi-agent simulation is a strategy for modeling the aggregate behavior of a community of independent actors that simulates the individuals as autonomous computational “objects” whose behavior is governed by simple decision rules chosen by the modeler. This style of model simulation has been used to study social phenomena like traffic patterns, epidemics, and fashion. The simulations of sound change that are reported here trace the development of phonological units in a population of speakers as a function of social interaction, receptivity to change, and phonetic bias.

The models are extremely simple, aiming to highlight the importance of a social factor in the actuation of sound change. Simulating the behavior of a collection of autonomous agents, has been used by previous researchers studying language change (Klein 1966, Pierrehumbert 2001, Culicover and Nowak 2003, Galantucci 2005, Wedel 2006). Common to these and other models of phonological systems is the assumption that speakers are generally faithful in their reproductions of the phonetic forms of language, and most also assume phonetic bias factors influence the development of phonological categories. The simulations presented here add social identity to this type of model.

Phonetic Bias factors

Phonetic bias factors are sources of variance in linguistic performance. Garrett & Johnson (2011) identified four general categories of phonetic bias factors, and discussed a number of sound changes that can be attributed to these biases. The phonetic biases we identified are from (1) motor planning, (2) gestural mechanics, (3) speech aerodynamics, and (4) speech perception. Ordinarily, in the course of speaking and hearing, the phonetic distortions introduced by these factors (whether in speech production or perception) do not result in sound change. This is because listeners usually disregard the phonetic variants introduced by bias factors. However, we suggested that in an exemplar memory system of representation, bias variants are not filtered out, and consequently they are available for reanalysis in sound change. We further suggested that social factors interact with bias variation in ways that lead to sound change. Our theory linking bias factors to sound change was based on the assumption that linguistic categories are represented by clouds of exemplars, and that speech production is based on such constellations of remembered instances. Exemplar-based phonological categories make it possible for speakers to represent social phonetic variation which can then be imitated for social effect (Babel, 2009).

Simulations

The simulations shown in figures 2 and 3, which are presented in more detail in Garrett & Johnson (2011), test the idea that individuals may differ in how they assign social meaning to phonetic variation. On this view, some individuals in a language community, may attend to linguistic variation while others do not. If the attentive individuals become aware of a particular phonetic variant in their social group, they may interpret the variant as a group identity marker, and then use it more often. One social/psychological parameter that may give rise to such a pattern of behavior is empowerment; Galinsky et al. (2006:1071) suggest that empowerment may ‘inhibit the ability to pay attention to and comprehend others’ emotional states.’ To this we add a converse linguistic principle: lack of power sharpens one’s attention to linguistic variation (Dimov 2010).

Figure 2 shows the results of a simulated sound change in response to a gradient phonetic bias factor such as the shift from voiced fricative to approximant (motivated by an aerodynamic bias factor). The starting

phonetic and social identity distributions are shown in the histograms. The results of a bivariate random selection from these distributions is shown in the top right panel. Social group differences are indicated on the vertical axis, which measures an arbitrary ‘social identity’ parameter. Phonetic output is shown on the horizontal axis, where a value of zero indicates a voiced fricative production, and a value of four indicates a voiced approximant production. The bottom panels show the gradual phonetic drift, from iteration 0 to iteration 50 of the simulation, as approximated variants are adopted by one social group, and not by the other. The main social factor in this simulation is that members of one social group attend to and incorporate the phonetic variation in their future speech plans, so for them the bias factor seeds a sound change, while members of the other social group do not allow the approximated variants to influence their production targets. The main point of the simulation is that the phonetic bias factor is present for both groups of speakers, and provides the raw material for a sound change (and in this sense determines the directionality of the change), however, actuation – the fact that a change occurs for some speakers – is due entirely to social factors. In particular, we hypothesize that social empowerment modulates attention to phonetic variation so that speakers introduce new material (and hypothetically also new phonological patterns) into the language.

Figure 3 shows the results of a simulation that differs from this only in that the phonetic bias factor (a motor planning error) leads to discontinuous phonetic variation. The change in this case is more structure preserving, though the model of change is exactly the same as in the previous simulation.

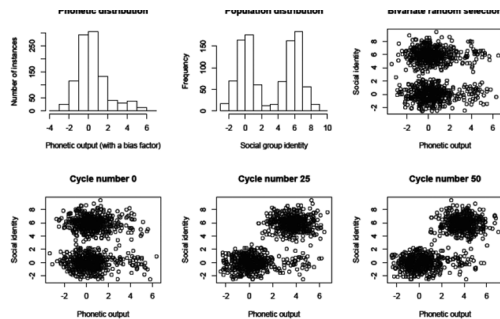


Figure 2. Simulation of a sound change from gradient phonetic bias, like the aerodynamic bias that tends to make voiced fricatives into voiced approximants (Garrett & Johnson, 2011).

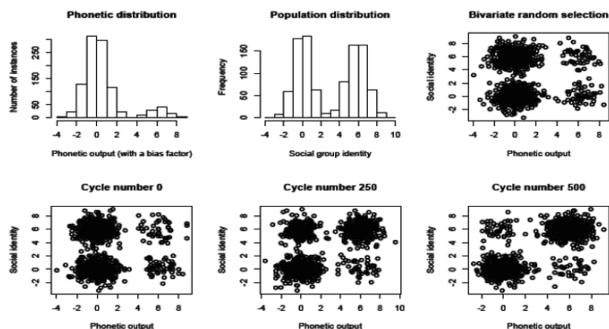


Figure 3. Simulation of a sound change from discontinuous phonetic bias, like the speech planning error that results in consonant harmony (Garrett & Johnson, 2011).

4. An expanded vision of theoretical linguistics

As I mentioned in the introduction, model-building in linguistics has encompassed a range of modeling strategies and linguistic phenomena. I am arguing in this paper for an approach that uses multi-agent simulation to study a key topic of linguistic theory – namely the development of synchronic phonological structure through historical sound change. Of the problems that have faced linguistic theory, perhaps the most pressing has been the problem of devising an evaluation metric (Chomsky & Halle, 1968). That is, of all the possible structural descriptions of grammar, how does the theorist choose an analysis? In practice, this is something of an aesthetic choice governed by the linguistic fashion of the day. To advance linguistic theory we must devise methods of combining the results of our research (on social interactions, cognitive processing, language acquisition, and so on) into a comprehensive model of language. I believe that multi-agent simulation is a promising way to get to that more comprehensive model.

References

- Baudouin de Courtenay, J.I.N. (1894/1972) An attempt at a theory of phonetic alternations. In E. Stankiewicz (Ed.) *A Baudouin de Courtenay Anthology: the Beginnings of Structural Linguistics*. Bloomington: Indiana University Press.
- Chomsky, N. (1965) *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.

- Chomsky, N. & Halle, M. (1968) *The Sound Pattern of English*. NY: Harper & Row.
- Culicover, P.W. & Nowak, A. (2003) *Dynamical Grammar: Minimalism, Acquisition, and Changes*. Oxford: Oxford University Press.
- Dimov, S. (2010) Social and personality variables in compensation for altered auditory feedback. *Annual Report of the UC Berkeley Phonology Lab*, 259-282/
- Frazier, L. & Fodor, J. (1978) The sausage machine: A new two stage parsing model. *Cognition* 6, 291-325.
- Galantucci, Bruno. 2005. An experimental study of the emergence of human communication systems. *Cognitive Science* 29:737-767.
- Galinsky, Adam. D., Joe C. Magee, M. Ena Inesi, and Deborah H. Gruenfeld. 2006. Power and perspectives not taken. *Psychological Science* 17:1068-1074.
- Garrett, A. & Johnson, K. (2011) Phonetic bias in sound change. *Annual Report of the UC Berkeley Phonology Lab*, pp. 9-61.
- Hume, E. & Johnson, K. (2001) A model of the interplay of speech perception and phonology. In E. Hume & K. Johnson (Eds.) *The Role of Speech Perception in Phonology* (pp. 3-26). NY: Academic Press.
- Klein, Sheldon. 1966. Historical change in language using Monte Carlo techniques. *Mechanical Translation and Computational Linguistics* 9:67-82.
- Labov, W. (1972) *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: U. of Pennsylvania Press.
- McCarthy, J. & Prince, A. (1993) Generalized Alignment. In G.Booij & J.V. Marle (Eds.) *Yearbook of Morphology* (pp. 79-153). Dordrecht: Kluwer.
- Pierrehumbert, J.B. (2001) Exemplar dynamics: Word frequency and contrast. In J.Bybee & P. Hopper (Eds.) *Frequency and the Emergence of Linguistic Structure* (pp. 137-157) Amsterdam: John Benjamins.
- Wedel, A.B. (2006) Exemplar models, evolution and language change. *Linguistic Review* 23, 247-274.

Lo ideológico y lo técnico en las políticas lingüístico-educativas

Luis E. Behares¹

lbeharesc@yahoo.com

Según una larga tradición, que se repite en cursos, programas de investigación y productos académicos en los campos de estudio de las políticas lingüísticas y de las políticas educativas, es necesario distinguir dos ámbitos o niveles de consideración: el que se refiere a los aspectos técnicos de las decisiones, en base a los saberes académicos (lingüística, didáctica, pedagogía, enseñanza de lenguas, por ejemplo) y el que se incluiría en los aspectos estrictamente ideológicos, ya que las decisiones que se tomen intentan afectar a la sociedad y a las relaciones entre sus miembros. Esta distinción se hace en forma naturalizada en ambos campos de investigación y de toma de decisiones, pero se vuelve una tendencia particularmente marcada cuando estos dos campos se intersectan para dar cuenta de las políticas lingüístico-educativas.

La tradición preponderante en políticas lingüísticas entre nosotros ha sido siempre la derivada del pensamiento estadounidense en la materia, en la cual se jerarquizan los aspectos técnicos, aun cuando es, en algunos casos, capaz de permitirse alguna distinción. Se enuncian así dos posibles abordajes: el de las planificaciones lingüísticas (language planning o language policies) y el de las políticas lingüísticas (politics of language²).

En el primero, se trata de abordajes pragmáticos consistentes en decisiones más o menos ascéticas, aunque generalmente es posible encontrar “justificaciones” de naturaleza ideológica o, al menos, de tipo ético.

¹Prof. Titular y Director, Departamento de Enseñanza y Aprendizaje, Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República.

²Calvet, por ejemplo, introduce esta distinción, lo que no es muy común en la escena académica de los Estados Unidos. Como autor canadiense (franco-canadiense, como se acostumbra a decir) presenta alguna distancia con respecto al marco de referencia estadounidense, al cual pertenece en general. Sintomático de esto es su comentario acerca de que el abordaje de políticas lingüísticas es más bien una preocupación de los europeos que de los norteamericanos, quienes se identifican predominantemente con los abordajes de tipo “language planning”. (Calvet, L.-J. *As políticas lingüísticas*. São Paulo: Parábola editorial, 2007).

Por ejemplo, diseños de programas de reconocimiento de lenguas, o de promoción de experiencias bilingües, o de introducción de variedades determinadas en las escuelas u otros ámbitos educativos, etc., debido a su adecuación fundamentalmente técnica, justificada a veces también por necesidades sociales o de buen manejo de políticas públicas. En el segundo, se “trataría” (condicional con el expresamos nuestra duda de que realmente “se trata”) de los sustentos propiamente políticos de los devenires del uso y las valoraciones del lenguaje y de las lenguas.

En forma similar, en el campo de las decisiones educativas también se hace una distinción entre las cuestiones estrictamente técnicas y las de orden político. Es justo señalar, en este caso, que la distinción que se hace no tiene, por la propia naturaleza de los estudios y las prácticas técnicas a ellos asociadas, tan clara consciencia de las tradiciones académicas que podrían justificarlas, por lo cual se sustentan mayormente en consideraciones de “sentido común”. Con esta salvedad, es evidente que las primeras corresponden a un ámbito de trabajo que se acostumbra a llamar planeamiento educativo, que abarca aspectos organizativos, de gestión, de aplicación de modelos pedagógico-didáctico y de mecanismos de evaluación de resultados en los aprendizajes. Es, por su propia naturaleza, el espacio de decisión posible para los actores educativos, con mayor o menor ingerencia de la academia según los casos. Como es obvio, las decisiones políticas, si bien afectan a estos quehaceres, se toman y se discuten en otros espacios, dentro de los cuales nos encontramos con el legislativo, los ámbitos políticos específicos de gestión, los generados por agentes directamente gubernamentales o los que provienen de las demandas de los grupos sociales y de poder. Considerado en cuanto políticas públicas, el espacio pedagógico se reformula para albergar las cuestiones de cobertura, de reglamentación del sistema, de objetivos y resolución de los problemas sociales, de financiamiento y de otras del mismo tipo, las que suelen incluir aspectos claramente ideológicos.

Desde una perspectiva académica, en el ámbito de investigación de las políticas educativas, esta distinción de abordajes acompaña al eje práctico del quehacer, aunque es bastante marcada la discusión acerca de si bajo el rótulo “políticas educativas” deba incluirse sólo lo concerniente a las políticas públicas dirigidas a los sistemas educativos (posición defendida muy frecuentemente por quienes provienen de la sociología, las ciencias políticas y la economía) o también las políticas pedagógicas (posición sostenida generalmente por los investigadores de la educación per se), y se constata que en algunos casos se sostiene que sólo desde los marcos de referencia propios de los saberes “pedagógicos” pueden formatearse

las indagaciones, aun cuando en éstas se consideren cuestiones como el presupuesto o la cobertura³.

Ambos espacios de investigación y producción de políticas, el lingüístico y el educativo, pagan, generalmente sin saberlo, tributo a discusiones y enfoques propios de las ciencias políticas. El lingüista abocado a cuestiones sociolingüísticas o de políticas lingüísticas rara vez se para a pensar en que su quehacer, aun cuando deriva de cuestiones teóricas de las ciencias del lenguaje, se asienta necesariamente en los obrados por la ciencia política. Más clara es esta falta de consciencia académica entre los investigadores provenientes del campo educativo. Lo cierto es que las ciencias políticas se instauran fuertemente en la conjunción de dos tradiciones que no se integran fácilmente, y que en la lengua inglesa se presentan como muy conspicuas entre “politics” y “policies”, que se traducen en el lenguaje técnico como “política” y “políticas públicas”. Según Lahera “tanto la política como las políticas públicas tienen que ver con el poder social. Pero mientras la política es un concepto amplio, relativo al poder en general, las políticas públicas corresponden a soluciones específicas de cómo manejar los asuntos públicos⁴”. Como se ve, es una solución de distribución de campos muy semejante, si no esencialmente la misma, que señaláramos en el campo de las políticas lingüísticas y en el de las políticas educativas.

Con un esbozo de análisis epistémico de la cuestión, salta a la vista que las estructuras teóricas que sustentan estas distinciones aparentemente muy claras se corresponden con una concepción duramente funcional de la sociedad, de las relaciones sociales y del accionar-acontecer políticos, que jerarquizan sus componentes materiales de acuerdo colectivo y de decisión volitiva. Las materialidades histórico-ideológicas, aquellas que podrían determinar un funcionamiento político más allá de las voluntades y de los acuerdos colectivos son generalmente minimiza-

³Son muchas las contradicciones conceptuales que caracterizan a esta desconexión. Señalemos sólo una: cuando se trata de políticas públicas se suele producir algunas indistinciones entre los “objetivos educativos” (que suelen ser los que interesan a los autores de este campo de indagaciones) de aquellos referidos a la enseñanza, que aparecen siempre como opacos y faltos de definición, opción que sería muy difícil de mantener cuando el enfoque está dirigido al estudio de las políticas pedagógicas. Se puede aquilatar la magnitud de esta complejidad teórica en los textos publicados en la revista Políticas Educativas, del Programa del mismo nombre del Núcleo Educación para la Integración de AUGM, que ya incluye 4 volúmenes y 8 números (<http://seer.ufgrs.br/Poled>)

⁴Lahera P., E. Política y políticas públicas. Serie Políticas Sociales N° 25, Santiago de Chile: CEPAL (ONU), 2004, p. 7.

das en estos enfoques. Como sabemos, y sería oneroso desarrollar aquí, las visiones funcionalistas de cuño liberal, oriundas mayoritariamente del pensamiento burgués-capitalista en estas materias, se desentienden de las relaciones de poder cuando éstas trascienden a sus definiciones de lo social y de lo político.

Se podrá preguntar: ¿En qué afecta todo esto a las decisiones de políticas lingüísticas y educativas, aun a aquellas de tipo pedagógico? La pregunta corre el riesgo de ser fácilmente fagocitada por los marcos de referencia que acabamos de presentar, y de acabar no sirviendo para ninguna reflexión teóricamente inquietante y productiva.

Como decían varios autores del debate saussureano, allá por 1930 y 1940, la lingüística es un campo de saberes regido por atávicas aprehensiones “agnósticas”, que la circunscriben al descriptivismo formalista y funcionalista. Sintomático de esta determinación epistémico es la sujeción de la sociolingüística y del campo de las políticas lingüísticas con ella configurado en los Estados Unidos a dos definiciones tautológicas propuestas por Leonard Bloomfield en 1926⁵: la que define lengua (language) como todas las emisiones (utterances) recurrentes producidas por una comunidad de habla (speech community) y comunidad de habla como aquella en que esas emisiones son posibles. Como sabemos, el formalismo descriptivista puro (formalismo menor, como ha sido llamado) y el funcionalismo pragmatista tienen en estas dos formulaciones su quid de origen. Toda sociolingüística de aquí derivada supone pensar el fenómeno del “uso del lenguaje” (language use) a partir de las nociones liberal-empiristas de libre albedrío (free will) y contrato social (social contract). La sociolingüística allí instaurada debe incesantemente volver a su tautología originaria, de la cual, obviamente deriva la distinción de dos territorios no fáciles de integrar.

Esta composición de ideas respecto a la naturaleza de las entidades sociales y políticas incluye la abstención de dar importancia a lo que se suele llamar “ideología”, y es altamente funcional con la sociedad que se concibe a sí misma como una estabilidad derivada de la igualdad formal, a pesar de las relaciones de poder que la subyacen. En materia política, su tendencia hacia el tecnicismo amparado en la jerarquización de los enfoques de “policies” o políticas públicas, enmascara una decisión anterior, propia del liberalismo reformulador de los historicismos biográficos del humanismo (la historia es hecha por los individuos) en un pragmatismo de “acción política”, muy caro al pensamiento estadounidense.

⁵Bloomfield, L. A set of postulates for the science of language. *Language*, (1926) V. II:153-164.

Como ha señalado Althusser, el pensamiento político francés fue fuertemente fracturado en su momento por la jerarquización inversa, atribuida por él a Montesquieu⁶: es necesario alcanzar un nivel de consideración que instituya “lo político” como una fenoménica que vaya más allá de las acciones individuales sumadas o conjugadas. En este punto, la concepción de lo político se integra con el tradicional esquema amos-esclavo introducido por Hegel, sobre el cual sería excesivo detenernos aquí⁷. La noción de “ideologie”, de larga tradición en lengua francesa, y que ha ido pasando por múltiples variaciones hasta encontrarse con su crítica desde el pensamiento marxista, refiere sustancialmente a esa otra dimensión de lo político, que tiene su origen en la diferencia material constitutiva de toda civilización situada en las relaciones de poder y en una dialéctica que no es método, sino materialidad histórica.

La crítica marxista a la noción de ideología permite identificar una estructura de status quo, en la cual todo es como es porque así se ha constituido (a la cual han contribuido los amos, los investigadores científicos y sociales, los “administradores del cotidiano”, los generadores de “realidad” política, los medios de comunicación, etc.) que se nos presenta como un vasto “universo lógicamente estabilizado” del cual somos esclavos, sobrándonos exclusivamente nuestra condición de “sujetos pragmáticos”: cada uno de nosotros, como simples particulares, ante las urgencias prácticas de nuestra vida⁸. Sin embargo, y aunque debamos estar integrados en esa estructura que nos sostiene “sujetos”, por la misma inestabilidad de toda cadena discursiva, por su ineficiente totalidad, somos también el sujeto de sus insuficiencias, de su equivocidad y de su dialéctica.

El funcionamiento ideológico que sostiene a la sociedad, a la cultura y a las relaciones políticas puede sostenerse en base a la existencia de una separación de lo humano de la condición que le sería natural en tanto animal, para lo cual existe el trabajo, el lenguaje y la transmisión. Acerca de cómo estos tres factores se entrelazan, es decir sobre las teorías al respecto de esta triple imbricación, no podremos detenernos aquí. Reservare-

⁶Althusser, L. (1959) Montesquieu: La Politique et L'Histoire. Paris: Presse Universitaires de France. La referencia es al texto clásico de Montesquieu “L'esprit des lois” de 1748.

⁷Ver Kojève, A. La dialéctica del amo y del esclavo en Hegel. Buenos Aires: La Pleyade (conferencias de 1933-1934, publicadas como libro en francés en 1947).

⁸Pêcheux, M. O discurso. Estrutura ou acontecimento. Campinas: Pontes, 2006 (Primera edición en inglés: 1988). La referencia del concepto de sujeto pragmático es a Kant en la Crítica de la Razón Pura.

mos la afirmación de que el lenguaje no es simplemente un instrumento externo a la condición humana, sino un registro constitutivo de ésta.

La actividad lingüística en los agrupamientos humanos, en la que se asienta su cultura y su conocimiento, tiene un funcionamiento que le viene determinado por la historicidad material, donde lo ideológico se conforma como una estabilidad estructural. Ésta no es dirigible, por lo cual la planificación se presenta más bien como una de las ficciones típicamente humanas: aunque necesaria para mantener esa historicidad, no está en las manos del individuo (individual o colectivamente) comandarla en forma volitiva. Sería importante recordar aquí los principios de inmutabilidad-mutabilidad saussureanos⁹, en los cuales se funda un tratamiento teórico radicalmente opuesto al de la sociolingüística derivada de la tautología bloomfieldiana y que desalienta la impresión ingenua de una impoluta planificación lingüística y la recoloca en su carácter ficcional.

Lo transmisivo es lo que hace posible la continuidad: año a año nuevas generaciones de individuos se van incorporando a través del lenguaje y el trabajo al funcionamiento discursivo e ideológico que sustenta su condición humana. La educación y la enseñanza, en todas sus formas, ocupa en este proceso el lugar central, desde las interacciones materno-infantiles hasta la tesis de doctorado.

En gran medida, el campo de las políticas lingüísticas y el campo de las políticas educativas alojan una dimensión de planificación, que podría regirse por los polos de lo tácito y de lo explícito. Con muchas salvedades, por supuesto, podríamos pensarlas como el interjuego de un ejercicio material automático (las sociedades se planifican por su misma dinámica discursivo-ideológica, cambiando incesantemente) y de un ejercicio volitivo, en el que se incluirían todas las acciones programadas que pretenden producir o impedir cambios. Sin lugar a dudas, el ejercicio explícito está inserto, limitado y determinado por el ejercicio tácito, aunque se presente como una ficción altamente creíble de poderes individuales, colectivos o institucionales.

Si vamos a algunos ejemplos, la cuestión puede presentarse más clara y evidente. Tomaremos sólo tres de éstos, aunque de hecho cualquier situación de planificación lingüística o educativa suministraría grandes posibilidades de clarificar la cuestión.

Recordemos, en primer lugar, los intentos de planificación lingüístico-educativa de los gobiernos fascistas en el Uruguay en el período que la historiografía suele llamar “Dictadura Militar” o “Proceso Cívico Mili-

⁹De Saussure, F. *Cours de Linguistique Generale*. Paris: Payot, 1916.

tar”, de las décadas de 1970 y 1980. El caso ha sido bastante estudiado¹⁰, y en él se observaron la tendencia purista-normalista, la restricción de la diferencia, la limitación de la libertad intelectual, el nacionalismo cultural, entre otros factores. Poco hay que decir de su aspecto técnico: se trató de un manifiesto indisimuladamente ideológico, a pesar de la “autoridad” idiomática de la Academia Nacional de Letras, del Prof. Rodríguez Mallarini desde el diario *El País* y de los inspectores de Idioma Español, que la apoyaron irrestrictamente. Más allá de los “contenidos” específicos de estos actos de planificación lingüística, nos interesa resaltar sus condiciones, su naturaleza política y la eficacia de los procedimientos empleados. En rigor, constituyen un inmejorable ejemplo de lo que está en la mano de un gobierno autoimpuesto mediante la estructura de estado totalitario y, por tanto, con políticas de estado débiles que permitían el ejercicio autárquico de agentes políticos no sujetos. Éstos emplearon medidas de “conscientización” muy agresivas en referencia a la “pureza del idioma” (por la prensa y mediante el sistema educativo) y de defensa del español frente a la “penetración lingüística” del portugués en la frontera, reforzadas con un control duro de las prácticas de enseñanza, que podía incluir castigos de variada naturaleza.

¿Cuál fue la eficacia de estas medidas? En los hechos, no se logró que la gente pasase a utilizar sólo las formas “correctas”, ya que las formas “incorrectas” siguieron su curso sociodialectal, ni erradicar el portugués del Uruguay, que en gran medida se arraigó como defensa ante el autoritarismo. El carácter ficcional de aquellas campañas salta hoy a la vista, a pesar del clima autoritario y de estar dadas todas las condiciones políticas y sociales para que algo se impusiera. En términos de políticas públicas sería interesante contrastar estos procesos con lo que es, o sería, capaz de hacer un estado de estructura democrática, con políticas de estado sólidas y con gobiernos sujetos a ellas. Sin dudas, no es la misma situación, y el establecimiento de leyes y diseños educacionales legítimos habrían

¹⁰Entre otros: Barrios, G. y P. Asencio “La campaña de alfabetización de 1982 en la prensa de la época.”. En *Memoria para Armar*, III. Montevideo, Ed. Senda, 2003, pp.153-160. Barrios, G. y L. Pugliese “Política lingüística y dictadura militar: las campañas de defensa de la lengua”. En Marchesi, A.; Markarián, V.; Rico, A. y J. Yaffé (comps.) *El presente de la dictadura. Estudios y reflexiones a 30 años del golpe de Estado en Uruguay*. Montevideo, Trilce, 2004, pp.156-168. Behares, L. E. “Portugués del Uruguay y educación fronteriza”. En: Brovetto, C.; Brian, N. y J. Geymonat (eds.). *Portugués del Uruguay y Educación Bilingüe*. Montevideo, Administración Nacional de Educación Pública, 2007, pp. 99-171.

de tener un impacto mayor. Sin embargo, subsiste la posible pregunta acerca de los límites de la ficción del control lingüístico. De hecho, la inclusión del portugués del Uruguay en los documentos rectores de las políticas lingüístico-educativas y en la Ley General de Educación¹¹ no ha modificado grandemente la tendencia popular a considerarlo indeseado ni a producir el efecto pedagógico de su inclusión en el repertorio escolar en paridad con el español.

Un segundo ejemplo nos lleva a lo que hoy es la Comunidad Europea. La cuestión se origina en la imposición y posterior caída del Imperio Romano, en el cual el latín jugó un rol fundamental de unificación, que dio, entre otras cosas, el concepto mismo de “Europa”. La tendencia disolutoria de esta “unidad homogénea” también tiene esos orígenes: la Edad Media permitió el afianzamiento de múltiples lenguas, naciones, formaciones nacionales, aparatos productivos, identidades y, sin lugar a dudas, conflictos, que no pudieron ser ajustados definitivamente por el Imperio Carolingio, el Imperio Romano-Germánico, el Imperio Napoleónico y mucho menos por la expansión del Tercer Reich. De hecho, las acciones hacia la Comunidad Económica primero, y hacia la Comunidad Europea después, con sus marcos regulatorios de políticas lingüísticas y de políticas educativas comunes incluidos, se iniciaron como corolario imperioso de la Segunda Guerra Mundial. El caso de la integración política, cultural, lingüística y educativa de Europa muestra las raíces ideológicas de su materialidad histórica, más allá de lo ficcionalmente exitosos que hayan sido los acuerdos y sus efectos en materia lingüística y educativa. De hecho, la presente crisis de esta entidad política muestra que la ficción planificadora era más endeble de lo que se pensaba, y que lo que ésta reacondicionaba vuelve una y otra vez a manifestarse con los mismos problemas de las fases anteriores a ese reacondicionamiento.

Resulta interesante comparar el estatus actual, en el marco de una crisis socioeconómica que debilita la ficción de unidad, con el año 1938, en el que se encontraban en París, aún no arrasado por la conquista alemana, miles de “europeos” legal o ilegalmente asilados, de diferentes naciones, culturas y lenguas. Hay mucha bibliografía al respecto, pero es extremadamente gráfica la descripción de la película “Arco de Triunfo” de L. Milistone¹², en la cual uno de los personajes se permite decir que París

¹¹ANEP Documentos de la Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública. Administración Nacional de Educación Pública, Consejo Directivo Central, Montevideo, 2008. URUGUAY Ley. N° 18.437. Ley General de Educación. 12 de Diciembre de 2008. Dirección Nacional de Impresiones y Publicaciones Oficiales, Montevideo, 2009.

¹²Arch of triumph. 1948. Dirigida por Lewis Milistone sobre novela de Erich Maria Remarque.

es todavía muy segura, ya que “las fronteras están muy bien cuidadas por millones de palabras”.

Finalmente, como uno de los ejemplos más instructivos, nos encontramos con el viejo y vigoroso “purismo” español. La existencia de la Real Academia Española es un monumento a este purismo, que con certeza no es sólo un argumento de naturaleza técnica, sino un instrumento ideológico. A pesar de sus variaciones en el tiempo, de su reacomodarse a las épocas y de su relación con los colonialismos, poscolonialismos y el neocolonialismo actual, la Academia es en el contexto europeo una institución única, en la que se consolidan los nacionalismos más extremos. No es necesario recordar su intrínseca relación con el franquismo fascista, ni observar su vínculo actual con las entidades de poder cultural integrado con lo financiero y lo comercial. Actualmente se pretende a sí misma como una de las piezas claves de los controles técnicos del español, el lugar que asegurará la unidad de esta lengua (que hace siglos ya tiene muy poco que ver con la nación y la cultura hispánica) a través de una diversidad administrada en una supuesta metrópolis.

Los sectores “intelectuales” españoles han mostrado siempre una marcada ambigüedad en sus posiciones ideológicas (entre los que son conservadores políticos y los que a su manera han sido liberales, incluso socialistas o comunistas), pero todos o casi todos acaban coincidiendo en el purismo españolista o castellanista. Casos abundan: Ortega y Gasset, Unamuno, Américo Castro, entre muchos otros.

Un caso evidente de estas “ambigüedades” lo encontramos en un libro extravagante, escrito por un prestigioso investigador médico español, Santiago Ramón y Cajal¹³, fallecido en 1938. Como el libro de un “arteriosclerótico”, escrito en 1933, se habla en él con mucha libertad de todo un poco, para lucir una posición liberal, crítica de la España católica y feudal anterior a la República, pero incluye un inapreciable testimonio del nacionalismo lingüístico ultramontano de la intelectualidad española. Luego de horrorizarse por el amplio deterioro del “castellano” debido a la multitud de “barbarismos, solecismos y galicismos que, si la Providencia no lo remedia obrando por milagro, acabaremos por convertir el idioma vernal, precioso legado de nuestros mayores, en jerga o habla franca, comparable a la usada por los judíos de Oriente [...]”, incluye unas listas asombrosas de términos que no deberían utilizarse, entre ellas

¹³ Ramón y Cajal, S. El mundo visto a los ochenta años. Impresiones de un arteriosclerótico. Buenos Aires: Espasa-Calpe Argentina S. A., 1941. Las citas textuales que incluimos corresponden a las páginas 62-72.

“truco”, “constatar”, “control” y “experiencia”. Tampoco le parece posible que se incorporen palabras extranjeras, como “Hoteles” o “Restaurantes”, entre otras muchas, elogia la prohibición de su uso (con “éxito fulminante”) de Mussolini en Italia, y se queja de que la Academia “no posea un Poder Ejecutivo [énfasis de Ramón y Cajal] que le consintiera denunciar letreros, proponer multas y, sobre todo, acometer e imponer algunas reformas de la gramática y el vocabulario”. La función “técnica” de la Academia aparece así puesta de manifiesto junto con su función policial, y Ramón y Cajal le recomienda módicamente “resolver de una vez el “pleito entre los loístas y leístas”, “restringir la significación de la palabra sueño” (que tiene, según él, demasiados significados) y “añadir a la declinación de nuestro anfibológico su y sus en género femenino, que podría traducirse por sua y suas”.

La tarea de los investigadores en políticas lingüísticas y en políticas educativas los obliga a situarse en los intersticios entre lo técnico y lo ideológico, y esencialmente los ponen en alerta frente al tecnicismo que suele dominar el campo. Sin embargo, cierta tendencia alternativa, que solape radicalmente las cuestiones técnicas en función de un activismo ideológico puro y no sujeto implicaría un desacierto. En rigor, no es necesaria una fragmentación; siempre que se la formula se pagan los tributos que hemos mencionado. Es posible entrever mistificaciones y confusiones en el campo, provenientes de abordajes simplificadores de las relaciones entre lo técnico y lo ideológico, pero éstas pueden ser superadas al generar una actitud frente a lo técnico que reconozca su relación intrínseca con lo ideológico y al tomar en cuenta lo ideológico en su dimensión crítica, o sea aquella que preste atención a su carácter sustancialmente equívoco.

La enseñanza de la gramática: revisión crítica y propuesta¹

Guiomar E. Ciapuscio

gciapusc@gmail.com

Introducción

La pregunta sobre cómo enseñar gramática en la escuela, que está siendo objeto de oportuno e interesante debate en nuestra comunidad académica, es de una relevancia y actualidad innegables, tanto en el ámbito de la investigación como en la enseñanza². En efecto, luego de lo que podríamos describir como un fuerte desplazamiento de la gramática del centro del interés a partir de finales de la década del ochenta, se está produciendo desde hace pocos años una interesante discusión acerca de su naturaleza, su función y los enfoques y métodos para su enseñanza y un reconocimiento cada vez más explícito entre docentes y educadores de su centralidad en la educación lingüística del niño. Este cambio obedece a distintas causas, que pueden ordenarse en factores externos e internos a la disciplina misma, pero también y fundamentalmente, a razones de orden pragmático-constatativo, que pueden sintetizarse como cierto descontento en la comunidad educativa respecto de los resultados alcanzados luego de las reformas de los contenidos curriculares a mediados de los años 90.

Con la reinstalación de la democracia en los años 80, la lingüística, en los espacios de la investigación y la enseñanza, experimentó, como la mayoría de las disciplinas humanísticas y sociales, una importante y saludable apertura a los últimos desarrollos teóricos producidos principalmente en los países europeos y en los Estados Unidos. Así se incorporaron con

¹Esta es una versión levemente reformulada del trabajo publicado en: *La formación docente en alfabetización inicial*, 2009-2010, Ministerio de Educación, Buenos Aires.

²Me refiero especialmente a los encuentros y simposios organizados por las distintas sedes de la Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura en América Latina (Paraná, 2001; Mendoza, 2002; Valparaíso (Chile), 2003, entre otros) como distintas publicaciones especializadas (*Lingüística en el Aula*, Nro. 4; Alvarado, M. (2001), etc.

notable entusiasmo las diversas corrientes, que – por condiciones epistemológicas particulares y el desarrollo de distintos paradigmas de investigación en la disciplina misma – se abocaron al estudio de los aspectos vinculados con el uso y – en muchos casos, como reacción – postergaron los aspectos sistemáticos: especialmente, el análisis de la conversación, la pragmática, la sociolingüística, el análisis del discurso, la antropología lingüística, los estudios textualistas. La incorporación de esos desarrollos en la escuela se tradujo en lo que genéricamente se llama el “enfoque comunicativo” que en la Argentina se cristalizó en la reforma educativa de 1994, que dio lugar a los llamados Contenidos Básicos Comunes para la Educación Básica y Polimodal.

Sobre la base de este conglomerado de ideas y propuestas, el enfoque comunicativo para la enseñanza de la lengua sostiene que la meta que la escuela debe proponerse es lograr la competencia comunicativa (Hymes 1972), esto es, lograr que los alumnos sean capaces de desenvolverse adecuadamente en la producción y comprensión de textos en distintas situaciones de comunicación. En este sentido, el enfoque comunicativo privilegia las prácticas lingüísticas e incorpora, para ello, espacios de reflexión sobre las prácticas, que necesariamente deben incluir conceptos vinculados con las características funcionales y estructurales de los textos. El espacio asignado a la enseñanza de la gramática en sí disminuyó sensiblemente, tanto en la enseñanza primaria como media, lo cual se refleja no solo en los contenidos y manuales para la enseñanza, sino también en el rendimiento de gran parte de los estudiantes de tramos iniciales universitarios, incluso, como lo hemos constatado recientemente en la Universidad de Buenos Aires, a través de una investigación realizada con los alumnos de la carrera de Letras³. Además de esta disminución de la presencia de la gramática en la formación primaria y media, mi impresión es que ni los contenidos gramaticales ni los métodos que se emplean en la enseñanza parecen haberse modificado sustancialmente desde los tiempos de la pre-reforma curricular. En efecto, no se refleja en la enseñanza de la gramática escolar, en general, la influencia ni los efectos de la renovación que la disciplina ha experimentado en las últimas décadas en los ámbitos de la investigación y, en general, en la enseñanza universitaria; esa renovación puede sintetizarse en una concepción mentalista de la gramática, como un tipo de conocimiento internalizado del hablante, que ha de descubrirse y describirse a través de la reflexión y la inteligencia. La gramática en la escuela parece seguir entendiéndose

³Informe final de beca estímulo, Carla Miotto (2005).

mayormente, explícita o implícitamente, como un sistema taxonómico, destinado a ordenar y categorizar las palabras y las oraciones, y cuya finalidad “práctica” es especialmente ser una herramienta de revisión de la escritura, como instrumento para mejorar la corrección y la calidad expresiva. Mi argumentación se dirigirá, fundamentalmente, a refutar ese punto de vista y a proponer otro modo de entender la gramática y de enfocar su enseñanza en la escuela.

He organizado mi presentación en dos secciones: en la primera, expondré las bases conceptuales que sustentan mis reflexiones, esencialmente en cómo concibo los tipos de conocimientos que son precisos para el desempeño lingüístico efectivo de las personas – la producción y comprensión de textos – y en qué lugar tiene la gramática en esas actividades. En la segunda, propondré un conjunto de ideas para la enseñanza de la gramática en la escuela. Consecuentemente, los objetivos de este escrito son:

- Reflexionar sobre el lugar de la gramática en la competencia lingüística y comunicativa del individuo;
- Argumentar acerca de su carácter de capacidad esencial en la construcción del conocimiento y del texto (en la producción y en la interpretación);
- Sobre esa base, argumentar en contra de las falsas dicotomías a que ha sido sometida la enseñanza gramatical;
- Proponer unos lineamientos y criterios para la enseñanza de la gramática y de la lengua en la escuela (que genérica y provisionalmente he denominado “propuesta holística e integral”).
- Formular algunas reflexiones sobre la formación de los maestros de lengua

I. Fundamentos

Actualmente existe un acuerdo generalizado respecto de que como especie venimos biológicamente dotados para adquirir lenguas, si bien esa adquisición precisa también del estímulo del contexto lingüístico, social y cultural específico. De allí que el lenguaje sea un campo de trabajo y de estudio que reviste la más amplia complejidad: es un hecho simultáneamente biológico, social y cultural. El lenguaje nos define y distingue respecto de las demás especies: la mayoría de los autores acuerdan en que si bien las abejas danzan, los pájaros cantan y los chimpancés gruñen, esos sistemas de comunicación difieren cualitativamente del lenguaje humano. En particular a los sistemas de comunicación animal les falta el

rico – infinito - potencial expresivo del lenguaje humano (Hauser, M., N. Chomsky y W. Fitch 2002). Este potencial radica en una propiedad básica de las lenguas naturales: el hecho de ser sistemas combinatorios discretos. ¿Qué es un sistema combinatorio discreto? El carácter combinatorio y discreto que caracteriza a todas las lenguas humanas consiste en que a partir de un número acotado de elementos – palabras – y sobre la base de un conjunto de reglas para combinarlas – reglas que nos permiten seleccionar, combinar y permutar - somos capaces de construir una cantidad infinita de elementos más complejos (mensajes o textos). En este “milagro” consiste la gramática. S. Pinker (1994) ha destacado la similitud entre la gramática y el otro sistema combinatorio discreto en el mundo natural: el código genético (ADN), también llamado el código de la vida, en el que también cuatro clases de elementos (nucleótidos) se combinan para formar sesenta y cuatro tipos de codones que a su vez pueden organizarse en un número ilimitado de genes, que dan lugar a la diversidad de especies y de individuos. Esa similitud explica que se haya empleado la metáfora del código del ADN, usando justamente su paralelismo con la gramática; de esa gran metáfora proviene gran parte de la terminología con la que se investiga y se comunica sobre el genoma humano: letras, bibliotecas, sinonimia, traducción, transcripción, etc.).

Esa propiedad de infinitud del lenguaje humano radica justamente en el conocimiento y disponibilidad del léxico (vocabulario) y de sus posibilidades combinatorias, a través de las reglas de la gramática (esencialmente, de la morfología y la sintaxis). Sabemos que cuando los niños ingresan al nivel primario de la escuela – los seis años – ya han adquirido la mayor parte de las reglas combinatorias de la gramática de su lengua particular, aunque naturalmente su léxico es restringido, y rudimentaria su capacidad de desempeño comunicativo. Aquí comienza justamente la tarea de la escuela en cuanto a la formación y educación lingüística del niño. Pero quiero destacar en la argumentación este primer punto esencial para la enseñanza de la gramática en la escuela: cuando el niño comienza su escolarización, el poderoso mecanismo de la lengua que posibilita el entendimiento y la comunicación ya está adquirido en su parte esencial: el docente de primaria parte de este estado inicial en el niño – la competencia gramatical nuclear, en términos de, naturalmente, un saber hacer, un saber instrumental, no consciente. Este estado inicial es el que debe ser explícitamente el punto de partida para construir y desarrollar la tarea de formación y educación lingüística del niño. La misión de la escuela es, entonces, enseñarle a utilizar ese conocimiento de manera consciente, ampliar sustantivamente su capital léxico, ayudarlo a explorar y a cono-

cer explícitamente su capacidad lingüística, desarrollar las posibilidades expresivas y comprensivas, tanto en la modalidad escrita como en la oral.

La competencia gramatical y la competencia léxica son la base fundamental que hace posible el entendimiento y la comunicación; sin embargo, como sabemos, son necesarias otras competencias para la comunicación con los otros y para la intercomprensión subjetiva, es decir, para producir y comprender textos. Existen diversas modelizaciones respecto de cuáles y cuántos son esos sistemas de conocimientos ; en el campo de los estudios sobre el procesamiento textual, específicamente, en la lingüística del texto, se considera que al menos son precisos tres tipos principales de sistemas de conocimientos⁴ para poder producir y comprender textos. Así, Heinemann y Heinemann (2002:125) proponen los siguientes:

- Conocimiento enciclopédico, “conocimiento de cosas” o “conocimiento de mundo”: los miembros de una comunidad comunicativa han almacenado ese conocimiento en su memoria, sobre la base de sus experiencias comunicativas, su formación, su especialidad, etc., y ese conocimiento es empleado en los textos. Se trata de conocimientos de individuos o eventos particulares (por ej. sobre quiénes son George W. Bush, Barack Obama, qué eventos denotan sintagmas como la crisis económica en EE UU o el “efecto Jazz”).

- Conocimiento lingüístico, que incluye el conocimiento del léxico y el conocimiento gramatical. El primero consiste en la capacidad de derivar o asociar representaciones mentales (significados) a estructuras de sonido (significantes). El conocimiento gramatical permite saber cómo conformar, en determinada lengua, unidades más complejas (sintagmas, oraciones, textos) a partir de las unidades léxicas sobre la base de las reglas combinatorias y selectivas en los distintos niveles del sistema.

- Conocimiento accional y conocimiento interaccional: abarca modelos de orden cognitivo para el actuar de las personas en distintas situaciones. Así se distingue entre:

- El actuar práctico, como cortar el césped, conducir un automóvil, limpiar ventanas, etc.

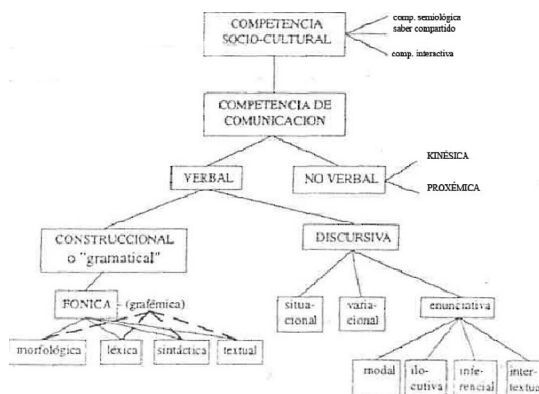
- El actuar comunicativo (la producción de textos y el procesamiento), que compete al conocimiento de cómo escribir una carta, entablar y llevar adelante conversaciones, etc.

Como propuesta adicional y complementaria puede considerarse el siguiente esquema que ofrece Gerardo Álvarez (1995), en el que pueden identificarse estos tipos de conocimientos, dispuestos de manera jerár-

quica, bajo la forma de árbol (algunos componentes se encuentran más especificados, lo cual no trataré aquí⁵):

Esquema de los componentes de la competencia de comunicación

En ese esquema el conocimiento lingüístico – denominado explícitamente “construccional” – se formaliza de manera transparente como el



posibilitador de la competencia comunicativa: el conocimiento del léxico y de la gramática son, entonces, la condición de base para las actividades de producir y comprender textos. Puede esbozarse entonces una primera definición: la gramática es un sistema de conocimientos, de orden discreto y combinatorio, que poseen los hablantes de una comunidad lingüística; ese conocimiento es base y condición de las actividades comunicativas de los hablantes. El conocimiento gramatical es objeto de diversas “modelizaciones” o teorías, a las que, sin embargo, en términos generales, subyace una convicción común: el conocimiento gramatical constituye esencialmente un “capital” de opciones y alternativas que poseen los hablantes para sus actividades comunicativas, basadas en el lenguaje; empleando una analogía con la biología, los conocimientos gramaticales son un reservorio de elementos y posibilidades de combinación que hacen posible la creación y comunicación de conocimientos, el intercambio y el entendimiento recíproco. Así la gramática es primariamente un instrumento posibilitador de pensamiento y un instrumento constructor de conocimiento.

⁵Me distancio especialmente de los subcomponentes que propone en la competencia discursiva, aunque este tema no es pertinente en esta oportunidad.

No se me escapa que no es justamente éste el ángulo de comprensión de la gramática que se ha enfatizado en la enseñanza y en la gramática pedagógica: en efecto, en estos ámbitos se ha entendido el papel de la instrucción gramatical esencialmente a partir del enseñar e instruir sobre el bien decir (y escribir). Si bien este es uno de los fines importantes de la instrucción gramatical en la escuela, hacer explícito el conocimiento instrumental de la gramática, ampliarlo y refinarlo para lograr la corrección expresiva, también debe enfatizarse del mismo modo la finalidad profunda de la instrucción gramatical que consiste en que los niños logren la efectividad expresiva y comprensiva, es decir, la capacidad de formular textos orales y escritos bien formados y de comprender textos de creciente grado de complejidad a lo largo de su escolarización. Esta efectividad expresiva y comprensiva les permitirá no solo desempeñarse adecuadamente en distintos contextos y esferas de actividad, sino también desarrollar y cultivar vínculos afectivos y sociales y enriquecer la capacidad de imaginar y crear. El docente de lengua debería tener una comprensión de la gramática y del léxico orientada esencialmente en su capacidad constituyente y posibilitadora de conocimiento y comunicación, y no solamente como un instrumento de control y revisión de la corrección expresiva. En este sentido me parece esencial propiciar una actualización de la formación docente en gramática, que parta de este modo esencial de comprenderla, algo que, lógicamente, implica un cambio fundamental en la metodología para enseñarla.

Primera antinomia: Gramática y prácticas de producción y comprensión

La comprensión de la gramática como un instrumento de control y revisión me lleva a la discusión de la primera antinomia, puesto que en mi opinión la oposición entre gramática y prácticas de producción y comprensión es una de las principales razones que llevaron a la postergación y a una nueva reducción de la gramática en la escuela. El enfoque comunicativo de la lengua ha sido muy influido, en lo que se refiere al proceso de escritura, por el modelo de Hayes y Flower (1980) y Flower y Hayes (1996), y más específicamente por divulgadores de ese modelo. Flower y Hayes suponen que la producción de textos puede concebirse como un proceso de solución de problemas, suposición que constatan sobre la base de datos recogidos en experimentos de escritura mediante el método del “hablar en voz alta”. El proceso de producción textual se considera una sucesión de procesos de planificación, formulación (traducción) y

revisión, potencialmente recursivos, que a su vez están constituidos por subprocesos y que son guiados y supervisados por una instancia de control, llamada monitor. Distintos investigadores han objetado la excesiva concentración del modelo en los procesos de planificación y revisión, que son probablemente los que más “huellas” deje el método del hablar en voz alta y han objetado la escasa atención que prestan al proceso “traducir” (formular). No hay explicitación de cómo esa traducción se realiza: el acercamiento al “proceso de escritura mismo” (la verbalización de contenidos) resulta extremadamente parcial. Sin embargo, la propuesta de Flower y Hayes ha sido objeto de sobreinterpretaciones⁶ por parte de divulgadores del modelo – algunos muy influyentes⁷ – que, a diferencia de aquellos autores, se han explayado sobre el papel de la instrucción gramatical en la escritura: así, cuestionaron seriamente el espacio de la gramática en la enseñanza de la lengua y de sus prácticas⁸. Afirman que la gramática adquiere protagonismo en la etapa de revisión del texto ya escrito, cuando quien escribe reflexiona sobre el producto logrado para darle el acabado final. La lectura de estos manuales muestra que el conocimiento gramatical se equipara casi siempre a “corrección formal”, “reglas de ortografía”, “estructuras correctas”, reglas de la normativa, etc. La concepción de la gramática que subyace a estas presentaciones es restringida, es una gramática exclusivamente normativa, que parece reducida a la forma correcta del texto y disociada de los aspectos de contenido.

Sin embargo, actualmente, en la investigación de la producción de textos se atribuye una importancia central a la etapa de la formulación y se define el concepto de revisión de manera más amplia y diferente: en lugar de considerar las revisiones de textos exclusivamente como subordinadas y posteriores a los procesos de formulación, es decir, como modificaciones de textos ya manifestados, Wrobel (1992), por ejemplo, afirma que las revisiones operan en la elaboración (antes de la escritura) de lo que llama pre-textos. Sostiene:

“Formular puede comprenderse como un proceso de reformular y revisar. Sin embargo, las concepciones que limitan ese proceso a la mo-

⁶Sobre este tema, ver el trabajo de Otañi y Gaspar (2001).

⁷Ver, por ejemplo, el difundido libro de D. Cassany (1993).

⁸Es preciso mencionar aquí que también en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras se han producido reflexiones similares, que asignan a la gramática un papel secundario, centrado en los procesos de monitorización (Krashen 1981). Una interesante crítica de esta posición desde la gramática generativa se encuentra en un artículo de Brucart (1998).

dificación de expresiones textuales manifestadas son muy restringidas. Las revisiones de textos son relevantes para el proceso de formulación solo de una manera muy limitada; afectan solamente aspectos de la superficie textual del texto producido, sin intervenir en el proceso real de la producción de formulaciones de conceptos y su transformación en formulaciones textuales. Las formulaciones tienen lugar mucho más en el momento de la conversión bajo la forma de pretextos. Los pretextos, en tanto preformas de expresiones textuales representadas mentalmente y lingüísticamente constituidas, son la materia central en la cual se realizan y se pueden comprender analíticamente los procesos de la producción y modificación de expresiones textuales” (Wrobel 1992:380, mi traducción).

Pre-textos son estadios previos cuasilingüísticos de expresiones textuales - representados mentalmente - ; para esta autora, la transformación de contenido cognitivo en formulaciones lingüísticas ocurre a través de esbozos cuasilingüísticos, que representarían la “interfaz” entre planificación abstracta e intentos de formulación concretos. En las formulaciones y reformulaciones de pretextos (“objetos mentales”) que luego se plasmarán en productos concretos, interviene también como protagonista el conocimiento léxico-gramatical, que es el repertorio de opciones y posibilidades de que disponemos para configurar y presentar textualmente nuestro pensamiento y nuestras emociones. Su papel es protagónico en lo que denomina “revisiones conceptuales” y “revisiones contextuales”: las primeras se dirigen a las representaciones conceptuales que subyacen a los pretextos en relación con los objetivos, contenido y organización de lo que se expresará en el texto; esas representaciones conceptuales pueden ser consideradas por los escritores como “vagas”, “imprecisas” o “inadecuadas”, valoraciones que apuntan al plano del significado que se intenta configurar y comunicar; este proceso de revisión sirve entonces al desarrollo y diferenciación del pensamiento. El segundo tipo de revisión de los pretextos es el que denomina “contextual”: se dirige al aspecto de realización de pretextos e incluye variantes semánticas, léxicas y/o sintácticas, alternativas que se relacionan con la adecuación de la formulación al contexto comunicativo. En estos modelos, como vemos, el conocimiento gramatical interviene ya en la fase misma de la ideación y configuración conceptual de los textos (puede consultarse en Ciapusio, 2006, un estudio ejemplar que emplea como sustento empírico producciones orales). En mi opinión, limitar su papel a la revisión de lo ya formulado y objetivado es falso y contra fáctico, como lo mostraría un rápido autoexamen a nuestra propia actividad de producción (recordemos situaciones

que experimentamos a diario, cuando intentamos formular una idea y no damos con la palabra o las palabras adecuadas, circunstancia que normalmente verbalizamos en nuestra mente con frases del tipo cómo lo diría, ¿cómo decirlo?, o cuando nos auto reformulamos para precisar o corregir lo pensado, y entonces surgen marcadores como mejor dicho o quiero decir que muestran la “vuelta atrás” en el discurso, etc.).

Segunda antinomia: Gramática versus Gramática del texto

Como se ha ya sostenido en distintos trabajos (Otañi y Gaspar 2001, Di Tullio, 2000, Ciapusio 2006) la reacción contra la gramática en los años 80 y 90 se debió a una manera inadecuada de practicarla y enseñarla: el sistema conceptual y terminológico del estructuralismo llegó a los ciclos iniciales de la escuela, muchas veces sin adecuación a la situación de enseñanza, al nuevo destinatario, y a los fines de la formación escolar, lo cual conspiró contra la efectividad de la enseñanza. Como afirman Otañi y Gaspar (2001), contrariando el interés estructuralista por todos los niveles lingüísticos, en términos generales la escuela simplificó considerablemente el modelo: redujo la enseñanza de la lengua a la gramática, la enseñanza de la gramática al plano sintáctico y frecuentemente convirtió el estudio de la sintaxis en una rutina “mecánica”, en un “etiquetado irreflexivo” de las funciones sintácticas, para emplear las palabras de Bosque (1994: 10-11).

El enfoque comunicativo introdujo la gramática textual y la lingüística del texto, que también habían penetrado con fuerza en el escenario de la investigación. La orientación textualista de la gramática surgió con vigor en Europa Central hacia fines de los años sesenta del último siglo, inicialmente en los países germano-parlantes, y luego se extendió hacia otras naciones, en las cuales los estudios sobre el texto experimentaron evoluciones particulares, dando lugar a distintos enfoques teóricos y direcciones de investigación. La gramática textual de origen germano en gran medida fue la que produjo el aparato teórico y metodológico central que hoy circula como propiedad y rasgo distintivo de los estudios gramaticales sobre el texto y que se llevó de manera entusiasta a la escuela; me refiero a nociones como cohesión, coherencia, tipologías textuales, etc.⁹

⁹Cabe destacar que en el campo científico la denominación “gramática textual” se reserva para los estadios iniciales de los estudios sobre el texto (aproximadamente, las décadas del 60 y 70), centrados en la preocupación gramatical. A partir de fines de los años 70, la denominación se reformuló en el sintagma Lingüística del Texto, que, por un lado, recoge la ampliación de la mirada sobre el objeto

En el contexto de la enseñanza de la gramática, me parece especialmente relevante subrayar que el interés gramatical por los textos surge a raíz de problemas de investigación no resueltos en el ámbito oracional: a fin de poder describir y explicar problemas como la anáfora, el artículo, la coordinación, morfemas verbales para la expresión del tiempo y el aspecto gramaticales, la elipsis, entre otros, gramáticos de procedencia estructuralista y generativista preconizaron entonces el llamado “postulado de ampliación”: la unidad de análisis, según estos autores, debía extenderse de la oración al texto. Los textos fueron concebidos como sucesiones de oraciones, que compartían con éstas cualidades globales: esencialmente, el carácter infinito de textos y oraciones, el hecho de poseer ambas unidades estructura y componerse de elementos relacionados entre sí, la posibilidad de ser reducidos a “tipos o clases”, que se configuran como modelos preexistentes para las actividades de producción y comprensión de textos, etc. Los estudios fundacionales de la gramática del texto, entonces, no solo son temporalmente posteriores a la gramática oracional, sino que también lo son desde el punto de vista epistemológico. Surgieron por necesidades internas de la investigación gramatical y presuponen, por ende, los conocimientos adquiridos por la gramática oracional. Por lo tanto, la gramática textual no es una alternativa a la gramática oracional sino una ampliación y una complementación de aquella. Es un hecho indiscutible en el campo lingüístico que no es posible practicar una gramática del texto sin partir de una sólida gramática de la oración (Halliday 1994), ¿qué decir entonces de su enseñanza? Evidentemente no es posible acceder y comprender las cualidades gramaticales de los textos sin una sólida base en gramática de la oración. La inclusión de contenidos relativos a la gramática de los textos debe realizarse, entonces, no solo a partir de una adecuada progresión a partir de los conocimientos gramaticales básicos, sino además en una relación de vinculación explícita, que permita al estudiante comprender acabadamente cómo el entramado de los textos reposa en la estructura gramatical.

Tercera antinomia: textos de uso (periodísticos, vida cotidiana) versus textos literarios

Los cambios curriculares ocurridos a mediados de los 90 impactaron fuertemente también, como sabemos, en los géneros y tipos de textos

de estudio y, por el otro, es más dúctil para albergar los diversos intereses y perspectivas que reúnen a la disciplina en su vertiginosa evolución de los últimos treinta años.

que se empleaban para la enseñanza de la lengua. En este tema también asistimos entonces a una fuerte reacción contra el empleo exclusivo de textos literarios en la enseñanza de la lengua y la proclamación de la necesidad de trabajar con textos “auténticos” o textos de “uso” general; de esta manera, se respondía al objetivo del modelo comunicativo, que con razón sostenía la necesidad de capacitar a los niños para que se puedan desempeñar efectivamente en los distintos ámbitos de actividad social. Así, los manuales para la enseñanza de la lengua y las distintas instancias de enseñanza incorporaron de manera decidida especialmente textos del ámbito periodístico – noticias, crónicas, editoriales –, textos de uso, como recetas de cocina, esquelas, instrucciones de uso, los cuales ocuparon un espacio muy importante en la escuela, tanto para la ejemplificación como para las prácticas de lectura y comprensión. Si bien es positivo que los niños sean confrontados con textos que se emplean en la vida cotidiana (lo cual ocurre, por lo demás, permanentemente en sus interacciones cotidianas), la postergación y reducción del espacio dedicado a la literatura en la clase de lengua me parece uno de los errores más graves en que ha incurrido la enseñanza. Las interacciones a las que están expuestos los niños cotidianamente traen la lengua corriente (especialmente, la de la televisión que en nuestro país, lamentablemente, deja mucho que desear) y, con ella también la alta cuota de rutinización, pobreza léxica y desidia estructural que la caracteriza: frases hechas, modismos, neologismos efímeros, anacolutos, construcciones anómalas en general, etc. No es mi intención argumentar en contra del empleo de textos de uso de calidad en la escuela, como es el caso de muchas producciones periodísticas y cotidianas, pero sí creo que es justamente la clase de lengua el espacio más apropiado para que los niños puedan aprender a expresarse con creatividad, con un vocabulario rico y diverso, aprendan a explicitar y reflexionar sobre los mecanismos y los recursos enormes que la lengua ofrece para expresarse, y así desarrollar el gusto y la sensibilidad estética: esto se encuentra, sin lugar a dudas, en la buena literatura. Una clase de lengua sin buena y adecuada literatura está perdiendo sus mejores posibilidades para enseñar la lengua misma y para forjar la cultura lingüística del niño. Porque justamente la cultura lingüística consiste en desarrollar el amor por la lengua y en poder expresarlo.

II. Propuestas

Las reflexiones y consideraciones anteriores conducen a proponer que en la escuela la enseñanza de la lengua debe ser de orden holístico e

integral: es decir, la lengua debe enseñarse y aprenderse como un todo, entendiendo explícitamente que sus partes (la gramática y las capacidades de uso de la lengua – desempeño oral y escrito en la producción y la comprensión) están intrínsecamente relacionadas, y que la primera – la gramática – es condición de posibilidad de las segundas. Con el adjetivo integral deseo destacar que la gramática debe enseñarse en el contexto de las actividades de producción y comprensión, esto es, simultáneamente y no a posteriori de aquellas.

En primer lugar explicitaré cuáles son, a mi entender, los fines de la enseñanza de la lengua materna y de la educación lingüística en la escuela. A continuación plantearé algunas ideas “fuerza”, como un primer borrador de la propuesta, los contenidos que considero esenciales en la enseñanza de la gramática, unos criterios relativos a la metodología que debería primar en su enseñanza y, finalmente, formularé unas reflexiones sobre la formación del docente de lengua, las dificultades y los modos de mantener actualizada esa formación.

(i) Los objetivos de la enseñanza de la lengua materna y la educación lingüística

- A través de la enseñanza reflexiva de la gramática, contribuir a desarrollar la capacidad de análisis, integración, generalización y síntesis de conceptos y relaciones conceptuales, es decir, aportar al desarrollo y la elaboración de la capacidad de pensar.
- Mediante la instrucción razonada y motivadora para el desarrollo en la competencia de producción y comprensión escrita y oral de la lengua, competencia que deberá estar basada en un conocimiento de la gramática, capacitar para lograr un desempeño comunicativo efectivo y eficiente en las distintas esferas de uso de la lengua.
- Fortalecer la competencia lingüística a fin de que los niños puedan reconocer y juzgar las diversas formas de manipulación (propaganda, prejuicios, discriminación, etc.). En síntesis, apoyar la formación de ciudadanos conscientes, responsables y sensibles respecto de las formulaciones propias y ajenas.
- Favorecer el desarrollo de una cultura lingüística, es decir, el conocimiento general sobre el lenguaje, la lengua y la variedad lingüística, a través de la interacción y el trabajo con textos de calidad.
- Sensibilizar y educar en la función poética de la lengua, exponiendo al niño a actividades de recitación y lectura en voz alta de obras literarias sencillas, de autores de habla española de distintas variedades lingüísticas.
- Propiciar el autorrespeto lingüístico y la confianza en el propio desempeño comunicativo.

- Respetar y concientizar acerca del valor intrínseco de las distintas variedades del español, y especialmente, promover la valoración de la propia variedad.

(ii) Ideas “fuerza” y contenidos esenciales de la enseñanza de la gramática en la escuela

- La gramática, en esta visión, es un instrumento esencial en la construcción, interpretación y evaluación (normativa) de los textos. Es decir, además de su definición y su función tradicional vinculadas con el aspecto normativo “el arte del bien decir y escribir”, es preciso recuperar y destacar su papel indispensable en la organización y formulación del pensamiento.

- La gramática escolar o pedagógica debe partir del léxico, no solo para cumplir con la importantísima misión de incrementar el vocabulario del niño, sino también para enseñar reflexivamente la gramática, es decir, a partir de las características morfológicas de cada clase de palabra y las posibilidades combinatorias, morfológicas, sintácticas y léxicas, que las unidades léxicas habilitan o proscriben, conocimiento que el niño puede explorar y “descubrir” en su propia mente.

- La clase de lengua, en los niveles básicos de la enseñanza, debe dedicar un espacio importante al trabajo con el léxico y la semántica de las palabras: las relaciones de significado entre ellas (sinonimia, antonimia, hipónimos, superordinados) y los campos léxicos que estructuran el vocabulario de la lengua.

- Los niveles de la lengua centrales en la formación gramatical de la escuela primaria deben ser la morfología y la sintaxis elemental, fundada en un conocimiento sólido de las propiedades formales de las palabras.

- La enseñanza de la morfología debe estar orientada también en la idea de juego lingüístico: los procedimientos y regularidades para la formación de palabras más generales en español (derivación, prefijación, parasíntesis y composición) deben derivarse de actividades que se planifiquen a partir de la competencia morfológica del niño, y de ninguna manera enseñarse a partir de inventarios o cuadros previos. Del mismo modo debe procurarse que el niño comprenda la morfología flexiva, en el armado regular e irregular de sucesiones de palabras, de acuerdo a si se observan o no las reglas de la concordancia flexiva.

- La morfología flexiva debe relacionarse de manera sistemática con las clases de palabras típicamente afectadas: el conocimiento de las particularidades flexivas es un fundamento sólido y objetivo para que el niño

incorpore de manera perdurable las distintas categorías de palabras y sus oposiciones más características.

- La gramática escolar debe focalizar la enseñanza en las clases de palabras más importantes (Nombre, Verbo, Adjetivo, Conjunción, Preposición y Adverbio) para poder luego centrarse en los sintagmas a que ellas dan origen. En efecto, como es sabido, la gramática actual otorga un lugar privilegiado al nivel del sintagma en la estructuración gramatical: el sintagma se entiende como una unidad de organización intermedia entre la palabra y la oración, con sus propias reglas según la naturaleza del núcleo. Si el niño comprende en su educación básica la “lógica” que subyace a cada configuración sintagmática (por ejemplo, que en un sintagma nominal, hay un orden de palabras bastante canónico, que el que “manda” es el núcleo sustantivo y que de él depende su acompañante predilecto – el adjetivo -, etc.) habrá comprendido una parte esencial del juego gramatical, que podrá explotar y generalizar de manera potente en sus producciones lingüísticas.

- La gramática escolar debe iniciar a los niños en el reconocimiento y análisis de las ambigüedades y de la polisemia, que puede crear el sistema de la lengua (un especialista alemán/un alemán especialista; compró el auto barato, hablé del partido de tenis con María, etc.), y de este modo aumentar su capacidad analítica y su desempeño comunicativo.

- La práctica y fijación de la ortografía debe incorporarse en las actividades de revisión y reflexión sobre lo hecho, lo escrito o lo leído; partiendo siempre de lo que responde a las reglas generales e incorporando solo posteriormente la excepción.

- Los contenidos léxicos y gramaticales deben enseñarse en una progresión coherente y adecuada, según su grado de complejidad, y deben sustentarse en el trabajo con ejemplares textuales, que también sigan el principio de la graduación de la complejidad.

- La gramática pedagógica debe apoyarse en el trabajo y la ilustración con textos auténticos, pero los docentes de lengua deben velar y propiciar el empleo de textos de calidad, y en este sentido, se debe aumentar la presencia de la buena literatura en el aula. Solo de este modo se logrará forjar la cultura lingüística.

- La formación lingüística implica necesariamente la inclusión progresiva de metalenguaje, es decir, de términos específicos de la disciplina, que permitan la denominación precisa de las nociones que el niño conceptualizar, a partir de la exploración y descubrimiento de su lengua, con el apoyo del docente de lengua.

(iii) Métodos y estrategias de enseñanza

Enseñar la lengua de manera holística e integral (la gramática integrada en las prácticas de producción y comprensión de textos escritos y orales), sostener un planteo mentalista y descriptivo de la gramática, implica que los métodos de la clase de lengua deben combinar dos orientaciones principales: por un lado, para la enseñanza de la gramática, la reflexión y el descubrimiento; por el otro, para la adquisición y el desarrollo de la producción escrita y oral de textos, la instrucción, basada en la idea de que es preciso proveer al niño de conceptos y relaciones conceptuales nuevas, ampliar su mundo de referencia mediante la lectura y el trabajo con piezas textuales de calidad y conducirlo en la escritura y la comprensión de textos cada vez más complejos.

La enseñanza de la gramática debe orientarse principalmente en la reflexión y el descubrimiento: como hemos dicho reiteradamente a lo largo de este escrito, los docentes de lengua deben partir y basarse en el conocimiento inicial que tiene el niño de su propia lengua. El maestro debe acompañar, favorecer y proponer actividades como las pruebas, los contraejemplos, el juego con las posibilidades y restricciones de la lengua: por ejemplo, ¿puedo decir X (¿el cielo blanca? ¿los perros muerde?). O, ¿por qué no puedo decir X?, ¿cómo puedo decir lo mismo pero de otro modo, usando otras palabras?). La pregunta, el intercambio, las objeciones desempeñan un lugar central en una enseñanza basada en el descubrimiento y la generalización a partir de los casos o ejemplos observados. El docente debe diseñar y emplear ejercicios que incluyan operaciones y manipulaciones de partes de oraciones o textos: reformular, expandir, reducir, sustituir, son operaciones que permitirán el reconocimiento y comprensión de los distintos niveles de estructuración de la lengua y luego de las distintas funciones sintácticas. En suma, es preciso entender y enseñar la gramática como un juego (serio pero divertido)¹⁰ que se entiende y se aprende a través de actividades intelectuales, a saber, la reflexión, la pregunta, la objeción, y con un conjunto de pruebas y operaciones sobre la lengua que apoyan esas actividades, como la supresión o borrado (por ejemplo, para comprender los distintos tipos de verbos: puedo decir: sonrío, camino, bailo pero no puedo decir *afirmo, *pongo,

¹⁰De hecho, como es sabido, teóricos sobresalientes de la lingüística y de la filosofía del lenguaje, como por ejemplo, Ferdinand De Saussure y John Searle, quienes han empleado la metáfora del juego de ajedrez para explicar el funcionamiento del sistema lingüístico y de las acciones verbales, respectivamente.

sin un contexto previo o situacional que apoye la interpretación; la sustitución (para identificar complementos, por ej. el complemento objeto directo del verbo, *ví la película, la ví*); el cambio o permutación del orden, para identificar dependencias estructurales (*la mamá de Pedro y María*), etc.

El metalenguaje debe ser incluido de manera oportuna y progresiva: en este sentido puede pensarse que en los primeros cursos de la escuela primaria sería adecuado iniciar el proceso de enseñanza empleando paráfrasis de la lengua cotidiana para designar las categorías o clases de palabras (por ej., *la palabras que “hacen”, “palabras qué o quién”, “palabras cómo”, “palabras que unen”*) para luego introducir el término preciso (verbos, sustantivos, adverbios/adjetivos, conjunciones). El maestro bien preparado en lengua debería poder emplear potentes y explicativas metáforas, que iluminen los rasgos esenciales del concepto o noción que se intenta transmitir. Por ejemplo, para la enseñanza de la sintaxis elemental: el verbo como el “director de orquesta” de la oración, el sujeto y predicado como sus “actores principales”, el sustantivo, como la palabra “cabeza” del sintagma nominal, el adjetivo como “su acompañante preferido”, etc. Una metodología orientada al descubrimiento y la reflexión precisa de una cuota importante de oralidad e interacción en la educación gramatical; luego, para la consolidación y fijación de lo aprendido, de actividades vinculadas con el reconocimiento, el análisis y la revisión de lo escrito.

La enseñanza de la producción y de la comprensión de textos, en cambio, debe orientarse más en una perspectiva instruccional, es decir, una orientación didáctica en la que el docente realiza propuestas de tareas y actividades, brinda o proporciona orientación para la búsqueda de contenidos conceptuales, sugiere procedimientos y ofrece insumos de calidad para ejercitar y ampliar la competencia en producción y comprensión de textos orales y escritos.

En el trabajo de producción o comprensión de textos, las actividades de reflexión, descubrimiento y sistematización de las nociones gramaticales deben integrarse en una progresión adecuada y explotando las cualidades salientes de los textos, que deben ofrecerse también en una secuencia creciente de complejidad. Actualmente se dispone de un relativamente amplio “estado de conocimientos” sobre las propiedades gramaticales salientes de los distintos tipos de textos, las cuales pueden aprovecharse intensamente para la reflexión y el ejercicio gramatical. Por ejemplo, si se consideran los tipos textuales centrales – descripción,

narración, exposición, argumentación e instrucción¹¹ – es preciso que el docente de lengua conozca las cualidades esperables de los mismos (clases de palabras más importantes, tipos de verbo - de acción, de estado, copulativos, etc. -, tiempos verbales prototípicos, conjunciones y modificadores característicos, etc.). También es muy importante que sea consciente de los límites de esas tipificaciones, que no pierda de vista que se trata en última instancia de “normas ideales”, abstracciones que permiten capturar ciertas regularidades, pero que existe un amplísimo espectro de variabilidad, en síntesis, que no existen los textos “puros” sino que la mezcla e hibridación de estructuraciones textuales es el caso usual en los textos naturales. Porque asimismo los contenidos de gramática del texto se han explicado en los manuales de estudio de manera rígida, taxonómica, y muchas veces, incluso, irreflexiva.

La formación de los docentes de lengua

De todo lo antedicho surge que el maestro de lengua debe reunir una serie de cualidades que se desprenden de los mismos fines que he planteado para la enseñanza de la lengua en la escuela primaria: debe poseer una formación sólida, comprehensiva y actualizada de la gramática, de manera que esté en condiciones de dirigir, orientar y acompañar el descubrimiento, la reflexión y la sistematización de los conocimientos, a través el diálogo y la interacción con los chicos; debe estar en condiciones de plantear preguntas, objeciones y contraejemplos, debe poder explicar la lógica de la lengua. Por otra parte, debe ser un lector sensible y atento, de manera que esté en condiciones de seleccionar textos de calidad para sus clases, atractivos para el niño, y relevantes para su formación; debe poder transmitir el gusto y el placer por el entramado lingüístico, por los matices, los enigmas, los diferentes sentidos y la fantasía que el hecho lingüístico puede producir. Un maestro bien formado es sensible a las producciones de los niños y posee un conocimiento gramatical que le permite orientar las reescrituras, proponer cambios y alternativas. En este último sentido, la formación del maestro de lengua reposa, en gran medida, en sus cualidades personales y en su responsabilidad individual.

Sin embargo, la tarea de formación de los docentes de lengua es, claro está, una responsabilidad del Estado, el que, en primer lugar, debe ser

¹¹Dejo afuera la oralidad, que como es sabido, puede manifestar simultáneamente todos los tipos textuales restantes.

consciente de la relevancia de su tarea y de manera acorde debe llevar adelante las políticas educativas apropiadas para asegurar la calidad de esa formación. Personalmente considero que sería deseable una relación más estrecha entre los formadores y docentes de lengua con los investigadores de la lingüística y la gramática: en otros términos, sería deseable un contacto más regular, sistemático e institucional entre la universidad y los organismos de investigación, los institutos de formación docente y la escuela, haciendo así real la vocación de transferencia que define las universidades públicas. De esta manera se garantizaría no solo una formación y una actualización permanente de los docentes de lengua de los distintos niveles educativos, sino también un compromiso y una comprensión mayor por parte de los investigadores de la lengua de las necesidades y dificultades que experimentan los docentes en el aula.

Referencias bibliográficas

- Alvarado, M. (2001). *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires, Ediciones Manantial.
- Álvarez, G. (1995) "Competencia discursiva y textual del hablante nativo", *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada* 33, Chile, 5-14.
- Antos, G. (1982). *Grundlagen einer Theorie des Formulierens*. Tübingen, Niemeyer.
- Bosque, I. (1990). *Las categorías gramaticales*. Madrid, Síntesis.
- Bosque, I. (1994) *Repaso de sintaxis tradicional: Ejercicios de autocomprobación*. Madrid: Arco Libros.
- Brucart, J. M. (1998). *Gramática y adquisición en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros. A. y. J. H. C. Celis. La Mancha, Universidad de Castilla: 17-42.
- Canale, M. (1983) "From communicative competence to language pedagogy", en Richards et Schmidt, *Language and Communication*. New York: Longman.
- Cassany, D. (1993). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona, Paidós Comunicación.
- Ciapuscio, G. (2006) "Los conocimientos gramaticales en la producción de textos" en: *Homenaje a Ana María Barrenechea*, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires/EUDEBA, 157-169. ISBN 950-23-1522-7

- Di Tullio, Á. (2000). "Una receta para la enseñanza de la lengua: la delicada combinación entre el léxico y la gramática." *Lingüística en el Aula* 4: 7-28.
- Di Tullio, Á. (2005) *Manual de gramática del español*, Buenos Aires: La isla de la luna
- Flower, L. y J. Hayes (1996). "Teoría de la redacción como proceso cognitivo". *Textos en contexto. Lenguaje y vida*. Buenos Aires, Asociación internacional de lectura: 73-110.
- Halliday, M. A. K. (1994). *An Introduction to Functional Grammar*. London/Melbourne/Auckland, Edward Arnold.
- Hauser, M., N. Chomsky y W. Fitch (2002): *The faculty of Language: What is it, Who has It, and How Did It Evolve?*, *Science* 298, 1569-1579
- Hayes, J. y L. Flower (1980). *Identifying the Organization of Writing Processes. Cognitive Processes in writing*. L. Gregg and E. Steinberg. Hillsdale, N.Y., Erlbaum: 3-30.
- Hymes, D. H. (1972) "On communicative competence", en *Pride y Holmes, Sociolinguistics*. Londres: Penguin.
- Heinemann, W. y D. Viehweger (1991). *Textlinguistik: eine Einführung*. Tübingen, Niemeyer.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1986) "Nouvelle communication et analyse conversationnelle", *Langue Francaise* 70.
- Kovacci, O. (1977). *Tendencias actuales de la gramática*. Buenos Aires, Marymar.
- Kovacci, O. (1994) "Propuesta acerca de los Contenidos Básicos. Área de Lengua", en *Fuentes para la transformación curricular. Lengua*, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación; pp. 103-176.
- Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford, Pergamon.
- Miotto, Carla (2005) *Informe final de beca estímulo de la UBA*. Ms.
- Otañi, L. y M. d. P. Gaspar (2001). *Sobre la gramática. Entre líneas. Teorías y Enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. M. Alvarado. Buenos Aires, Ediciones Manantial.
- Rau, C. (1994). *Revisionen beim Schreiben*. Tübingen, Niemeyer.
- Wrobel, A. (1992). *Revisionen und Formulierungsprozess. Schreibprozesse - Schreibprodukte*. Festschrift für Gisbert Keseling. M. Kohrt and A. Wrobel. Hildesheim, Olms: 361-385.

¿Error o cambio?

Marcos Bagno

bagno.marcos@gmail.com

Por más que la pregunta parezca obvia, vale la pena insistir: todas las lenguas cambian con el tiempo. Al comparar textos escritos en español en la Edad Media, en la época de Cervantes o inclusive hace cien años atrás con cualquier obra/texto publicada/o en la época actual. Las diferencias son notables, y las dificultades de comprensión irán aumentando a medida que retrocedamos más en el tiempo.

Leyendo las manifestaciones de los puristas, tenemos la impresión de que la lengua es una entidad lista y acabada, que pudo, inclusive, haber sufrido transformaciones en tiempos pasados, pero que en nuestros días presentes las reglas permanecen fijas para siempre. Pero esto es sólo una ilusión. Mientras exista gente que hable una lengua, ella sufrirá variaciones y cambios, incesantemente.

A pesar de que lo dicho resulte ser una obviedad, el cambio lingüístico siempre ha sido considerado como un problema, como una cosa negativa, como una señal de ruina, decadencia y corrupción de la lengua (y de la moral de sus hablantes). No obstante, ese cambio es inevitable: todas las cosas en el universo, en la naturaleza y en la sociedad pasan incesantemente por procesos de cambios, de obsolescencia, de reivindicación, de evolución... ¿Por qué sólo la lengua tendría que permanecer paralizada en el tiempo y el espacio? Toda las demás instituciones humanas sufren cambios, ¿por qué la lengua estaría exenta? Si ya no nos vestimos más como hace cien años, ¿por qué tenemos que continuar hablando como hace cien años? ¿Esto no parece obvio?

Para ser más exactos, sin embargo, sería mejor reformular aquella primera afirmación y decir lo siguiente: los hablantes cambian la lengua en todo momento. Porque es eso lo que realmente sucede: somos nosotros, los hablantes, que imperceptiblemente, inconscientemente, vamos alterando las reglas que rigen el funcionamiento de la lengua, volviéndola así más adecuada y más satisfactoria para nuestras exigencias de comunicación e interacción. No existe lengua sin hablantes. Por eso, no es “la lengua” que cambia – la lengua, al fin y al cabo, no existe sola, suelta en el espacio, como una entidad mítica... Son los hablantes, insertos en una sociedad, que cambian la lengua. Y ese cambio no es ni para mejor, ni peor: es un cambio, simplemente.

Todo sucede en una lengua viva, hablada por seres humanos, tiene una razón de ser. Y esa razón de ser no tiene nada que ver con la haraganería, la desatención, la corrupción moral, la falta de inteligencia, el mezotaje racial, y otras tantas alegaciones discriminativas que vienen siendo repetidas desde antes de Cristo.

La lengua es una institución social, ella es parte integrante de la vida en sociedad, por eso los cambios que ocurren en la lengua son el resultado de la acción colectiva de sus hablantes, una acción impulsada por la necesidad que esos hablantes sienten para comunicarse mejor, de lograr una mayor precisión sobre aquello que quieren decir, de enriquecer las palabras ya existentes con nuevos sentidos (principalmente los sentidos figurados, metafóricos), de crear nuevas palabras para dar una idea más precisa a sus deseos de interacción, de modificar las reglas gramaticales de la lengua para que nuevos modos de pensar y de sentir, nuevos modos de interpretar la realidad sean expresados por nuevas formas de decir.

El cambio lingüístico es el resultado de la interacción entre factores internos - los mecanismos cognitivos con los cuales expresamos el lenguaje dentro de nuestro cerebro - y factores externos a la lengua, es decir, factores sociales y culturales.

Los cambios lingüísticos no suceden aleatoriamente. Veamos un ejemplo.

El diptongo latino *au* se transformó, como sabemos, en la vocal simple *o*. Así, la palabra latina *paucu-* está en el origen del italiano y del español *poco* y del portugués *pouco*. ¿Por qué el *au* se transformó en *o*, y no en *e*, en *i*, en *ai*, etc? Porque esa transformación ya estaba, por así decirlo, prevista, “embutida” en el propio sistema de sonidos de la lengua.

La vocal *a* es la más abierta de todas, mientras que la vocal *u* se encuentra entre las más cerradas (de todas). Para producir el diptongo *au*, el hablante necesita abrir totalmente la boca para, rápidamente, cerrar la boca casi por completo.

Por un proceso que llamamos, en lingüística histórica, de asimilación, la *u*, muy cerrada, atrae *a*/arrastra la *a* más cerca de ella. Con ese movimiento, la *a* se va cerrando. Si la asimilación fuese completa, el diptongo *au* se transformaría en una *u*. Pero como no fue completa, dicho proceso paró “a mitad de camino”, en la *o*, que es una vocal que se sitúa precisamente entre la *a*, muy abierta, y la *u*, muy cerrada. Así fue que las palabras latinas como *auricula-*, *auru-*, *aut*, *pauper-* etc. se transformaron en *oreja*, *oro*, *o*, *pobre* (en español), *oro*, *o*, *póvero* (en italiano), siempre con una *o*, en donde el latín presentaba un *au*. El francés, que cuenta con una ortografía más conservadora, aún mantiene el *au*, pero siempre

se pronuncia “ô” (por eso, la palabra cause, “causa”, rima con la palabra rose, “rosa” en francés).

Explicaciones de esta índole se pueden aplicar a todos los fenómenos de cambio lingüístico. Por eso es que lo digo y lo repito: nada en la lengua sucede por acaso. Cuando las personas sin conocimiento específico sobre los procesos de cambio lingüístico hablan de “error”, en verdad lo que ellas están considerando como “error” se trata, pues, de algún fenómeno de transformación por el cual la lengua está atravesando. Una transformación que no tiene nada de fortuito, de causal, ni de aleatorio. Y que es fruto, insisto, de la acción de los propios hablantes sobre la lengua.

Como el cambio lingüístico no sucede de golpe dentro de la comunidad de hablantes – una parte de los hablantes adopta más rápidamente el cambio, la otra parte conserva durante algún tiempo la forma antigua – lo que se ve es una competición, una disputa entre la forma nueva y la forma más antigua. En ciertas variedades rurales brasileñas, todavía escuchamos la palabra *fruta*, con un diptongo *ui*, exactamente como lo encontramos en diversos textos escritos en Portugal quinientos años atrás. Esos hablantes aún conservan una forma antigua, mientras que la mayoría ya adoptó la forma nueva, *fruta*. ¿Cuál de las dos es la correcta? Las dos, claro, porque lo que está en juego aquí no es el error o el acierto, sino la diferencia en el proceso de adopción de las formas innovadoras.

Con el advenimiento del tiempo, si todos los hablantes (o la mayor parte de ellos) adoptaran la forma nueva, ella pasará a ser la única opción “correcta”, incluso hasta ser desafiada por otra innovación. Es un proceso que no tiene fin, de igual forma como no tiene fin el proceso de cambio de todo lo que existe en el universo, en el mundo, en la naturaleza y en la sociedad.

En libros y textos de carácter purista, encontramos frecuentemente esta frase: “Es un error común hoy en día hablar [o escribir]...” Eso para no mencionar todos los productos que están a la venta cuyos títulos son “los 150 errores más comunes en la lengua”, etc.

Como ya vimos, todos los cambios lingüísticos suceden por acción de los propios hablantes de la lengua. Incluso es muy curioso verificar lo siguiente: muchas personas se quejan de los cambios en la lengua sin darse cuenta de que son ellas mismas las que hacen cambiar la lengua... Más divertido aún es ver a las personas que se quejan de esos cambios usar en su propio modo de hablar o en su propia forma de escribir formas no autorizadas por las gramáticas normativas...

Si los cambios ya están previstos, de cierta manera, previstos en el propio sistema de la lengua, si los hablantes se aprovechan de las posibili-

dades que la lengua ofrece para modificar las reglas de su funcionamiento, y si esas modificaciones sirven para satisfacer múltiples necesidades que los hablantes sienten, entonces no existe “error común” - existe, pues, un ajuste común, un acierto para hacer la comun-icación más correcta.

Yo acostumbro a decir que la gran tarea de la ciencia lingüística es descubrir y explicitar aquello que los hablantes saben, pero no saben que saben. El conocimiento intuitivo que cada ser humano tiene de su lengua materna es uno de los más fascinantes misterios de la ciencia. Por más que lingüistas, psicólogos, biólogos, antropólogos y filósofos especulen, teoricen e investiguen, la verdadera naturaleza del conocimiento lingüístico – la naturaleza del propio lenguaje humano como fenómeno biopsicosocial – siempre será un desafío para los científicos.

Por eso, el lingüista honesto es aquel que reconoce humildemente que cualquier hablante de una lengua es el mejor gramático que existe. Nadie conoce mejor el funcionamiento de la lengua que el propio hablante nativo, a pesar de que él no sepa explicitar ese funcionamiento en términos teóricos (y para qué, al final de cuentas, ¿él iba a necesitar eso?). Nosotros, investigadores, podemos incluso sistematizar el funcionamiento (la gramática) de la lengua, crear modelos para explicar dicho funcionamiento, proponer nombres teóricos para los elementos y procesos que conseguimos detectar, pero eso no alcanza para dar cuenta de todo lo que está por detrás (o dentro, o en el fondo, o arriba...) del uso espontáneo, natural, corriente, inconsciente y eficiente que cada persona hace de su lengua materna.

¿Cuántos de nosotros somos capaces de describir con lujo de detalles técnico el funcionamiento del aparato respiratorio humano, usando la terminología científica adecuada? Poquísimos, si los comparamos con el número inmensamente mayor de los que respiran tranquilamente todos los días, sin darse cuenta de la complejidad de ese proceso biológico maravilloso. Lo mismo ocurre con el uso de la lengua por parte de la retumbante mayoría de los seres humanos.

Los cambios que ocurren en la lengua se deben precisamente a ese conocimiento poderoso que los hablantes tienen sobre cómo ella funciona y a la eficiencia de las intervenciones que ellos hacen en ese funcionamiento. En todo momento – gracias a procesos mentales y a fenómenos interaccionales que aún no conseguimos explicar satisfactoriamente –, cada hablante está reanalizando, reinterpretando las reglas de funcionamiento de su lengua, otorgando a ellas nuevo alcance, descartando las reglas que se muestran insuficientes, ampliando los límites de aplicación de las reglas hasta entonces restringidas a determinados contextos, y por ahí va todo...

Cada generación nueva de hablantes suma su contribución a ese proceso lento y gradual de transformación-reajuste-renovación de la lengua. Es por eso que entre los padres e hijos ya notamos algunas diferencias sutiles en el modo de pronunciar las palabras, en las reglas sintácticas, en el vocabulario, etc. Es por eso que hoy los uruguayos hablan el español uruguayo, y no el español europeo que llegó aquí hace más de quinientos años, ni mucho menos el latín, fuente de la lengua española, ni mucho menos inclusive el indoeuropeo, lengua prehistórica de la cual surgieron el latín y muchas otras lenguas...

Consultando en internet, encontré un sitio web llamado Reserva de Palabras. Allí podemos leer lo siguiente:

Reserva de Palabras es un espacio virtual dedicado a la lengua, que intenta mantener vivas las palabras que han caído en desuso y los términos que los hablantes encuentran amenazados por la pobreza léxica, los extranjerismos o los eufemismos y es el primer fruto de la colaboración entre dos escuelas de escritura: la Escuela de Escritores de Madrid y la Escola d'Esriptura del Ateneo Barcelonés.

Una de las palabras apadrinadas es el pronombre relativo cuyo. Algunos de los padrinos así justifican su intento de proteger el pronombre amenazado de extinción:

Ramón Iceta Olaizola (España)

Sus razones son: Es un pronombre relativo cuyo uso está absolutamente en declive, sustituido por la expresión incorrecta y bastante horrible: \"que su\". Pocas veces se oye utilizarla en el lenguaje oral y pocas, aunque más en el escrito.

José Manuel Sáenz de Urturi Grandes (España)

Sus razones son: Estoy harto de oír, sobre todo en los medios herztianos aunque también en el habla cotidiana, \"el hombre del que ardió la casa\" en lugar de \"el hombre cuya casa ardió\". Y eso que cuyo se encuentra en el primer párrafo del Quijote.

Rafael Galán (España)

Sus razones son: Aunque no sea evidente, es un pronombre cuyo uso está empezando a perderse. Es aún más completo y sintético que el francés \"dont\", porque, a diferencia de éste, incluye el artículo. Es alarmante, sobre todo, que los periodistas hayan decidido dejar de usarlo, empleando, en su lugar, expresiones inelegantes y empobrecedoras de la lengua. Cualquier periodista habría empezado este comentario escribiendo

do: \”Aunque no sea evidente, es un pronombre del que está empezando a perderse su uso\”.

José Ramón Hernández Correa (España)

Sus razones son: Es una palabra que cada vez se usa menos. Su ausencia, debida a la pobreza léxica, obliga a utilizar prótesis muy pobres, liosas e imprecisas. \”En un lugar de La Mancha del que no quiero recordar su nombre...\”

José Manuel Ruiz Martínez (España)

Sus razones son: Aun cuando carezca de carga semántica propia, este pronombre relativo posesivo aporta a nuestra lengua precisión y elegancia. Se está perdiendo su uso de modo acelerado, con el consiguiente empobrecimiento de nuestra expresión; ahora se sustituye, de forma incorrecta, por \”que\”. Por desgracia ya se ha perdido del todo como pronombre interrogativo, con tilde, \”cúyo\”, equivalente a \”de quién\”. El único ejemplo que permanecerá acaso sea el del poema de Rubén Darío \”retratos\”: \”¿Cúya es esa cabeza soberbia?...”

Vale la pena destacar en esas manifestaciones el vocabulario característico del purismo lingüístico: expresión incorrecta y bastante horrible”, “alarmante”, “expresiones inelegantes y empobrecedoras”, “pobreza léxica”, “prótesis muy pobres, liosas e imprecisas”, “consiguiente empobrecimiento de nuestra expresión”, “de forma incorrecta”, “por desgracia”. Se trata de un discurso que se repite con el mismo espíritu hace centenas de años, desde que se establecieron las normas gramaticales de las grandes lenguas europeas durante el Renacimiento.

Otra característica del discurso purista es la nostalgia de un tiempo en que supuestamente se hablaba mejor la lengua, un deseo de hacer retroceder la lengua en el tiempo: Yeso que cuyo se encuentra en el primer párrafo del Quijote”. En tanto el español sea llamado “la lengua de Cervantes”, difícilmente será posible avanzar en la creación de un imaginario lingüístico menos anacrónico y más próximo de la dinámica social y la creatividad de los hablantes. ¿Qué tenemos nosotros, hoy, en 2011, con el hecho de que cuyo aparezca en el primer párrafo del Quijote, obra que comenzó a publicarse en 1605, hace exactos 406 años? Si el mundo entero cambió desde aquellos tiempos hasta hoy, ¿por qué imaginar que solamente la lengua debería permanecer inmóvil e inmutable? ¿Las personas que lamentan la extinción de cuyo por acaso no usan teléfono, computadora, automóvil, avión, heladera, etc?

No por casualidad, el pronombre cuyo también está en proceso de desaparición en la lengua portuguesa. En la lengua hablada él simplemente no ocurre nunca, ni siquiera en situaciones de habla totalmente formales y rituales. Además no es por casualidad que el pronombre dont, equivalente en francés de cuyo, esté pasando por el mismo proceso de extinción. ¿Es posible que todos los hablantes de español, portugués y francés del mundo decidieran, juntos, “destruir” y “corromper” sus lenguas?

La explicación científica, evidentemente, es otra. Los pronombres relativos, como cuyo, representan una supervivencia de carácter eminentemente sintético de la lengua latina en la gramática de las lenguas románicas. Ahora bien, las lenguas románicas/romances son caracterizadas por sus estructuras analíticas. Por ejemplo, todo el sistema de casos del latín desapareció en las lenguas románicas/romances, sustituido por estructuras analíticas, gracias al uso de proposiciones y a la cristalización del orden de las palabras en la frase. Los pronombres relativos ejercen dos funciones al mismo tiempo: sirven como conectores entre oraciones y retoman algún elemento de la oración principal. Es decir, ellos sintetizan dos funciones:

Tengo una amiga + Su padre es embajador =

Tengo una amiga cuyo padre es embajador.

La palabra griega análisis significa “quiebre”, y es precisamente eso lo que ocurre cuando los hablantes sustituyen cuyo por otra construcción sintáctica:

Tengo una amiga **cuyo** padre es embajador



Tengo una amiga **que su** padre es embajador

Tenemos aquí el empleo del llamado “relativo universal”, la palabra que, actuando como mero conector entre dos informaciones, mientras que el sentido posesivo se ejerce por el posesivo su. No existe aquí, pues, ninguna diferencia con respecto a lo que ocurrió con otras estructuras sintácticas del latín:

domus Petri	→	casa de Pedro
amor	→	soy amado
eo rum	→	voy al campo
do librum Juliae	→	le doy el libro a Julia

Cuando conocemos la historia y el funcionamiento de las lenguas románicas/romances, lo que nos sorprende no es la desaparición del cuyo, sino, al contrario, su supervivencia por tantos siglos a los procesos analíticos de esas lenguas.

Los adeptos de la tradición purista siempre han tratado al hablante de la lengua como una especie de deficiente, de ignorante, como a alguien que no sabe usar correctamente una herramienta que le fue dada o prestada: la lengua. Como si la lengua no perteneciese, naturalmente, biológicamente culturalmente a cada ser humano que habla. Ese autoritarismo obscurantista no puede tolerarse más en el período actual del conocimiento científico y de la lucha por los derechos humanos.

Por una serie de fenómenos históricos, la lengua escrita — principalmente la lengua escrita literaria — se estableció como la única manera lógica y correcta de uso de la lengua, la única modalidad de lengua digna de ser estudiada y enseñada. Con ello, la lengua hablada pasó a ser vista como una forma “corrupta” de la escritura, como un socio caótico y desgraciado de la lengua.

Hoy, los estudiosos del lenguaje saben que no es así. La superioridad atribuida a la escritura está relacionada exclusivamente con el prestigio social del texto impreso, con el valor cultural de la palabra escrita, con el uso de la escritura como instrumento de dominación y exclusión social. En términos de estructura y funcionalidad, el habla y la escritura disponen de los mismos recursos, poseen muchas más semejanzas entre sí que diferencias. (Algunos teóricos, como el gran lingüista británico M. A. K. Holliday, llegan incluso a decir que, como recurso expresivo, el habla es muy superior a la escritura.)

Lamentablemente, reina en nuestra cultura una separación rígida y radical entre el habla y la escritura, como si fuesen dos lenguas diferentes y, peor, como si una (la escritura) fuese mejor que la otra (habla).

Eso suscitó una situación desastrosa en la enseñanza de lengua en las escuelas: sólo la lengua escrita o, más restringidamente aún, sólo la lengua escrita literaria consagrada merecía ser estudiada, analizada y codificada para, luego, volverse objeto exclusivo de enseñanza. Con ello, la lengua hablada no sólo era dejada de lado, sino también considerada caótica, desreglada, imperfecta e ilógica. Una de las principales revoluciones de la ciencia lingüística moderna fue precisamente corregir esa distorsión milenaria y poner a la lengua hablada en el centro de las investigaciones sobre el lenguaje.

Hoy en día, por suerte, las orientaciones curriculares oficiales exigen que en la escuela se trabaje con géneros textuales, es decir, las múltiples

manifestaciones de escritura y habla que circulan en la sociedad, evitando con eso la concentración exclusiva en el modelo de lengua forjado con base en la literatura consagrada. También se exige la enseñanza sistemática de la lengua hablada, y todos los libros didácticos aprobados por los programas oficiales de evaluación tienen que dedicar un espacio considerado al desarrollo de la oralidad de los alumnos.

Esos cambios en la concepción de enseñanza de lengua, sin embargo, todavía resultan una absoluta novedad para muchos profesores, que en su formación no tuvieron contacto con los nuevos conceptos y teorías provenientes de las investigaciones científicas. Como resultado de ello, es muy fuerte aún en nuestra cultura la idea que, al escribir sea lo que fuere, es necesario evitar toda y cualquier “interferencia de la lengua hablada” o “marca de la oralidad”, como si eso fuese factible.

Tal vez pudiéramos arriesgarnos a decir que la ideología lingüística retrógrada y purista que reina en la sociedad es fruto de algo todavía más profundo e impregnado en la mentalidad de las personas — la búsqueda de un ideal lingüístico.

La gran mayoría de las personas no concibe al lenguaje como una capacidad cognitiva de los seres humanos, como algo inscripto en su cerebro, en su propio ser biológico — para ellas, la lengua es, primordialmente, un bien cultural, una institución social, semejante a la religión, a la moral y al derecho, por ejemplo. La lengua es vista como algo exterior, que se encuentra por fuera de nosotros. Y así como la religión, la moral y el derecho son sometidos a procesos socioculturales de codificación y de normalización, la lengua también, así considerada, puede ser codificada y normalizada. No sólo puede, como de hecho, a lo largo de la historia, viene siendo codificada y normalizada — y así como las religiones tienen sus textos canónicos (considerados incluso como sagrados), así como el derecho viene siendo descripto y prescripto en los códigos de leyes, también la lengua viene codificada y normalizada en instrumentos socioculturales, por cierto, muy conocidos: los compendios gramaticales (llamados precisamente gramáticas normativas) y los diccionarios.

No es casual que las mismas nociones de correcto y equivocado que reinan en el abordaje de las cuestiones religiosas (la ortodoxia contra la herejía), en el abordaje de las cuestiones éticas (lo moral contra lo inmoral), y de las cuestiones jurídicas (la ley contra el crimen) también reinan en el abordaje de las cuestiones lingüísticas. Asimismo no es casual que con tanta frecuencia las personas digan “atentado” (un término propio del derecho y de la moral) o “pecado” (un término propio de la religión) al referirse a cuestiones de uso (supuestamente equivocado) de la lengua.

Y que tengan por costumbre decir que determinada palabra o construcción sintáctica “no existe” o “no es propia del español” sólo porque no figura en los diccionarios o en las gramáticas.

Las personas que buscan una/la “lengua correcta” están movilizadas por la búsqueda de un ideal lingüístico, por un deseo que es plenamente justificable.

El problema grave, como hemos visto, es que para atender esa demanda de un ideal lingüístico surgió, a lo largo de la historia, la ideología purista, que intenta establecer ese ideal en bases imposibles de alcanzar, casi siempre irracionales, distantes de la realidad de los usos de la lengua, en una estratósfera imaginaria más lejana del hablante común que los anillos de Saturno...

Una escuela democrática y democratizadora debe ofrecer a sus alumnos el conocimiento de aquello que ellos no saben – los pronombres relativos, por ejemplo –, pero sin pretensión autoritaria de querer con ello interrumpir los ininterrumpidos procesos de cambio lingüístico. La lengua es un museo vivo: en ella conviven, al mismo tiempo y en el mismo lugar, formas antiguas y formas innovadoras. Tenemos que aprender a lidiar con eso en nuestra práctica docente, sin miedo de lo nuevo y sin apego excesivo a lo viejo.

La formación de intérpretes LSU-español-LSU en la TUILSU

Rosana Famularo
rofamularo@gmail.com

Introducción

La Tecnicatura Universitaria en Interpretación Lengua de Señas Uruguaya, en adelante LSU, - Español – LSU se ofrece desde la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República desde 2009.

De este modo se da respuesta a la urgente necesidad de formar profesionalmente, a nivel terciario universitario, a los intérpretes de LSU-Español-LSU para que puedan intervenir, eficaz y eficientemente, en los distintos ámbitos en los que sean requeridos sus servicios de mediación interlingüística e intercultural.

En el presente artículo haremos referencia a la evolución y profesionalización del recurso humano a través del dispositivo universitario de la TUILSU y también a las actividades de enseñanza, investigación y extensión que con ella se vinculan.

La evolución sociohistórica del intérprete LSU-Español-LSU

La actividad de traducción como instrumento transmisor de culturas y como medio de comunicación se ha convertido en un fenómeno social que data de siglos. Sin embargo, a partir de la década del sesenta, los miembros de las comunidades Sordas han luchado, mundial y sistemáticamente, por el reconocimiento de sus lenguas y de sus derechos. Uno de los derechos que reclaman es el de la interpretación a su Lengua de Señas, en adelante LS, y a partir de ella. En otras palabras, la LS se vuelve la lengua meta y la lengua fuente para el intérprete en situaciones de contacto lingüístico entre personas Oyentes y Sordas. El intérprete, en su rol de mediador, debe manejar elementos de significación que están más allá del nivel oracional y del contenido proposicional de los enunciados. Por esta razón, las exigencias que debe enfrentar profesionalmente le imponen una doble vertiente de dirección: traducir desde la lengua extranjera (L2, en el caso de la mayoría de los estudiantes en Uruguay, la LSU) a la

primera lengua o también llamada materna (L1 o español) y viceversa. Esto nos lleva a postular que el intérprete debe poseer un alto grado de competencia textual y traductológica para moverse en ambas direcciones, advirtiendo que el acto de traducir hacia la lengua extranjera o L2, exige mayores competencias y habilidades interlingüísticas, extralingüísticas e interculturales.

Las teorías y estudios de traducción hacen referencia a la traducción desde la L2 a la L1 (Lederer, 1994: 147), dado que tácitamente se considera que ésta es la lengua habitual de trabajo para el intérprete aunque en la actualidad y en ámbitos rioplatenses, existe una mayor demanda de traducción inversa: del español a la LSU en situaciones de comunicación de complejidad creciente aunque no excluyente.

Tradicionalmente el objetivo de la interpretación con personas Sordas, hablantes de LS, se limitaba a sortear las dificultades en situaciones de comunicación de la vida diaria. Se recurría a una persona Oyente, niño, joven o adulto, para acompañarlos a consultas médicas, trámites administrativos o para hablar por teléfono.

Como ocurre generalmente con las lenguas no hegemónicas, los intérpretes fueron voluntarios. Estas personas Oyentes estaban involucradas existencialmente con personas Sordas: familiares, con frecuencia hijos; profesionalmente, docentes, asistentes sociales, celadores de escuela, enfermeros o accidentalmente, vecinos o compañeros de trabajo. En cierto modo, la LS pasaba del encierro de la esfera privada a la esfera pública (Famularo, Massone, 2000: 162) y se volvía visible a través de la práctica de la interpretación.

Pocas personas eran compensadas por su tiempo y trabajo y muchas menos fueron preparadas formalmente para la función que desempeñaban en la práctica. No había diferencia alguna entre una persona con buena voluntad y tiempo disponible, servicial y un intérprete profesional. De hecho, cuando el interpretariado no era reconocido profesionalmente, raramente se consideraban actitudes de confiabilidad, imparcialidad o los derechos de las personas Sordas para conocer y entender toda la información que les estaba destinada o que deseaban comunicar (Frishberg, 1990: 75; Burad, 2008: 34).

Como señalan Bonilla y Peluso (2010), Uruguay presenta un interesante y pionero desarrollo de estudios sobre Sordera que datan de los años ochenta. Esto permitió colocarlo a la vanguardia en la región a través de investigaciones en las que se demostró el estatus verbal de la LSU y se caracterizó la situación de la comunidad Sorda uruguaya en términos psico-socio-etno-lingüísticos. Así, los trabajos de Behares, Monteghirfo

y Rilo (1986), Behares (1987) y Behares, Monteghirfo y Davis (1987) tuvieron un posterior impacto en las políticas públicas y particularmente, en el sistema educativo y legal uruguayo: en 1987 se establece un programa de educación bilingüe en el nivel primario, en 1996, comienza la educación bilingüe en nivel secundario con el ingreso de intérpretes LSU-Español-LSU, en 2001 se promulga la ley n° 17.378 que reconoce la LSU como lengua de las comunidades sordas del Uruguay. En 2003 se aprueba la Tecnicatura Universitaria de Interpretación LSU-Español-LSU en la UdelaR que comienza a funcionar en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación recién 6 años después, en 2009, año en que se promulga la ley 18.437: la LSU es una de las lenguas maternas del Uruguay y se indica la necesidad de propender una educación plurilingüe.

La LSU es entonces, la lengua de la comunidad Sorda uruguaya, la que requiere de ella para interactuar con la comunidad Oyente en diferentes tipos de situaciones y con variados propósitos. Actualmente, las tareas de interpretación, incluso en el ámbito público formal son llevadas a cabo por personas que adquirieron una formación por fuera del circuito de la educación superior y universitaria.

La TUILSU

Aprobada por el Consejo Directivo central de la UdelaR en 2003 (Res.n° 8, Dist. 116/03, 08/04/03), la TUILSU constituye un dispositivo universitario orientado a la formación profesional de intérpretes universitarios de LSU-Español-LSU. Entendemos por dispositivo, un conjunto de signos que se articulan de manera particular, conformando hechos y enunciados cuyas regularidades dan cuenta de ciertas prácticas que, a su vez, producen un determinado efecto.

El dispositivo en cuestión tiene 3 ejes de acción: la formación de intérpretes LSU-Español-LSU; la investigación de la LSU y la interpretación; y la investigación y promoción de las posibilidades de acceso, tanto de las personas Sordas a la comunidad Oyente, como de las personas Oyentes a la comunidad Sorda.

Para el primer eje de acción que se orienta a la formación profesional de intérpretes LSU-Español-LSU, el plan de estudios abarca 2 años, dispuestos en cuatro semestres, con un total de créditos de 201, una carga horaria promedio de 24 horas semanales y una global, no inferior a las 1.400 horas. Tiene un carácter teórico-práctico que fomenta la activa participación del estudiante en el proceso de enseñanza aprendizaje y construcción de sus saberes y quehaceres profesionales.

Los cursos, con ordenación semestral, se dictan en el tercer piso del edificio de la FHCE en la calle Magallanes 1577 de la ciudad de Montevideo y hacia fines de la cursada, está prevista una práctica de interpretación que será aprobada, según los criterios de evaluación determinados por un Reglamento de Pasantías

La estructura del plan de estudios reúne los aportes de saberes acumulados en las diferentes disciplinas vinculadas al estudio social de la Sordera, el conocimiento específico de las lenguas de trabajo implicadas (LSU y Español), la teoría y la metodología de la traducción e interpretación en contextos de la Sordera y la formación técnica para ella.

La formación obtenida por el Técnico Universitario en Interpretación LSU-Español-LSU brinda una sólida base, teórico-práctica, que le permitirá al profesional, responder con intervenciones técnicas específicas, y en instancias futuras, articular y profundizar sus saberes y quehaceres en el campo disciplinar, orientación que contempla diversos niveles de especialización mediante cursos de grado o posgrado en disciplinas afines.

Para conformar la primera (2009-2011) y la segunda (2011-2013) cohortes, los ingresantes dieron una prueba de admisión para demostrar su proficiencia, tanto en LSU como en Español, además de acreditar un segundo ciclo de Enseñanza Secundaria en cualquiera de sus orientaciones, o poseer un título de Maestro, o ser egresados del INET o de UTU, con nivel de Bachillerato.

En cuanto al eje que se centra en la investigación de la LSU y la interpretación, las líneas de investigación de la TUILSU contemplan: la interpretación LSU-Español-LSU en contextos de enseñanza; las condiciones sociohistóricas de la interpretación/traducción en Uruguay; el análisis lingüístico de la LSU; la escritura, LSU y sociedad Sorda; y la textualidad en la LSU.

Las investigaciones en curso y sus avances, llevadas a cabo tanto por parte de docentes como de estudiantes de la TUILSU, se plasman en una publicación de reciente aparición: LSI, Lengua de Señas e Interpretación (ISSN: 1688-7808). Se reúnen allí textos, uruguayos y extranjeros, que resultan de investigaciones sobre las lenguas de señas, la interpretación/traducción entre las lenguas de señas y las lenguas orales, las condiciones psico-sociales y educativas de los sordos y territorios temáticos próximos a los señalados.

Finalmente, el eje que incluye la investigación y promoción de las posibilidades de acceso, tanto de las personas Sordas a la comunidad Oyente, como de las personas Oyentes a la comunidad Sorda contempla la interacción entre miembros de ambas comunidades en tareas y proyectos

conjuntos. Así, la TUILSU cuenta en su plantel con docentes Oyentes y docentes Sordos.

La agenda TUILSU: noviembre 2011

Del 3 a 5 de noviembre se realizarán en Montevideo el II Encuentro Internacional de Intérpretes, el I Encuentro Regional de Sordos y el Congreso Regional de Investigadores de Lenguas de Señas y Cultura Sorda. Estos eventos, organizados por la TUILSU, la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y la Universidad de la República, cuentan con los auspicios de organizaciones uruguayas e internacionales.

El Congreso Regional de Investigadores de Lenguas de Señas y Cultura Sorda será el ámbito de intercambio y actualización sobre diferentes temáticas: la interpretación en diferentes ámbitos (educativo, medios de comunicación, judicial, religioso, político, artístico, académico, etc.); la ética profesional en las prácticas de interpretación intercultural; las Lenguas de Señas y la traducción de textos; la lingüística de las Lenguas de Señas, Cultura Sorda, la educación bilingüe de los sordos, entre otros.

El II Encuentro Internacional de Intérpretes da continuación al primero, realizado por la Universidad de Cuyo, en Mendoza, en 2010, orientado especialmente a estudiantes o intérpretes en funciones, funcionará en régimen de mesas de discusión sobre la formación de intérpretes, los intérpretes como investigadores y la colegialización, la ética y la profesionalización.

El I Encuentro Regional de Sordos propone un espacio de reflexión, intercambio y discusiones sobre las dificultades y obstáculos que encuentran las personas Sordas en la tarea del instructor Sordo en los ámbitos educativos, formativos y de investigación, la importancia de la LSU en diferentes espacios comunitarios y la cultura e identidad Sorda.

Consideraciones finales

Los intérpretes LSU-Español-LSU son actores sociales, que toman la palabra por y para otros e intervienen en espacios institucionales con un fin específico, con una finalidad comunicativa. Durante la tarea de interpretación ocupan también, como los actores protagonistas, espacios simbólicos que están vinculados a culturas y a subculturas. Los espacios fronterizos de traducción e interpretación son lugares de construcción de la realidad y espacios de emergencia de dilemas lingüísticos, culturales e incluso conflictos humanos. La contundente presencia del intérprete

LSU-Español LSU constituye un desafío profesional en un lugar donde se encuentran tironeados lingüísticamente en dos direcciones: mirando hacia la lengua fuente y hacia la lengua meta. Todos aquellos que desempeñamos la tarea de interpretación, sabemos también que muchas veces estamos tironeados por actores Sordos y Oyentes que esperan de nosotros, una mediación que vaya más allá de una mera mediación lingüística y compongamos desencuentros culturales (Famularo, 2007: 115).

La interpretación es a la vez producto y proceso. Por esencia, se trata de un acto creativo, individual, militante, solitario y solidario porque necesario. En las diversas situaciones de interpretación, el intérprete LSU-Español-LSU se vuelve autor intelectual, actor coprotagonista y responsable de sus elecciones. Activo partícipe en intercambios lingüísticos y culturales pues piensa-desverbaliza-interpreta-traduce-reformula-crea. La actividad traductiva no es simple. Aunque naturalizadas, la traducción y la interpretación constituyen situaciones de comunicación poco naturales. Acordamos con Newmark (1987), un referente en los Estudios de Traducción cuando afirma:

(...) personalmente, considero la traducción como un proceso complejo, artificial y antinatural, que requiere un grado excepcional de inteligencia (Newmark, 1987:53)

Por ello, en la TUILSU aceptamos el desafío de acompañar a los intérpretes LSU-Español-LSU en su formación universitaria y construcción de saberes y quehaceres para un eficiente y eficaz desempeño profesional en una sociedad plurilingüe y pluricultural.

Referencias bibliográficas

- Behares L. E. (1987) ¿Qué es una seña? En: Primer Encuentro de Educadores Sordos. Caracas.
- Behares, L.E.; Monteghirfo, N. y Davis, D. (1987). Lengua de Señas Uruguaya. Su componente léxico básico. Montevideo: Instituto Interamericano del Niño.
- Behares, L.E.; Monteghirfo, N. y Rilo, M. (1986). Cuatro estudios sobre la sociolingüística de la lengua de señas de los Sordos del Uruguay. Montevideo: Instituto Interamericano del Niño.
- Bonilla, F. ; Peluso, L. (2010) “Hacia un descriptor del nivel fonológico para la LSU”, en Behares, L. (Dir.). LSI, Lengua de Señas e In-

- interpretación. Montevideo: TUILSU, FHCE-UdelaR. Número 1, pp. 29-56.
- Burad, V. (2008). *Ética y procedimiento profesional para intérpretes de lengua de señas*. Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo. 1ª edición.
- Lederer, M. (1994). *La traduction aujourd'hui. Le modèle interprétatif*. Paris: Hachette. Collection Références.
- Famularo, R. ; Massone, M.I. (2000). "Interpretación en lengua de señas: la lengua de la comunidad minoritaria sorda". En *Actas de II Congreso Latinoamericano de Traducción e Interpretación*. Buenos Aires: Colegio de Traductores Públicos de la Ciudad de Buenos Aires. pp. 157-166.
- Famularo, R. (2007). "El intérprete de Lengua de señas en el espacio educativo. Acuerdos y malentendidos". En *Actas del Congreso del IES. Formación e investigación en lenguas extranjeras y traducción*. Buenos Aires. IES, Juan Ramón Fernández. pp. 113-117.
- Frishberg, N. (1990). *Interpreting : an introduction*. Silver Spring : RID Publications.
- Newmark, P. (1987). *A textbook of translation*. London: Prentice Hall.

Simposio

Recontextualización del pasado nacional reciente en los manuales escolares de historia¹

Teresa Oteiza
moteizas@uc.cl

Introducción

El estudio de los textos escolares de historia² ha recibido una importante atención en las últimas décadas. Parte de este interés se debe al reconocimiento de que la recontextualización (Bernstein 1999, 2000³) del discurso histórico en un discurso pedagógico del mismo, constituye un discurso político el cual representa un saber autorizado que en una sociedad goza de legitimación social. De este modo, los manuales escolares de historia corresponden en un sentido amplio a interpretaciones de la historia que tienden a construir el pasado desde consensos sociales, lo que implica necesariamente que se introduzcan silencios y miradas parciales de los acontecimientos y de los actores sociales involucrados en ellos. Como sostiene Trouillot, “los silencios son inherentes en la historia ya que cada evento particular entra en la historia faltándole alguna de sus partes constituyentes. Siempre algo es dejado de lado mientras otro elemento es considerado. No existe un cierre perfecto de ningún evento.

¹Este trabajo es parte del Proyecto Fondecyt (Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico de Chile) número 1090464, “Logogénesis valorativa en el discurso de la historia”. Una versión más completa del mismo saldrá publicada en Moyano, E. (Coord.) *Aprender ciencias y humanidades: una cuestión de lectura y escritura. La mediación del lenguaje escrito y otros sistemas semióticos en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias en la escuela*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

²Se utiliza indistintamente “texto escolar” y “manual escolar” en este capítulo, si bien algunos autores hacen la distinción entre textos escolares como cualquier texto que sea utilizado con fines pedagógicos en el contexto escolar, de los manuales escolares como textos contruidos como manuales especialmente diseñados para apoyar la enseñanza de una disciplina o área en un contexto escolar.

³De acuerdo con Bernstein (1999, 2000) el principio de reconstrucción implica un proceso de de-colocación y uno de re-colocación que se realiza a través de un movimiento del contexto en el cual el conocimiento es producido a un contexto pedagógico en el que se reproduce y disemina. van Leeuwen (2008) agrega que en este proceso selectivo de apropiación, los discursos se reubican, adquiriendo nuevos énfasis y nuevas relaciones con otros discursos.

Por eso, lo que se convierte en hecho se convierte en tal con sus propias ausencias innatas, específicas de su producción. En otras palabras, los mismos mecanismos que hacen posible un recuento histórico, también aseguran que los hechos históricos no sean creados iguales” (1995: 13).

Uno de los aspectos en el que varios investigadores han coincidido en la necesidad de examinar con cuidado guarda relación con el impacto que el texto escolar tiene en los estudiantes. Por impacto, nos referimos a la potencial influencia que la lectura y discusión de estos textos puede tener en las nuevas generaciones de jóvenes y niños que interactúan con estos discursos, en cuanto a su formación como ciudadanos, su identidad personal y social y a las concepciones sobre el pasado y, por lo mismo, las maneras en que éstas influyen su conceptualización del futuro. Si bien este tipo de aseveraciones solo pueden sostenerse con estudios etnográficos de la interacción de los estudiantes y profesores con el libro de texto en la sala de clases (Achugar en prensa; Chamorro & Moss, en prensa; Martín, et al. 2010), no puede desconocerse el valor que estos libros siguen teniendo en el ámbito escolar primario y secundario, y el reconocimiento de que constituyen un material valioso para la enseñanza. Son varias las investigaciones que documentan que son precisamente los textos de historia o ciencias sociales los más utilizados en la sala de clases (Jonhsen 1996; Ochoa 1983, 1990; Leiva et al. 2000, entre otros).

Dada la importancia y el lugar de privilegio que poseen estos textos, así como la dificultad que muchas veces representa su comprensión por parte de los estudiantes, investigadores del área de la educación y del lenguaje han destinado esfuerzos por más de tres décadas en caracterizarlos lingüística y contextualmente tanto en el ámbito latinoamericano (Chamorro & Moss, en prensa; Giudice y Moyano 2008, en prensa; Moss et. al. 2003; Moss 2010; Moyano 2010; Oteiza 2003, 2006, 2009a, 2009b, en prensa; Pinto 2004; Oteiza y Pinto 2008), como en otras partes del mundo (Achugar y Schleppegrell 2005; Atienza 2007; en prensa; Barnard 2000, 2003; Coffin 1997, 2002, 2003, 2006; Derewianka & Coffin 2008; Eggins, Wignell & Martín 1993; Kress 1989; Martín 1991, 1999, 2002, 2003; Martín y Wodak 2003; Martín, et al 2010; Morales & Lischinsky 2008; Schleppegrell, Achugar & Oteiza 2004; Unsworth 2000; Veal & Coffin 1996, entre otros). Parte de las preocupaciones fundamentales de estos investigadores ha sido analizar las formas en las que se construye desde el lenguaje el discurso de la historia, de manera de disponer de herramientas concretas para la aplicación pedagógica de alfabetización en estos discursos de registro académico, y facilitar su comprensión y producción en los estudiantes. Asimismo, esta investigación ha pretendido

entregar herramientas teóricas y metodológicas que permitan fomentar en los estudiantes la capacidad de deconstruir las interpretaciones históricas de los discursos de los manuales y evitar lecturas pasivas o complacientes que propicien mecanismos de manipulación en la construcción de identidades y memorias históricas de jóvenes y niños.

La recontextualización de los recuentos históricos en los textos escolares tiene su origen en textos más explicativos e interpretativos, escritos principalmente por historiadores y sociólogos, por lo que pueden considerarse como recontextualizaciones de tratamientos más complejos de los eventos históricos y, particularmente, de la construcción simbólica de la trama espacio-temporal de la historia (Lechner 2006) en el discurso pedagógico. De esta manera, si consideramos los recuentos históricos como situados temporalmente en una cronología, esta última puede considerarse una ‘destilación’ de una construcción interpretativa más compleja, extensa y completa, en la que generalmente se considera más de una interpretación para la explicación de los eventos históricos, y a la que no necesariamente tienen acceso directo los estudiantes, al menos no desde los textos escolares. Sin embargo, en textos escolares de historia más recientes (publicados a partir de 2000 en Chile, por ejemplo), se incorporan extractos de diferentes visiones de historiadores y sociólogos así como fuentes primarias de información.

En consonancia con lo previamente expuesto, en este capítulo se propone el tratamiento de los siguientes objetivos: 1) mostrar desde los estudios lingüísticos, cómo se construye el pasado en los manuales escolares como un discurso pedagógico de la historia y cuáles son los patrones de recursos lingüísticos que típicamente caracterizan este tipo de discurso en los niveles discursivosemántico y léxicogramatical, tomando en consideración las diferencias que es posible encontrar entre géneros históricos, así como también considerando las posibilidades de un análisis de la representación de la intersubjetividad en el discurso; y 2) ilustrar mediante ejemplos provenientes de textos escolares chilenos que abordan el pasado reciente y traumático de este país, cómo los manuales escolares en sus versiones simplificadas de la historia reflejan los cambios políticos y sociales de la sociedad y de los grupos de poder simbólico, al tiempo que transparentan las nuevas corrientes historiográficas que en la actualidad tienden a los análisis más locales y personales, y cómo esto se relaciona con los debates acerca de la real posibilidad de estudiar el pasado reciente. Esto se correlaciona posteriormente con las propuestas de Maton (2007), Martín (2007), Muller (2007), Wignell (2007) y Martín, Maton y Matruglio (2010) en relación a la construcción de cosmologías axio-

lógicas en el discurso de la historia. A modo de ilustración, se incluyen algunos ejemplos de cómo los manuales escolares de historia presentan una 'historia destilada' que se caracteriza por una 'polifonía restringida' (Oteiza en prensa) que legitima y deslegitima determinadas miradas del pasado histórico, y que colabora a la 'naturalización de lo social' como sostiene Lechner (2006), entendida como la transfiguración del orden social en un aparente orden natural, lo que para este sociólogo implica a su vez una naturalización de los significados que excluyen al sujeto y a la acción intencional.

1. El rol del lenguaje en la construcción del pasado desde una perspectiva funcional

En esta sección se presenta una síntesis de los resultados obtenidos de la investigación que se ha realizado en el discurso de la historia de los manuales escolares desde una perspectiva lingüística funcional. Claramente es imposible agotar o dar cuenta en un espacio limitado de los estudios más relevantes que se han realizado en este ámbito, por lo que se presentan los aspectos en los que la mayoría de los autores han coincidido en sus análisis de estos manuales en diferentes países. En primer lugar, se aborda el estudio de estos discursos desde la perspectiva de las teorías de género desarrolladas principalmente en Australia en el marco de la Lingüística Sistémico Funcional (LSF), posteriormente se hace referencia a los recursos lingüísticos que típicamente construyen significados en los niveles discursivo-semántico y léxico-gramatical, para finalizar con los avances que se han realizado desde el punto de vista de la construcción de los significados interpersonales o intersubjetivos.

Desde el punto de vista de la construcción genérica de los textos escolares de historia, el estudio realizado en Australia desde la LSF ha significado un aporte indiscutible para muchos investigadores de otros países. Este desarrollo se debe inicialmente a la investigación temprana realizada en escuelas con desventaja social en Sydney en el marco del proyecto Disadvantaged School Program de South Wales liderado por J.R. Martin en la década de los noventa. En este proyecto participaron lingüistas con formación en educación, quienes investigaron la construcción genérica de los discursos históricos y de las ciencias tanto desde la perspectiva de la comprensión como de la producción por parte de los estudiantes, (Eggins, Wignell & Martin 1993; Rothery 1996; Coffin 1996; McNamara 1989; Unsworth 1999; Veal y Coffin 1996, entre otros). Este trabajo en el ámbito de la alfabetización en registros académicos en el en-

torno escolar se propuso abordar el problema de desigualdad social que implica la dificultad del manejo del discurso histórico por parte de los estudiantes. Esta orientación pone énfasis en el desarrollo de un conocimiento gramatical funcional como herramienta para una alfabetización crítica, de modo que su objetivo es potenciar una conciencia metalingüística crítica en los estudiantes. Parte de la inspiración y orientación teórica de la postura sociosemiótica de la investigación de Halliday (1978, 1994) ha sido clave en este desarrollo, dado que uno de sus propósitos en torno al estudio del lenguaje ha sido generar una teoría que permita el análisis de significados desde una preocupación social y comprometida con los cambios sociales. Asimismo, es importante mencionar la influencia temprana de un grupo de lingüistas que desarrollaron la denominada corriente de conciencia crítica del lenguaje en el ámbito educativo, y que abogaba por el desarrollo de una conciencia explícita del lenguaje en los estudiantes como herramienta básica de acceso social y de posibilidad de una participación plena y efectiva en la sociedad. Para estos lingüistas era clave el rol del metalenguaje para la identificación y explicación de las diferencias entre textos (R. Fowler, B. Hodge, G. Kress y T. Tew, 1979; B. Hodge y G. Kress 1993; Fairclough 1989, 1992, entre otros).

Desde la perspectiva de la LSF, la descripción del contexto social se realiza en los niveles interrelacionados del género y del registro⁴. Esta concepción más abstracta y general de análisis del contexto o del impacto de la cultura en el lenguaje, se refiere a “traer el conocimiento cultural inconsciente a la conciencia a través de cómo usamos el lenguaje para hacer cosas” (Eggins 1994: 46) y, consecuentemente, se considera al lenguaje como parte de una práctica social y el género como el potencial de significado de una cultura particular que se manifiesta en prácticas discursivas determinadas.

Un estudio particularmente influyente en el ámbito de la historia ha sido realizado por Martin (1997, 2000, 2003) y Coffin (2002, 2006), quienes correlacionan las diferentes voces que puede adoptar la voz autorial con los posicionamientos evaluativos de la misma y su potencial de realización en diferentes géneros históricos (Martin 2003). Estos autores reconocen las voces como los recursos de persuasión que disponen los autores de textos escolares, las cuales pueden clasificarse en: recopilador y evaluador, y esta última a su vez puede subdividirse en intérprete o

⁴ Para una revisión completa de la teoría del género y del registro ver S. Eggins 1994 y Martin & Rose 2008. Igualmente, es posible encontrar excelentes síntesis introductorias en Christie & Unsworth 2000 y Martin & Rose 2007 [2003].

adjudicador. Estas voces representan variaciones que no solo armonizan con los diferentes géneros históricos, sino también con los recursos evaluativos explícitos o implícitos que emplean los autores en el discurso. De esta manera, las voces autoriales presentan una mayor o menor 'intromisión' valorativa en el discurso dependiendo de si se trata de una autobiografía, biografía, recuento histórico, informe, o si se trata de géneros históricos de naturaleza más explicativa en los que pueden presentarse múltiples posicionamientos en la construcción interpretativa de los eventos y procesos sociales. Así, por ejemplo, las voces autoriales que codifican menos interpretación o posicionamiento valorativo explícito, como las de un recopilador, tienden a encontrarse en recuentos históricos, y en cambio las voces de intérprete, en géneros históricos que privilegian la discusión e inclusión de diferentes factores que contribuyen en 'la explicación' de la historia y que están menos regulados por una secuencia temporal de los mismos o por una cronología. La voz de recopilador se caracteriza por la ausencia generalizada de una valoración y juicio explícito en el discurso que sirve a los autores para construir un discurso que adquiere una apariencia de mayor objetividad, si bien esto no impide que sigan existiendo evaluaciones más implícitas o evocadas, ya que no todas las evaluaciones se gramaticalizan y lexicalizan de una manera obvia.

Por otra parte, la voz de evaluador, se caracteriza por la presencia de una valoración de sanción social y estima social inscrita (explícita) en el discurso. Es notorio que la posición de adjudicador es poco común en la historia, y puede deberse, como sostiene Martin (2003), a que ésta se percibe por los lectores como poco académica. De acuerdo con Coffin (2002), las voces de recopilador y evaluador funcionan como una estrategia retórica clave en los textos escolares, dado que se construyen en el discurso de acuerdo a una variación sistemática y, por lo mismo, una teoría de la voz puede ser considerada como una valiosa herramienta teórica y descriptiva para examinar la estrategia de posicionamiento general de un autor en un texto, lo que colabora a transparentar su posicionamiento ideológico así como el de la comunidad disciplinar y social de la que forma parte. De acuerdo con Coffin "la voz de recopilador sirve como un recurso retórico potente para construir una interpretación naturalizada del pasado que se basa en el sentido común". (Coffin, 2006:152). A continuación en la Figura 1, es posible apreciar el patrón de correlación entre las tipologías de voces autoriales y los géneros históricos en las que suelen aparecer, según las conceptualizaciones propuestas por Martin (2003) y Coffin (2002, 2006).

Figura 1: Correlación entre voces, recursos evaluativos y géneros históricos. Basado en Martín, 2003; Coffin, 2002, 2006 (en Oteiza 2009a)

Clasificación de las voces de los autores	Recursos evaluativos	Perspectiva tipológica de los géneros históricos
1.Voz de Recopilador	No hay JUICIOS y poca probabilidad de VALORACIONES SOCIALES inscritas en el discurso. (+ ‘objetivo’) (+ implícito o evocado) (A no ser que estén mediadas por una extra-vocalización (heteroglosia) y por lo tanto la intromisión del autor es reducida).	Recuento biográfico Recuento histórico Informe histórico (Textos como crónicas de hechos que siguen una cronología).
2.Voz de Evaluador a. Voz de Intérprete b. Voz de Adjudicador	ESTIMA SOCIAL inscrita VALORACIÓN SOCIAL inscrita Ausencia de SANCIÓN SOCIAL inscrita (sólo mediada). JUICIOS sobre suerte, habilidad y coraje de personajes históricos. Foco explícito en juicios de comportamiento.	Géneros explicativos
	Juicios morales (+ ‘subjetivo’) Evaluaciones inscritas de ESTIMA y SANCIÓN SOCIAL.	Géneros interpretativos

Moyano (2010) realiza otro valioso aporte en el estudio de las perspectivas de género y discurso, particularmente referido a los procesos de enseñanza y aprendizaje en el ámbito de la alfabetización académica de nivel universitario. Esta autora ha trabajado en la caracterización teórica y en las aplicaciones metodológicas de los géneros, y en el potencial que estos tienen para colaborar a que los estudiantes comprendan la complejidad del discurso histórico mediante la deconstrucción de los mismos. Esto se realiza en parte a través de la identificación de los recursos lingüísticos característicos que configuran las relaciones cohesivas entre las partes de los textos y el reconocimiento de las voces autoriales que se instancian dialógicamente en los textos desde diferentes posturas valorativas. Asimismo, Giudice y Moyano (en prensa) investigan desde la perspectiva del género, manuales escolares de historia argentinos para la escuela primaria y el rol que desempeñan en la formación del ciudadano.

Si consideramos el discurso histórico desde su construcción en el lenguaje, y no desde una perspectiva más abstracta del género y del registro, es posible identificar una serie de recursos que caracterizan estos discursos en los niveles discursivo-semántico y léxico-gramatical. A nivel discursivo-semántico, son varios los estudios que se han realizado para explicar las formas en las que se van construyendo determinadas prosodias valorativas que representan posicionamientos más o menos interpretativos por parte de los autores.

Diversos investigadores han explorado los recursos que los autores de textos escolares de historia emplean para producir un discurso de aparente 'objetividad' en el que no se explicitan sus posicionamientos ideológicos. Así, por ejemplo, Coffin y O'Halloran (2006), Coffin (2002, 2006) enfatizan en la necesidad de alfabetizar a los estudiantes en el reconocimiento de las prosodias valorativas⁵ que los autores utilizan para codificar sus interpretaciones del pasado. En este sentido, los desarrollos desde la Teoría de la Valoración (Martin y White 2005; Martin y Rose 2007; Hood y Martin 2008; Hood 2010) y su capacidad para explicitar las manifestaciones de la intersubjetividad en el discurso, tanto inscrita como evocada, han prestado una valiosa ayuda en el análisis del discurso

⁵El concepto de prosodia valorativa corresponde a un desarrollo de Halliday (1994) de los postulados de Firth (1968), quien sostiene que los significados interpersonales no suelen realizarse como configuraciones de elementos discretos, sino que se instancian de manera prosódica en el discurso. Posteriormente, Martin y White (2005) han elaborado una tipología de prosodias valorativas clasificándolas en dominante, saturada o intensificadora, según se manifiesten a nivel discursivo-semántico en el discurso.

histórico. Esta teoría permite identificar si las valoraciones corresponden a actitudes de juicios de estima o de sanción social, a valoraciones de naturaleza afectiva o a apreciaciones de fenómenos naturales y cosas. Asimismo, el subsistema de compromiso de esta teoría permite analizar la fuente u origen de las evaluaciones, pudiendo identificarse si los discursos corresponden a orientaciones más monoglósicas o heteroglósicas (Bakhtin 1985). De esta manera, es posible analizar los recursos de extra-vocalización de inserción y asimilación (White 2003) para determinar las formas y grados en que se produce un discurso polifónico en los manuales escolares. Estos recursos que para una deconstrucción discursiva precisan de una formación metadiscursiva explícita en los estudiantes, permiten identificar las posturas de explicaciones históricas que se construyen en el discurso. La polifonía se manifiesta en parte en los textos escolares por extra-vocalización, la cual puede referirse a explicaciones históricas escritas por historiadores o sociólogos legitimadas como tales en el ámbito nacional o por la inclusión de documentos primarios como testimonios, recortes de prensa, discursos presidenciales, entre muchos otros.

En esta misma línea, hemos investigado la organización retórica de los autores que tiende a contraerse y expandirse dialógicamente privilegiando determinadas explicaciones históricas del pasado reciente de Chile (Oteíza 2009a, en prensa). Dada la trascendencia de crítico investigar las posibilidades de manipulación o de persuasión del discurso de la historia mediante el examen de recursos de valoración inscrita y evocada en los textos, el análisis de la intersubjetividad y de los recursos del lenguaje que tienen el potencial de construir estos significados permite transparentar los posicionamientos ideológicos de las explicaciones del pasado, lo que sin lugar a dudas implica un trabajo de formación con los estudiantes que los capacite para identificarlos y comprender los efectos de sentido que construyen. Para este análisis ha sido particularmente útil la teoría de la valoración o appraisal theory, la cual constituye un desarrollo de la metafunción interpersonal de Halliday (1994). Esta teoría ofrece el aparato teórico y metodológico para caracterizar de manera sistemática a nivel discursivosemántico, los recursos que por acumulación elaboran una prosodia valorativa en el discurso. Esta teoría está, por tanto, en consonancia con uno de los objetivos y principios fundamentales de la Lingüística Sistémico Funcional en cuanto ésta “procura describir el potencial de significado, las opciones o elecciones lingüísticas que están disponibles para construir significados en contextos particulares” (Christie & Unsworth 2000:2).

Desde un punto de vista de la realización del significado en el nivel léxico-gramatical, los discursos históricos comparten ciertos rasgos lingüísticos con otros discursos de registro académico, como la alta nominalización y consecuente densidad léxica de grupos nominales típicos de un discurso abstracto. Este registro se caracteriza, asimismo, por la elección preferente de estructuras no congruentes⁶, lo que dificulta la comprensión en estudiantes que no han estado involucrados en una práctica educativa que permita su desarrollo metalingüístico. A través de la incongruencia gramatical, los eventos y dimensiones temporales tienden a ser ‘cosificados’ en el discurso de la historia, lo que a su vez determina que las relaciones lógico-semánticas no se realicen entre cláusulas sino al interior de las mismas (Martin 1991).

La nominalización es un recurso clave en la construcción de las explicaciones históricas por cuanto facilita el desarrollo de una cadena de razonamientos en el discurso y funciona como recurso fundamental de la construcción de la abstracción (Halliday y Martin 1993). Así, por ejemplo, Chamorro y Moss (en prensa) además de enfatizar la importancia del estudio del libro de texto tanto en la interacción en el aula como de sus características léxicogramaticales, se centran especialmente en el estudio del potencial de significado de las cláusulas ergativas y de la metáfora gramatical ideacional como la nominalización, dado que son recursos discursivos que construyen abstracción y que generan dificultad de comprensión a los estudiantes. Estas autoras señalan que estos recursos lingüísticos no son necesariamente desempacados, esto es, reformulados en su expresión más congruente, en un trabajo metalingüístico conjunto por parte de profesores y estudiantes.

Esta cosificación de los eventos y del tiempo junto con la tendencia a la objetivación y existencialización de los eventos, uso de procesos existenciales, relacionales, cláusulas declarativas, además de la impersonalización, nominalización y tratamiento impersonal de las relaciones causales, construye como consecuencia un discurso altamente ‘empaquetado’ en

⁶ Una forma congruente para Halliday (1994) es una manera de expresión del significado intuitivamente más cercana a los eventos del mundo externo. Una metáfora gramatical implica una realización incongruente de elecciones semánticas que puede traducirse por ejemplo en la nominalización de verbos y de conjunciones. De acuerdo con Martin (1991), “una relación congruente es una en la cual la relación entre las categorías semánticas y gramaticales es natural: la gente, los lugares y las cosas son realizadas nominalmente, las acciones son realizadas verbalmente, las relaciones lógicas de tiempo y consecuencia son realizadas conjuntivamente, y así sucesivamente (Martin 1991: 328).

el que comúnmente resulta difícil comprender los puntos de vista de los autores y la construcción interpretativa y política de la historia. En los textos escritos en español suele utilizarse la voz pasiva refleja o impersonal, la cual junto a las nominalizaciones, dificulta la identificación de la agencia (Moss 2010; Giudice y Moyano 2008, Giudice y Moyano en prensa; Oteíza 2006, 2009a, en prensa; Oteíza y Pinto 2008, entre otros). Las causas se naturalizan en una estructuración retórica que tiende a la presentación de causas ‘globales’ que excluyen las presentaciones multifactoriales en el discurso (Achugar & Schleppegrell 2005).

A continuación se ilustran estos recursos lingüísticos mediante un ejemplo del libro de texto de historia para segundo año de secundaria de Chile editado por Editorial Santillana y que se adjudicó la licitación del Ministerio de Educación de este país para su entrega gratuita a más del 90% de los estudiantes del país para los años 2009 y 2010.

Ejemplo 1:

La redistribución de los ingresos era uno de los objetivos del gobierno de Salvador Allende y para lograrlo debió recurrir a la alza de los salarios y al gasto público. Se llamó la “batalla de la producción” para evitar que el aumento del poder adquisitivo de la población provocara escasez de productos con la consiguiente inflación, producto del alza de precios. Así, hacia 1971 esta política económica tuvo sus frutos: bajó la inflación, se produjo un alza real de los salarios y un aumento de la producción industrial, a la vez que bajó [sic] notablemente las tasas de cesantía. Sin embargo, por los propios errores del gobierno y la acción combinada de la oposición, la conspiración norteamericana y la caída del precio del cobre, la mentada “batalla de la producción” fue perdida por el gobierno. En efecto, el aparato productivo no fue capaz de cubrir la demanda de bienes y servicios de la población. La situación se volvió particularmente delicada en el sector agrícola, por la escasez de alimentos, surgió el desabastecimiento y el “mercado negro”, en el cual los productos eran revendidos muy por encima del precio fijado por el gobierno y aparecieron las “colas” frente al comercio en busca de bienes esenciales para la vida cotidiana. En este contexto, las movilizaciones callejeras de partidarios de uno y otro bando se transformaron en pan de cada día (Santillana, segundo año medio, 2009-2010).

En este breve extracto es posible evidenciar varios de los fenómenos lingüísticos previamente presentados, de los cuales vamos a examinar el

funcionamiento de los recursos lingüísticos más relevantes:

a. Nominalización de eventos y participantes (señalados con negrita y subrayado): un uso habitual de la nominalización consiste en construir relaciones de causalidad en el discurso al interior de las cláusulas y no entre ellas a través de conjunciones. Así “producto del alza de precios” señala una relación causal de la inflación que se expresa al interior del grupo nominal. Asimismo, la nominalización de participantes como “el aparato productivo” o “la demanda de bienes y servicios de la población”, los posiciona de manera menos explícita o de forma secundaria en el discurso como “de la población” que funciona como complemento del núcleo de la frase nominal. Por otro lado, “la situación” nominaliza lo previamente planteado encapsulando la información, lo que permite caracterizarla desde una valoración social negativa: “particularmente delicada”.

b. Generalización de participantes y asignación de responsabilidades (señalados con negrita): es común que los participantes humanos se instancien en el discurso por medio de generalizaciones y de nominalizaciones como se señaló previamente: “población”, “gobierno”, “gobierno de Salvador Allende”, “la oposición”, “la conspiración norteamericana”, “las movilizaciones callejeras de partidarios de uno y otro bando”, siendo sólo los personajes más relevantes del dominio público y político los que son nombrados de manera individual como “Salvador Allende”. Es interesante que en este ejemplo se reconozcan varios responsables (humanos y no humanos), ya que esto representa la compleja realidad socio-política que vivía Chile y los actores sociales involucrados en ella. Igualmente habría que destacar otra presencia de participantes humanos en “colas”, las cuales se refieren a personas que hacen fila para comprar alimentos de primera necesidad; sin embargo, aquí son las ‘colas’ los agentes del proceso material ‘buscar’ que aparece codificado de manera incongruente en una circunstancia de propósito: “en busca de bienes”. La evaluación evocada de valoración social negativa de normalidad se manifiesta en el hecho de tener que hacer ‘cola’ (fila) para la obtención de alimentos que son “esenciales para la vida cotidiana”. Finalmente, en este ejemplo puede apreciarse el empleo de una cláusula aseverativa que ‘naturaliza’ mediante polaridad negativa una valoración de estima social negativa de la capacidad del gobierno de Allende y señala responsabilidades compartidas que luego son parte de la construcción de la crisis social, política y económica previa al golpe militar de 1973 en el texto.

c. Graduación de las valoraciones de actitud (de juicios de estima y sanción social, de afecto y de apreciación): es común que la valoración no

se exprese de manera explícita en el discurso de los manuales escolares, pero sí es posible encontrar con frecuencia elementos de graduación de los significados ideacionales que permiten identificar expresión de subjetividad en el discurso. Así, los cuantificadores de fuerza (eleva el volumen del juicio positivo o negativo) “notablemente”, “muy” y de foco, “particularmente” (regula la categorización o pertenencia a una clase del juicio negativo expresado por el adjetivo “delicada”), señalan un juicio de estima social de normalidad negativa de la situación económica y social del gobierno de Allende.

d. Existencialización de los eventos: esto típicamente contribuye a la presentación nominalizada de los hechos y la no atribución de actores humanos y de responsables en el discurso; así “se produjo”, “surgió” y “aparecieron” funcionan como procesos existenciales que dejan ‘suspendidos’ los eventos en el acontecer histórico como sucesos que ‘ocurrieron’ o que ‘pasaron’. Igualmente la voz pasiva plena o refleja permite la no asignación de responsabilidades como en “eran revendidos” que corresponde a un proceso material de actores indeterminados en el discurso.

e. Construcción simbólica valorativa de la trama temporal en el discurso y relaciones causales: se ha señalado que las relaciones lógico semánticas de causa tienden a producirse al interior de las cláusulas en vez de entre las cláusulas mediante conjunciones como “Así”, “Sin embargo” y “En efecto” las que en general aparecen con baja frecuencia en los manuales escolares de historia. Es común que las relaciones de condicionalidad, causa, comparación u otras se realicen mediante cláusulas hipotéticas (subordinadas) encabezadas por estructuras como ““para + infinitivo” (para ser avisado), “para + nombre/pronombre” (para ello) con el significado de “con el propósito y/o objetivo de”” (Oteíza 2006: 127). Una estrategia habitual es que las instancias temporales construyan la dimensión del tiempo junto con la argumentación desde perspectivas valorativas específicas, fenómeno que hemos denominado “la construcción simbólica valorativa de la trama temporal en el discurso de la historia” (Oteíza y Pinuer 2010). Así por ejemplo, son las frases preposicionales y nominales como “En este contexto”, “Esta situación”, las que son parte de la construcción simbólica de la temporalidad en cuando implican una (re)escenificación del pasado a partir de la selección de ciertos factores que construyen la argumentación de las explicaciones históricas. Este tipo de expresiones también ayuda a que los discursos no constituyan recuentos o informes, sino que sean géneros de naturaleza más explicativa. Frecuentemente este tipo de referencias temporales permite que los

eventos previamente mencionados constituyan las causas o explicación de un evento posterior. De esta manera, en el ejemplo 1, “En este contexto” funciona como un marcador de causalidad que recoge todos los eventos y procesos previamente expuestos y los presenta como causas que deben comprenderse para dar sentido a la explicación histórica construida en el discurso. Otras expresiones como “Ante esta circunstancia”, “Ante una situación política, económica y social”, “todo lo anterior”, “en medio de estos sucesos”, entre otras, han sido identificadas en análisis de textos escolares de historia como estructuras que combinan en su significado la dimensión temporal con la lógico-semántica de la causalidad (Oteíza 2006)⁷.

En la siguiente sección se examina el proceso de recontextualización del pasado reciente en manuales escolares de historia de Chile con el objeto de develar las maneras en que se construyen miradas entrenadas o cosmologías axiológicas (Maton 2007), lo que implica considerar no sólo las estructuras de conocimiento de la disciplina de la historia sino también las miradas axiológicas adquiridas que potencialmente comparten ‘los conocedores’ de su recontextualización en el discurso de los manuales escolares.

2. Recontextualización del pasado reciente en manuales escolares de historia chilenos

En esta sección interesa abordar, a modo de ilustración, las maneras en que los manuales escolares de historia van reflejando los cambios políticos y sociales de la sociedad que los produce. Parte de este proceso se relaciona, por ejemplo, con los mecanismos a través de los cuales los textos manifiestan los cambios en las disciplinas, en este caso de la historiografía, y de las transformaciones de las orientaciones teóricas de las corrientes historiográficas. A modo de ejemplo se presenta a continuación un breve análisis de la recontextualización del discurso de las violaciones a los derechos humanos cometidos durante la dictadura de

⁷C. Coffin (2006) categoriza la representación temporal de la historia en los manuales escolares e identifica cinco funciones características: la secuenciación/ sequencing (“antes”, “después”, la segmentación del tiempo en períodos/ segmenting time (“la guerra fría”), la ubicación en el tiempo/ setting in time (en un punto particular del tiempo, como “en 1973”, la duración/ duration (cuánto dura un evento, “por 30 años”, “por un largo tiempo”), y por establecimiento de fases/ phasing (indican el comienzo, continuación y fin de las fases de un evento).

Augusto Pinochet (1973-1990) en textos escolares de historia chilenos de reciente publicación. Estos planteamientos se ponen en relación con los desarrollos de Maton (2007), Muller (2007) y Martin (2007) en torno a la noción de cosmologías axiológicas que se favorecen en el discurso de la historia, esto es, la mirada entrenada o ‘trained gaze’ (Bernstein 1999) que implica valores y actitudes que se privilegian en una disciplina, los cuales guardan relación con las estructuras de conocimiento horizontales que priman en esta área de conocimiento. De la misma manera, nos interesa recoger las ideas de Martin, Maton y Matruglio (2010) sobre cómo los textos escolares de historia australianos privilegian la tecnicalización del discurso mediante el uso de “-ismos” (comunismo, socialismo, capitalismo, etc.) en la construcción del discurso de la historia moderna⁸.

Las narraciones nacionales de la historia reciente implican un trabajo difícil para el/la historiador/a del país en el que se encuentra afectivamente involucrado/a. Consecuentemente, no resulta sencillo, como plantean Franco y Levín (2007), producir y pensar críticamente este pasado cercano, ya que esta construcción es parte del espacio público de la comunidad de la que se forma parte, sea esta especializada, de divulgación o de textos escolares. Así, al reconstruirse las memorias sociales sobre el pasado, también se está construyendo el presente. Achugar (2009) apunta al mismo fenómeno al afirmar que “las políticas de la memoria involucran no sólo la representación del pasado, sino también la realización de relaciones sociales y la mantención/construcción de identidades políticas” (2009: 292).

De este modo, la transmisión del pasado reciente a las nuevas generaciones como “narrativas aceptables” es un proceso complejo, particularmente porque es un espacio sobre el que aún se debate su legitimidad en la historiografía. Un aspecto que es necesario tener en cuenta para la comprensión de la recontextualización de la historia reciente en el discurso pedagógico, es la discusión actual en los círculos historiográficos en cuanto a la legitimidad de su estudio, las formas en las que podría denominarse, y cómo estos procesos pueden evidenciarse en los textos escolares. En este sentido, Franco y Levín (2007) cuestionan el hecho de que deban primar consideraciones temporales, y apuntan a que la historia

⁸En esta investigación los autores se posicionan desde la lingüística, etnografía y sociología de la educación para estudiar la construcción de la lucha poscolonial en Indochina (‘Las guerras de Indochina’) en textos escolares australianos y su utilización y negociación con los profesores en la sala de clases.

reciente alude a realidades subjetivas y cambiantes, y que como sostiene Achugar (2009), transforman y condicionan las interpretaciones del presente.

Se ha planteado que el discurso de la historia de los manuales escolares tiende a presentarse desde una supuesta ‘objetividad’, si bien esto no impide que en ellos se instancien los puntos de vista de los autores. Este mismo interés de las ciencias sociales por la inclusión o reconocimiento de la intersubjetividad en sus áreas de estudio, también ha estado presente entre sectores de historiadores contemporáneos que reconocen la importancia de incorporar y legitimar fuentes más locales en su estudio (fuentes orales, testimonios, entre otras), así como reconocer el carácter interpretativo de la disciplina y la necesidad ética de explicitar sus posicionamientos en el discurso. Esta expresión de los puntos de vista ideológicos de quienes elaboran explicaciones históricas es más frecuente en los discursos especializados y de divulgación, dado que como se ha mencionado previamente, en los textos escolares de historia la subjetividad tiende a expresarse menos y además mediante formas más implícitas o evocadas.

Según Martin, Maton et al. (2010), en el eje de estructuras horizontales y verticales de formas de estructurar el conocimiento, la historia tiende hacia una estructura horizontal y, por lo mismo, “se podría predecir que ésta tiene una verticalidad relativamente débil, lo que significa que el conocimiento está organizado segmentadamente (esto es, era por era o tema por tema), sin demasiada technicalidad interconectada en una superestructura conceptual integrada del tipo que es posible encontrar en la lingüística o en la biología” (2010: 439)⁹. Sin embargo, el rol clave que estos autores le asignen a los “-ismos” en el discurso de la historia de los textos escolares, los lleva a postular que este discurso pareciera estar más technicalizado de lo que los primeros análisis desde la lingüística sistémico funcional habían demostrado.

⁹De acuerdo con Muller (2007), la gramaticalidad se refiere a las maneras en que los postulados teóricos se relacionan con los fenómenos que modelan; así, una gramaticalidad fuerte guarda relación con una relación estrecha de correlación entre lo empírico y su campo de referentes; y por otro lado, una gramaticalidad débil guarda mayor relación con teorías de naturaleza interpretativa de textos. Martin, Maton et al. (2010) sintetizan esta diferenciación como las disciplinas jerárquicas en las que priman relaciones empíricas con sus referentes y en las que es clave el proceso de comprobación, a diferencia de las que poseen estructuras horizontales de conocimiento, y en las que prima el proceso de interpretación.

No obstante lo anterior, se considera que las cosmologías axiológicas funcionan de manera diferente en el discurso de la historia reciente de una nación que se recupera de un proceso traumático como es el caso de Chile después del golpe militar de 1973 y la dictadura militar de 17 años de A. Pinochet (1973-1990). A esto es necesario sumar la dolorosa experiencia de violación a los derechos humanos cometida por agentes de estado, especialmente en los primeros años de la dictadura de Pinochet, y que causó la muerte y desaparición de más de 3000 personas, y en donde cerca de 30.000 padecieron tortura y prisión política según estipulan los informes oficiales de la Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación (Informe Rettig 1991) y la Comisión Nacional sobre Prisión Política y Tortura (Informe Valech 2004). ¿Cómo se construyen estas constelaciones axiológicas en los relatos de una historia nacional reciente? En este capítulo se ilustra mediante algunos ejemplos la manera en que se recontextualiza la violación a los derechos humanos de la dictadura militar de Augusto Pinochet en los últimos libros de texto publicados por el Ministerio de Educación¹⁰. Se postula que las cosmologías axiológicas o actitudes y valores con los que debe considerarse el pasado reciente se encuentran todavía en construcción y poseen un funcionamiento diferente a lo considerado por Martin, Maton y Matruglio (2010) en cuanto a la importancia de los “-ismos” y el rol epistemológico de la inclusión de estos tecnicismos en el discurso histórico.

En primer lugar, se desea demostrar la importancia creciente que los autores de los manuales escolares otorgan a la necesidad de integrar diferentes posiciones en relación a las explicaciones históricas. Esto que se manifiesta preferentemente mediante la inserción de citas, documentos y fuentes de diferente naturaleza, también se evidencia en el reconocimiento de la construcción subjetiva de la historia y la explicitación de las dificultades que enfrenta el historiador dada su cercanía con los eventos y la consecuente conexión emocional que esto implica, especialmente si estos eventos son conflictivos. A continuación se presenta una serie de ejemplos (2 al 6) del texto escolar de Editorial Mare Nostrum (2009-2010) en los que se enfatiza el componente de la representación simbólica temporal del debate y la importancia del hecho de que los sucesos sean recientes y la dificultad de poder ofrecer ‘una’ interpretación de la historia:

¹⁰Para una revisión de los cambios de estos textos que se informa desde 1990, ver Oteiza 2006, 2009a, en prensa; Oteiza y Pinto 2008).

Ejemplo 2

Estudiar **la historia de las últimas décadas de nuestro país** no es fácil por varios motivos.

Ejemplo 3

Por tratarse de hechos cercanos, probablemente vividos por el historiador, se produce **una relación afectiva entre el investigador y su objeto de estudio**, todos somos protagonistas de la historia de nuestro tiempo.

Ejemplo 4

Los resultados podrían aparecer parciales o incompletos, porque no se tiene **una perspectiva global y se desconocen todas sus repercusiones**.

Ejemplo 5

Las fuentes utilizadas son muy diversas e inagotables y se producen sin cesar, al mismo tiempo en que ocurren los hechos. Además, **es posible conceder la palabra a los actores**. Todo esto se constituye en un **desafío para los historiadores**, que **deben trabajar directamente con lo vivo**.

Ejemplo 6

Si la investigación se vuelve más compleja, a la vez ofrece la posibilidad de que **sus resultados tengan una repercusión social importante: pueden modificar el curso de los acontecimientos e influir en la comprensión que las personas tienen de sus experiencias**. La historia, **así, se vincula más íntimamente con la vida**.

En estos ejemplos prima una actitud ambivalente en relación a la historia reciente, esto es, se aprecia una valoración social negativa dada la dificultad para su análisis, pero al mismo tiempo, se evalúa la historia reciente con una valoración social positiva debido a que está abierta a una amplia posibilidad de incorporar fuentes de información, de perspectivas y de participación de actores sociales diferentes. Estos “clichés” de que “todos somos constructores de la historia” y de que “somos pro-

tagonistas de la historia” no se encuentran en los textos escolares de historia chilenos publicados entre 1990 y 2001, ya que esta valoración de lo ‘íntimo’ de la historia local y de nuestro protagonismo, constituye una reorientación relativamente reciente de la historiografía que los autores consideran deben hacer explícita en los textos escolares (Oteíza en prensa). Asimismo, esta explicitación de las dificultades y la riqueza de recontextualizar la historia reciente en los textos escolares implica una particular construcción de una dimensión simbólico valorativa de la trama temporal en el discurso (Oteíza y Pinuer 2010); esto se refiere a que las dimensiones temporales son parte de las construcciones interpretativas del discurso de la historia, las cuales se instancian desde determinados significados valorativos. Así, por ejemplo, el discurso construye diferentes pasados enfatizando en este caso “el pasado reciente”, el cual es codificado desde categorías de duración (Coffin 2006): “la historia de las últimas décadas”, “se producen sin cesar”, “sucesos abiertos”, conectándolos con el presente y, por lo tanto, abriendo espacio para nuevas reformulaciones, así como también presuponiendo que en algún momento futuro podrían ‘cerrarse’ en una explicación ‘definitiva’: “el desenlace final todavía incierto”. Por otro lado, se ponen en juego los criterios de proximidad temporal, dado que este pasado reciente que contempla de manera peligrosamente unificada el gobierno de Allende, el golpe militar de 1973, la dictadura militar de A. Pinochet y las violaciones a los derechos humanos cometidos por esta última, corresponde a “sucesos próximos”, “hechos cercanos”, “vividos por el historiador”, “nuestro tiempo”, que todavía permanecen abiertos al futuro: “repercusiones”, “inagotables”, “lo vivo”. Al mismo tiempo, los clichés mencionados de algún modo abren el espacio a las emociones y subjetividades como parte del pasado reciente, así como lo local, lo personal e íntimo parecieran tener, aunque sea ‘retóricamente’, un lugar reconocido en el proceso de historización de la memoria reciente del país.

La constatación de Martín, Maton et al (2010) de que las épocas históricas son parte de la tecnicalización del discurso de la historia, no funciona de la misma manera en el discurso de la historia reciente de un país en el que las épocas están todavía en construcción y en el que el tiempo transcurrido es menor. La historia de un pasado reciente nacional implica el tratamiento temporal de segmentos más breves -años, meses- y frente a los cuales la interpretación histórica no se encuentra “concluida” como se aprecia en el ejemplo (7) de Editorial Mare Nostrum para segundo año de enseñanza secundaria (2009-2010); si bien es discutible que la histori-

zación de la memoria reciente de un país pueda quedar fija y establecida de una vez y para siempre, aun cuando ésta sea una tendencia de los textos escolares al escenificar el pasado de formas que se han legitimado socialmente.

Ejemplo 7

Los hechos que se estudian son próximos, se trata de **sucesos “abiertos”**, cuyo **desenlace final es todavía incierto**.

En relación a cómo se representa la violación a los derechos humanos en los últimos textos escolares publicados en Chile, son varios los aspectos que podrían señalarse; sin embargo, por razones de espacio, en este capítulo solo se aborda el análisis de algunos recursos lingüísticos y los efectos de sentido que éstos construyen en relación a las memorias históricas recientes. En los ejemplos (8) y (9) se reproducen extractos de las publicaciones más recientes de textos escolares chilenos que han ganado la licitación ministerial para los años 2009 y 2010. En estos textos se aprecia la importancia otorgada tanto a los participantes individuales como los colectivos, de los que es necesario dar especial cuenta en procesos de fuertes movimientos sociales. Al abordar el tema de la violación a los derechos humanos, es más importante mencionar, si bien de manera generalizada, de qué sectores políticos provenían las víctimas más que especificar los planteamientos teóricos del ‘comunismo’, ‘socialismo’, ‘capitalismo’, entre otros. Así, las víctimas son representadas en el discurso como “dirigentes de izquierda”, “personas”, “partidarios de la Unidad Popular”, “dirigentes de izquierda”, “enemigos del gobierno militar”, “comunistas”, “miristas”, “socialistas”, “la derecha”, “la izquierda”, “víctimas de la represión”, o por el crimen que sufrieron: “desaparecidos”, “muertos”, “torturados”. Los perpetradores son generalizados como “agentes de estado”, “la CNI” o “la DINA”.

Ejemplo 8

La represión. En los días que sucedieron al 11 de septiembre, **los dirigentes de izquierda** que habían tenido figuración en el gobierno de Allende, fueron llevados a campos de concentración y posteriormente expulsados del país. **Muchos otros partidarios de Unidad Popular fueron asesinados** o bien, tras ser detenidos, desaparecieron bajo circunstancias, que en muchos casos, hasta el día de hoy **no se han podido determinar**. En adelante, **el régimen militar no contaría** con una **oposición**

política organizada, y los intentos de resistencia armada que hiciera en un inicio el **Movimiento de la Izquierda Revolucionaria (MIR)** resultarían estériles ante **unas fuerzas armadas** notoriamente superiores. Posteriormente, en la década de los ochenta, nuevos intentos de resistencia armada, a cargo esta vez del llamado **Frente Patriótico Manuel Rodríguez (FPMR)**, se encontrarían también con una dura **respuesta militar**. Luego de unos meses de ocurrido el golpe, y con la finalidad de centralizar las tareas de control ciudadano e inteligencia militar, **el gobierno creó** un organismo de grandes poderes, bajo la dirección del **coronel Manuel Contreras**. Este organismo comenzó a operar a fines de 1973, con el nombre de **Dirección de Inteligencia Nacional (DINA)**. Como forma de amparar a aquellos que eran perseguidos por su participación en **los partidos de la Unidad Popular, la iglesia Católica y las iglesias cristianas** establecieron el comité Pro-paz en octubre de 1973. Luego, en 1976 fue creada por el **Cardenal Raúl Silva Enríquez la Vicaría de la Solidaridad**, que jugó un papel fundamental tanto en la protección de aquellos que se opusieron al régimen militar, como en la búsqueda de la justicia en materias de Derechos Humanos. Entre 1974 y 1976, **la acción de la DINA estuvo dirigida a reprimir** a “**miristas**”, **socialistas y comunistas. Los miembros de las directivas de estos partidos**, que seguían funcionando en la clandestinidad, fueron arrestados, y **muchos de ellos se constituyeron** en casos de desaparecidos, incluso **las operaciones de la DINA se extendieron** más allá de las fronteras nacionales (...). Pero, sin duda, la acción más temeraria y de más hondas repercusiones se produjo el 21 de septiembre del año siguiente, cuando **Orlando Letelier y su secretaria personal, Roni Moffit, fueron asesinados** en la capital de Estados Unidos, Washington. El atentado contra **Letelier causó** gran conmoción en todo el mundo. **Las investigaciones de los norteamericanos llevaron** a la conclusión de que esta compleja operación internacional había sido dirigida desde **Chile** por la **DINA**. La fuerte presión nacional e internacional obligó al gobierno militar a terminar con la existencia de la **DINA**. En su reemplazo se creó la Central Nacional de Informaciones (CNI), servicio de policía política de carácter igualmente represivo, aunque menos poderoso. **Ambos organismos aparecen** como los principales responsables de las graves violaciones a los derechos humanos, ocurridas en Chile durante el **gobierno militar**. (Editorial Marenostrum, 2009-2010).

El extracto de la sección “La represión” de Editorial Mare Nostrum del año 2009, ejemplo 8, reproduce fielmente la versión de esta misma sección publicada por esta editorial, también para segundo año de

enseñanza media, en el año 2001. En este ejemplo se aprecia un relato marcado por una fuerte temporalidad señalada por adjuntos y frases preposicionales, así como por una alta frecuencia de procesos materiales que permiten manifestar en un discurso centrado fuertemente en las víctimas, las acciones que contra ellos fueron cometidas: “llevados a campos de concentración”, “expulsados”, “asesinados”, “desaparecidos”, entre otras. Los perpetradores o victimarios, igualmente son explicitados en el discurso como “organismos responsables”. Se recurre como ya se ha precisado a formas impersonales para expresar “lo que sucedió”, si bien se menciona que “el gobierno creó un organismo de grandes poderes...” no se menciona en ninguna parte del texto a Augusto Pinochet, sino que solo se individualiza al director de la DINA, Manuel Contreras. Prevalen los mecanismos de impersonalización y existencialización de los eventos, permitiendo que “ambos organismos” (DINA y CNI) aparezcan como “los principales responsables de las graves violaciones...”, mediante un verbo de naturaleza existencial “aparecen” que refuerza la idea de una desconexión, por lo demás inconcebible, entre estos organismos y la junta militar que estaba al mando del país. Es posible, asimismo, apreciar algunas valoraciones negativas de sanción social inscritas en el discurso a través de recursos de graduación de significados ideacionales (“gran”, “fuerte”, “menos”, “graves”, “notoriamente”, “grandes”, “más allá”, “más”), de modalización alta (“sin duda”) y de expresión de valoraciones expresadas mediante adjetivos y un léxico con actitud que claramente colaboran a construir un discurso de denuncia, como “emboscado”, “baleado”, “asesinado”, “violaciones a los derechos humanos”. Por otro lado, el extracto del libro de texto de Editorial Santillana, ejemplo 9, también recurre a un discurso de victimización y denuncia que se organiza en una secuencia de etapas fuertemente nominalizada:

Ejemplo 9

La violación de los derechos humanos. El establecimiento de la Junta Militar implicó el fin de las garantías constitucionales que protegían los derechos de las personas. El argumento fue que Chile estaba en situación de guerra, por lo tanto, debía declarar el estado de sitio, que estuvo vigente entre 1973 y 1978. Más tarde se declaró estado de emergencia aunque en la práctica fue solo un cambio de nombre. Fue así como la idea de Seguridad Nacional, junto con las políticas represivas adoptadas por el gobierno, se tradujeron en acciones abusivas que violaban los derechos humanos. Esta tuvo tres etapas. La primera abarcó desde

el mismo 11 de septiembre de 1973 hasta diciembre del mismo año. Se caracterizó por la crudeza y violencia de las detenciones y los interrogatorios, ya que buscaba sofocar cualquier tipo de resistencia. Se realizaron detenciones masivas en campos de prisioneros como los de los estadio Nacional y Chile, Isla Dawson y Pisagua. Las violaciones a los derechos humanos en esta etapa abarcaron desde la tortura, sentencias sin juicios hasta **el asesinato de opositores**, cuyos cuerpos no fueron entregados a sus familiares, sino que fueron enterrados en fosas comunes, dinamitados o arrojados al mar, originando una larga lista de detenidos desaparecidos. También de esta época surgió la caravana de la muerte, operativo militar encabezado por el general **Sergio Arellano Stark**, cuyas órdenes eran expedir sentencias de consejos de guerra en diversos campos de prisioneros lo que ocasionó la muerte de decenas de personas. La segunda etapa abarca los años 1974-1977, lo que coincide con la creación de **la Dirección de Inteligencia Nacional (DINA)**, que estuvo a cargo del **general de Ejército Manuel Contreras Sepúlveda**. Junto con **el Comando Conjunto**, buscaron eliminar a **los enemigos del gobierno militar**, de esta forma, en octubre de 1974 atacaron la **sede clandestina del Movimiento de Izquierda Revolucionario (MIR)**, eliminando a su **directiva**, situación que se repitió con **los dirigentes del Partido Comunistas** en 1974 y 1976. **La DINA generó** un aparato represivo que implicó gravísimas violaciones a los Derechos Humanos que incluyeron torturas, muertes y más de trescientas desapariciones. **La DINA logró traspasar** las fronteras en su lucha contra **los opositores al régimen**, creando una coordinación con los servicios de inteligencia militar de Argentina, Uruguay, Brasil y Paraguay, lo que se conoce como Operación Cóndor. Esta permitió la captura de **personas de izquierda** más allá de las fronteras nacionales. Además, fue la responsable de diferentes crímenes ocurridos bajo el régimen militar; la muerte del **ex comandante en jefe del Ejército, Carlos Prats y su esposa** en Buenos Aires (1974), el atentado **al dirigente democratacristiano Bernardo Leighton y su esposa** en Roma (1975) y del **ex ministro de Salvador Allende, Orlando Letelier en Washington** (1976). Este último fue estudiado por la justicia estadounidense que sentenció a **los dirigentes de la DINA** como los autores intelectuales del crimen; al mismo tiempo, Naciones Unidas reconoció y condenó en Chile la violación de los derechos humanos. Todo ello generó que la **DINA** se disolviera, creando en su lugar la **Central Nacional de Informaciones (CNI)**, con la que se inició la tercera etapa. Si bien la **CNI tuvo** similitudes con la **DINA** en cuanto a las estrategias de represión, no tuvo el mismo poder que alcan-

zó su predecesora, aunque funcionó hasta fines de 1989. A partir de las últimas cifras entregadas por la CNVR (Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación), se calcula la muerte de más de dos mil personas durante el gobierno militar y cerca de mil se encuentran detenidas desaparecidas hasta el presente. (Editorial Santillana 2009-2010)

Al igual que la sección de “La represión” de Editorial Mare Nostrum no se menciona a Augusto Pinochet en ningún momento del relato (sí es común que se lo mencione luego en conexión con los progresos económicos de la dictadura, como se ha evidenciado en investigaciones previas (Oteiza 2006, 2009a). Se recurre igualmente a expresiones impersonales de los verbos que permiten la construcción en etapas de la violación a los derechos humanos y que permite a su vez establecer los límites y naturaleza de la violencia en cada una de las etapas. Asimismo, los autores utilizan un léxico con actitud: “crudeza”, “violencia de las detenciones y los interrogatorios”, “tortura”, “asesinato”, “cuerpos no entregados”, “enterrados en fosas comunes”, “muerte” o graduados como en una “larga lista de detenidos desaparecidos”, “gravísimas violaciones a los derechos humanos”. En este texto, desde el título, se puede apreciar un tratamiento más directo de las violaciones a los derechos humanos cometidos durante la dictadura de Pinochet, pero sin mencionar a este y sin apartarse de un discurso de denuncia y de victimización como se aprecia a su vez en el texto de Editorial Mare Nostrum.

La importancia de estas secciones en los textos escolares de historia nacionales es que posicionan en un relato oficial lo que durante muchos años fue silenciado, puesto en duda o simplemente evitado. Tras la publicación del Informe Rettig en 1991 y del Informe Valech en 2004 esto ya no es posible. Sin embargo, en esta recontextualización de eventos traumáticos del pasado reciente chileno, no se aprecia una incorporación de los argumentos fundamentales arrojados por la investigación de la Comisión Nacional sobre Prisión Política y Tortura que produjo el Informe Valech en el año 2004. Esto es, el reconocimiento mediante una evidencia aplastante de que la tortura, muerte y “desapariciones” fue una práctica sistemática e institucionalizada durante la dictadura de Augusto Pinochet y de que la supuesta “guerra interna”, “enemigo interno” y “amenaza de una dictadura marxista” no existió. Esto se avala en el informe mediante el testimonio de más de 30.000 víctimas de violaciones a los DDHH sumados a la investigación de una amplia cantidad de fuentes de diferentes naturaleza (información de prensa, bandos militares, documentos de organismos que defendieron los derechos humanos en tiempo de dictadura, entre muchos otros). En el texto de Editorial

Santillana se menciona que “Chile estaba en una situación de guerra” como un argumento de la Junta Militar para establecer el estado de sitio, pero no se desmiente que este no haya sido el caso. Este hecho se excluye del discurso de la historia, a pesar de su enorme implicancia para lograr una comprensión más acabada y fidedigna de los eventos más allá de las valoraciones morales negativas que son indiscutibles. No obstante lo anterior, el estudio de los informes oficiales sobre derechos humanos como el Informe Rettig, 1991 y el Informe Valech 2004 (Oteiza 2009c, 2010), nos ha permitido apreciar un cambio clave en el proceso de re-contextualización de los discursos oficiales en los manuales de historia en cuanto se ha legitimado un discurso de denuncia y de victimización que se considera puede y debe estar presente en los textos escolares de historia como “narrativa aceptable” del pasado reciente nacional.

Reflexiones finales

Las investigaciones realizadas en el ámbito de la lingüística y de su aplicación pedagógica en relación a la construcción del discurso de la historia tienen el potencial de ser una valiosa herramienta teórica y metodológica a nivel descriptivo e interpretativo si se las incorpora a la formación de profesores y estudiantes en un proceso de alfabetización crítica. Hemos mencionado que este análisis realizado a diferentes niveles del texto, discursivo-gramatical y léxico-gramatical, así como en los niveles del género y del registro, permite comprender las formas en que se construyen las voces valorativas de los autores a lo largo del texto como prosodias valorativas que codifican con mayor o menor grado de inscripción los posicionamientos ideológicos en torno a las explicaciones del pasado. Asimismo, las estrategias de impersonalización y existencialización de eventos y relaciones causales, de generalización de los participantes humanos, de cosificación de eventos y participantes mediante la nominalización, son algunas de las estrategias prototípicas del discurso de la historia, entre otros mecanismos que es posible identificar en el nivel léxico-gramatical de la cláusula. Esto es, se rescata la comprensión del discurso de la historia desde su construcción en el lenguaje como un procedimiento analítico crítico de deconstrucción de los efectos de sentido representados en los discursos de los textos escolares, así como la necesidad de una formación metalingüística que permita a los estudiantes comprender y producir discursos de la historia que se caracterizan por ser complejos dado el alto grado de abstracción y “empaquetamiento” (nominalizaciones) de las explicaciones históricas.

Se ha planteado que los textos escolares de historia corresponden a versiones oficiales del pasado que gozan de un privilegio especial en el espacio educativo del sistema escolar. Estos textos suelen corresponder a versiones ‘destiladas’ y simplificadas de textos históricos especializados que recontextualizan en un discurso pedagógico un conocimiento de naturaleza interpretativa que como tal responde a lo que Bernstein (1999) ha denominado estructuras horizontales de producción de conocimiento y que a su vez poseen una gramaticalidad débil (Muller 2007), en cuanto disciplina que se construye sobre la base de interpretaciones de la realidad histórica. En este proceso de recontextualización o de de-colocación y re-colocación de puntos de vista sobre los eventos históricos y sus participantes, es indudable que la intertextualidad posee un rol clave tanto desde el punto de vista de la producción como de la circulación y consumo de los discursos (Fairclough 1992, 2003).

De este modo, se puede plantear que el movimiento de construcción de la historia se ‘destila’ en ‘polifonías restringidas’ desde tratamientos más complejos de los eventos históricos (Oteiza en prensa) en el discurso pedagógico de la historia de los textos escolares. Así, por ejemplo, las explicaciones históricas de las violaciones a los derechos humanos cometidas por “agentes de estado” de la dictadura de Augusto Pinochet incorporadas en textos escolares de historia, pueden construirse en el marco de un discurso de denuncia y victimización como interpretaciones legitimadas de determinadas posturas del pasado nacional reciente, o como plantea Lechner (2006) se produce un proceso de naturalización de la historia en el que se produce una escenificación del pasado de formas que se han legitimado socialmente.

Se ha constatado en los textos escolares de historia chilenos, que los procesos sociales y políticos se ven reflejados en su recontextualización como ‘polifonías restringidas’, ya que si bien ha aumentado la presencia de voces divergentes que se incluyen en los textos, así como la incorporación de procesos conflictivos del pasado reciente nacional como la violación a los derechos humanos, se produce una ‘destilación’ de la historia especializada debido a que la inclusión de eventos así como la perspectiva histórica con la que se representan en el discurso, corresponde a las interpretaciones que han ganado un espacio de legitimidad en el discurso nacional e historiográfico de las memorias históricas. De todas formas, es notorio que el debate sobre la pertinencia del estudio de la historia reciente se haya permeado aunque sea levemente en los textos escolares, y que la tendencia a reconocer el trabajo subjetivo de los historiadores que investigan la historia conflictiva reciente sea parte de las estrategias de

cómo se construyen los eventos, aun cuando se insista en que mediante la distancia temporal se podrá llegar a “conclusiones” o “desenlaces” que todavía permanecen inciertos y en los que la historia local y testimonial tiene un espacio válido como una de las posibilidades de reconstrucción de las memorias históricas de un país. Igualmente, un aspecto que llama fuertemente la atención es la manera en que se construye simbólicamente la trama temporal en el discurso, ya que es parte crítica de los procedimientos de cómo se construyen las memorias históricas de procesos y eventos sociales que todavía se encuentran cercanos en la historia nacional, y no sólo en cuanto a cómo se construye un pasado sino también el presente y el futuro de un país. En este sentido, los mecanismos de inclusión y de exclusión (van Leeuwen 2008) son particularmente sensibles.

La alfabetización en el discurso de la historia no resulta un proceso sencillo para muchos estudiantes que precisan una formación explícita que les permita comprender la progresión de estructuras más congruentes a estructuras menos congruentes y nominalizadas en el discurso. Por lo mismo, parece necesaria una experiencia de deconstrucción cuidadosamente guiada y explícita del conocimiento acerca del lenguaje (Unsworth 2000, Moyano 2010, entre otros).

Referencias bibliográficas

- Achugar, M. 2009. Constructing the past and constructing themselves: The Uruguayan military's memory of the dictatorship. *Critical Discourse Studies*, 6 (4): 283-295.
- Achugar, M. (En prensa) Aproximaciones discursivas a la transmisión del pasado reciente, en Oteiza T. y D. Pinto (Eds.) *En (re)construcción: Discurso, identidad y nación en los manuales escolares de historia y de ciencias sociales*.
- Achugar, M. y M. Schleppegrell. 2005. Beyond connectors: The construction of cause in history textbooks. *Linguistics and Education*, 16: 298-318.
- Atienza, E. 2007. Discurso e ideología en los libros de texto de ciencias sociales. *Discurso & Sociedad* 1(4): 543-574.
- Atienza, E. (En prensa) La construcción de las identidades colectivas en libros de Ciencias Sociales en España, en Oteiza T. y D. Pinto (Eds.) *En (re)construcción: Discurso, identidad y nación en los manuales escolares de historia y de ciencias sociales*.

- Bakhtin, M.M. 1985. *Estética de la creación verbal*. Segunda edición en español. Coyoacán: Siglo veintiuno editores.
- Barnard, C. 2000. Protecting the face of the state. *Japanese high school history textbooks and 1945. Functions of Language*, 7(1): 1-35.
- Barnard, C. 2003. Pearl Harbor in Japanese high school history textbooks. The grammar and semantics of responsibility. En J.R. Martin & R. Wodak (Eds.), *Re/reading the past*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Bernstein, B. 1999. "Vertical and Horizontal Discourse: An Essay." *British Journal of Sociology of Education* 20(2): 157-173.
- Bernstein, B. 2000. *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, research, critique*. Lanhan, Boulder, New York, Oxford: Rowman & Littlefield Publishers.
- Chamorro, D. y G. Moss. (En prensa) La pedagogía de la simplificación: el estudio de la historia por medio de la pista y pesca, en Oteiza T. y D. Pinto (Eds.) *En (re)construcción: Discurso, identidad y nación en los manuales escolares de historia y de ciencias sociales*.
- Coffin, C. 1997. Constructing and Giving Value to the Past: An Investigation into Secondary School History. En F. Christie and J. R. Martin (Eds.), *Genre and Institutions: Social Processes in the Work Place and School* (pp. 196-230). London: Continuum.
- Coffin, C. 2002. 'The Voices of History: Theorizing the Interpersonal Semantics of Historical Discourses', *Text* 22(4), 503-528.
- Coffin, C. 2003. Reconstructions of the Past - Settlement or invasion? The role of Judgement. Analysis. En: J. R. Martin & R. Wodak. Eds. *Re/reading the Past* Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Coffin, C. 2006. *Historical discourse: the language of time, cause and evaluation*. London, New York: Continuum.
- Coffin, C. y K. O'Halloran. 2006. The role of appraisal and corpora in detecting covert Evaluation. *Functions of Language*, 13(1): 77-110.
- Derewianka, B. y C. Coffin. 2008. Time visuals in History Textbooks: Some Pedagogic Issues, en Unsworth, L. (Ed.) *Multimodal Semiotics: Functional Analyses in Contexts of Education*, London/New York: Continuum.

- Christie, F. y L. Unsworth. 2000. Introduction, Unsworth, L y Christie, F. (Eds.) *Researching Schools and Communities*. London/ Washington: Cassell.
- Eggins, S. 1994. *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*. London: Pinter Publishers London.
- Eggins, Suzanne, Peter Wignell y J. R. Martin. 1993. The discourse of history: distancing the recoverable past. En M. Ghadessy (ed.), *Register analysis: theory and practice* (pp. 75-109). Londres: Pinter Publishing.
- Fairclough, N. 1989. *Language and Power*. Londres, Nueva York: Logman.
- Fairclough, N. 1992. *Discourse and Social Change*. London: Polity Press
- Fairclough, N. 2003. *Analysing Discourse. Textual analysis for social research*. London/ New York: Routledge.
- Franco, M. y F. Levín. 2007. El pasado cercano en clave historiográfica. En *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Buenos Aires, Barcelona, México: Paidós, pp. 31-66.
- Giudice, J. y E. Moyano. 2008. ¿Proceso de Reorganización Nacional, Golpe de Estado o De la dictadura a la democracia? Género, ideología y formación de ciudadanos en manuales de Ciencias Sociales de la Argentina. En Meurer, J.L. (Ed.). *Actas 4º congreso ALSFAL: Lenguaje y educación en América Latina - Integración y articulación a través de la Lingüística Sistémico Funcional*.
- Giudice, J. y E. Moyano. (En prensa). Género y formación de ciudadanos: la re-construcción del período 1976-1983 en manuales argentinos para la escuela primaria, en Oteiza T. y D. Pinto (Eds.) *En (re)construcción: Discurso, identidad y nación en los manuales escolares de historia y de ciencias sociales*.
- Halliday, M.A.K. 1994. *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K. y J.R. Martin. 1993. *Writing Science. Literacy and discursive power*. London: University of Pittsburgh Press.
- Halliday, M.A.K. y C. Matthiessen. 2004. *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold. Third Edition.

- Hiner, H. 2009. Voces soterradas, violencias ignoradas. Discurso, violencia política y género en los Informes Rettig y Valech. *Latin American Research Review*, 14(3): 50-74.
- Hodge, B. y Kress. 1993. *Language as Ideology*. London: Routledge.
- Hood, S. 2010. *Appraising Research: Evaluation in Academic Writing*. Palgrave Macmillan.
- Hood S. y J.R. Martin. 2008. Invoking attitude: the play of graduation in appraising discourse. En *Cotinuuing Discourse on Language. A functional perspective*. Volume 2. R. Hasan, Ch. Matthiessen y J. Webster (Eds.). pp. 739-764.
- Johnsen, E. 1996. Libros de texto en el calidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.
- Kress, G. 1989. 'History and Language: Towards a Social Account of Language Change', *Journal of Pragmatics* 13, 445-66.
- Lechner, N. 2006. *Las sombras del mañana. La dimensión subjetiva de la política*. Santiago de Chile: LOM.
- Lemke, J. 1995. *Textual Politics: Discourse and Social Dynamics*. London: Taylor & Francis.
- Leiva, D. et al. 2000. *El texto escolar. Una alternativa para aprender en la escuela y en la casa*. Santiago: Ministerio de Educación, CIDE y Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Martin, J.R. 1991. Nominalization in science and humanities: Distilling knowledge and scaffolding text. En Eija Ventola (ed.), *Functional and systemic linguistics* (pp. 307-37). Berlín: Mouton de Gruyter.
- Martin, J.R. 1997. *Analysing Genre: Functional Parameters*. In: F. Christie & J. R. Martin. Eds. *Genre and Institutions: Social Processes in the Work Place and School*. London: Continuum.
- Martin, J.R. 1999. Mentoring semogenesis: 'genre-based' literacy pedagogy. En F. Christie (Ed.), *Pedagogy and the shaping of consciousness: linguistic and social process*. London: Cassell.
- Martin, J.R. 2000. *Beyond Exchange: Appraisal Systems in English*. En: S. Hunston & G. Thompson. Eds. *Evaluation in Text*. Oxford: Oxford University Press.

- Martin, J.R. 2002. Writing History: Construing Time and Value in Discourses of the Past. En: M.Schleppegrell & M. C. Colombi. Eds. *Developing Advanced Literacy in First and Second Languages: Meaning with Power*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Martin, J.R. 2003. Introduction. *Text*, 23(2):171-181. Special Issue. *Negotiating Heteroglossia: Social Perspectives on Evaluation*. Macken-Horarik, M.& J.R. Martin. Eds.
- Martin, J.R. 2007. Construing knowledge: a functional linguistic perspective. En *Language, Knowledge and Pedagogy. Functional Linguistic and Sociological Perspectives*. F. Christie y J.R. Martin (Eds.). London: Continuum.
- Martin, J.R., Maton, K. y Matruglio, E. 2010. Historical cosmologies: Epistemology and axiology in Australian secondary school history discourse. *Revista Signos* 43(74): 433-463.
- Martin, J. R. & D. Rose. 2007. *Working with Discourse*. London: Continuum. Second edition.
- Martin, J. R. y D. Rose. 2008. *Genre Relations: mapping culture*. London: Equinox.
- Martin, J.R. y P. White. 2005. *The Language of Evaluation. Appraisal in English*. New York: Palgrave Macmillan.
- Martin, J.R. y R. Wodak. 2003. Eds. *Re/reading the Past. Critical and functional perspectives on time and value*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Maton, K. 2007. Knowledge-knower structures in intellectual and educational fields. En *Language, Knowledge and Pedagogy. Functional Linguistic and Sociological Perspectives*. F. Christie y J.R. Martin (Eds.). London: Continuum.
- McNamara, J. 1989. The writing in science and history Project: The Research questions and implications for teachers. En Christie, F. (Ed.), *Writing in Schools*. Geelong, Victoria: Deakin University Press. pp. 24-35.
- Morales, O. y A. Lischinsky. 2008. Discriminación a través de las ilustraciones de libros de texto de Educación Secundaria obligatoria en España. *Discurso & Sociedad* 2(1): 115-152.
- Moss, G. 2010. Textbook language, ideology, and citizenship. *Functions of Language* 17(1): 71-93.

- Moss, G. et al. 2003. Urdimbre del texto escolar ¿Por qué resultan difíciles algunos textos? Barranquilla: Ediciones Uninorte.
- Moyano, E. 2010. Aportes del análisis de género y discurso a los procesos de enseñanza y aprendizaje escolares: las ciencias biológicas y la historia. *Discurso y Sociedad* 4(2): 294-331.
- Muller, J. 2007. On splitting hairs: hierarchy, knowledge and the school curriculum. En *Language, Knowledge and Pedagogy. Functional Linguistic and Sociological Perspectives*. F. Christie y J.R. Martin (Eds.). London: Continuum.
- Pinto, D. 2004. 'Indoctrinating the Youth of Post-war Spain: A Discourse Analysis of a Fascist Civics Textbook', *Discourse & Society* 15(5), 649-667.
- Ochoa, J. 1983. La sociedad vista desde los textos escolares. Santiago: Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, CIDE.
- Ochoa, J. 1990. Textos escolares. Un saber recortado. Santiago: Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, CIDE.
- Oteíza, T. 2003. How Contemporary History is Presented in Chilean Middle School Textbooks. *Discourse & Society*, 14(5): 639-660.
- Oteíza, T. 2006. El discurso pedagógico de la historia. Un análisis lingüístico sobre la construcción ideológica de la historia de Chile (1970-2001). Santiago, Chile: Frasis editores.
- Oteíza, T. 2009a. "Solidaridad ideológica en el discurso de la historia: tensión entre orientaciones monoglósicas y heteroglósicas." *Revista Signos. Estudios de Lingüística* 42 (70): 219-244.
- Oteíza, T. 2009b. "Diálogo entre textos e imágenes: análisis multimodal de textos escolares desde una perspectiva intertextual". *Delta* 25: 657-664. Número especial.
- Oteíza, T. 2009c. "Evaluative patterns in the official discourse of Human Rights in Chile: giving value to the past and building historical memories in society". *Delta* 25, número especial, pp.609-640.
- Oteíza T. 2010. "De la conspiración de silencio al reconocimiento de voces alternativas. Las violaciones a los derechos humanos en Chile según el Informe Valech (2003), *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso (ALED)*, 9(1): 87-112
- Oteíza, T. y D. Pinto. 2008. Agency, Responsibility and Silence in the Construction of Contemporary History in Chile and Spain. *Discourse & Society*, 19(3): 333-358.

- Oteíza, T. y C. Pinuer. 2010. La temporalidad como recurso estratégico para construir valoraciones en documentos oficiales de Derechos Humanos en Chile. *Estudios Filológicos* 46: 81-99.
- Oteíza, T. (En prensa) Representación de las memorias del pasado: intersubjetividad en el discurso pedagógico de la historia. en Oteíza T. y D. Pinto (Eds.) *En (re)construcción: Discurso, identidad y nación en los manuales escolares de historia y de ciencias sociales*.
- Rothery, J. 1996. Making changes: developing an educational linguistics. En Hasan, R. y G. Williams (Eds.) *Literacy in Society*. London: Logman. pp. 86-123.
- Schlepppegrell, M, Achugar, M. y Oteíza, T. 2004. 'The Grammar of History: Enhancing Content-Based Instruction through a Functional Focus on Language', *Tesol Quarterly* 38, 67-93.
- Trouillot, M. 1995. *Silencing the Past. Power and the Production of History*. Boston: Beacon Press.
- Unsworth, L. 1999. Developing Critical Understanding of the Specialized Language of School Science and History Texts: A functional grammatical perspective. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 42(7): 508-521.
- Unsworth, L. 2000. (Ed.) *Researching Language in Schools and Communities: Functional Linguistics Approaches*. Londres: Cassell.
- van Leeuwen, T. 2008. *Discourse and Practice. New Tools for Critical Discourse Analysis*. Oxford: Oxford University Press.
- Veel, R. y C. Coffin. 1996. Learning to Think Like a Historian: The Language of Secondary School History. En R. Hasan & G. Williams (Eds.), *Literacy in Society* (pp. 191-231). London: Longman.
- White, P.R.R. 2003. Beyond modality and hedging: A dialogic view of the language of intersubjective stance. *Text*, 23(2): 259-284.
- Wignell, P. 2007. Vertical and horizontal discourse and the social sciences. En *Language, Knowledge and Pedagogy. Functional Linguistic and Sociological Perspectives*. F. Christie & J.R. Martin (Eds.). London: Continuum.

Panelistas

Reflexiones sobre la enseñanza de la lengua

Anna Rosselli

rossellianna@gmail.com

Mi presencia en este panel tiene por cometido hacer algunas reflexiones a propósito de la conferencia de la profesora doctora Teresa Oteíza con respecto a la enseñanza del español como lengua materna, aunque es preciso señalar que sus planteos nos hacen pensar no solo en las clases de lengua, sino también en las clases de todas las asignaturas y en el rol que tiene el lenguaje en la enseñanza de las mismas.

¿Por qué es necesario referirse a todas las asignaturas? Dejar reducido el tema a las clases de lengua es lo que generalmente se ha hecho en la educación secundaria de nuestro país. Detrás de esta postura subyace una concepción instrumentalista de la lengua. Este supuesto teórico es el que subyace en las clases en las que la lectura de los textos de las asignaturas corre por cuenta de los alumnos, sin que medie la intervención del docente. Los problemas de comprensión, lejos de atribuirse a las características de los textos, señaladas por la Dra. Oteíza (condensación de información, empaquetamiento a través de nominalizaciones, borramiento del agente a través de oraciones pasivas e impersonales, presencia de léxico especializado, etc.), se interpretan como problemas de los alumnos, de quienes suele decirse que no saben ni leer ni escribir, como déficit que arrastran desde primaria según los docentes de secundaria, o de esta última, para los docentes de la universidad, como si se tratara de problemas relativos al dominio del lenguaje como código. Algo similar sucede con respecto a la escritura, que es relegada a las instancias de evaluación de los conocimientos, y cuya función epistémica no se desarrolla entonces.

Si por el contrario consideramos el lenguaje como una herramienta cultural mediadora en el desarrollo intelectual del individuo y que se aprende en la interacción social, los textos de cada disciplina se convierten en objeto de enseñanza de las mismas.

El lenguaje de estos textos es lenguaje propio de la escolarización, al decir de Schlepegrell, y se aprende en las instituciones educativas, en la medida que se participa de esos discursos, como lectores y como escritores. Es decir que este saber no es previo al aprendizaje de cada asignatura sino que es parte del mismo.

Si las personas usamos el lenguaje en distintos ámbitos, en contextos en los que la comunicación social es más elaborada, desarrollamos nuestro lenguaje. Es decir que este desarrollo no se deriva de la adquisición de la lengua como código- aunque implica este conocimiento- sino que depende de la participación social que tengamos como hablantes, lectores y escritores de una comunidad letrada.

La intervención didáctica del docente es clave para que los alumnos aprendan, en este caso, a escribir los textos de esa comunicación social más elaborada. El adulto docente es el mediador entre el alumno y esas herramientas culturales que son los textos.

Muchos de los textos que los estudiantes deben leer y escribir en el marco de las asignaturas no circulan en ámbitos fuera de contextos educativos. Por lo tanto el contacto con los mismos y su aprendizaje - la comprensión y la escritura de los mismos- depende de la enseñanza que hagamos los docentes.

Los planteos teóricos y metodológicos de la Dra. Oteíza se convierten entonces en herramientas que podemos utilizar para analizar y enseñar esos textos.

Como profesores de Español, los planteos de la Dra. nos mueven a reflexionar sobre el lugar de la gramática en la enseñanza de la lengua materna y sobre qué textos es necesario enseñar.

A propósito de esto cito en este momento algunas reflexiones realizadas en un trabajo que hicimos con Laura Flores e Ivanna Centanino.

“Los programas de Español plantean como primer objetivo ‘Lograr que el alumno se exprese oralmente y por escrito con corrección, eficacia y propiedad’. Este objetivo se ubica, en términos de Bronckart, en el nivel praxeológico. En la fundamentación de estos programas se dice que son las instituciones educativas las responsables de enseñar la variante formal de la lengua, con un fin democratizador.

Es por tanto necesario enseñar a leer y escribir los de la comunicación social más elaborada, en los que se incluyen los textos de estudio. Estos textos tienen características lingüísticas que se corresponden con la propiedad de ‘intelectualización’ de la variedad estándar, ya que comunican los conceptos de las distintas materias. Se suele llamar a esta variedad ‘lenguaje de la escolarización’, para quitarle así las implicancias peyorativas implícitas en el par de términos “estándar / no estándar” (Schleppegrell, 2004).

En el mismo sentido, Violeta Demonte (2005) señala que el hecho de que los textos escolares se construyan con material lingüístico, y el hecho de que el material lingüístico se articule conforme a principios de

la gramática hacen, sin embargo, que haya una zona donde los principios gramaticales y los principios discursivo-textuales se acomodan entre sí. La gramática, pues, es una cómoda ventana para mirar los textos, dice esta autora.

Cuando los profesores de lengua llevamos a clase un texto de estudio, no lo hacemos para enseñar Historia, por ejemplo, sino para analizar los recursos del lenguaje con los que se expresan los conceptos de esta disciplina. Por otra parte, los alumnos tienen que escribir, en el marco de las asignaturas, textos en los que deben usar la variedad lingüística formal: escritos, monografías, informes. Esta variante aparece de modo privilegiado en los textos de estudio, y su falta de dominio es una de las causas del fracaso escolar, especialmente entre aquellos alumnos que no han tenido contacto con esta variedad lingüística en contextos no escolares (Schleppegrell, 2004). El desconocimiento de esta variante afecta aspectos discursivos, léxicos y sintácticos, y por lo tanto la propia comprensión del texto.

La gramática sistémico-funcional ha prestado especial atención a las características del lenguaje de la escolarización. Estas descripciones son sumamente interesantes por sus implicancias pedagógicas, y se convierten en verdaderas herramientas de análisis para explicar las dificultades que ofrece la comprensión de estos textos.” (Hasta acá la cita)

Por otra parte, los planteamientos de la Dra. Oteiza nos hacen pensar en la importancia de enseñar a leer y escribir textos desde los géneros discursivos, es decir, enseñar a los alumnos a situarse como lectores y escritores en el marco de una práctica social determinada, en una situación de comunicación particular. Dicho de otra manera, sus planteos nos hacen pensar en la necesidad de focalizarnos en el análisis de los textos desde el género discursivo al que pertenecen y en cómo las restricciones contextuales van influyendo en las características relativas a la organización semántica, y en los usos del lenguaje. Una perspectiva discursiva ofrece, por ejemplo, la posibilidad de enseñar a desentrañar la posición de la voz del discurso respecto de lo que se dice, a enseñar a descubrir la ideología subyacente, como también a enseñar a construir la voz enunciativa en cada texto particular que se escribe.

Cabe aclarar que la enseñanza desde los géneros discursivos no implica describir los textos en cuanto a las características que les son comunes y pasar por alto las características particulares de los discursos como textos empíricos y concretos. El abordaje del texto en clase tiene un fin hermenéutico, es decir que interpretar el sentido y construir un sentido

para los textos propios es su propósito. Inscribir el texto en un género discursivo y en una situación de comunicación particular es un requisito indispensable para lograrlo.

El enfoque teórico presentado por la Dra. Oteiza permite pensar entonces en la enseñanza de los contenidos gramaticales como recursos para la interpretación y escritura de los textos.

Podemos citar, entre otros, a Dora Riestra (2008)¹, quien afirma que los textos como acciones y como construcciones empíricas deben ser enseñados en el marco de su contexto de producción a la vez que desde la perspectiva de su organización en distintos niveles, lo que implica nociones correspondientes al sistema de la lengua.

También Halliday lo fundamenta y dice (1985)² que los significados no se realizan sino mediante expresiones; sin una teoría de las expresiones, es decir, de la gramática, no hay manera de hacer explícita una interpretación del significado de un texto, dice este autor.

Los aportes de la Dra. Oteiza nos ayudan a pensar la enseñanza de nuestra lengua materna para poder pasar de enfoques fuertemente descriptivos del sistema de la lengua y de la estructura de los textos, a un enfoque discursivo, que enfatice en la praxis con el lenguaje.

De este modo la enseñanza de la lengua podría encontrar la tan ansiada articulación entre gramática y discurso, que tan difícil nos resulta.

Volviendo al comienzo de mi intervención, quisiera finalizar destacando que es imprescindible que los docentes de todas las asignaturas nos hagamos cargo de que los estudiantes se vuelvan lectores y escritores (en el sentido amplio de la palabra) más competentes. Si sus posibilidades de aprender las asignaturas dependen en buena medida de que puedan entender los textos de las disciplinas y de que escriban textos académicos o escolares, no podemos atribuir las dificultades de los alumnos a problemas de enseñanza de la lengua. Estamos en un momento en que la educación y sus problemas están en el tapete. El desempeño lingüístico de los estudiantes no satisface. Pero es necesario entender que ese desempeño lingüístico no es independiente de su desempeño académico, sino que ambos se dan de modo imbricado. No se podrá impactar en el desarrollo de la competencia en lectura y en escritura si no se comprende que la lectura y la escritura de la escolarización también son partes constitutivas de la enseñanza de las asignaturas.

La conferencia de la Dra. Oteiza nos ha brindado una excelente oportunidad para reflexionar sobre los discursos, el análisis de los mismos y su enseñanza.

¹Riestra, D. (2008), Las consignas de enseñanza de la lengua. Un análisis desde el interaccionismo sociodiscursivo, Bs. As., Miño y Dávila.

²Halliday, M. A. K. (1985) An introduction to functional grammar, Londres, Edward Arnold.

La exploración de recursos lingüísticos en la clase de lengua inglesa

Laura Flores

lauraflor47@gmail.com

La Dra. Oteíza realizó un análisis de varios textos de manuales escolares de historia, mostrando cómo los silencios y las ausencias son parte de los textos de historia, para luego poner de relieve cómo los significados construidos por estos textos —con sus faltas— tienen consecuencias en la comprensión y los conceptos históricos de los alumnos destinatarios de tales manuales. Nuestra invitada también puso de relevancia los numerosos y sustanciales materiales que se han producido procurando caracterizar lingüísticamente estos textos, de forma de colaborar con la comprensión de los alumnos de la historia.

Entendemos que acercarnos a los textos pedagógicos desde la concepción de que ellos construyen los conceptos de las disciplinas para, a partir de allí, diseñar herramientas didácticas que permitan una intervención en el aula, colabora con la formación de los conceptos disciplinares y del conocimiento de la lengua en los alumnos. Este análisis del discurso que proporciona herramientas pedagógicas para uso de los alumnos apunta a que ellos tengan una lectura crítica de los textos. Considerando la enseñanza de lengua inglesa, comentaré brevemente la relevancia de algunos de estos planteos para la enseñanza del inglés en nuestro medio, que se concentrará en tres puntos:

1. la relevancia del enfoque discursivo para la enseñanza de lenguas, el inglés entre ellas;

2. la importancia de la teoría propuesta por Teresa en la formación docente, no solamente en los profesados de lenguas sino también en las demás disciplinas.

3. La relevancia de este marco teórico para la investigación, y la propuesta de algunas preguntas posibles para la investigación acción.

1. El primer aspecto relevante es la reivindicación del concepto de la lingüística sistémico funcional (LSF) de que no existe una separación entre las diferentes lenguas en cuanto al rol que ocupan para un sujeto o una comunidad (primeras, segundas, extranjeras), sino que existe una continuidad (continuum) entre todas las lenguas que aprenda un sujeto.

El tipo de análisis de los discursos pedagógicos¹ que plantea Teresa es relevante para todas las lenguas, pues es relevante para el acto educativo. Halliday afirma que “aprender a través de la lengua, aprender sobre la lengua y aprender lengua son actividades inseparables” (Halliday, 1999). Esta postura es coherente con lo que se señalaba recién de que es al aprender una disciplina que se aprende el lenguaje de esa disciplina, al igual que al aprender una lengua se aprenden las expresiones esperables en esa lengua para esos contextos concretos.

Hay diferentes contextos de aprendizaje de la lengua inglesa en el Uruguay sobre los cuales es pertinente reflexionar desde aquí: los variados programas de las escuelas primarias públicas y privadas, la gama de situaciones de Enseñanza Secundaria, públicas y privadas también, y además la propuesta de la UTU. Sin embargo, insistimos en la relevancia de este enfoque para la enseñanza de lengua en el aula, ya sea lengua materna u otra lengua, o incluso, como ya se apuntó, si hablamos del lenguaje en las otras asignaturas. La diferencia sustancial de este aporte está en pensar el lenguaje como parte de la acción social, y por lo tanto concebir los géneros discursivos como una forma de codificación social. Claramente, desde este marco los diferentes géneros y las diferentes lenguas se aprenden cuando se aprenden los textos —orales o escritos— propuestos y los contextos sociales que ellos realizan. Esta mirada implica un cambio radical en cualquier curso, ya que el punto fundamental del enfoque de género² es poner el significado en el centro de la clase de lenguas, y poner el estudio de la lengua como objeto al servicio del sentido. Los propósitos y los contextos de comunicación (oral o escrita), lejos de ser irrelevantes, son parte del sentido de las interacciones. Esta mirada implica un concepto de conocimiento y de vínculo pedagógico que proponen la construcción de conceptos junto con la del lenguaje necesario para hablar de ellos, sobre la base de un rol docente habilitador de esa experiencia de aprendizaje. La interacción social y la intersubjetividad con propósitos pedagógicos también están en juego en la clase. La propuesta para las clases de lengua inglesa es, entonces, sistematizar y difundir una forma de trabajo en la cual el aprender lengua sea parte del aprender sobre la lengua y a través de la lengua. Lo que más importa es qué dice un texto, pues cómo lo dice es parte de qué dice, dónde y a quién. Partiendo

¹Interacciones orales, textos leídos y textos escritos en clase o para la clase.

²Escuela de Sidney: Christie, Martin, Rothery, entre muchos otros, o el trabajo de algunos estadounidenses como Mary Schleppegrell, o el “TEXTUAL APPROACH”, tesis de maestría Inés Abelenda, inédita.

de tareas de aula que apunten a qué, entre quiénes y cómo significan los textos, los alumnos pueden aprender sobre la lengua, en forma explícita y reflexiva, y aprender que esos textos son los que realizan los géneros respectivos. Estas propuestas realizadas por docentes que conocen las características lingüísticas de los textos que se dicen, se leen y escriben en clase, suponen la sistematización de un trabajo potente y motivador.

2. Sobre la relevancia de la teoría propuesta por Teresa en la formación docente, esta atañe, igualmente, no solamente a los profesorados de lenguas sino también a las demás disciplinas. En este aspecto propongo trabajar para incluir en todas las especialidades un acercamiento a la lingüística pedagógica de los textos leídos y escritos en cada especialidad, de modo que el futuro docente pueda poner estas herramientas en uso en sus clases de educación Primaria, Secundaria o Técnica. El espacio existe, pero no el enfoque que podría potenciar la labor de todos los docentes.

3. Por último, el tercer punto de esta intervención es referirme a la relevancia de este marco teórico para la investigación. Igualmente, propongo algunas preguntas posibles para investigación acción, ya que se desprende del enfoque que nos reúne la necesidad de investigar las prácticas de aula, tanto de educación primaria y secundaria como en formación docente, como forma de comenzar a conocer y construir un camino claro y firme de profesionalización docente. Asumiendo que la investigación nos permite conocernos para así poder mejorarnos, es necesario realizar un trabajo sistemático y comprometido de recolección de datos y de reflexión teóricamente informada para avanzar en este sentido. No es posible investigar respondiendo a impulsos que se pierdan en el olvido, pues esto contribuye al desencanto. Precisamente, es el desencanto lo que parece más urgente y difícil de borrar de nuestro sistema educativo. Entonces, esta última sugerencia de investigar en educación no parece desatinada en un momento de cambio y conflicto de la educación uruguaya³.

Las aulas de formación docente parecen un lugar adecuado para comenzar este cambio. Todos los profesores de formación docente nos preocupamos por las carencias que tienen nuestros alumnos, futuros docentes. En consecuencia, ¿estamos revisando nuestros propios conceptos básicos, nuestras teorías y nuestras prácticas a través de investi-

³Estos aspectos nos llevan a una reflexión que revise las bases de la clase de lengua inglesa. Para preguntarnos por los significados de los textos necesitamos cambiar la mirada, repensar nuestras prácticas y nuestros conceptos de lenguaje y de conocimiento, al igual que del lugar de los vínculos en el aprendizaje en función de este concepto socio-semiótico del discurso, que resignifiquen la lengua, devolviéndole su sentido.

gaciones que hagan de ese saber un capital profesional y no un mérito aleatorio y casi personal?

Un enfoque de la lengua como el que plantea Oteíza, en el que realmente se pone en el centro la relevancia semántica del texto y en el cual el análisis gramatical esté al servicio del análisis del discurso y no es un fin en sí mismo, implicaría un cambio desde las aulas de formación docente cuyas consecuencias en la enseñanza media son inimaginables. Hace falta investigar nuestra práctica para eso, documentar nuestra tarea de forma des conocerla mejor y así podamos pensarnos creativamente.

Quedan así planteadas algunas preguntas clave que podrían ser el eje de futuras investigaciones en nuestro campo profesional: ¿Qué lugar tiene el lenguaje como constructor de significados basado en elecciones de los hablantes como forma de realizar los contextos concretos y los culturales? ¿Enseñamos a nuestros alumnos que los textos son parte de prácticas sociales complejas, y los ponemos a formar parte de esas prácticas, de forma que los textos tengan sentido? ¿Proporcionamos oportunidades para que nuestros alumnos usen el inglés para hacer cosas relevantes, desafiantes, formativas? ¿Ayudamos a nuestros alumnos a ser conscientes del conocimiento cultural inconsciente, de la lengua materna, para ponerlo en juego al interactuar con textos en inglés? ¿Ponemos el análisis metalingüístico al servicio de la realización de contextos reales y de interacciones subjetivas valiosas?

Ninguna propuesta que colabore con el desarrollo de una conciencia profesional crítica puede llevarse a cabo si no se gestiona. Problematicar las situaciones de forma productiva, investigar la práctica, analizar los géneros y los registros textuales en función de los contextos que realizan y de las interacciones que posibilitan, y de la participación de prácticas sociales y pedagógicas relevantes, son todas transformaciones posibles. Pero si no hay una voluntad política de poner los recursos necesarios a disposición de cambios profundos, no hay cambio profesional real. Al menos queda constancia de que lo que falta no son ideas.

Bibliografía

- Halliday, M.A.K. (1999), "The Notion of "Context" in Language Education" Text and Context in Functional Linguistics, Ghadessy, Mohsen ed., John Benjamins Publishing Company, Amsterdam / Philadelphia.

Ponencias

El aprendizaje vivencial de la lengua, un proceso inacabado

Beatríz Cocina

eco2003@adinet.com.uy

Es una afirmación generalizada que los niños y adolescentes de hoy, utilizan un vocabulario limitado y pobre para hablar, problema que se hace mayor a la hora de proponer producciones escritas y con una vinculación cercana al bajo interés por la lectura, sobre todo, con referencia a la lectura de libros.

En esta ponencia procuraremos reflexionar sobre estas afirmaciones.

Es frecuente que, al hablar de enseñanza de la lengua materna, o primera lengua, se jerarquice la importancia en los niveles primarios de aprendizaje. Aspecto indispensable por supuesto. Pero en este encuentro queremos darle un perfil de inclusión al tema, como una experiencia renovadora, visto desde la comunicación humana en su totalidad y su trascendencia en la vida social.

Entendemos que es prioritario, comenzar por definir claramente el concepto de oralidad que venimos trabajando desde hace mucho tiempo y que nos ha permitido evaluar los resultados positivos que su adecuado abordaje permite alcanzar.

Oralidad es la imagen hablada y hablante de un ser humano comunicándose con otro u otros en forma integral. En esa integralidad juegan factores fundamentales a tener en cuenta:

- lo verbal,
- lo vocal,
- lo corporal.

Cuando hablamos de “lo verbal” en la oralidad hacemos referencia a las palabras que utilizamos en dicho acto. Para poder comunicarnos claramente necesitamos un vocabulario rico, variado, claro fonológicamente y que, al utilizarlo, debe poseer coherencia y cohesión, para ser comprendido. La combinación de estos aspectos verbales permite la “seducción de las palabras”. Habilita un discurso fluido que seducirá al oyente, atrapará su atención, motivará la capacidad de escuchar en el o los participantes del proceso comunicativo.

Por su parte “lo vocal” hace a la diferencia interpretativa de quien escucha. Aquí nuestro instrumento es la voz y ella posee vida propia: volumen, tono, timbre, intensidad, color, significatividad “per se”.

Dice Neruda “Lo que puede ser un halago dicho al oído de una mujer, puede ser un insulto gritado desde una esquina”.

Hay una expresión muy frecuente que nos ilustra esto desde lo cotidiano:

“no es lo que me dijiste sino cómo me lo dijiste”. Ese “cómo me lo dijiste” responde a la utilización de la voz, y todo lo que transmitimos a través de su volumen, tono, intensidad.

Aunque no exista una comunicación presencial podemos percibir el estado de ánimo de nuestro interlocutor (hablando por teléfono por ejemplo) por lo que expresa a través de su voz. Cuantas veces no ha ocurrido escuchar a un familiar o amigo decir ¡Hola!, través del teléfono y preguntarle ¿te desperté?, ¿viniste corriendo para atender?, ¿qué te pasa?... Solo una palabra de nuestro interlocutor puede darnos una infinidad de datos, que es necesario con firmar porque en su subjetividad puede, nuestra interpretación, ser engañosa. La voz acaricia o agrede, puede ser regalo al oído o un puñetazo al corazón.

Los elementos “corporales” o “no verbales” acompañan, completan, cierran, el mensaje, porque la gestualidad, los ademanes, la mirada, el cuerpo todo, así como el silencio, está dando mensajes.

Son múltiples los ejemplos cotidianos: “mira la cara que pusiste”, “estás mintiendo, lo veo en tu cara”,... Un gesto callejero entre dos automovilistas puede terminar en un conflicto grave, así como, la gestualidad obscena, implica una ofensa y en algunos casos un delito.

Por lo que hemos expuesto hablar de Oralidad no es nada simple porque está imbuida de sentimientos, intenciones, emociones... donde juega un rol fundamental la subjetividad.

Esa oralidad, que empieza a construirse desde el seno materno, en el vínculo estrecho entre el bebé y su madre debe ser estimulada, motivada, trabajada. Han de practicarse, en la familia y en el aula, a cualquier nivel, todas las estrategias atractivas y atrapantes que hagan de la oralidad un “objeto de placer”. En consecuencia las propuestas lúdicas, el humor, la sorpresa, el misterio, la fantasía... no pueden estar ausentes.

La oralidad es transformadora. Puede transformar el mensaje, al emisor y al receptor, para bien o para mal. En consecuencia el compromiso del educador, su entusiasmo, su apasionamiento y creatividad juegan, en esta propuesta, un rol muy importante.

No hay apropiación significativa de aquello que no se puede amar. Es necesario que nuestros alumnos “amen el lenguaje” para alcanzar un disfrute pleno y se desarrollen sin inconvenientes las cuatro macro-habilidades de la comunicación: hablar, escuchar, leer y escribir. Son estas las

habilidades y destrezas indispensable para la inserción social de cualquier individuo.

Una anécdota vivencial que ilustra lo que acabamos de afirmar.

“Aquella tarde fui a visitar el segundo año de una escuela con población económicamente muy carente. Muchos de esos niños trabajaban acompañando a sus familiares, quienes por las noches recorren distintos barrios en un carro, recogiendo residuos. A pesar de ser tan pequeños ellos ya sabían lo que significaba “ganarse el pan”.

Entré al salón, saludé a los niños brindándoles una sonrisa. Ellos me miraron con desconfianza y luego miraron a la Maestra, no dejaba de ser yo, la “soberana presencia de la Inspectora. Me quité el abrigo, les pedí que se sentaran en la alfombra, tomé una pequeña silla, me senté frente a ellos, diciéndoles que les iba a hacer un regalo.

Les narré un cuento, haciendo uso de mis mejores recursos, ante los rostros sorprendidos y felices de aquellos niños.

Cuando terminé se hizo un profundo silencio, ninguno de ellos quitaba su mirada profunda de mi mirada. Dije entonces que había muchos regalos que se pueden hacer sin gastar dinero; que los cuentos eran un regalo de amor y ese era el regalo que quería hacerles. Sonrieron levemente, pero no se desprendían de mi rostro. Procurando romper lentamente ese mágico clima, les dije que me gustaría mucho que ellos ahora, me hicieran un regalo para que yo me llevara a mi casa. Les entregué una pequeña hoja y les dije que me podían regalar palabras, dibujos, una carta... lo que cada uno quisiera.

Se pusieron todos inmediatamente a trabajar. Habrían pasado unos quince minutos cuando tocó el timbre del recreo. Los niños que iban terminando su “regalo” lo dejaban sobre el pupitre y salían del salón, mientras con la maestra íbamos analizando cuidadosamente cada material.

Todo el grupo había entregado su hojita a excepción de un varón rubio, de túnica raída y rostro triste que esperaba para ser el último.

- Acércate, le pedí, seguro que tienes un buen regalo para mí.

El niño se acercó tímidamente y colocó en mis manos un pequeño paquete hecho con la hoja que le había entregado.

Fui abriendo lentamente el envoltorio mientras miraba su flequillo pegado, el rostro sucio y los ojos azules.

- Veamos que hay aquí de lindo – le dije.

Me quedé sin palabras. El niño había envuelto un pedazo de pan y en el papel había escrito: “Me gustaría que fueras mi mamá”.

Abracé al pequeño por unos minutos mientras le decía en secreto: gracias, es el mejor regalo que me han hecho en muchos años.”

Comunicación, vínculo, afectividad, cercanía, respeto, emotividad, forman a un ser humano sensible. Ese ser humano que queremos para conformar nuestra sociedad, una sociedad plena de valores, con hombres de pensamiento libre, mente abierta y corazón apasionado.

Pasemos a reflexionar sobre el texto escrito. Para llegar a él, hay un largo camino, un proceso de aprendizaje, de construcción, de crecimiento donde la familia y la sociedad poseen responsabilidades compartidas. Abordar un texto escrito, tanto para producirlo como para comprender lo que otro produce, significa apropiarse de un nuevo código, el código escrito y construir con él y a través de él significado: interrogar al texto, realizar hipótesis, pensar, reflexionar, aprehender.

En ambos casos existe un involucramiento íntegro de quien escribe y de quien lee, porque ambos ponen parte de sí haciendo de éste un proceso netamente “humanizador”.

Para alcanzar este objetivo, que puede parecer casi utópico, reiteramos que, el compromiso y la apertura del docente son fundamentales. “Animar” (dar alma) a la producción de textos ha de ser un goce creativo para el docente y para el alumno.

Otra anécdota

En mi rol de Inspectora visité la Escuela “Juana de Ibarbourou”, que pertenecía a mi distrito. Pedía la Directora ver a la Maestra que había tomado una suplencia por maternidad en un quinto año hacía un mes. Cuando llegué a la clase vi a un grupo tranquilo, copiando un texto, en silencio. La docente me dio algunas referencias del grupo en general y hablamos de algunos niños en particular. Cuando observé cuadernos y le pregunté sobre producciones de texto la docente me señaló, cuidadosamente, a un niño que estaba sentado en el último banco y me dijo que “él no escribe”. Le pregunté si tenía algún problema motriz serio que le impidiera utilizar el lápiz. La respuesta fue muy clara “no, el copia perfecto del pizarrón, pero no escribe”.

Fue entonces cuando pedí a los niños que suspendieran por unos minutos lo que estaban haciendo porque íbamos a “jugar”. En una dinámica muy simple dividí el pizarrón con una línea vertical y les pedí que dijeran “palabras grandes”. ¿Grandes de qué? preguntaron enseguida y les contesté “grandes, como ustedes quieren”. Comenzaron entusiasmaditos a pasar por “gigante”, “elefante”, “mar”, “amorosamente”, “divertidísimo”, entre otras. Lista que fuimos anotando de un lado del pizarrón. Luego pedí palabras “chicas”. Allí surgieron desde “sol”, “hormiga”, “enano”, ola, “pájaro”...

Las cuales quedaron registradas también en el pizarrón. La consigna posterior fue escribir un cuento, un relato, una noticia, lo que quisieran con algunas de esas palabras con las que habíamos jugado y que les pertenecían.

Con entusiasmo todos se pusieron a crear. El “niño del fondo, el que no escribía”, se acercó lentamente hacia el escritorio donde me encontraba y me preguntó ¿puede ser de mentira lo que yo escriba? Maravillada por el planteo del niño dije en alta voz: “Por favor suspendan un momento lo que están haciendo, quiero compartir la magnífica pregunta que me hizo el compañero: me preguntó si puede ser de mentira lo que escriban!!! Claro que puede ser de mentira, sí!!, quiero que jueguen y se diviertan con lo que produzcan, ustedes son los escritores.

El niño volvió a su banco y escribió tres carillas. Voló por la ventana como un pájaro libre y su creatividad nos sorprendió gratamente.

“No lo conocía”, me respondió la joven maestra con toda humildad. Solo dije:

¡qué suerte, pudimos descubrirlo!

Muchos niños y jóvenes sienten que todo lo que se debe hacer en las instituciones educativas es repetir los planteos solicitados por el docente. Planteos que muchas veces están muy lejos de los intereses de los alumnos. Consideran que la escuela es “cosa seria” y como no quieren fracasar, prefieren no hacer, antes de cometer errores.

El verdadero éxito de los alumnos, por aprender su lengua materna con placer, está radicado en el éxito de las estrategias, propuestas y motivaciones creativas que plantee el docente.

Animar la producción de textos al igual que animar la lectura, debe ser actualmente, un compromiso indispensable con los alumnos, pues solamente movilizandolos experiencias, sentimientos y emociones personales lograremos el desarrollo de un ser pensante, creativo y libre.

Para cerrar quiero expresar que nos encontramos frente a un gran compromiso: evitar la desertión, reducir el fracaso, revalorizar la comunicación, reconstruir el tejido social, reubicar a la educación y el rol docente en el lugar que nunca debió perder.

Entendemos que las instituciones educativas y la sociedad toda, deben trabajar fuertemente en un proceso inacabado, donde la comunicación humanizada sea el eje de nuestros esfuerzos. La capacidad de pensar, de tomar decisiones exitosas, de poseer una autoestima elevada, de respetar e insertarse adecuadamente en la sociedad a la cual pertenece, dependerá de los esfuerzos que hagamos al respecto.

Para ello una urgente revisión de nuestras propuestas educativas, de nuestras prácticas de aula, de nuestro rol docente es indispensable.

Referencias bibliográficas

- Cassany, D.(1996) “La cocina de la escritura”. Ed. Anagrama.- Barcelona. España
- Cocina, B. (2004) “La Narración Oral: ayer, hoy y mañana” Ed. Santillana. Uruguay
- Cocina, B (2009) “Animación a la Lectura”.- Ed. Santillana. Uruguay
- Garzón, F. (1995) “Teoría y Técnica de la Narración Oral Escénica” Ed. L Avilés. Madrid. España
- Grijelmo, A (2000) “La seducción de las palabras” Ed. Taurus. Madrid. España.
- Marín, de la Torre (1991) “Manual de Creatividad” Ed. Vicens Vives. Barcelona.
- Rodari, G. (1996) “Gramática de la Fantasía” Ed. Colihue. Buenos Aires. Argentina

“La vigencia de la obra de Florencio Sánchez: reflexiones acerca de una actividad interdisciplinaria auténtica”

Alicia Fripp

alifripp@gmail.com

Gabriela Irureta

facuclara@hotmail.com

El proyecto de evaluación formativa que se presenta, enmarcado conceptualmente en la Enseñanza para la Comprensión, se llevó adelante durante el año 2010 desde la asignatura Literatura en tres grupos del colegio Monseñor Isasa de Montevideo con el objetivo de plantear una evaluación final de curso a grupos de 3er año C.B. El trabajo pretendió plantear una propuesta alternativa a los métodos tradicionales de evaluación, ya que a través de una tarea auténtica, elaboración de un C.D. conmemorativo del centenario de la muerte de Florencio Sánchez, se trató de demostrar la vigencia de los planteos del dramaturgo partiendo del análisis de su obra “El desalojo”. El proyecto tuvo en cuenta el art. 51 de la Circular 2956 del C.E.S que permite elaborar evaluaciones conjuntas entre varias asignaturas ya que abarcó contenidos de Literatura, Idioma Español, Educación Social y Cívica e Historia.

La segunda parte del trabajo centra en el análisis del proyecto a partir de un marco epistemológico constructivista y de reflexión didáctica. Se explica cómo atendiendo aspectos afectivos, vinculares, comunicativos y cognitivos se logra superar lo que Perrenoud llama “el ejercicio calificado del oficio de alumno”. La motivación y la evaluación son planteadas aquí como elementos centrales en la construcción de nuevos escenarios educativos que permitan el desarrollo de competencias amplias de lenguaje, re contextualicen el trabajo escolar y contribuyan a despertar el gusto por aprender.

El proyecto como se presentó a los alumnos

El trabajo de análisis e investigación que han realizado durante el año en las distintas asignaturas será plasmado en diferentes textos que abordarán los temas derivados de la obra El desalojo y formarán un dossier

que será el núcleo central de un CD. En el dossier se establecerán hipervínculos hacia textos complementarios que contextualicen el tema e informen sobre la Generación del 900, la biografía del autor y fotografías y música de la época.

Como ya han estudiado las clases de textos, sus características, estructuras, recursos, y su utilización según la adecuación a la situación comunicativa, se valdrán de esos conocimientos para decidir cuál es el modo más efectivo de hacer llegar la información al destinatario.

Consignas de trabajo

Escriban un editorial que plantee las razones por las cuales es importante recordar la vigencia de la obra de Florencio Sánchez y que justifique la realización de este trabajo.

Escriban una nota de opinión o una crónica con alguno de los siguientes temas, teniendo en cuenta lo que dicen al respecto los personajes de “El desalojo”, y el contexto histórico y político en que fueron planteados:

- La acción de los Estados en relación con las consecuencias sociales de la guerra de la Triple Alianza. Por qué no conmemoramos esa victoria, o ¿una guerra que “ganó” Uruguay?

Sugerencia: vean y analicen la pintura de Juan Manuel Blanes La Paraguaya, de 1879, en sus elementos simbólicos: el paisaje, las aves, los colores y los objetos que aparecen. Observen cómo están los hombres y la actitud del personaje central. ¿Qué les sugieren esas imágenes? ¿cuál creen que es la idea que el pintor pretende transmitir? www.todo-sobre.com/juan-manuel-blanes/obra-la-paraguaya.php

- La acción de los Estados, de los Gobiernos y de la sociedad en relación con la protección de los más débiles.

- ¿Qué hacemos con el problema de Indalecia? Dilemas éticos: quiénes “pueden tener hijos”, la responsabilidad social y la pobreza, soluciones para erradicar la miseria, compensaciones y ayudas.

Sugerencia: visiten el sitio de la IMM y busquen las fotografías de la época que muestran a los inmigrantes y a los obreros en su vida cotidiana, en los conventillos, en sus trabajos. En Materiales encontrarán más insumos.

Como hemos visto, los planteos trascienden el momento histórico en que fueron hechos y podemos vincularlos con situaciones y sucesos actuales, como por ejemplo:

- **Las consecuencias sociales de la guerra de las Malvinas.**

Sugerencia: escuchen y analicen la canción Mil horas, o vean la película La deuda interna para hacerse una idea más clara acerca del tema. ¿Qué les parece Yo me pregunto para qué sirven las guerras como un posible título para el trabajo?

- Cómo protege a los más débiles el Estado y la sociedad hoy (mediante leyes, Instituciones, ONG, asistencialismos)

- En qué medida han variado los planteos éticos que aparecen en El desalojo en este siglo.

Elijan la clase de texto que consideren más adecuada para desarrollar uno de estos temas.

Elaboren la nota que pudo haber escrito el periodista de “La Nación” que llevó el dinero de la suscripción a Indalecia en la escena VIII. Deben tener en cuenta la intención del emisor (conmover al público para que colabore) para ello es necesario presentar muy claramente la situación de la damnificada, fundamentar por qué es necesario que la sociedad haga algo, cuál es el papel del diario en este caso. Elegirán escribirlo apelando directamente al lector o utilizando un tono neutro (de impersonalidad), de acuerdo a lo que consideren la forma más eficiente para lograr su objetivo. Para reproducir el estilo de escritura de la época pueden buscar artículos de diarios del 900. Algunos ejemplos encontrarán en Materiales.

Instrumentos de evaluación

Esta lista de cotejo les ayudará a llevar un registro de cada consigna y chequear que estén completos los requisitos y los momentos de cada producción de texto. (Por cuestiones de espacio se presenta un fragmento).

Consulta de material vinculado con el tema	sí	no
Leímos todos los materiales sugeridos para el tema		
Conseguimos otras fuentes de información		
Recurrimos a otros textos aunque no estaban específicamente relacionados		
Consulta acerca de las clases de texto		
Conocemos las diferentes clases de textos periodísticos		

Ponencias

Sabemos estructurarlos		
Podemos caracterizarlos		
Sabemos aplicar recursos argumentativos		
uso de diferentes clases de argumentos		
reformulaciones		
ejemplos		
refutaciones		
Sabemos aplicar recursos de los textos expositivos		
distribución clara de la información		
uso de la impersonalidad		
correlación de los tiempos verbales		

Con la matriz de valoración podrán saber el grado de desempeño en la elaboración de los textos, y, en consecuencia, podrán consultar si es necesario replanificar, corregir o rescribir los trabajos.

Recursos para una escritura eficaz

El discurso se adecua a la situación comunicativa: determinamos con precisión el emisor y el destinatario. Usamos un registro formal no académico y una variedad de lengua que corresponde a un nivel estándar escolarizado.	El discurso se adecua a la situación comunicativa: determinamos el emisor y el destinatario. Usamos un registro formal no académico y una variedad de lengua que corresponde a un nivel estándar.	El discurso se adecua en parte a la situación comunicativa: determinamos el emisor que fluctúa entre la impersonalidad y la primera persona, y el destinatario varía del masivo a la segunda persona. Usamos un registro formal no académico que por momentos se vuelve informal, y una variedad de lengua estándar.	El discurso no se adecua a la situación comunicativa: no determinamos con precisión el emisor y el destinatario. Intentamos usar un registro formal no académico pero caemos en la informalidad; y la variedad de lengua estándar, por momentos se hace coloquial.
El texto es coherente, los párrafos están correctamente separados, la información se brinda en forma progresiva, retomando el tema pero aportando nuevos datos. No hay contradicciones, redundancias ni omisiones.	El texto es coherente, los párrafos están correctamente separados, la información se brinda en forma progresiva, retomando el tema pero aportando nuevos datos. No hay contradicciones, ni omisiones pero aparecen algunas redundancias.	El texto es coherente en general, los párrafos están correctamente separados, pero no se incorpora con fluidez la información nueva. No hay contradicciones, pero si redundancias y omisiones.	El texto no es coherente, los párrafos no están correctamente separados, la información se brinda en forma desordenada, los datos nuevos contradicen los anteriores, hay redundancias y omisiones.

Utilizamos variados recursos cohesivos: sinónimos textuales, pronombres referenciales, elipsis, distintos conectores y diversos marcadores textuales para introducir los temas o puntos de vista diferentes o nuevos.

Utilizamos variados recursos cohesivos: algunos sinónimos textuales, pronombres referenciales, distintos conectores y algunos marcadores textuales para introducir los temas o puntos de vista diferentes o nuevos

Utilizamos algunos recursos cohesivos: muy pocos sinónimos textuales, algunos pronombres referenciales, algunos conectores y escasos o repetidos marcadores textuales para introducir los temas o puntos de vista diferentes o nuevos

Utilizamos escasos recursos cohesivos: algunos sinónimos, muy pocos o repetidos pronombres referenciales, los mismos conectores y ningún marcador textual para introducir los temas o puntos de vista diferentes o nuevos.

Tuvimos en cuenta la ortografía: no hay sustituciones ni omisiones de grafemas. Revisamos cuidadosamente los usos del tilde. Cuidamos el uso de las mayúsculas en los nombres propios de personas e instituciones u organismos, y en siglas.

Tuvimos en cuenta la ortografía: no hay sustituciones ni omisiones de grafemas. Aunque revisamos, faltaron algunos tildes o colocamos algunos de más. Cuidamos el uso de las mayúsculas en los nombres propios de personas e instituciones u organismos, y en siglas.

Tuvimos en cuenta la ortografía pero sustituimos y omitimos algunos grafemas. Aunque revisamos, faltaron algunos tildes o colocamos algunos de más. Cuidamos el uso de las mayúsculas en los nombres propios de personas pero no en instituciones, organismos ni en siglas.

No tuvimos mucho en cuenta la ortografía porque hay sustituciones y omisiones de grafemas. No revisamos los usos del tilde, por eso algunos faltan y otros están de más. No cuidamos el uso de las mayúsculas ni en los nombres propios de personas e instituciones u organismos, ni en siglas.

Analizamos el uso correcto de los signos puntuación, en especial la coma, el punto y coma, el punto y seguido y el punto y aparte. Verificamos la pertinencia del uso de otros signos, como los exclamativos, interrogativos, los paréntesis y guiones.

Analizamos el uso correcto de los signos puntuación, en especial la coma, el punto y coma, el punto y seguido y el punto y aparte. Verificamos la pertinencia del uso de otros signos, como los interrogativos.

Utilizamos algunos signos puntuación, en especial la coma, el punto y seguido, el punto y aparte y los signos de interrogación.

Utilizamos muy pocos signos de puntuación, solo la coma, el punto (que no nos quedó claro si seguido o aparte) y el signo de interrogación solo al final del enunciado.

La reflexión acerca del trabajo

En los ámbitos educativos de los que formamos parte existe consenso acerca de que evaluar es una forma de motivar al estudiante, ahora, ¿toda evaluación, independientemente de sus características, es motivadora? ¿Qué sucede generalmente cuando los docentes de lengua planteamos una producción de texto que supone múltiples instancias de trabajo: borrador, escritura, revisión y puesta en texto? ¿Motiva esto a los estudiantes, los desafía y activa a la acción enriqueciendo sus posibilidades de perfeccionamiento de un dominio, o simplemente terminamos “corrigiendo” textos que sentimos se hicieron para cumplir?

Un trabajo centrado en el tema motivación, debe, a nuestro entender, tomar en consideración algunas realidades propias del dispositivo escolar que impactan directamente en la visión y las actitudes de los estudiantes hacia lo que sucede en el interior de la institución educativa.

Es así como arribamos a lo que Perrenoud llama “el oficio de alumno”. Este es definido como un tipo de trabajo reconocido o tolerado por la sociedad y del cual el alumno obtiene sus medios de subsistencia. En otras palabras: a través del aprendizaje y puesta en práctica de las reglas del juego que imperan en la institución y en el aula, la disposición para “jugar el juego” que muchas veces prioriza cuestiones que hacen a la forma y no al fondo de la cuestión -el logro de aprendizajes significativos, duraderos, que se puedan movilizar en situaciones reales para

resolver problemas complejos – se logra el éxito escolar. “En la escuela se aprende el oficio de alumno”. (Perrenoud, 1990; p.218). Muchas veces las producciones escritas que recibimos obedecen al cumplimiento de este oficio o a la negativa a cumplir con el mismo- la hoja en blanco, el trabajo “olvidado”-.Cabe entonces replantearnos nuestras propuestas y formas de trabajo.

La formación del alumno es, indudablemente, un proceso complejo que implica al sujeto en su totalidad, sintetizando aspectos no sólo de su historia de aprendizajes, sino también de su historia personal, vincular, afectiva y social. Si nos situamos en un marco epistemológico que considera el aprendizaje como un proceso constructivo interno, auto regulado, intencional, situado en un contexto, cooperativo, en el que se construyen significados compartidos al elaborar conocimientos y desarrollar competencias, habilidades y actitudes, no podemos dejar de tener en cuenta el impacto del componente motivacional en el mismo. La motivación se relaciona con la energía de activación necesaria para involucrarse en una tarea. Es un proceso psicológico que permite que la conducta se inicie, energice, sostenga y dirija hacia una meta, por lo tanto se sostiene debido a su carga emocional. La propuesta de evaluación formativa planteada líneas arriba contempla aspectos de la motivación intrínseca debido a las siguientes características:

Se propone una prueba auténtica: Se solicita la producción de géneros no escolares, textos auténticos –editorial, nota de opinión, crónica-que tienen circulación en el mundo real, en los medios donde el adolescente se desenvuelve. Los textos que se propone producir se alejan así de propuestas más tradicionales, basadas a veces en el cumplimiento del oficio de alumno, que solo tienen existencia y circulación dentro del universo escolar.

Planteo de un reto moderado: Según la concepción de Czikszenmihalyi el grado de dificultad es óptimo cuando es algo superior a la sensación de dominio sobre la tarea; se evita de esta forma el aburrimiento que generaría una tarea fácil cuando la sensación de competencia es alta, y la ansiedad derivada de proponer una tarea difícil a quien siente un nivel de competencia bajo. La dificultad se vincula directamente con el concepto vigotskiano de Zona de Desarrollo Próximo. Wood, Bruner y Roos(1976) desarrollan además la idea de andamiaje para caracterizar el apoyo, bajo la modalidad de guía, indicaciones y estímulo, que los adultos proporcionan en la ZDP con objeto de capacitar a quien aprende a desempeñar un nivel de logro que de otro modo no habría sido capaz de alcanzar”(Shepard, 2006:19) Así, el modelo de evaluación formativa

-en el que por ejemplo la matriz valorativa provista por el docente sirve como guía pero también contenido para el aprendizaje-lo contempla.

Incluye la variable multidimensionalidad: Se ofrece posibilidad de elegir la clase de texto a producir alejándose así del planteo tradicional “un objetivo- una tarea” y posicionándose en un esquema multidimensional que favorece la manifestación de los intereses de los que aprenden. Deja dentro de una actividad claramente pautada un margen de libertad para que investigando los estudiantes descubran y luego concreten aquello que les interesa.

Se activan los mecanismos de autorregulación: Al plantear una autoevaluación a través de una lista de cotejo y una matriz de valoración con indicadores claros, detallados, precisos y graduados que contemplan tanto los procesos cognitivos movilizados en cada fase como los conceptos activados y adquiridos se favorece la meta cognición contribuyendo al procesamiento profundo y la auto regulación de los aprendizajes

Se comparten responsabilidades: “Hacer que los estudiantes se ocupen de criticar su propio trabajo es útil tanto desde el punto de vista cognitivo como desde el motivacional” (Shepard, 2006:27)

Se fomenta el trabajo colaborativo: En palabras de Huertas (2010), “la investigación educativa ha señalado que los formatos cooperativos son uno de los mejores modos para que aparezca en los participantes la motivación por el aprendizaje”. El éxito dependerá en gran medida de la capacidad que cada grupo tenga para concretar los propósitos de la tarea articulando los aportes y visiones de todos los miembros, del ajuste de formas y ritmos de trabajo y la resolución mediante el diálogo de los conflictos y tensiones que habitualmente se presentan en los diferentes momentos de un proceso de trabajo colaborativo.

Conclusión

La actividad relaciona consistentemente las dimensiones de la motivación y evaluación con el desarrollo de competencias amplias de lenguaje, re contextualizando el trabajo escolar con el fin de conectarlo a la realidad y así despertar el gusto por el aprendizaje. Constituye por lo tanto un abordaje interesante, a tener en cuenta a la hora de diseñar propuestas que permitan mover de las “trincheras” a nuestros alumnos, desafiándolos, interpelándolos. El hecho de que esta evaluación esté diseñada tomando en cuenta aspectos emocionales, vinculares, sociales, afectivos y no solamente los cognitivos, da a pensar que planteos que consideran al estudiante en su totalidad, y que apuntan a aspectos largamente pos-

tergados, que trascienden al “sujeto que aprende” y de cierta forma se centran en la “persona que aprende”, sean los que haya que rescatar con el fin de posicionarnos todos en un nuevo escenario para transitar caminos de construcción de significados compartidos.

Referencias Bibliográficas

- Atorresi, A. y Ravela, P (2009). Los proyectos de evaluación formativa, (UCU), Montevideo,
- Atorresi, A. (2008) Aportes para la enseñanza de la lectura. UNESCO. Santiago de Chile.
- Huertas, J.A. (2001) Motivación, querer aprender, Editorial Aique
- Perkins, D. (1995) La escuela inteligente. Gedisa. Barcelona.
- Perrenoud, P. (2006) El oficio de Alumno y el Sentido del Trabajo Escolar, Madrid, Editorial Popular
- Shepard, L. (2006) Evaluación Formativa en La evaluación en el Aula, México D.F., Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
- Wiggins, G. (1998) Brindando devolución continua (capítulo 3). En: *Educative Assessment. Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance*. San Francisco. Jossey-Bass.

El profesor de secundaria como destinatario preseleccionado de una evaluación internacional estandarizada: modelización de un análisis de un aspecto contemplado en PISA 2009

Claudia Cerminatti

claucerminatti@hotmail.com

Servando Corbo Acosta

servando_corbo@hotmail.com

La siguiente presentación se genera a partir de la asunción del rol de destinatarios previstos y legitimados por la evaluación PISA, en tanto profesores de enseñanza secundaria. Se presupone que los resultados de la evaluación y el análisis concomitante elaborado por los expertos son insumos a ser tenidos en cuenta en las prácticas docentes y en la generación de políticas educativas. La devolución a la sociedad de los resultados de la aplicación de las pruebas habilita valoraciones de muy diversa índole y consistencia argumental. En este sentido, nuestras reflexiones se sostienen en la formación académica y disciplinar inherente a la especialidad Idioma Español, y en la experiencia singular y coyuntural devenida del ejercicio profesional.

El material de trabajo es el cuadro que muestra los resultados de la pregunta “Normalmente, ¿cuánto tiempo dedicas a leer por placer?” El cuadro vincula entornos socioculturales, frecuencia y nivel de desempeño (ver anexo).

En primer lugar, interesa conocer la validación institucional de las pruebas PISA. Explícitamente se declara: “1. Los objetivos que guían el Programa y la periodicidad de las evaluaciones son funcionales a los ejes estratégicos del proyecto 2005-2009 implementado por la Anep. 2. El enfoque teórico y metodológico con que se ha desarrollado PISA es de última generación y está centrado en conceptos (filosóficos, políticos y pedagógicos) ampliamente presentes en las actuales políticas del Uruguay. 3. La riqueza y diversidad de materiales pedagógicos producidos, que son susceptibles de ser utilizados por los docentes tanto como aportes para

sus planificaciones de aula como para los espacios de reflexión y de trabajo colegiados en los centros de Educación Media.” (ANEP, 2007: 18) Tales consideraciones remiten al polémico binomio calidad-evaluación. Tiana Ferrer advierte sobre los riesgos de reducir la multidimensionalidad, polisemia y complejidad del concepto de calidad “a alguna de sus dimensiones más directamente manejable.” (1999: 33)

Sin embargo, desde la perspectiva de PISA, se sostiene que “La calidad de la educación ha de entenderse desde la política educativa como niveles de competencias que han desarrollado los jóvenes según los grupos sociales a los que pertenecen. Con esta tesis, PISA dio el paso políticamente crucial de reivindicar la igualdad de resultados educativos a los 15 años desde la perspectiva de un ciudadano de la sociedad del conocimiento, y no solo sostener la igualdad en el acceso (o la permanencia) en la educación.” (Tabaré Fernández, Boletín 1, 2010: 4) En otro lugar se realiza una salvedad: “el concepto de calidad de la educación no se restringe a los resultados cognitivos obtenidos por unos estudiantes, tan importantes o más han sido en varias etapas de la historia la formación ciudadana de los niños y jóvenes. Sin embargo, también está consensuado que no se puede hablar de calidad sin resultados cognitivos.... los sistemas educativos con más altos desempeños son sistemas de alta calidad educativa” (ANEP, 2007: 58) Puede observarse que quedan afuera de tales consideraciones otros aspectos que atañen claramente a la calidad del sistema educativo, por ejemplo, la razón docente/alumno, la infraestructura edilicia, la formación disciplinar de los docentes, etc. El presidente del CODICEN, Dr. José Seoane afirma que las pruebas PISA son “una herramienta importante” y que “para tener una visión global, profunda de la realidad educativa, es necesario poner en obra un conjunto de evaluaciones.” (EL PAÍS, 11 de febrero de 2011, página 7)

¿Cómo se podría justificar la emergencia de la pregunta acerca de la lectura por placer? Encontramos en las palabras de Miguel Serna una posible fundamentación: “El significado de qué es una vida social digna, desde las actividades más básicas de la vida en una sociedad como la alimentación, vestimenta, vivienda hasta las formativas de la personalidad e integración social (educación, acceso a la salud y disfrute del esparcimiento) están moldeados por parámetros de niveles de bienestar y aspiraciones de sociedades concretas en un tiempo y espacios determinados.” (2010: 136). Es decir, el imaginario social en nuestra coyuntura impone la habilitación de un espacio de ocio como una necesidad ecológica.

PISA 2009 define la capacidad de lectura como “la comprensión, uso, reflexión y compromiso con los textos escritos, con el fin de alcanzar los

propios objetivos, desarrollar su conocimiento y potencial, y participar en la sociedad.” Desde nuestra tradición académica y profesional, leer supone la agentividad del lector y su bagaje interpretativo sobre el texto en virtud del contexto del texto, y del propósito e intencionalidad que guía la lectura.

¿Qué es ser un lector competente desde la perspectiva de PISA? Todo lector competente ha de haber desarrollado apropiadamente las cinco capacidades: 1. obtención de información; 2. comprensión general; 3. elaboración de una interpretación; 4. reflexión y valoración sobre el contenido del texto; y 5. reflexión y valoración de la forma del texto. Estas capacidades no estarían relacionadas jerárquicamente. (cfr. ANEP, 2007: 23 y 106) El planteo de PISA es problematizable: ¿se puede reflexionar y valorar forma y contenido de un texto con independencia del bagaje cultural interpretativo habilitante?, ¿ha de entenderse que el sesgo ideológico y el bagaje sociocultural interpretativo determinan hasta dónde llega el sujeto en cada uno de los niveles?, ¿el desarrollo de las cinco habilidades es fruto de una eventual intervención pedagógica exitosa que trasciende las prácticas discursivas del alumno?

Leer por placer implica que se ha establecido una interacción significativa entre el lector y el texto, a tal punto que resulta cognitivamente estructurante y coadyuvante en el proceso de subjetivación del sujeto en tanto lector autónomo. Esta relación dialéctica entre el lector y el texto supone que el lector domina necesariamente un nivel de competencia lectora que le permite efectivamente gozar de la lectura. Es decir, se da un proceso de retroalimentación continuo: para poder disfrutar de la lectura hay que disponer de un conjunto de estrategias desarrolladas para tal finalidad, las cuales capitalizan la capacidad de goce. Por lo tanto, establecemos la presunción de que aquel joven que no dispone de estrategias de comprensión lectora que asciendan al nivel inferencial e interpretativo poco podrá realizar una lectura por placer. Como apoyo argumental citamos a S. Gutiérrez Ordóñez: “Quienes no logren un alto grado de automatización en la lectura encontrarán serias dificultades en sus estudios. (...) quien no domine adecuadamente esta destreza desviará su atención hacia la materialidad del proceso de lectura y no podrá reconstruir ni siquiera el significado de lo que lee, cuanto más los valores contextuales intencionales y discursivos del texto. (...) Quienes no tengan incorporadas estas destrezas se verán sometidos a un sobreesfuerzo que abocará sucesivamente al cansancio, al sufrimiento, al fracaso y al abandono.” (2008: 46) Incluso los análisis de PISA indican que “Los estudiantes con hábitos de lectura pobres encuentran a menudo demasiado difícil el material de

lectura...y desarrollan un actitud negativa hacia la lectura... Terminan en un círculo vicioso, porque al leer menos tienen menos oportunidades de desarrollar las estrategias de comprensión lectora...” (ANEP, 2004: 7)

Es importante señalar aspectos que explícitamente hace a un lado la evaluación PISA y que consideramos determinantes para que acontezca una lectura por placer: “Aspectos como ... características sintácticas y léxicas de los textos, los modos de progresión de la información, la cantidad de información presupuesta, la significatividad del tema para los individuos.” (ANEP, 2007: 105) Es así que los resultados a) 42% debajo del nivel 2¹, umbral mínimo habilitante para la participación social pero con riesgo de exclusión y b) 68,4% de los estudiantes que asiste a un centro de entorno sociocultural muy desfavorable está por debajo del nivel 2 corresponden a una evaluación que no contempla aspectos inherentes a la lectura por placer. Esto es, tales datos numéricos no son pertinentes al momento de ponderar la lectura por placer, porque corresponden a la evaluación de ciertos procesos de lectura o de ciertas estrategias lectoras tangenciales.

Respecto de la variable “entorno”, PISA toma el concepto de “entorno sociocultural” de la teoría de sistemas (Luhman, 1997: 1002) y establece que “todo centro educativo (sistema organizacional) funciona dándole relevancia especial y atendiendo a las características socioculturales que predominan en sus alumnos y a través de ellos en sus familias: el lenguaje, el capital cultural, la experiencia e identidad ocupacional de sus padres.” (ANEP, 2007: 44) Por lo tanto, hay que tener en cuenta la singularidad del evento de andamiaje por las implicaciones que tiene la lengua de socialización primaria (generalmente “resistente” a la intervención pedagógica), situada en el continuo que llega eventualmente hasta la variedad estándar. El dominio de la variedad estándar deviene, entonces, rasgo inherente al goce de la ciudadanía plena. El nivel de desempeño lector está condicionado por la variedad lingüística del contexto social de pertenencia. Esto remite al concepto de habitus (Bourdieu) en el sen-

¹En este nivel, algunas tareas requieren que el lector ubique una o más informaciones que puedan tener que ser inferidas y cumplir varias condiciones. Otras exigen reconocer la idea principal en un texto, comprender relaciones o construir significados dentro de un fragmento limitado del texto cuando la información no es relevante y el lector debe realizar pequeñas inferencias. También pueden incluir comparaciones o contrastes basados en un solo elemento del texto. Las tareas de reflexión en este nivel exigen que los lectores realicen comparaciones o varias conexiones entre el texto y sus conocimientos previos. (cfr. Resumen Ejecutivo PISA 2009 –diciembre 2010- Programa PISA Uruguay- ANEP/CODICEN. DIEE)

tido de práctica discursiva que afecta y condiciona al hablante. A partir de estas consideraciones puede entenderse que incluso cuando nunca se lea por placer en entornos socioculturales muy favorables, igualmente podrá obtenerse un nivel de desempeño alto (según el cuadro, hay un 15,5% de estudiantes en esta situación). La intervención pedagógica formal pareciera que no logra incidir significativamente, pero el contexto sociocultural de pertenencia sí lo hace. De forma consistente, los sujetos pertenecientes a entornos socioculturales desfavorables o muy desfavorables, cuya variedad se aleja de la estándar, no logran un desempeño alto independientemente de la intervención pedagógica formal.

La pregunta “Normalmente, ¿cuánto tiempo dedicas a leer por placer?” se sostiene en la presunción de que puede acontecer efectivamente con independencia del sesgo que la desigualdad social le imprime. Sin embargo, no puede trascender el plano del deseo por la imposibilidad de goce en aquellos sujetos de entornos socioculturales desfavorables o muy desfavorables, por su dependencia del uso operativo de la variedad estándar de la lengua. En tanto el sujeto se vea sujetado a la materialidad del proceso lector, la interacción con el texto en el nivel semántico-pragmático estará notoriamente alejada del placer o directamente no acontecerá. Y esto está sobredeterminado por el grado de dominio de la variedad estándar de la lengua, el soporte natural del texto escrito pasible de generar placer lector. Solo de mediar una intervención eficaz (no solamente didáctica ni solamente educativa) el sujeto contará con elementos que le permitan la apropiación operativa de la lengua estándar y solo entonces cobrará significatividad subjetivante la lectura recreativa.

Referencias bibliográficas

- ANEP, Gerencia de Investigación y Evaluación (2004) La evaluación de la “Capacidad Lectora” en PISA 2003. Marco conceptual y actividades de las pruebas, Montevideo.
- ANEP, División de Investigación, Evaluación y Estadística (2007) Uruguay en PISA 2006. Primeros resultados en Ciencias, Matemáticas y Lectura del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes, Montevideo.
- Gutiérrez Ordóñez, S. (2008) Del arte gramatical a la competencia comunicativa. Discurso leído el día 24 de febrero de 2008 en su recepción pública. Real Academia Española, Madrid.

- Serna, M. (2010) Pobreza y (des)igualdad en Uruguay: una relación en debate, UDELAR, FCS, DS, ASDI, CLACSO, Montevideo.
- Tiana Ferrer, A. (1999) La evaluación y la calidad: dos cuestiones sometidas a discusión en Revista Ensaio, Vol 7, N°25 (s/d).

ANEXO: Normalmente, ¿cuánto tiempo dedicas a leer por placer?

Entornos socioculturales		Niveles de desempeño		
Muy favorable		Bajo	Medio	Alto
	Nunca leo por placer	54,4	36,6	15,5
	30 minutos o menos por día	26,7	26,8	24,5
	Entre 30 y 60 minutos por día	10,6	17,0	34,1
	De 1 a 2 horas por día	5,9	12,6	24,5
	Más de 2 horas por día	2,5	6,9	1,4
Favorable				
	Nunca leo por placer	45,3	27,3	11,5
	30 minutos o menos por día	31,0	30,2	33,6
	Entre 30 y 60 minutos por día	14,4	21,2	38,1
	De 1 a 2 horas por día	7,4	14,8	12,4
	Más de 2 horas por día	2,0	6,6	4,4
Medio				
	Nunca leo por placer	40,9	28,6	14,2
	30 minutos o menos por día	31,9	28,0	30,6
	Entre 30 y 60 minutos por día	14,4	21,9	42,5
	De 1 a 2 horas por día	9,2	16,0	9,7
	Más de 2 horas por día	3,5	5,4	3,0
Desfavorable				
	Nunca leo por placer	44,9	28,0	
	30 minutos o menos por día	31,9	35,9	
	Entre 30 y 60 minutos por día	12,8	15,7	
	De 1 a 2 horas por día	7,5	14,5	
	Más de 2 horas por día	3,0	5,8	
Muy desfavorable				
	Nunca leo por placer	36,5	17,6	
	30 minutos o menos por día	37,9	42,4	
	Entre 30 y 60 minutos por día	11,4	22,4	
	De 1 a 2 horas por día	11,3	9,5	
	Más de 2 horas por día	2,9	8,1	

Enseñar lenguas extranjeras en Uruguay hoy: implicancias del “ejercicio de la libertad” como principio rector de las políticas lingüísticas en la Educación Pública

María Mercedes Couchet
mercecouchet@gmail.com

Introducción

Este trabajo desarrolla un aspecto del marco teórico de un proyecto de investigación que llevamos adelante en el Centro del Lenguas Extranjeras (CELEX) de la Universidad de la República.

¿Por qué pensar sobre las lenguas extranjeras hoy? La discusión sobre el sentido de la enseñanza y aprendizaje de lenguas en Uruguay ha tomado fuerza recientemente a partir del trabajo de la Comisión de Políticas Lingüísticas en el período de gobierno 2005-2010. Los documentos de dicha Comisión establecen un marco nuevo para la enseñanza de lenguas extranjeras en el sistema público que nos exigen repensar nuestro trabajo como docentes de lengua. Un punto a nuestro juicio central del trabajo de dicha Comisión es el de pensar la enseñanza de lenguas como parte de las políticas lingüísticas, las cuales “deben estar regidas desde principios, que no pueden ser de naturaleza pedagógica, ni curricular, ni didáctica (...)” (Behares, 2008: 27). En este sentido compartimos que “Una política lingüística es un acto de opción político-ideológico” (Idem:). El primero de estos principios señala la necesidad de que las experiencias de estudiantes y docentes en relación a la dimensión lingüística de la educación promueva el ejercicio de la libertad, en tanto sujetos sociales integrados a comunidades, ciudadanos abiertos al conocimiento e individuos singulares (ANEP-CODICEN, 2008).

Actualizar este principio general en términos de prácticas concretas es una tarea que no abordan los Documentos, y a la cual pretendemos aportar. En este trabajo entonces reflexionamos sobre las implicancias que dicho principio tiene para la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera. Nos planteamos preguntas como ¿Qué enseñar, cómo apren-

der de manera de contribuir al ejercicio de la libertad? ¿De qué libertad hablamos? ¿De qué saber?

Para responder estas preguntas voy a pensar la libertad en relación con otra idea que ha sido a su vez rectora de la Educación Pública en nuestro país desde sus orígenes: la igualdad, concepto central para el proyecto político de la naciente república¹.

El aprendizaje como ejercicio de la libertad 1: los contenidos elementales

En un trabajo anterior (Couchet, 2009), reflexionamos sobre la idea de igualdad en el discurso pedagógico moderno. Hablar de igualdad en relación con la educación es una operación discursiva casi obligada desde el origen de los sistemas educativos públicos a fines del siglo XVIII. Es justamente a partir de la Revolución Francesa que la igualdad se pone en el centro del debate político y educativo, como parte de la preocupación de formar al ciudadano².

Condorcet, considerado como el primer teórico de la Escuela Republicana, reflexiona sobre la “naturaleza y objeto de la instrucción pública”, planteando que “la sociedad debe al pueblo una instrucción pública como medio de hacer real la igualdad de los derechos” (Condorcet, 2001: 81). La educación habilita, permite, que esa igualdad declarada se haga carne, se haga real. Pero, ¿en qué consiste esa igualdad real?

Según el autor, lo que la educación común debe garantizar es la igualdad suficiente de manera que la desigualdad que persista no sea causa de dependencia de la razón de otro hombre, y al mismo tiempo, que sea útil al interés general. Igualdad entonces equivaldría en Condorcet a la no dependencia de la razón de otro hombre, esto es, a libertad en el uso de mi razón. Quedan así atados discursivamente educación, igualdad y libertad.

Y en este planteo, lo que se vuelve central en esa articulación es la cuestión del saber: “¿Cómo disponer el saber escolar de tal modo que

¹Jorge Larrosa y Walter O. Kohan (2003: 42) nos plantean esta misma articulación discursiva: “En la intersección entre educación y política, las palabras “igualdad” y “libertad” vienen de lejos. Están tan trivializadas entre nosotros que, cuando se las dice, casi todos están de acuerdo. ¿Será que podemos seguir llevándonoslas a la boca? ¿será que seremos capaces de lanzarlas hacia el porvenir?”

²Sobre la relación entre igualdad y educación se recomienda la lectura del libro “Igualdad y Educación: escrituras entre (dos) orillas”, Pablo Martinis, Patricia Redondo (comps.) del estante editorial, Bs. As., 2006

se convierta en liberador?” (Coutel, Kintzler, en: Condorcet, 2001: 135, nota al pie).

Según Kintzler (Ídem) un saber puede ser organizado de acuerdo a dos órdenes: el orden de los descubrimientos u orden histórico de su aparición, o de su producción y el orden de la inteligibilidad, o enciclopédico. Este último reconstruye el orden del descubrimiento en función de la inteligibilidad, o sea poner a disposición el saber acumulado de manera de poder entenderlo, situando en primer lugar aquellos conceptos que hacen posible la comprensión del siguiente. Es un orden que tiene que ver con lo intelectual. Esos primeros conceptos serían los “elementos” o “contenidos elementales”. “Disponer los elementos es estar en posesión de las herramientas que gobiernan la inteligibilidad de una disciplina o de un saber práctico” (Ídem). En nuestro objeto de conocimiento, la lengua, podemos pensar el primer orden como aquel que se sigue en la adquisición de la lengua materna, mientras que el segundo el aprendizaje de una lengua extranjera en contextos artificiales.

Ahora bien, en el saber escolar interviene un tercer orden, que daremos en llamar el orden de la enseñanza que podría entenderse también como una derivación del anterior, que tiene que ver también con la noción de comienzo, pero no intelectual, sino de aprendizaje, y de aprendizaje escolar, que debe respetar la capacidad cognitiva del alumno, de acuerdo a su momento de desarrollo. Se dispondrían entonces saberes escolares. Pero en esta “trasposición”, o “didactización” el peligro que se corre en el acto de enseñanza es que este tercer orden pervierta al segundo. Esto es, que los elementos que se ofrecen al estudiante no sean elementales en el sentido propuesto por Condorcet.

Estas ideas arriba esbozadas nos llevan a la siguiente pregunta: ¿cuál es la naturaleza de la lengua extranjera? ¿Cuáles contenidos son los elementales, o sea, aquellos que nos permiten encontrarnos con esa naturaleza desde el comienzo?

El aprendizaje como ejercicio de libertad 2: la condición de hablante

Behares (2008) relaciona el ejercicio de la libertad con lograr la condición de hablante, logro que tiene directamente que ver con la manera en que se experimenta la lengua que se quiere incorporar (o a la que queremos incorporarnos), tarea ardua y angustiante en la medida que involucra nuestro deseo de ser.

“Parece fácil ser hablante, pero no lo es tanto; (...) para lograr ser hablante, sentirnos cómodos allí donde estamos como hablantes y poder hablar, decir nuestra palabra, se requiere entereza y deseo, y también capacidad de sufrimiento y de resignación. ¡Cuántas personas conocemos que si las paran aquí enfrente no hablan nada o dicen muy difícilmente aquello que piensan! (...) Si el lenguaje no es vida y libertad para sus hablantes, si éstos sienten que no son dueños de su lenguaje, queda reducido en lo didáctico a los modelos del siglo XIX, a la enseñanza de la gramática y la ortografía, como si nada tuviera que ver con ese hablante que está adelante, como mero conocimiento objetivo, exterior y nemo-técnico” (Idem: 30-31)

Esta preocupación por lograr la condición de hablante, de constituirse como hablante ha estado particularmente presente en la discusión sobre la enseñanza de lenguas a partir del desarrollo del enfoque comunicativo en los 70, poniendo en tensión dos formas de entender el aprendizaje de una lengua (Klett, 2010). Estas supondrían pensar el aprendizaje de una lengua desde dos lugares: dominar la lengua, o ser hablante de la lengua. En este mismo sentido, en el apéndice 2 de los Documentos (ANEP-CODICEN, 2008) se distingue entre conocimiento de lengua y saber de lengua. Ambas dimensiones están presentes en los procesos de adquisición de una lengua, en una relación de conflicto, aunque no siempre en los procesos de enseñanza³. Así, pensar la enseñanza de una lengua extranjera enfatizando el conocimiento gramatical permite la ilusión de la posibilidad de poseer esa lengua, pero niega la naturaleza de la lengua como “deriva de significantes negativos no estabilizados en signos y carentes de una gramática estable, que determinan una falta de saber, pero que se puede “escuchar” porque hay alguien que habla y un Otro que permite esa escucha (Behares, 2006: 46) En esta concepción de lengua la dimensión del sujeto es fundamental. Una lengua que no puede desprenderse de un sujeto que enuncia. Y que supone un sujeto que quiere escuchar.

Volvemos entonces a la pregunta que nos planteamos más arriba: ¿Cuál es la naturaleza de la LE con la cual debe encontrarse el sujeto cuando inicia su proceso de aprendizaje? ¿Qué contenidos me llevan a ella?

Nos preguntamos asimismo cuánto de esa naturaleza se pone a disposición en las experiencias de aprendizaje de lenguas extranjeras que se

³Se recomienda la lectura del trabajo de Fustes (2009) “La lengua extranjera desde una didáctica centrada en el saber”.

ofrecen a los estudiantes. Nos preguntamos si los estudiantes viven sus experiencias de aprendizaje de la lengua como ejercicio de libertad, si se logran reconocer como hablantes en esa lengua, qué entienden por saber la lengua, qué entienden por conocimiento elemental.

A partir de estas reflexiones nos hemos planteado un trabajo de investigación entonces, que dirige la mirada a las creencias de los estudiantes universitarios sobre los procesos de aprendizaje de inglés. Estos estudiantes tienen una experiencia previa de aprendizaje de la lengua significativa⁴. Sin embargo la mayoría llegan a la universidad sintiendo que no saben la lengua. No se sienten hablantes.

Referencias bibliográficas

- ANEP-CODICEN (2008) Documentos de la Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública, Montevideo
- Barcelós, Ana María (2004) Narrativa, crenças e experiencias de aprender inglês. In *Linguagem e Ensino*, v.9, n. 2, p.145-175, jul./dez. 2006
- Behares, Luis (2006) La dialéctica de las identificaciones lingüísticas en el acontecimiento didáctico, en el marco de referencia de las políticas educativo-lingüísticas In Barrios G. y Behares L. (2006) *Políticas e Identidades Lingüísticas en el Cono Sur*, p. 43-52, Montevideo, UDELAR-AUGM
- _____ (2008) Principios Rectores de las Políticas Lingüísticas en la Educación Pública Uruguaya. In *Primer Foro Nacional de Lenguas de ANEP*, p. 23-48, Montevideo, ANEP-CODICEN, 2009
- _____; Brovetto, Claudia (2008) Políticas lingüísticas en el Uruguay: Análisis de sus modos de establecimiento. In : *Primer Foro Nacional de Lenguas de ANEP*, p. 143-174, Montevideo, ANEP-CODICEN, 2009
- Condorcet (2001) *Cinco memorias sobre la instrucción pública y otros escritos*, Madrid, Morata (1er edición en francés: 1791)
- Couchet, Ma. Mercedes (2008) El aprendizaje de Lenguas Extranjeras como experiencia emancipadora. In revista “convocación educativa”, p. 27-36, Pearson education n° 0, octubre 2009

⁴ De los 20 estudiantes entrevistados, 18 tienen entre 6 y 8 años de estudios previos de inglés.

- _____ (2009) ¿Para qué educamos? Igualdad y autonomía en el pensamiento pedagógico nacional, colección avances, FHCE, junio 2011
- Fustes, J.M. (2009) La lengua extranjera desde una didáctica centrada en el saber, colección estudiantes n° 40, abril 2009
- Gratão, J; SILVA, M.P. (2006) o que é aprender inglês: crenças de alunos concluintes de um curso de Letras. In: Revista Intercâmbio, volume XV, São Paulo
- Klett, Estela (2010): El lugar de la gramática en la enseñanza de la lengua materna y las lenguas extranjeras. In Tercer Foro de Lenguas de ANEP, Montevideo, ANEP-CODICEN, p. 309-326)
- Larrosa, J, Kohan, W. (2003), Presentación In Dossier II: Igualdad y Libertas en educación. A propósito de El maestro Ignorante de Jacques Rancière, Cuaderno de Pedagogía, Año VI N° 11, noviembre 2003

Multialfabetización en contextos vulnerables

Dánisa Garderes Corbellini
dgarderes@anep.edu.uy

Palabras clave: contexto vulnerable, EVA, medios, multialfabetización, Plan Ceibal.

Desde el surgimiento de la escritura, las fuerzas sociales han determinado distintos significados de “alfabetizar”, según sus propias necesidades. Al comienzo, se enseñó a leer y a escribir a los comerciantes para registrar transacciones comerciales e impuestos. En otras épocas, la religión se apoyó en la alfabetización de los monjes para reforzar el poder privilegiado de leer e interpretar la palabra divina; más tarde, con la aparición de sociedades democráticas, se impulsó la alfabetización como una herramienta de empoderamiento ciudadano. “Es claro que los contextos sociales afectan profundamente la naturaleza cambiante de la alfabetización. (...) A lo largo de la historia, la alfabetización ha cambiado regularmente como resultado de los cambios en los contextos sociales y las tecnologías que muchas veces estos impulsan” (Leu, Kinzer, Coiro y Cammack, 2004).

Entonces, ¿qué entendemos por alfabetización hoy? Podemos pensarlo como un concepto que englobe las “habilidades de leer, niveles de lectura y escritura, niveles de comprensión, dimensiones funcionales sociales y culturales” (Braslavsky, 2003). Desde la década del 50 se han considerado además dos niveles diferenciados: las normas mínimas de alfabetización -técnicas básicas que permitan resolver algunas necesidades de la vida cotidiana-, y la alfabetización funcional, que la UNESCO describe como la capacidad de “intervenir en todas las actividades en las cuales la alfabetización es requerida para el efectivo funcionamiento de su grupo en la comunidad” (Citado en Braslavsky, 2003). Nuevamente queda en evidencia la importancia de las demandas del contexto social para definir la alfabetización necesaria de cada individuo, ya que ésta cobra relevancia como herramienta indispensable para el acceso al mundo laboral, la conciencia en el ejercicio de la ciudadanía, y todos los intercambios con su medio.

La escuela continúa teniendo la gran responsabilidad de alfabetizar a la población. La educación formal es un escenario privilegiado para la construcción conjunta de significados, en tanto el intercambio comunicativo que existe en este entorno es metalingüístico de por sí, y como tal permite un alto grado de reflexión sobre los mismos. Sin embargo, no es en la escuela donde se comunica más intensivamente en la actualidad, sino a través de los medios.

La era actual está definida por la saturación de información en los medios de comunicación, al alcance de cualquiera que posea las tecnologías necesarias. Los nuevos medios han modificado las prácticas culturales, y de esta manera exigen nuevas alfabetizaciones, nuevas competencias comunicativas, para que la educación asuma el desafío de formar para la sociedad del presente y el futuro inmediato. Hoy más que nunca es imprescindible dominar todas las competencias lectoescritoras tradicionales, ya que frente a las abrumadoras cantidades de información, debemos leerla críticamente, comprender, interpretar y aplicarla a nuestro contexto social. Al mismo tiempo, todo ciudadano activo precisará decodificar no sólo textos escritos, sino los múltiples signos de gran diversidad que conforman los textos multimediales.

Tal como concluyen Leu, Kinzer, Coiro y Cammack (2004): “En este contexto de saturación informacional, se vuelve un imperativo ético no contribuir a la sobrecarga de información, y comunicar de forma precisa nuestras ideas y emociones”. Debemos, entonces, transformar a la escuela en la oportunidad de desarrollar habilidades de comprensión y expresión tanto del texto impreso como los múltiples textos digitales (Azinián, 2009). Es el aula el lugar idóneo para la reflexión y el pensamiento crítico, y es el docente quien tiene las herramientas para promoverlo.

Centremos ahora este breve desarrollo en las competencias digitales: aquellas necesarias para desenvolvernó con éxito en la sociedad identificada con las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Para identificarlas, atenderemos nuevamente a las demandas sociales, siguiendo la relación directa planteada entre estas y las metas alfabetizadoras. Azinián (2009) sintetiza acertadamente: “Se torna necesario, entonces, el desarrollo de nuevas competencias personales, sociales, profesionales, edificadas sobre una vieja competencia fundamental, la comunicativa (...)”. El desarrollo de esta competencia básica implica tres aspectos: la comprensión de los sistemas simbólicos; su interpretación crítica; y la expresión a través de estos. En suma, habilidades necesarias para manejar la información -recibirla y producirla- así como la capacidad de evaluar su relevancia y fiabilidad. Para desarrollarlas, es tan necesario el fortaleci-

miento de la alfabetización tradicional como la incorporación de nuevos lenguajes multimediales e hipertextuales.

La alfabetización ya no puede entenderse en su concepción tradicional, sino que es necesario desarrollar múltiples competencias que van más allá de la lectura y escritura de textos. Estas competencias están íntimamente relacionadas con los sistemas simbólicos que subyacen a los diferentes medios, casi siempre interrelacionados, convergentes. Vemos y leemos mensajes producidos en múltiples lenguajes permanentemente.

Tal como concluyen Emery y Rother (2000): “La enseñanza de la Lengua consiste en proporcionar a los alumnos oportunidades para usar e investigar el lenguaje en todas sus variadas dimensiones para que puedan conocer las ideas del mundo en que viven y puedan actuar crítica, creativa y concientemente en ese mundo”. Para ello, es imperativo que la educación asuma su nuevo rol multialfabetizador.

Olson (1998, citado en Azinián, 2009) desarrolla una línea de trabajo acerca de los efectos cognitivos cualitativos del uso de computadoras, planteando como eje la importancia de la mediación simbólica en el aprendizaje, partiendo de que la inteligencia es el resultado de la relación entre las estructuras mentales y las diversas herramientas culturales que las personas utilizamos para pensar. Azinián (2009) concluye, a partir de Olson, que las formas simbólicas de representación en los medios afectan el aprendizaje y el pensamiento, es decir, tienen un determinado efecto en la información presentada. La autora propone, a partir de esta idea, que “las competencias asociadas con cada representación constituyen las diversas alfabetizaciones”, o como la llama Area: multialfabetización.

Azinián categoriza la enseñanza de los distintos lenguajes en relación a las competencias que requieren, de la siguiente manera: Alfabetización informática (uso de herramientas informáticas, de forma instrumental); Alfabetización informacional (desarrollo de competencias de gestión de la información para su buen uso individual y social); Alfabetización visual (reflexión sobre las imágenes y su interpretación, comprensión de los significados); Alfabetización en medios (lectura crítica y reflexiva de los mensajes que transmiten los medios masivos de comunicación, y producción propia de mensajes que permitan comunicarse y expresarse de manera creativa) y Alfabetización tecnológica (capacidad de comprender la relación entre la sociedad y las tecnologías, sus aplicaciones y las decisiones que estas implican).

Esta teórica argentina expresa que “se hace necesaria una multialfabetización que incluya la alfabetización tradicional, la visual, la tecnológica y la digital o multimedia, que dé cuenta de los múltiples modos de repre-

sentación disponibles debido a las nuevas tecnologías”. Avanzar en esta multialfabetización permitirá a los estudiantes hacer un uso inteligente de los mensajes recibidos a través de medios de comunicación (casi la totalidad) accediendo mediante tecnologías a la información y el conocimiento

¿Estamos enseñando a nuestros alumnos a realizar estas lecturas multilingüísticas? ¿A dar un paso más, y producir mensajes en múltiples lenguajes? ¿Es posible multialfabetizar cuando, muchas veces, se vuelve difícil la alfabetización tradicional? La respuesta es nuestra hipótesis: en contextos vulnerables, sí es posible multialfabetizar, aún cuando se encuentren obstáculos para alfabetizar. Y estas posibilidades aumentan en el marco del Plan Ceibal.

Para sustentar esta idea, tomamos los trabajos de investigación de Emery y Rother (2000) y de Kellner (1998, 2002), en los que plantean que los alumnos considerados “en riesgo” se caracterizan por estar altamente desmotivados y tener bajos niveles de alfabetización. Los autores encontraron que dichos niveles habían sido evaluados tomando en cuenta la alfabetización tradicional, por lo que comenzaron a trabajar con textos de diversos medios y producidos con múltiples lenguajes, obteniendo resultados muy superiores a los hallados previamente.

Centremos ahora estas reflexiones en el aula uruguaya, en la que el Plan Ceibal nos ha permitido a todos, docentes y alumnos, contar con una herramienta poderosísima de trabajo multimedial, a la que antes accedían únicamente los contextos más favorecidos.

Actualmente, en contextos vulnerables, nos encontramos con alumnos que presentan en un alto porcentaje rezago escolar o dificultades de aprendizaje. En educación secundaria, es habitual que muchos no hayan sido alfabetizados por completo siquiera en su concepción tradicional. Ingresan a la educación media con bajos niveles de comprensión e interpretación de textos, y muy escasas competencias para su producción. Tampoco están multialfabetizados: no son capaces de comprender sistemas de símbolos visuales o auditivos, y no son lectores hipertextuales avezados.

Aquí es importante detenernos en un punto crucial: la herramienta informática no multialfabetiza, así como la posesión del libro no enseña a leer. Es el docente quien debe replantearse como meta la multialfabetización, y quien debe desarrollar estrategias para alcanzarla.

En busca de estas estrategias, hemos trabajado en un proyecto de aula virtual de apoyo a la clase presencial de idioma español en primer año, en el liceo Colonia Nicolich. El grupo con el cual se desarrolló el proyecto

inicia el ciclo liceal con un 40% de alumnos repetidores o promovidos con calificación mínima de primaria. La edad promedio de los estudiantes es 13,5 años. En pruebas diagnósticas se pudo observar que casi la totalidad de ellos presentan disminuidas competencias lectoescritoras en textos impresos. En consecuencia, se observa dificultad tanto en comprensión como en razonamiento.

Al ser un grupo de primer año, los alumnos traen consigo las laptops XO desde la escuela. Es notable el manejo instrumental que realizan para actividades de su propio interés (chat y juegos) pero desconocen mayoritariamente las aplicaciones educativas que contiene la máquina.

Desde el primer día de clase, se propone a los alumnos ingresar desde sus laptops a un único espacio virtual alimentado permanentemente por la docente, donde encuentran lecciones o clases, que contienen, organizan y agrupan textos planos (tradicionales), y otros hipertextuales y/o multimedia; donde se incorporan imágenes, audio y video, actividades interactivas de práctica y evaluación, videos y juegos didácticos, enlaces para ampliar la información, y espacios de comunicación sincrónica (chat) y asincrónica (foros, mail, anuncios).

Además de ofrecer este banco de recursos, el aula virtual fue diseñada, en primer lugar, para desarrollar competencias digitales: Comprensión e interpretación de diferentes códigos multimedia, relacionando la palabra escrita con las imágenes, y mejorar la navegación autónoma en Internet y el uso de menús, propiciando la reflexión sobre las rutas virtuales transitadas y sobre la estructura de la información.

En segundo lugar, se buscó actuar como un elemento motivador para el aprendizaje de la lengua, funcionar como apoyo extraordinario para aquellos alumnos con asistencia intermitente, y brindar un espacio de comunicación docente-alumnos y alumno-alumno, en el cual se privilegie el respeto por la opinión individual, el derecho a la expresión personal, y el valor de la comunicación escrita en los distintos ámbitos del Aula Virtual: foros, chat, calendario, correo electrónico.

Así, mediante el uso de esta herramienta, se ha buscado potenciar las distintas competencias que construyen la multialfabetización. Hemos realizado lecturas de múltiples sistemas simbólicos y hemos procurado estimular la reflexión colectiva sobre el uso y significados de palabras e imágenes.

A fin de obtener algunos datos para su análisis, hemos tomado dos producciones textuales de los alumnos: una tradicional, en papel, que llamaremos texto analógico, y la otra creada como respuesta a una consigna desde el aula virtual, que llamaremos texto digital. Cabe aclarar que en

ambas los alumnos podían usar únicamente la palabra escrita, no teniendo la posibilidad -en esta ocasión- de crear con lenguajes multimedia.

Hemos observado que en el texto digital, la mayoría de los alumnos (67%) se involucra afectivamente con la producción, asumiendo el punto de vista del personaje. Esta empatía se ve en menor grado en el texto analógico (27%). Este hecho podría analizarse profundizando en las prácticas de interacción social de los estudiantes, quienes utilizan Internet y otras tecnologías digitales para relacionarse afectivamente con sus pares. Creemos que es un punto a tener en cuenta al momento de buscar prácticas discursivas contextualizadas.

Tanto la puntuación como el uso de mayúsculas / minúsculas se ven prácticamente abandonados en el texto digital: apenas un 5% los utiliza. Mientras tanto, en el texto analógico se percibe un mayor cuidado de estos aspectos: el 72% utiliza todos o casi todos los signos de puntuación necesarios en su producción; y el 44% usa correctamente las mayúsculas. Cabe destacar que en el texto digital sustituyen los signos de puntuación (puntos y comas) por el cambio de renglón, tal como se utiliza en el chat, de forma que sí utilizan códigos propios para indicar las pausas.

La ortografía se ve altamente beneficiada en el texto digital: un 89% comete escasos o nulos errores, contra un 56% que presenta ortografía parcialmente correcta. Es preciso destacar que en el aula virtual los alumnos no cuentan con corrector ortográfico. Esta diferencia puede ser explicada con la teoría propuesta por Cassany (2000): “la tecnología digital permite que el autor “descargue” su memoria saturada, asignando a la máquina la parte más mecánica de la composición, según sus intereses, y que reserve para su propia mente los aspectos estratégicos”. Es posible que los estudiantes, aún aprendices de la composición escrita, se liberen de la tensión que les genera el dibujo de los grafemas correctos, cometiendo entonces menos errores. Otro punto que pueda estar beneficiando la ortografía es la visibilidad de lo que han escrito: casi sin revisarlo, fácilmente pueden reconocer un error. Recordemos que en estos contextos muchas veces los chicos encuentran difícil leer su propia caligrafía.

Aclaremos que nuestras observaciones y evaluaciones han tomado exclusivamente parámetros propios de la escritura analógica. Desde la misma propuesta hemos limitado el tiempo y las herramientas con las que contaban los alumnos, de modo que las competencias digitales que hemos mencionado no han sido estimuladas en esta actividad particular. Aún así, percibimos cómo el contexto digital ha modificado las prácticas discursivas de los estudiantes.

En contextos vulnerables, encontramos carencias de alfabetización en todos los lenguajes, todas las competencias aún deben desarrollarse. Es imprescindible que el colectivo docente asuma la responsabilidad de repensar la educación, para incorporar en todas las prácticas de aula -incluyendo la evaluación- desafíos cognitivos diseñados especialmente para aportar a la multialfabetización. Con Ceibal, todos los contextos cuentan con el acceso a las computadoras y la conectividad necesarias para comenzar a educar en todas las competencias imprescindibles para ser ciudadanos activos y críticos, libres para comprender, interpretar y expresarse en todos los sistemas simbólicos sociales. Es el momento de la educación: asumamos el desafío.

Referencias Bibliográficas

- Azinián, H. (2009) Las tecnologías de la información y la comunicación en las prácticas pedagógicas. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Braslavsky. (2003) ¿Qué se entiende por alfabetización? *Lectura y Vida*, Revista LatinericanadeLectura, Año24 (2), 2-17. Descargado de URL: <http://www.lecturayvida.org.ar/pdf/braslavsky.pdf> Última consulta: Agosto, 2011.
- Cassany, D. (2000) De lo lógico a lo digital: El futuro de la enseñanza de la composición. *Lectura y Vida*, Revista Latinoamericana de Lectura, Año 21(4), 6-15. Descargado de URL: <http://www.lecturayvida.org.ar/pdf/cassany.pdf> Última consulta: Agosto, 2011.
- Emery, W; Rother, L. (2000) La Educación en Medios de Comunicación como alfabetización. *Comunicar*, Número 14, 63-68. Descargado de URL: http://www.quadernsdigitals.net/index.php?actionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=7392 Última consulta: Agosto, 2011.
- Kellner, D. (1998) Multiple Literacies and Critical Pedagogy in a Multicultural Society. Descargado de URL: http://gseis.ucla.edu/faculty/kellner/2009_essays.html Última cta: Agosto, 2011.
- K, D. (2002) New Media and New Literacies: Reconstructing Education for the New Millennium. En: Lievrouw, L; Livingstone, S. (Eds.) *The Handbook of New Media: Social Shaping and Consequences of ICTs*. (90-104). London: Sage. Capítulo descarga-

do de URL: http://gseis.ucla.edu/faculty/kellner/2009_essays.html Última consulta: Agosto, 2011.

- Leu, D; Kinzer, C.K.; Coiro, J.; Cammack, D. (2004) Toward a Theory of New Literacies Emerging From the Internet and Other Information and Communication Technologies. En: Ruddell, R.; Unrau, N. (Eds). Theretical Models and Processes of Reading (5^a Ed.). Newark: International Reading Assciation. (1570-1613) Descargado de URL: <http://www.readingonline.org/newliteracies/leu/>

Investigación-Acción: ¿El conocimiento del portugués favorece el aprendizaje del italiano?

María Inés De Araújo

midafra@gmail.com

María Elena Breitzkreitz

elenabrei@gmail.com

Somos docentes de la ciudad de Artigas y queremos compartir con ustedes un trabajo de investigación que surgió a partir de un curso realizado en 2010 en la Facultad de Humanidades, organizado por el CELEX (Centro de Lenguas Extranjeras). Se está llevando cabo en 2011 en el Centro de Lenguas Extranjeras de Artigas que recibe a alumnos de Ciclo Básico de Enseñanza Media y que tiene cursos de 3 años de duración, y en el Liceo Nocturno (Plan 94) con alumnos de 5° año Orientación Humanística y 6° año Opción Derecho.

En este trabajo, nos guía la idea de que, como profesores debemos indagar acerca de nuestras prácticas; cuestionar nuestro ser y nuestro hacer como docentes, reflexionar para qué y cómo hacemos lo que hacemos en nuestras aulas.

La complejidad actual de la práctica educativa exige que asumamos un rol de investigadores, que estemos atentos al contexto, problematicemos nuestros quehaceres y tratemos de dar respuestas adecuadas a las necesidades de nuestros alumnos. En otras palabras, debemos tratar de que “teoría y práctica” dialoguen.

Es por eso que defendemos la postura de un docente investigador tal como lo ha planteado Stenhouse (1987) recordando que “Sólo enseñaremos mejor si aprendemos inteligentemente de la experiencia de lo que resulta insuficiente, tanto en nuestra captación del conocimiento que ofrecemos, como en nuestro conocimiento del modo de ofrecerlo. Este es el caso en la investigación como base de la enseñanza.”

La investigación-acción, que es el modelo que hemos adoptado para este proceso, es realizado por y para los docentes y su objetivo es producir cambios en el aula, en la institución y en el contexto social.

En este caso, la pregunta que la guía es: ¿el conocimiento del portugués favorece el aprendizaje del italiano?

Como expresábamos al comienzo, vivimos en la ciudad de Artigas, y por lo tanto ese es el contexto geográfico en el que se desarrolla.

Artigas se encuentra al norte del Uruguay y limita con la ciudad brasileña de Cuarái. Ambas están unidas por el Puente Internacional de la Concordia y entre las mismas se ha establecido una importante relación comercial, pero además, hay una gran influencia cultural brasileña a través de sus costumbres, su música, su lengua. Esta influencia se ha visto incrementada a través de diversos medios de comunicación, especialmente la televisión y la radio. Ello repercute de tal manera sobre la población fronteriza uruguaya que se ha generado un vocabulario particular que ha tenido diferentes nominaciones: portuñol, DPU o Dialecto Portugués Uruguayo el cual es hablado por gran parte de sus habitantes.

Como profesora de italiano (Inés) en más de 25 años de experiencia como docente en zona de frontera con Brasil, considero que nuestros estudiantes al tener un conocimiento de portugués y/o DPU, tienen elementos que favorecen el aprendizaje del italiano, por esto en esta investigación nos hemos planteado los siguientes objetivos:

1.- Descubrir si el conocimiento del portugués influye en el aprendizaje del italiano.

2.- Utilizar los conocimientos de portugués que tienen los alumnos, para generar oportunidades de aprendizaje significativo del italiano.

En este trabajo nos apoyamos en Vigotsky quien concibe al hombre como un ser social y al conocimiento como un producto social que es producido por el contexto social de la persona y es mediado por los símbolos que pertenecen a la cultura. La adquisición de nuevos conocimientos es el resultado de la interacción de personas que participan en un diálogo, una tratativa de sentido, de significado. El aprendizaje es un proceso dialéctico en el cual el individuo contrapone su visión con la de los otros agentes. El sujeto no imita los significados (como sería en el caso de la teoría conductista) ni tampoco construye (como sería en la perspectiva piagetina), sino que reconstruye los significados a partir de la mediación realizada por quien está a cargo de estimular su aprendizaje, en nuestro caso el docente. Así, el proceso de aprendizaje consiste en la internalización progresiva de instrumentos y herramientas mediadores. Los instrumentos semióticos como el lenguaje están orientados al mundo social y a su vez, deben partir del mundo tal cual es conocido por los aprendices, en nuestro caso, partir del lenguaje que manejan nuestros alumnos. En las interacciones en el aula, el docente debe dirigir la atención de sus alumnos a significados y definiciones de palabras y a

las relaciones sistemáticas entre ellas, ya que conforman un sistema de conocimiento organizado. El aprendizaje debe ser significativo para que sea realmente adquirido.

Los conceptos cotidianos median en la adquisición de los conceptos científicos, pero a su vez, los conceptos cotidianos son mediados y transformados por los conceptos científicos. En nuestro trabajo, consideramos que, además del español, los alumnos aprovecharán el manejo de estos otros lenguajes cotidianos como el portugués y/o el DPU, para la obtención de un vocabulario nuevo, que en este caso es el italiano.

También Jerome Brunner (1997), atribuyó una gran importancia al contexto cultural para el desarrollo de la persona. En uno de sus últimos trabajos, “La educación, puerta de la cultura”, plantea que la cultura da forma a la mente, al proporcionar la caja de herramientas con la cual un sujeto construye su conceptualización del mundo y de sí mismo. El aprendizaje y el pensamiento están siempre situados y dependientes sobre el uso de los recursos culturales, así, el individuo efectúa la búsqueda de significados utilizando los sistemas simbólicos que le da la cultura.

Considerando los principios del plurilingüismo que establecen que “dada la proximidad de las lenguas romances es posible el desarrollo de una competencia receptiva simultánea”, existe la capacidad de transferir las experiencias ya hechas y las estructuras ya conocidas a contextos nuevos, y así como existe una relación entre el español y el portugués, también existe esta relación entre el **portugués y el italiano**, por lo que consideramos que la enseñanza de la segunda lengua se vería facilitada por el conocimiento de la primera y entonces nuestra hipótesis es que **“el conocimiento del portugués favorece la adquisición del léxico italiano”**.

Según algunas teorías existen siete aspectos lingüísticos que permitirían la transferencia del conocimiento de una lengua a otra. Entre ellos se citan: el léxico internacional, el cual se refiere a un standard internacional creado por todas las lenguas (nombres de personas, de instituciones, conceptos geográficos, etc.) y el léxico panrománico, vocabulario común que hace referencia a las palabras de origen latina. Esto demuestra como ya el conocimiento de una lengua románica representa una puerta abierta a todas las demás lenguas. Por ejemplo: tiempo (español) , tempo (italiano y portugués).

Al enseñar italiano, intuitivamente se percibe que los alumnos hacen la intercomprensión de las lenguas que ya conocen. Así por ejemplo la palabra “prosciutto” del italiano es más cercana al “presunto” del portugués que al “jamón” del español.

También desde el punto de vista fonético tenemos ejemplos como estos:

Portugués

peixe
hoje
filho

Italiano

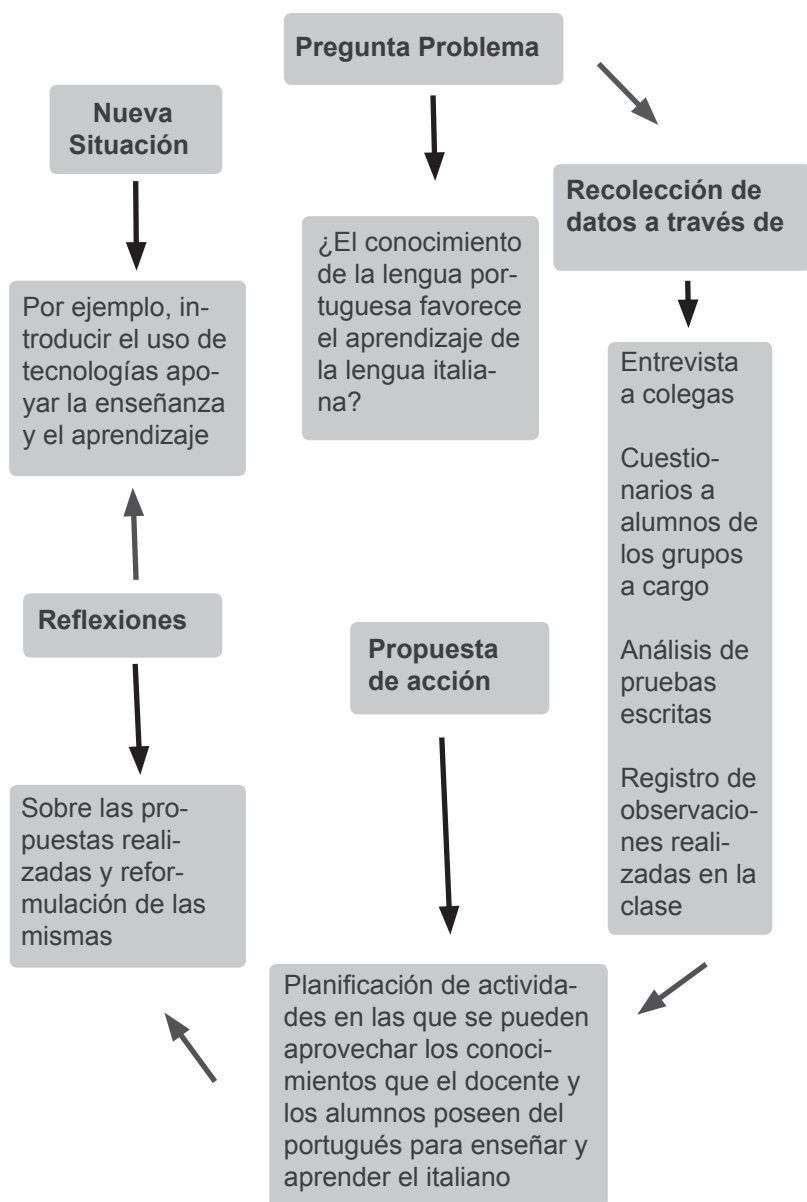
pesce
oggi
figlio

Español

pescado
hoy
hijo

Nuestra cultura bilingüe (español-portugués), prevé un sistema simbólico del que nos apropiamos y utilizamos para interpretar el mundo, que abre las puertas para la adquisición de elementos provenientes de otras culturas romances, así también, al partir de conocimientos del portugués que poseen los alumnos fronterizos, podríamos lograr, con mayor facilidad la adquisición del italiano.

Considerando el esquema de una Investigación-Acción realizamos el siguiente Diseño Metodológico



En cuanto a los datos obtenidos a través de las distintas técnicas citamos:

En la entrevista a docentes de italiano se recogieron estas opiniones:

- “En las primeras clases cuando empiezo a hablar los alumnos manifiestan que el italiano es muy parecido al portugués”

“Noto que en la oralidad usan muchos vocablos del portugués y tengo que decírselos en italiano, pero no lo he notado en los escritos tal vez porque no manejo muy bien el portugués”.

Al realizar el análisis de las pruebas escritas se detectaron estas interferencias: dónde debían escribir: *nella, andaba, fuggiva, uovo, figlio* (it.) , aparecían las palabras en portugués: *na, ia, fugía, ovo, filho* y *fio* que es la expresión en DPU que significa hijo.

En las observaciones realizadas en la clase se ha podido constatar que

- Los alumnos se comunican entre sí usando palabras en español, en portugués y DPU

- Al intervenir usan algunas palabras en portugués “creyendo” que es en italiano.

Hacen referencia a algunos vocablos y nombres de los personajes italianos que aparecen en una novela brasileira.

Si bien no se llegó a aplicar los cuestionarios a los estudiantes, hemos elaborado estas preguntas para continuar nuestra investigación:

1. ¿Tienes conocimientos de portugués?
2. ¿Realizas o realizaste algún curso de portugués?
3. En alguna clase de italiano ¿te diste cuenta del significado de lo que se trataba porque era parecido al portugués? ¿Recuerdas algún ejemplo?
4. Escribe 3 palabras en italiano parecidas al español.
5. Escribe 3 palabras en italiano parecidas al portugués y no al español.
6. ¿Cuáles te resultan más fáciles? ¿Por qué?

Los datos recogidos hasta ahora nos permiten realizar una propuesta de acción en la cual se han planificado actividades en las que se puedan aprovechar los conocimientos que el docente y los alumnos poseen del portugués para enseñar y aprender italiano.

Algunas son:

- Video: usar capítulos de la novela “Passione” para identificar vocablos italianos muy semejantes al portugués, por ejemplo reconocer pa-

labras que no necesitan traducción porque son comprendidas por un público que maneja el portugués. Es el caso en el cual al presentar a su familia el personaje principal dice: “questo é mio figlio”, “questa é mia sorella” e inmediatamente traduce la palabra por “irmã”.

- **Canciones:** Se selecciona la canción “Speranza”, que identifica a la novela del mismo nombre, cantada por Laura Pausini. La misma será escuchada en portugués y se planteará que la escriban en italiano, luego de socializar la escritura se la escuchará en esa lengua y se identificarán los vocablos comunes en ambas lenguas.

- **Publicidad:** textos en portugués para traducirlos en Italiano.

Lo que hemos descubierto hasta ahora, nos ha permitido cumplir con nuestro primer objetivo pues podemos afirmar que en el contexto en el que nos hemos manejado el conocimiento del portugués influye en el aprendizaje del italiano

Esto nos ha llevado a dar el segundo paso que fue planificar posibles actividades para “utilizar los conocimientos de portugués que tienen los alumnos, para generar oportunidades de aprendizaje significativo del italiano”. Si bien las mismas aún no se han llevado a la práctica, somos conscientes de la importancia que tiene “reflexionar en la marcha”, cada acción ejecutada debe ir acompañada de un registro de observación realizada por la profesora de italiano y con la observación participante de la otra integrante del grupo, ya que es conjuntamente con otros que crecemos en nuestra profesión.

No sabemos exactamente qué va a suceder, por eso tenemos en cuenta lo expresado por Heráclito: “No encontrarás nunca la verdad si no estás dispuesto a aceptar también aquello que no esperabas.”

Y para terminar queremos decir que estamos iniciando un proceso de investigación intentando adecuar nuestras prácticas educativas a las características de los alumnos que tenemos en nuestras aulas, y podemos estar haciéndolo bien o cometer equivocaciones pero “un camino de mil pasos comienza con el primer paso” (Lao Tsé) y es lo que estamos tratando de hacer aunque “hay una diferencia entre conocer el camino y caminar el camino” como se plantea en la película Matrix.

Cerramos parafraseando a la Madre Teresa de Calcuta: “Sabemos que lo que hacemos es menos que una gota en el océano, pero si la gota le faltase, el océano carecería de algo”.

Referencias bibliográficas

- Camps, A.(2006). Diálogo e investigación en las aulas. Investigaciones en Didáctica de la lengua. Barcelona: Editorial Graó.
- Dorronzo,M. (2003). Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el nivel superior. Buenos Aires: Editora Arancaria.
- Latorre, A. (2003) La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona: Editorial Graó
- Stenhouse, L.(1987) La investigación como base para la enseñanza. Madrid: Morata.

La temática de la frontera en la escuela regular: Hacia una reflexión sobre la práctica docente de E/LE

Roselaine Silva Martinez

martinezletras@bol.com.br

Valesca Brasil Irala

valesca.iralal@unipampa.edu.br

Introducción

Esta investigación es resultado de nuestra práctica docente en Español como Lengua Extranjera (E/LE) realizada en una Escuela Municipal de Enseñanza Fundamental de la ciudad de Bagé/RS y se configura como una investigación-acción desarrollada en el periodo de 04/04/2011 a 13/06/2011 a partir de la elaboración y aplicación de un proyecto basado en la temática de la frontera, y acorde dicha temática fueron impartidas 20 (veinte) clases secuenciales de E/LE en un grupo compuesto de 27 estudiantes con edades entre 13 y 16 años.

A partir de este estudio, buscamos diseñar nuestra práctica/ acción pedagógica acorde al siguiente objetivo: Averiguar la relevancia de trabajar con una unidad didáctica abocada a la cuestión fronteriza en la enseñanza del E/LE en la escuela regular. Según el objetivo presentado, tratamos de contestar el siguiente interrogante: ¿Cómo los estudiantes del grupo recibieron la propuesta de trabajar con distintos aspectos de la frontera Brasil/ Uruguay sin conocerla físicamente?

El estudio se justifica por la necesidad de trabajar con la temática susodicha en nuestro contexto local, ya que constatamos a partir de una actividad diagnóstica que el conocimiento previo de los estudiantes sobre frontera estaba relacionado a lo que visualizaron en algunos mapas a partir de la asignatura de geografía y en algunas propagandas televisivas.

Cabe resaltar que las actividades propuestas en nuestro proyecto fueron desarrolladas en base al proceso de investigación-acción (Latorre, 2010), en el concepto de género discursivo (Koch, 2002), en las secuencias didácticas (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004) y en algunos artículos que forman parte del libro *Explorando o Ensino - Espanhol*, coordinado por Barros; Costa, 2010, publicado por el Ministerio de Educación brasileño, entre otros.

Las bases teóricas utilizadas en el desarrollo del proyecto

Inicialmente, destacamos algunas características de la investigación-acción, que, según Latorre (2010: 24), debe ser vista como “una indagación práctica realizada por el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión”. Además, el autor afirma que uno de los rasgos de dicha investigación es desarrollar algo para mejorar una práctica, por tanto, destaca que un aspecto clave de la investigación-acción es que llegue a formar parte de la escuela.

Asimismo, la investigación-acción para Latorre (2010: 32) “es una espiral de ciclos de investigación y acción constituidos por las siguientes fases: planificar, actuar, observar y reflexionar [...]”. Por tanto, en ese proceso de espiral debemos desarrollar un plan de acción que sea flexible, de modo que permita adaptaciones y/o reformulaciones, luego debemos actuar en la implementación del plan, en seguida, observar la acción, de modo que permita recoger evidencias para posterior evaluación y, en este caso, debemos llevar un diario para registrar nuestros propósitos y, por último, debemos reflexionar sobre la acción registrada durante la observación, auxiliada por la discusión entre los participantes. En este último caso, la reflexión puede “conducir a la reconstrucción del significado de la situación social y proveer la base para una nueva planificación y continuar otro ciclo”. (Latorre, 2010: 33)

Además, resaltamos que la investigación-acción es un proceso de auto-reflexión, o sea, una espiral auto-reflexiva, “que se inicia con una situación o problema práctico, se analiza y se revisa el problema con la finalidad de mejorar dicha situación, se implementa el plan o intervención a la vez que se observa, reflexiona, analiza y evalúa” (Latorre, 2010: 39), de modo que se pueda replantear un nuevo ciclo.

En el caso de la situación o problema, el autor expone que es mucho más una preocupación de que un problema, ya que pasa por la observación de los docentes sobre determinada situación presentada en las clases y que, consecuentemente, desean cambiarla. Sin embargo, Latorre (2010) destaca que debemos estar seguros de la posibilidad de cambiar alguna cosa, asimismo, el plan de acción debe ser considerado como una acción estratégica, y ésta acción constituye el elemento clave de toda investigación-acción.

Tras lo que subrayamos acerca de la investigación-acción, pasamos a lo que Costa y Barros (2010) exponen sobre los materiales didácticos, al decir que no son solamente los libros o manuales generalmente utiliza-

dos en las clases de español, sino que también debemos considerar como material didáctico toda la herramienta o recurso impreso, sonoro y/o visual, etc. que pueda auxiliarnos en el proceso de enseñanza/aprendizaje, tales como: libros en general, diccionarios, audiovisuales, diarios, revistas, textos diversos, canciones, juegos, etc.

Además, los autores resaltan que cada una de esas herramientas pedagógicas tienen sus particularidades y que es responsabilidad del docente utilizarlas de manera adecuada, es decir, sólo serán considerados didácticos los materiales utilizados con una finalidad pedagógica determinada por el docente según sus objetivos, el contexto y el nivel de los estudiantes. Cabe añadir que los investigadores afirman que existen algunas ventajas en la elaboración de los materiales didácticos, tales como: la posibilidad de desarrollar un trabajo direccionado a determinado contexto; más coherencia entre la perspectiva metodológica del docente y las actividades propuestas; libertad en la secuenciación y organización de los contenidos; mayor densidad en el tratamiento de los temas; introducción de contenidos y aspectos del idioma y de sus culturas que generalmente no aparecen en los manuales (variación lingüística, diversidad cultural, relación/contraste con el portugués, etc.); mayor dinamismo y posibilidad de modificaciones, reformulaciones y actualizaciones, una vez que pueden ser pensados de modo a viabilizar una constante reconstrucción.

Aún en ese capítulo, los autores se refieren a la selección de los temas para la elaboración de una unidad didáctica, ya que depende de los objetivos del docente en consonancia con el contexto y nivel del grupo. Los temas, por tanto, varían según lo que se pretende a partir de ellos, sin embargo, lo más importante es que sean actuales e interesantes, de modo que produzcan discusiones y estimulen la utilización del idioma para transmitir ideas, opiniones y experiencias. Además, los docentes deben considerar el conocimiento previo de los estudiantes sobre determinado tema, para que a partir de su contexto lingüístico-cultural, logremos llevarlos a otros universos.

Según Costa y Barros (2010), los textos que deben formar parte de las unidades temáticas deberán focalizar los géneros y el uso de textos auténticos y variados (escritos, orales, verbales y no-verbales) que, además de constituirse como muestras de la lengua objeto de estudio, permitirán la contextualización de los contenidos (comunicativos, pragmáticos, gramaticales, lexicales, culturales, etc.). Conforme esos investigadores, en la elección de los textos, el docente debe considerar la diversidad de géneros discursivos, escritos u orales, de soportes, circulación y tipologías textuales distintos: propagandas impresas y de circulación por radio, te-

levisión e Internet, etc., artículos de opinión, editoriales, entrevistas, crónicas, documentales, recetas de cocina, chistes, cuentos, romances, etc.

En lo que se refiere al abordaje gramatical, los autores exponen que debe ser del tipo reflexivo y contextualizado, es decir, es importante explorar tópicos gramaticales en función del texto/género, partiendo de la observación y análisis del uso, a partir de muestras auténticas y contextualizadas, pasando por la formulación y discusión de las reglas, siempre fundamentadas en el uso y, si necesario, por la sistematización de esquemas, resúmenes, etc., para llegar a la apropiación de los componentes gramaticales como elementos para la construcción del discurso.

En lo que concierne al trabajo con unidades temáticas, Costa y Barros (2010) subrayan en su artículo algunas consideraciones didácticas y conceptuales elaboradas por Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004), que definen la secuencia didáctica como un conjunto de actividades escolares organizadas, de manera sistemática, entorno a un género textual oral o escrito. Además de esos autores, otros investigadores destacan la utilización de distintos géneros discursivos en la escuela, como es el caso de Koch (2002). Esa autora afirma que para Bakhtin el concepto de género discursivo no es estático, ya que como cualquier producto social, el género está siempre transformándose.

Tras lo presentado, pasamos a algunas consideraciones subrayadas por Irala (2010), en el libro *Explorando o ensino - Espanhol. En el capítulo intitulado Construção de identidade e discurso: implicações no ensino/aprendizagem de língua espanhola*, la investigadora problematiza la cuestión identitaria y su relación con la enseñanza de español en Brasil. Cabe agregar que Irala (2010) expone algunas consideraciones sobre distintas temáticas referentes a la identidad, y de esas temáticas, destacamos la cuestión de la identidad fronteriza. En este caso, manifiesta que aunque se pueda considerar la identidad fronteriza como uno de los posibles temas transversales señalado por los PCNs, todavía está negado por el currículo escolar y, probablemente, también se considera secundario o inexistente en gran parte de las escuelas ubicadas a lo largo de la franja de frontera¹.

Además de esas consideraciones, la autora señala que podemos aprovechar las clases de español para utilizar materiales que abarquen la pluralidad, tales como: películas, programas humorísticos, propagandas, tele-novelas, etc., de modo que la figura de los extranjeros o su propia lengua sean focalizados a través de personajes hispánicos, brasileños hablando español o mezclando las dos lenguas, etc.

¹Según Irala (2010), el término franja de frontera es definido legalmente en la Constituição Brasileira como los 150 Km. adentro en el territorio nacional a lo largo de las líneas divisorias del Brasil con sus 10 (diez) países vecinos.

Acerca de los materiales que pueden auxiliar en la cuestión de la identidad fronteriza, destacamos la literatura de frontera focalizada por Dorfman (2008). Esa investigadora en su artículo intitulado “Pequenas pontes submersas”: interpretações geográficas e antropológicas de literaturas de contrabando expone que hay que considerar el origen geográfico de sus autores, la temática de la frontera y la interpolación del portugués, del español y de términos locales, gauchescos, en su mayoría oriundos de lenguas indígenas, por veces considerado popularmente como portuñol.

Síntesis del proyecto basado en la temática fronteriza

Aunque supiéramos de la necesidad de explorar la temática fronteriza en la escuela regular, percibimos a partir de una actividad diagnóstica propuesta en el primer día de clase que el conocimiento previo de los estudiantes sobre frontera estaba relacionado a lo que visualizaron en algunos mapas a partir de la asignatura de geografía y en algunas propagandas televisivas, es decir, ningún estudiante del grupo 91 conocía las fronteras mencionadas en nuestra unidad didáctica, y era esa situación de desconocimiento que pretendíamos cambiarla.

Cabe agregar que la actividad diagnóstica nos motivó a indagarnos cómo sería trabajar con la temática fronteriza sin que los estudiantes conocieran esa realidad, y a partir de esa inquietud seleccionamos materiales significativos, justamente en el sentido de darles la oportunidad de conocer una cultura tan próxima de nuestro contexto local y, a su vez, desconocida y poco discutida en las clases de E/LE.

Veamos el siguiente Recuadro que sintetiza nuestro proyecto/unidad didáctica:

Planificación/fecha	Géneros orales y escritos	Principales objetivos y contenidos focalizados
Plan de clase 1 –04/04/2011	Producción inicial sobre <i>frontera</i> .	Presentaciones; Actividad diagnóstica; Investigar el conocimiento previo del grupo 91 sobre <i>frontera</i> .
Plan de clase 2 – 05/04/2011	Imágenes del transporte del contrabando desde antaño hasta la actualidad y de algunas de las mercaderías/ alimentos comúnmente contrabandeados en la frontera	Introducir la temática de la frontera a partir de imágenes; Reflexionar sobre la frontera como medio de supervivencia a partir del lenguaje no-verbal.

Plan de clase 3 – 11/04/2011	Canción <i>Camino de los quileros</i> de Osiris Rodríguez Castillo	Explorar el léxico a partir de la lectura, escucha, análisis lingüístico y reflexión sobre la canción.
Plan de clase 4 – 12/04/2011	Cuento <i>Contrabandistas</i> de Julián Murguía	Relacionar la canción <i>Camino de los quileros</i> con el cuento <i>Contrabandistas</i> ; Expresiones funcionales para argumentar/ expresar opinión.
Plan de clase 5 y 6 – 18/04/2011	Película <i>El baño del papa</i> (Dirección y guión – César Charlone, Enrique Fernández)	Comprensión auditiva del audiovisual; Exhibir la película <i>El baño del papa</i> con la finalidad de relacionarla con los géneros discursivos destacados anteriormente.
Plan de clase 7 – 19/04/2011	Acróstico basado en la película <i>El baño del papa</i>	Reflexionar sobre algunas escenas de la película; Producción escrita de un acróstico y exposición oral del mismo.
Plan de clase 8 – 25/04/2011	Lista de vocablos y/o expresiones basadas en la película <i>El baño del papa</i>	Reflexionar sobre algunos aspectos de la película; Producir una lista de vocablos y/o expresiones que reflejen algunos sueños, miedos de los personajes e, incluso, actividades alternativas para mejorar el nivel de vida de los pobladores de Melo), y compartir la lista con los demás compañeros.
Plan de clase 9 – 26/04/2011	Diálogo informal basado en la película <i>El baño del papa</i> .	Producir y exponer oralmente un diálogo informal, en parejas, basado en los sueños de algunos personajes de la película y aunarlos a los sueños de cada estudiante.

Plan de clase 10 – 02/05/2011	Actividad basada en la película <i>El baño del papa</i> .	Explorar algunas expresiones idiomáticas presentes en la película.
Plan de clase 11 – 09/05/2011	Fragmentos de los cuentos presentes en la obra <i>El día en que el Papa fue a Melo</i> , de Aldyr García Schlee.	Leer los fragmentos de los cuentos y destacar lo que hay en común entre ellos.
Plan de clase 12 – 10/05/2011	Actividad relacionada a los fragmentos de los cuentos subrayados en la clase anterior.	Explorar el léxico presente en los fragmentos de los cuentos; Relacionar la obra <i>El día en que el Papa fue a Melo</i> con la película <i>El baño del papa</i> (personajes, escenas, etc.)
Plan de clase 13 – 16/05/2011	Recetas de cocina (<i>Pascualina y Pastaflora</i>)	Reflexionar sobre algunas comidas típicas de la frontera; Leer y reflexionar sobre el género receta de cocina (composición, unidades de medida, verbos característicos de ese género, léxico diversificado correspondiente a algunos alimentos); Reescribir, en parejas, una de las recetas cambiando los verbos que están en Infinitivo por el Presente de Indicativo (1ª persona del plural).

Plan de clase 14 – 17/05/2011	Producción y exposición oral de un diálogo basado en las recetas de cocina presentadas en la clase anterior.	Retomar las recetas de cocina destacadas en la clase anterior; Producir y exponer oralmente un diálogo, en parejas, en el cual los estudiantes expongan algunas de las comidas típicas de su región, o quizás, sus platos predilectos.
Plan de clase 15 – 23/05/2011	Canción <i>Frontera</i> de Jorge Drexler	Lectura y Comprensión auditiva de la canción; Relacionar la letra de la canción <i>Frontera</i> con los demás géneros discursivos destacados hasta el momento; Reflexionar sobre las relaciones personales/afectivas existentes entre los fronterizos.
Plan de clase 16 – 30/05/2011	Canción <i>Confraria de Fronteira</i> del grupo Sonido del Alma Gaucha (Composición: Eliézer Tadeu Dias de Souza y Pedro Ortaça).	Lectura y Comprensión auditiva de la canción; Relacionar la letra de la canción con los demás géneros discursivos focalizados en las clases anteriores; Reflexionar sobre la mezcla de los idiomas portugués y español en la frontera Brasil/ Uruguay y, principalmente, subrayar la hermandad existente entre los países fronterizos.

Plan de clase 17 – 31/05/2011	Documental <i>La línea imaginaria</i> de Gonzalo Rodríguez y Nacho Seimanas.	Comprensión auditiva del audiovisual; Exhibir el documental con el objeto de no sólo vislumbrar una parte de la cultura fronteriza, sino que también percibir cómo se da la convivencia e integración entre brasileños y uruguayos a partir de las tres principales fiestas de Aceguá (La farroupilha; La fiesta de presentación; El Raid).
Plan de clase 18 – 06/06/2011	Anuncio de la (2da. fecha del campeonato de “El Chasque” 2011).	Retomar lo que fue discutido en la clase anterior sobre el <i>Raid</i> en la frontera y relacionarlo con la historia del <i>chasque</i> a partir de un anuncio obtenido en Aceguá.
Plan de clase 19 – 07/06/2011	<i>Producción final</i> sobre la frontera a partir de los distintos subtemas abarcados en nuestro proyecto/ unidad didáctica.	Elaborar trabajos en grupos que sinteticen nuestro proyecto/ unidad didáctica sobre la frontera.
Plan de clase 20 – 13/06/2011	Exposición oral de los trabajos finales sobre la frontera.	Finalización del proyecto a través de la exposición oral de los trabajos desarrollados en la clase anterior; Comparar las actividades diagnósticas con los trabajos desarrollados tras la aplicación de nuestro proyecto.

Por tanto, a través de nuestro proyecto presentado de forma sintetizada por medio de un recuadro, es perceptible observar que buscamos exponer al grupo de estudiantes a través de esta investigación-acción algunos aspectos de la frontera Brasil/ Uruguay, tales como: convivencia e integración entre brasileños y uruguayos, intercambio cultural, lingüístico, socio-económico, frontera como medio de supervivencia, etc.

Consideraciones finales acerca de la aplicación del proyecto

Es importante destacar que a partir de esta investigación-acción, buscamos cambiar la situación de desconocimiento del grupo 91 en relación a algunos aspectos de las fronteras más cercanas de nuestro contexto local, o sea, algunas fronteras con el vecino país, Uruguay.

Cabe añadir que entendemos que el tiempo destinado a nuestra práctica docente (20 clases de E/LE) no es suficiente para abarcar un tema tan amplio, sin embargo, creemos que logramos mostrar un pantallazo general de algunos aspectos más importantes de esa frontera hermana.

Además de lo expuesto, resaltamos que la actividad diagnóstica nos permitió verificar el conocimiento previo del grupo sobre frontera y, consecuentemente, a través de las producciones finales fue perceptible que ese conocimiento inicial fue ampliado tras la aplicación del nuestro proyecto sobre la frontera Brasil/ Uruguay.

Por tanto, a partir de esta reflexión sobre nuestra práctica docente de E/LE, pretendemos contribuir para las metodologías desarrolladas en la enseñanza de lenguas próximas, además de auxiliar a los futuros practicantes en el desarrollo de una investigación-acción en la escuela regular.

Referencias bibliográficas

- Koch, Ingedore Grunfeld Villaça. (2002) Os gêneros do discurso. In: Desvendando os segredos do texto. São Paulo: Cortez. Cap. IV, p. 53-60
- Latorre, Antonio. (2010) La investigación-acción Conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona, España: Editorial Graó.

Textos disponibles en Internet

- Barros, Cristiano Silva de; COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins. (2010) Elaboração de materiais didáticos para o ensino do espanhol. In: BARROS; COSTA (coord.). Espanhol: ensino médio (Coleção Explorando o Ensino); v. 16, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Cap. V, p. 85-118. Disponível em: <http://espanholdobrasil.files.wordpress.com/2011/04/2011_espanhol_capa.pdf> Acesso em: 15/04/2011

- Dorfman, Adriana. “Pequenas pontes submersas”: interpretações geográficas e antropológicas de literaturas de contrabando. Disponível em: <scielo.iec.pa.gov.br/pdf/bmpegch/v3n1/v3n1a08.pdf> Acesso em: 10/05/2011.
- Irala, Valesca Brasil. (2010) Construção de identidade e discurso: implicações no ensino/aprendizagem de língua espanhola. In: BARROS; COSTA (coord.). Espanhol: ensino médio (Coleção Explorando o Ensino); v. 16, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Cap. IX, p. 175-190. Disponível em: <http://espanholdobrasil.files.wordpress.com/2011/04/2011_espanhol_capa.pdf> Acesso em: 15/04/2011

Leyendas urbanas de Buenos Aires

Laura Beroldo

lauraberoldo@hotmail.com

Natalia Lucian Vargha

natalialucian@yahoo.com.ar

La experiencia que queremos compartir surge del análisis de los resultados obtenidos en salidas didácticas con diferentes grupos de alumnos. Podemos constatar que no se logran alcanzar la totalidad de los objetivos propuestos para dicha actividad. Si bien algunos estudiantes evidencian intereses personales hacia los lugares visitados, el resto del grupo se muestra desmotivado al respecto. Este hecho nos lleva a reflexionar, a autocriticarnos y a dialogar entre nosotras para encontrar el desacierto en las planificaciones previas. En estos intercambios, nos damos cuenta que la organización de una salida no sólo implica elegir el lugar y trasladarse, ya que, de esta forma, la actividad se vuelve vacía, laxa en contenidos, desvinculada con los temas de lengua y con la vida de los alumnos.

A partir de ese momento, comenzamos a planificar una salida, la que hoy vamos a compartir, teniendo en cuenta la complejidad de esa actividad a la luz del aprendizaje significativo. Por consiguiente, creemos necesaria, previamente, la apropiación de ciertos conocimientos por parte del alumno. Cuando nos referimos a un aprendizaje significativo, hacemos referencia al proceso de construcción de significados como elemento central de la instancia de enseñanza / aprendizaje. Es decir, que un alumno construya un significado implica que es capaz de establecer relaciones sustantivas y no arbitrarias entre lo que aprende y lo que ya conoce.

En esta instancia, se nos presenta la gran interrogante de cómo hacer de un lugar de Buenos Aires, una actividad significativa. Con lo cual, tomamos la decisión metodológica de orientar las actividades para lograr un aprendizaje por descubrimiento. Como es sabido, en este tipo de aprendizaje, lo que va a ser aprendido no se da en su forma final, sino que debe ser re-construido por el alumno antes de ser aprendido e incorporado significativamente en la estructura cognitiva. Teniendo en cuenta algunos de los lugares que ya visitamos con grupos de estudiantes, con los resultados anteriormente dichos, decidimos elegir dos de ellos para relacionarlos con algunas leyendas urbanas. A saber: La dama de blanco y Felicitas Guerrero.

Avanzando en el proyecto, con estas dos ideas bien establecidas, por un lado, la visita in situ al cementerio de la Recoleta y a la iglesia Santa Felicitas; y por el otro, sus leyendas; encaramos una secuencia didáctica bien articulada que permite el anclaje de la información nueva en los conocimientos previos. A partir de estos cronotopos abordamos diversas dimensiones, tales como, el arte, la cultura, la historia, las tradiciones y el imaginario colectivo; conjuntamente con las destrezas comunicativas.

Asimismo, en la secuencia didáctica incluimos actividades que implican diversas habilidades. Por un lado, deseamos abarcar las múltiples estrategias de aprendizaje de los alumnos; por otro, pretendemos que practiquen y desarrollen todas las prácticas comunicativas posibles; y por otro lado, buscamos que los estudiantes logren representar los contenidos a través de diferentes medios, como por ejemplo: entrevistas, reescrituras, actuaciones, imágenes, selección de información pertinente, etc. Esto responde a nuestra convicción de que la condición indispensable para aprender una información de manera significativa, es tener la experiencia personal de descubrirla.

A partir de este momento, vamos a detenernos en cada instancia de la planificación. Programamos la secuencia didáctica en tres partes y un cierre.

La primera parte consiste en un trabajo de a pares o en subgrupos pequeños, dependiendo de la cantidad de alumnos. Estos grupos deben entrevistar a las personas de su entorno acerca de las dos leyendas urbanas. Para esto, previamente en clases, los alumnos piensan y elaboran las preguntas que luego se socializan, se adecuan y se seleccionan. No necesariamente todos deben elegir las mismas preguntas, así como tampoco limitarse a ellas. Es decir, los estudiantes toman un rol de periodista-investigador, y en la medida de lo posible, improvisan según sus capacidades. El propósito del uso de la entrevista como punto de partida, favorece la transformación de la información en contenido, ya que el alumno recordará mejor lo que tuvo que buscar que lo que le fue dado por el profesor. Mucho menos enriquecedor es si la propuesta es expositiva por parte del docente. En estos casos, el rol del alumno dista mucho de ser activo. Basándonos en el pensamiento de Ausubel, en el aprendizaje por recepción, el contenido se presenta al alumno en su forma final, sólo se le exige que lo internalice o incorpore. Sin embargo, el alumno, en el rol de periodista, demuestra la genuina asimilación de dicha información, al ser capaz de transferir ese aprendizaje a situaciones nuevas, como por ejemplo, registrar por escrito las respuestas de los entrevistados.

Posteriormente, la información que cada grupo obtiene en sus entrevistas es volcada e intercambiada en la clase. Este momento da lugar no sólo a la recopilación de la información que se necesita para reconstruir la historia de las leyendas entre todos, sino también a reflexionar sobre las dificultades, dudas o inseguridades que hayan tenido para llevar a cabo la experiencia de entrevistar. En esta oportunidad, nosotras debemos recuperar aquellas inquietudes que hayan surgido y así trabajarlas en el pizarrón con el grupo total. A medida que se avanza con la actividad, podemos evaluar el estado de conocimiento que el alumno alcanza. Es necesario tener presente que el conocimiento de un sujeto sólo existe en su cabeza, y los otros sujetos no podremos “verlo” a menos que se haga explícito como información.

Como lo expresa Novak, el estado de conocimiento que ha adquirido el alumno, y está guardado en su mente, sólo se podrá evaluar si lo expresa y lo transforma en información. De esta manera, al socializar oralmente los registros de las respuestas, el estudiante verbaliza, es decir, hace explícitos los conocimientos adquiridos en la entrevista. Asimismo, esta actividad implica practicar la comunicación oral, ya sea, la pronunciación, la claridad en la expresión de ideas, la audición, el vocabulario adecuado, el respeto y la escucha atenta hacia los compañeros, la velocidad y los silencios de los turnos comunicativos.

Una vez finalizada esta primera fase, completamos la información recopilada dándole un marco contextual más amplio. Creemos que es necesario que los alumnos conozcan, sin pretender profundidad histórica, algunos aspectos sociales de ese momento de Buenos Aires. A saber, las docentes intercalamos datos históricos y políticos relevantes a cada leyenda. También, mostramos imágenes, ya sea pósters publicitarios, fotos, cuadros, para apreciar la vestimenta y algunas costumbres de la época como comidas, paseos, hábitos, deportes. Por supuesto, además, escuchamos una música de fondo acorde con el retrato de esa época. Es importante aclarar que todo este material se vuelve significativo porque puede relacionarse e interactuar de manera no arbitraria y sustancial con la estructura cognoscitiva previa del estudiante, es decir, los conocimientos sobre la leyenda que ya posee y que él mismo descubrió e investigó.

Cerrando esta primera etapa, los alumnos durante la clase y de forma individual amplían los datos obtenidos sobre las leyendas. Esta búsqueda de más información se realiza por Internet y con la guía de las docentes. El objetivo de esta actividad es el acopio de información con la finalidad posterior de producir un texto narrativo contando una de las leyendas. Para la elaboración de dicho texto el estudiante cuenta no sólo con la

información obtenida en la entrevista, intercambiada y enriquecida posteriormente, sino también con el clima dado por los estímulos visuales y auditivos, además de los datos proporcionados por nosotras sobre la historia, la política y la sociedad de la época. En este punto, pretendemos que los estudiantes vayan más allá de la información obtenida. Esperamos que evalúen los datos que vienen del ambiente y que sean capaces de seleccionar aquellos que sean relevantes para la historia que ellos desean escribir. No buscamos que se limiten a repetir. Por el contrario, queremos que reestructuren y transformen para que puedan surgir nuevas ideas y nuevas soluciones al desafío de escribir una leyenda de Buenos Aires.

Por supuesto, la escritura permite la práctica de diferentes aspectos de lengua, como por ejemplo, la cohesión y la coherencia; la utilización correcta de los conectores. A su vez, hacemos especial hincapié en el uso de los tiempos verbales de la narración: el pretérito perfecto simple para las acciones y el pretérito imperfecto para las descripciones. Es decir que en esta instancia, el alumno debe hacer un trabajo de gran complejidad y desafío. No sólo tiene que seleccionar la información relevante para la reconstrucción de la leyenda, sino que también necesita prestar suma atención a los tiempos verbales utilizados para poder elaborar un texto coherente y gramaticalmente adecuado. También, creemos interesante que la información se pueda representar a través de diferentes formas y medios: icónico, gráfico, verbal oral.

Una vez finalizado este primer momento de selección y reconstrucción de la información, estamos en condiciones de pasar a la segunda parte de la secuencia de la salida didáctica que implica la proyección de la película *Felicitas* de la directora Teresa Constantini, estrenada en el año 2009. Como es obvio, esta película se relaciona directamente con la iglesia situada en el barrio de Barracas llamada Santa Felicitas. El fin de esta proyección es mostrar la leyenda desde otra arista. También, queremos invitar a reflexionar a los alumnos sobre la cristalización de una versión, prestando atención a los datos que la película incorpora y a aquellos que deja fuera. Otra de las finalidades de esta instancia es la discusión sobre la caracterización de los personajes, la verosimilitud con respecto de la época. O sea, el largometraje ilustra, a la par de las fotografías previamente vistas, la escenografía de la época, datos que ayudan a completar la mirada del contexto en que surgió dicha historia.

Asimismo, también es un objetivo sustancial de este segundo momento, la práctica auditiva que llevan a cabo los alumnos al ver y escuchar la película. Sin lugar a dudas, la proyección permite trabajar el desarrollo

de la agudeza auditiva que, al ser apoyada en lo visual, resulta menos estresante y más entretenido para los estudiantes.

Con estos dos momentos debidamente trabajados, estamos en condiciones de pasar a la salida didáctica, instancia central de la secuencia elaborada. Dicha salida corresponde al tercer momento de la planificación, el cual está pensado como el elemento central que articula las actividades realizadas en el aula.

Propiamente dicha, esta tercera instancia está comprendida por las visitas al cementerio de la Recoleta y a la iglesia de Santa Felicitas. Por un lado, estos lugares pasan a convertirse en contenidos significativos porque el hecho de conocerlos es motivante para los alumnos, debido a que, tanto el cementerio como la iglesia, han estado presentes durante la realización de todas las actividades previas; y por otro lado, la salida didáctica pasa a transformarse en un aprendizaje significativo porque es un contenido nuevo que se relaciona con otros anteriormente adquiridos. Por consiguiente, la visita a lugares de Buenos Aires deja de ser algo ajeno a los alumnos, ya que experimentan una participación mucho más atenta y comprometida. Los estudiantes vivencian allí toda la información trabajada, además de conocer dos espacios culturalmente significativos.

Asimismo, esta tercera parte, también, consta de una representación fotográfica por parte de los estudiantes de las apariciones post mortem en esos lugares, según la información que ellos mismos investigaron, descubrieron, trabajaron. La representación icónica de la leyenda implica la experimentación sobre la realidad, es decir, la aplicación práctica de los conocimientos que el alumno incorporó anteriormente y su transferencia a una situación nueva.

Por último, nos resta comentar el cierre de esta planificación. Para ello, nosotras organizamos una exposición conjunta de los textos narrativos realizados en la primera instancia y las fotografías, o sea, las representaciones fotográficas de la leyenda, tomadas durante la visita al cementerio y a la iglesia.

En conclusión, como ya expresamos anteriormente, aquellas primeras salidas didácticas, en las cuales la planificación sólo implica elegir un lugar y visitarlo, da como resultado una actividad poco motivadora para los estudiantes, pero sobre todo, no se aprovecha al máximo las posibilidades de esta actividad tan enriquecedora, al poder ser encarada desde amplios aspectos. Posteriormente, nos damos cuenta que el hecho de conocer un espacio de Buenos Aires, nos da pie para descubrir, por ejemplo, opiniones sobre las leyendas, las leyendas en sí mismas, aspectos históricos, culturales, sociales y artísticos de una época determinada, y

practicar contenidos y destrezas de lengua. Además, procuramos programar situaciones diferentes para abarcar la mayor cantidad de estrategias de aprendizajes de los estudiantes

A su vez, llevamos a cabo actividades que no hacemos cotidianamente en clase como es la proyección de una película, cumplir el rol de periodistas, sacar fotos, recabar información por Internet.

Conjuntamente, al planificar a la luz de este enfoque del aprendizaje significativo que abarca diferentes acciones que incentivan el aprendizaje por descubrimiento, obtenemos como resultado un alumno intrínsecamente motivado; con participación atenta y activa e involucrado en la salida. Así, el cementerio y la iglesia se relacionan de manera no arbitraria y sustancial con los conocimientos que el alumno construyó en las actividades previas.

Por lo tanto, esta herramienta, que en algún momento planificamos separada de otras actividades complementarias, permite la apropiación del contexto socio- cultural y sus complejos entramados. Tal como establece Bruner, el alumno, experimentando, descubre y comprende lo que es relevante. La experimentación directa con la realidad, permite la transferencia de los nuevos conocimientos a diversas situaciones. A saber: intercambio oral, narración escrita, representación icónica, debates, análisis y selección de información. De igual manera, en este caso en particular, los estudiantes pueden hacer un análisis del antes y el después de estos lugares, de las nuevas significaciones que estos espacios han ganado, de la historia oculta -y no tanto- que en ellos se encuentra. Se conocen dos lugares culturalmente significativos y se vivencia y completa toda la información previamente trabajada.

Referencias bibliográficas

- Ausubel L, D.P. (1963) La psicología del aprendizaje verbal significativo. (Ed.) Grune Stratton. Nueva York.
- Ausubel, D.P., Novakl, J. y Hanesian, H. (1983) Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo. (Ed.) Trillas. México.
- Bruner, J. (1984) Acción, pensamiento y lenguaje. (Ed.) Alianza. Argentina.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, Á. (1992) Comprender y transformar la enseñanza. (Ed.) Morata. Madrid.
- Sanjurjo, L. O. y Vera, M. T. (2000) Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior. (Ed.) Homo sapiens. Argentina.

Narrativa sobre investigación acción desde el aula: Reflexiones sobre el discurso didáctico

Claudia Rodríguez Reyes
clarorey@gmail.com

La presente comunicación se inscribe en el área temática “Práctica docente e investigación. El docente reflexivo y el docente investigador.”

Se trata de una narrativa docente que reflexiona y problematiza acerca de los estilos comunicativos y el discurso didáctico en el aula partiendo de una experiencia realizada con estudiantes del I.P. A de 4to año de Literatura.

La actividad se llevó a cabo teniendo en cuenta la necesidad de fomentar estrategias metacognitivas en los estudiantes de profesorado que se encuentran en una etapa formativa en la que coinciden el último año de cursos de la formación inicial con el primer año de desempeño autónomo en Educación Secundaria.

La tarea se propuso como objetivo intervenir en la formación de subjetividad y profesionalidad generando herramientas para producir conocimientos.

Se realizó desde el aula en el marco de la llamada investigación acción promoviendo la reflexión en grupo de pares acerca de la relación entre comunicación docente- subjetividad - profesionalidad.

El marco teórico transita entre otros por los supuestos de Karr & Kemmis y Lawrence en investigación acción, Van Dijk, Fairclough y la teoría de la mediación en didáctica como aportes para la definición del llamado “discurso didáctico”.

Finalmente se incluye un breve análisis de la experiencia como disparadora de una verdadera línea de investigación para profundizar en el futuro teniendo en cuenta la nueva institucionalidad y la creación del Instituto Universitario de Educación.

La narrativa y la construcción de identidad docente

El hombre es el único ser viviente que desde su aparición en el planeta Tierra se ha preguntado acerca de su origen, qué es, cómo es y quién es en relación con los demás. En este sentido podríamos afirmar

que el hombre es un ser inacabado que se construye en comunidad y que lenguaje - pensamiento y comunicación constituyen los pilares fundamentales de su esencia humana.

Al respecto, el llamado movimiento narrativo en Psicología cognitiva liderado por Jerome Bruner (Nueva York- 1915) distingue dos formas de pensamiento : el paradigmático y el narrativo. El primero es el lógico – científico y el segundo , el más antiguo y primitivo, consiste en “contarse historias de uno a uno mismo y a los otros” y en esta acción construir significados que van otorgando sentido a nuestra experiencia de la vida.

Bruner es categórico en este tema y señala : “He afirmado que creamos y recreamos la identidad mediante la narrativa , que el YO es un producto de nuestros relatos y no una cierta esencia por descubrir cavando en los confines de la subjetividad . Y a esta altura está demostrado que sin la capacidad de contar historias sobre nosotros mismos no existiría una cosa como la identidad” (2003 : 122)

Siguiendo esta línea nos preguntamos acerca de la capacidad de crearnos y recrearnos a partir de las narrativas en el ámbito docente y de esta manera focalizamos en la observación del discurso didáctico en el aula..

La creación de subjetividad y el perfil identitario “profesional” del docente no se pretende que sea una construcción acabada en los años de formación inicial, pero sí que el principiante, observe, explore, conozca , reflexione individualmente y también con sus pares,e inicie la consolidación de acuerdo a sus particularidades personales de un bagaje teórico- práctico que le permita iniciar el camino hacia su profesionalización.

El perfil del egresado del actual Instituto de Profesores Artigas reza : “La formación de grado deberá generar en el futuro docente la conciencia de que la profesión es una construcción continua.” (página web oficial de la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente)”, siendo así la narrativa de experiencias educativas particularmente desde el espacio de Didáctica III (4to y último año de la formación inicial) será considerada una herramienta que abre posibilidades para la construcción de identidad profesional .

Estilo comunicacional y discurso docente

En el teórico de un grupo de Didáctica III de Literatura iniciamos la investigación cuestionándonos acerca de la incidencia del estilo comuni-

cacional personal en la consolidación de la “identidad” docente a partir del análisis del discurso didáctico en el aula.

Son muchos los autores que se han referido al estilo comunicacional y creemos que la competencia comunicativa docente va más allá del aspecto puramente lingüístico o puramente psicológico, es más bien el resultado de la integración de ambos aspectos que llamaremos competencia comunicativa profesional pedagógica, considerando el estilo de comunicación como una dimensión de ésta.

Es en este sentido, es que creemos fundamental plantear la relación entre estilo comunicacional y aprendizaje deteniéndonos en la comunicación didáctica como puente.

La psicología social del lenguaje habla de “contrato de comunicación” y en el análisis del discurso Charaudeau (2005:128) lo eleva a concepto central: “Es lo que permite a los participantes de un intercambio reconocerse el uno al otro con los rasgos identitarios que los definen en tantos sujetos de ese acto (identidad) reconocer la mira del acto que los sobredetermina (finalidad) entenderse acerca de lo que constituye el objeto temático del intercambio (asunto) y considerar la pertinencia de los imperativos materiales que determinan dicho acto (circunstancias)”

El Análisis del Discurso es un campo interdisciplinario que se configura con los aportes de diferentes disciplinas que tienen diversas maneras de concebir el lenguaje: lingüística, pragmática sociolingüística, estilística, retórica y otras como la teoría social y la psicología cognitiva, que serán la base para el análisis del discurso didáctico.

Como su nombre lo indica considera al discurso como una unidad de uso real del lenguaje y se ocupa de:

- Las dimensiones cognitivas, sociales y culturales.
- Los diferentes niveles e interniveles que lo componen: nivel fonológico, sintáctico, semántico y pragmático e interniveles como el estilo, los recursos retóricos, la argumentación.
- Los modos del discurso; las dicotomías lenguaje oral – lenguaje escrito, lenguaje planeado - lenguaje no planeado, lenguaje formal -lenguaje informal.
- Por otra parte Norman Fairclough define el discurso como un proceso completo de interacciones que incluyen además del texto, el proceso de producción del cual éste es un producto, así como el proceso de interpretación del cual el texto es un recurso. Señala tres dimensiones diferentes para el análisis crítico del discurso.
- La dimensión textual que corresponde a las propiedades formales del texto.

- La dimensión interaccional, que establece la relación entre texto e interacción, de acuerdo con sus condiciones de producción e interpretación.

- La dimensión contextual que corresponde a la relación entre la interacción y el contexto social, de acuerdo con la determinación social del proceso de producción e interpretación del texto y de sus efectos sociales.

Mientras tanto consideraremos al discurso didáctico como un producto del conocimiento del profesor concebido como el desempeño comunicativo de los contenidos de su disciplina incluyendo las competencias lingüísticas que le posibilitan estructurar discursos mediadores teniendo en cuenta las especificidades de la situación del grupo clase, de esta manera afirmamos que no es sólo un registro del desempeño discursivo efectivo sino que contiene además ejemplificaciones, argumentaciones, cuestionamientos, etc (Ribes, 2002).

En este sentido y para afirmar el aspecto mediador del discurso didáctico, coincidimos con Van Dijk (1997:74) cuando afirma: “La educación y el discurso didáctico tienen que ser examinados teniendo en cuenta sus propiedades lingüísticas, cognitivas y sociales (políticas, culturales). No seremos capaces de decir nada serio sobre educación si no explicamos el papel que desempeña el conocimiento y cómo se expresa, se presupone o se transmite a través del texto y del habla. Del mismo modo, todos sabemos que los profesores enseñan también opiniones, actitudes, ideología y valores, aquellos que comparten con otras personas de su país, de su sexo, de su edad, de su orientación política o de su profesión. Sin embargo, aún no sabemos exactamente la manera en que tales cogniciones sociales se adquieren a través del discurso.”

Los cuestionamientos que surgieron de estas afirmaciones se transformaron en una interesante y fructífera motivación para problematizar el tema y su tratamiento en el teórico de didáctica.

Promoviendo reflexión e investigación desde la práctica

Teniendo en cuenta las definiciones, dimensiones y caracterizaciones presentadas en el apartado anterior se propusieron en clase las siguientes actividades:

- Se diseñaron planillas de auto-observación y análisis para el registro individual (transcripción de audio) del desempeño discursivo del profesor practicante en el aula.

- Durante el teórico se confeccionaron listas de variables que se re-

pitieron en diferentes situaciones y en diversos sujetos observados , lo que motivó la realización de visitas consensuadas y voluntarias en la que participaron el 50 % de los integrantes del grupo de profesores practicantes del grupo clase.

- Se diseñaron consignas para la autorreflexión apuntando a lo cualitativo y se elaboraron planillas de registros cuali y cuantitativos para las observaciones a pares.

- Finalmente se presentó la evaluación del trabajo en un portafolio de evidencias individual que funcionó como bitácora de la experiencia dando paso a las narrativas reflexivas personales.

- La actividad que se orientó al registro en formato audio y posterior transcripción de discursos didácticos y se propuso los siguientes objetivos:

- Profundizar en la consideración de la didáctica como teoría sobre las prácticas y su aporte en relación a la experiencia contextualizada de los profesores practicantes.

- Motivar la reflexión acerca de la posibilidad de realizar investigación - acción a partir de la propia experiencia áulica.

Promover la autonomía y a la vez fomentar la profesionalización desde la co-construcción de la identidad docente a partir del propio desempeño y en relación con pares. Se definieron tres dimensiones:

- Dimensión teórica : Proporcionó al practicante doble marco conceptual : en relación a la investigación - acción en educación , metodologías, tipos, y definiendo el discurso didáctico y su implicancia educativa

- Dimensión práctica docente: Implicó pensar y reflexionar sobre ella procurando diseñar estrategias de investigación “in situ” que posibilitaran la reflexión autónoma.

- Dimensión de los contenidos literarios y su abordaje : referida a la literatura como disciplina, que consistió en ofrecer al profesor practicante una oportunidad para pensar y pensarse en relación a su propia práctica desde la especificidad de su especialidad.

La evaluación se realizó a través de la carpeta final que constituyó un verdadero portafolio de aprendizaje para el docente.

Al respecto queremos consignar que la experiencia se encuentra enmarcada en la promoción del perfil del egresado del Instituto de Profesores Artigas del plan 2008 y de cara a la nueva institucionalidad del IUDE que apunta a un docente solvente en los contenidos de su especialidad, reflexivo, activo, participativo y generador de conocimientos y cambios.

De esta manera se la puede considerar como tarea iniciadora de la llamada investigación- acción desde los postulados de Carr y Kemmis (1986: 210):

“La investigación- acción interesa directamente a los prácticos en la teorización de su propia práctica y la revisión autocrítica de sus teorías a la luz de las consecuencias prácticas de la misma (...)” en la que se enfatiza en aspectos metacognitivos en los que interviene la formación de subjetividad, identidad y profesionalidad docente.

Desde la didáctica específica de la Literatura y a partir de la experiencia contextualizada de profesores practicantes con grupo a su cargo se trabajó motivando a la investigación – acción de los estudiantes en el transcurso de su última práctica con acompañamiento personalizado desde la Institución de Formación Docente entendiendo que : (...) “Las prácticas de enseñanza presuponen una identificación ideológica que hace que los docentes estructuren ese campo de una manera particular y realicen un recorte disciplinario personal, fruto de sus historias, perspectivas y también limitaciones.” (Litwin, 1996 : 94-95) que sobrevolaron la experiencia a partir del estudio del discurso didáctico.

A modo de cierre y apertura

En general la tarea demandó tiempo y esfuerzo y los participantes realizaron el análisis de transcripciones de sus propios discursos tomando conciencia de sus estilos comunicativos y cuestionándose acerca de la ideología subyacente en sus propias palabras. Esto se logró recién al final del curso, ya que se llevó a cabo a través de un proceso en el cual la primera reacción fue la negación y necesitó de la visita y registro de un par para emerger como objeto para la reflexión.

Otros interesantes insumos se obtuvieron analizando las formalizaciones discursivas que instalaron como problema cuestiones de lenguaje y género en el aula, intervenciones y comentarios sobre actitudes o “conductas no esperadas” de los alumnos en el devenir de la clase y en el espacio áulico.

Finalmente, creemos que la actividad interpeló a los principiantes apelando a su capacidad reflexiva y metacognitiva y al desafío de un proceso psicológico para un docente en plena construcción de subjetividad e identidad profesional. Tal como afirma Vizcaíno: “Se entiende que los procesos de metacognición favorecen la toma de contacto con ideas, imágenes, representaciones que guían el conocimiento profesional, la manera de percibir, interpretar y resolver los problemas prácticos pro-

fesionales, así como la toma de conciencia de contradicciones que surgen a partir de la confrontación. Es de suponer que este proceso estaría produciendo una exigencia de revisión, reelaboración y resignificación, no sólo sobre los conocimientos construídos sino sobre los procesos cognitivos involucrados en el desarrollo conceptual y el aprendizaje de la práctica profesional”. (2008:4)

Referencias bibliográficas

- Bruner, J. (2003) *La fábrica de historias*. Fondo de Cultura Económica de Argentina, Buenos Aires.
- Carr, W y Kemmis, S. (1986) *Teoría crítica de la enseñanza. la investigación- acción en la formación del profesorado*. Ed. Martínez Roca, Barcelona
- Charaudeau, P y Maingueneau D. (2005) *Diccionario de análisis del discurso*. Amorrortu, Buenos Aires
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Blackwell, London
- Litwin, E. (1996) *El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós, Buenos Aires, p. 91-115
- Perfil del egresado de la Formación Docente en <<http://www.dfpd.edu.uy/cfe/quieres/pages/perfil.html>> [Consulta: marzo 2011].
- Ribes, E. (2002) *Psicología del Aprendizaje*. Manual Moderno, México
- Van Dijk, T. (1997) *Discurso, cognición y sociedad* En Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Ed.), *Revista Signos* N° 22 . Teoría y práctica de la educación . Chile, p. 66-74
- Vizcaíno, A. (2008) *El conocimiento práctico en la formación docente: una construcción histórica entre actores e instituciones* en *Revista Iberoamericana de Educación*, Núm.46, Madrid, OEI <<http://www.campus-oei.org/revista/rie46a01.htm>> [Consulta: marzo 2011].

La interrogación en el aula. Una aproximación desde la investigación

Karina Nossar Toranza
karinanossar@gmail.com

Los estudios de la interacción en el aula son bastante recientes y surgieron a partir de un interés en descubrir las causas del fracaso escolar. Este trabajo es producto de una investigación realizada sobre una muestra de 32 docentes principiantes de todas las asignaturas, cuyas clases fueron grabadas y luego transcritas. Nuestro interés se centró en el uso de la técnica interrogativa. Para analizar las clases, partimos de una clasificación de los distintos tipos de preguntas consignada por Gadamer (1982), apud Burbules (1999):

- Preguntas aparentes: delimitan artificialmente lo que puede valer como una respuesta satisfactoria.
- Preguntas auténticas: quedan fundamentalmente abiertas, la respuesta no está establecida pero no se pierde de vista el horizonte de la misma.

Burbules se posiciona defendiendo de algún modo el primer grupo de preguntas puesto que tienen un cierto valor pedagógico para determinados propósitos. Afirma que el problema real en educación surge cuando éste es el único tipo de preguntas que se hacen. La educación es el único contexto en que se realizan preguntas cuyas respuestas sabemos de antemano. Una de sus funciones según este autor puede ser la de diagnosticar, puesto que permite avanzar a partir de allí. Otra función puede ser la de infundir cierta confianza en el proceso del preguntar ya que el alumno interviene acertando en preguntas iniciales y llanas, lo cual le permite ganar seguridad aún cuando las preguntas se vuelvan más difíciles, inciertas y desafiantes. Por último, este tipo de preguntas pueden servir a fin de guiar a un alumno por los sucesivos pasos de un razonamiento complejo. La expresión más rígida de este tipo de preguntas se puede observar en el modelo IRE (iniciación, respuesta, evaluación). Cazden (1986)¹ afirma que esta secuencia aparece en todos los análisis como la estructura no marcada. El espíritu mecánico y el reduccionismo que con-

¹ En Wittrock (1990)

llevan estas preguntas son consideradas como lamentables prácticas por Burbules (1999), quien afirma que las preguntas más interesantes son las que inducen a una investigación de final más bien abierto.

Para complementar el estudio de la interrogación en el aula, adoptamos entonces la clasificación de preguntas de Rajadell y Serrat (2000)² en:

- Convergentes, buscan una respuesta de memorización, cortas y concretas, reflejan una enseñanza inductiva
- Divergentes, inician discusiones y reciben respuestas amplias y variadas, exigen habilidad para escuchar
- Evaluativas, buscan un juicio de valor por parte del alumno
- Regulativas, organizan y controlan el aula

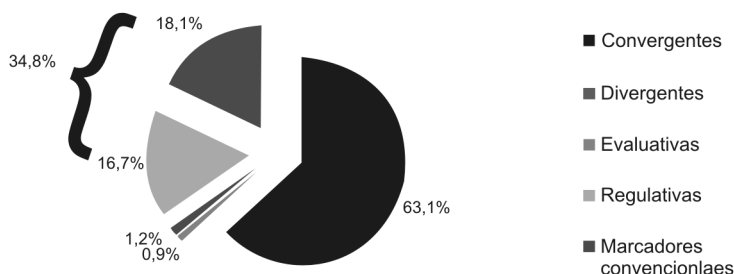
En función de este marco teórico, estudiamos las preguntas de los nóveles, encontrando que las preguntas divergentes y las evaluativas aparecen mínimamente, mientras que las convergentes y las regulativas acaparan el discurso interrogativo. Al respecto aclaremos que se adoptó la decisión de incorporar dos tipos de preguntas con una muy alta frecuencia de aparición, que si bien no son estrictamente regulativas, de algún modo cumplen con esa función. Se trata fundamentalmente por una parte de preguntas cuasi-retóricas, en el sentido de que no esperan respuesta, sino que aseveran algo de lo que se pregunta el acuerdo o recuerdo de los alumnos: ¿se acuerdan, muchachos? ¿están de acuerdo, chiquilines? Es imposible que frente a este tipo de preguntas, los alumnos contesten ni afirmativa ni negativamente, por ello es que consideramos que son cuasi-retóricas, dado que se condiciona la respuesta y se da por sobreentendida. Habitualmente el condicionamiento de la respuesta se ve reforzado por la curva melódica que el novato le imprime a estas preguntas además del hecho de que no se les proporciona tiempo para que piensen y contesten.

Por otra parte, existe gran cantidad de preguntas que en realidad son marcadores conversacionales disfrazados con la máscara de la interrogación. Los marcadores conversacionales, como giros lingüísticos que el hablante utiliza para llenar espacios vacíos en su discurso oral, muchas veces logran convertirse en muletillas cuando se repiten insistentemente (digo, o sea, bueno, etc.) Los nóveles temen los silencios en el aula, les generan ansiedad y no saben qué hacer con ellos, por lo que los evitan como mecanismo de defensa para evitar quedar expuestos. Precisamente como

² En de la Torre y Barrios (2000)

estrategia de llenado de silencios, y aunado a la concepción implícita de que el docente debe preguntar, adaptan los marcadores conversacionales al modo interrogativo. En ambos casos no se espera respuesta, y dado que su función en última instancia es regulativa, las contabilizamos como tales en el modelo propuesto. Desde la clasificación de Rajadell y Serrat, y siguiendo en la línea argumental, llevamos a porcentajes lo encontrado en las transcripciones de las clases observadas. Se toma el número total de preguntas, independientemente de que se repita varias veces la misma, vale decir que tomamos como pregunta a cada expresión lingüística con formato interrogativo. De esta forma, los marcadores conversacionales que adoptan este formato, aparecerán como preguntas regulativas, de acuerdo al criterio esgrimido, pero las colocaremos aparte para dar cuenta de su alta frecuencia. Vale aclarar que, dado que se trata de idiolectos, no pueden generalizarse como marca identificatoria del discurso de los nóveles. Independientemente de la lectura que pueda hacerse en cuanto a las lógicas diferencias individuales que presentan como seres humanos, es notorio el hecho de que del 100% de las preguntas efectivamente formuladas en las clases transcritas, que totalizan 2055 enunciados interrogativos, un 63% de las mismas corresponden a las de tipo convergente. Recordemos que las preguntas convergentes son aquellas que buscan una respuesta de memorización y se caracterizan por ser cortas y concretas, respondiendo a una enseñanza inductiva. Estas preguntas admiten toda clase de formulaciones y se contabilizan todas sus repeticiones con sus variantes. Las preguntas divergentes reciben respuestas amplias, inician discusiones y exigen habilidad para escuchar, de las que hemos detectado tan sólo 18, o sea un 0,9% del total. En muchas oportunidades las preguntas se inician como divergentes, pero se convierten en convergentes por cuanto no se escuchan las respuestas y no se inicia discusión alguna. Las preguntas evaluativas que buscan un juicio de valor por parte del alumno totalizan 24, que corresponde a un 1,17%. Finalmente, las de corte regulativo, que organizan y controlan el aula, tienen una presencia de un 16,7%, a las que sumamos las que responden a marcadores conversacionales con un 18,1%, contabilizando un 34,8% del total. Veámoslo en un gráfico, ya que puede resultar ilustrativo de la interrogación de los nóveles de nuestra muestra:

Preguntas



En términos generales, podemos afirmar que en la interacción lingüística de los nóveles existe una importante presencia de preguntas convergentes, siguiéndole en orden de frecuencia de aparición las regulativas, mientras que en medida mucho menor se producen las evaluativas y las divergentes. Sería deseable que las clases se estructuraran en base a preguntas de estas últimas, verdaderas preguntas que generalmente quedan abiertas y estimulan el deseo por el conocimiento generando en los alumnos la curiosidad por investigar y aprender.

El discurso interrogativo

La pregunta es la estrella en el salón de clase, de hecho, como ya dijimos, es el único ámbito en el que se formulan preguntas cuyas respuestas se saben de antemano. Los estudios sobre la interacción en el aula revelan resultados que todos intuíamos. En función del conteo que realizamos de las preguntas que aparecen en las clases observadas es que podemos afirmar que los nóveles asumen el modo interrogativo para relacionarse lingüísticamente con sus alumnos. Utilizar el modo interrogativo no significa necesariamente preguntar, vale decir que el que denominamos modo interrogativo es el formato elegido como vedette del discurso. El mismo aparece básicamente en tres situaciones comunes:

- En el control del aula para suavizar órdenes y directivas en enunciados del tipo: ¿te podés sentar?
- En el llenado de vacíos discursivos que tienen la función de mantener el turno del diálogo, vale decir como marcadores conversacionales: ¿verdad? ¿sí? ¿tá? Cumplen esta función también los enunciados del tipo ¿están de acuerdo? puesto que no esperan respuesta ni se proporciona tiempo a la misma.

- En la exposición tradicional, para matizar la misma incorporando preguntas cuya respuesta proporciona inmediatamente el mismo docente: una corriente de agua fría, marina, que lo que hace sobre la costa peruana desciende las temperaturas entre 5 y 8 grados, ¿tamos? ¿entonces qué ocurre? Ustedes me dirán, bueno, si no pueden pasar las nubes de humedad cargadas por la cordillera.

Este tipo de secuencias incorporan el formato interrogativo sin que en realidad se trate de preguntas. Su función a nivel discursivo es la de producir variaciones en la curva de entonación de modo de captar la atención del oyente con un formato melódico apelativo que quiebra la monotonía de la exposición.

La relación afectiva que une docente-alumnos tiene en el caso de los novatos otro efecto: ambos se encuentran en una situación similar, ambos comparten el hecho de ser estudiantes y de estar siendo evaluados por un superior en la cadena jerárquica, lo que conlleva la comprensión y solidaridad. Esta solidaridad hace que quieran colaborar con su profesor-practicante-novato, de modo de ayudarlo a quedar bien con el evaluador sentado al fondo del salón. Se producen así varias secuencias en las que es notorio que el alumno desea ayudar a su profesor, máxime cuando nota que el mismo tiene dificultades para preguntar o expresarse. Lingüísticamente, podríamos hablar aquí de un “interjuego discursivo”, especie de texto construido entre los interlocutores, en el cual la interrogación tradicional asume un formato particular similar al “fill in the blanks”. De este modo, el docente inicia un enunciado que es completado por el o los alumnos; al mismo tiempo, el docente se identifica con la posición del alumno, colaborando con él en forma solidaria y lo ayuda a completar sus ideas. Se produce así el “interjuego discursivo” en ambos sentidos, cuando el alumno inicia una explicación, el docente también completa su enunciado redondeando la idea. En varias oportunidades el interjuego abarca más interlocutores, recordándonos a los sobrinos del pato Donald, de tal suerte que uno de uno inicia la frase, la continúa el segundo y la finaliza el tercero, o hablando los tres a coro. La ejemplificación es extensa y hay secuencias abundantes de este tipo, las cuales se combinan con lo que hemos dado en llamar “sordera del novato”, conformando así el *modus operandi* típico de los practicantes en sus interacciones lingüísticas. Esta sordera constituye a nuestro modo de ver otra de las características que identifican las prácticas de los novatos en el uso de la interrogación. Como ya hemos visto anteriormente, el diálogo en el aula se identifica por la presencia del modelo IRE, como estructura no marcada. En el caso de los novatos, hemos identificado que el modelo

IRE, si bien está presente, asume un formato que se distancia de lo que se esperaba, dando lugar a lo que denominamos “sordera”. En el modelo de referencia, Iniciación, Respuesta, Evaluación, las secuencias se producen fluidamente a lo largo de las clases; el docente formula la pregunta, el estudiante la responde y el docente retoma a su turno la evaluación que corresponda, sea estimulando positivamente la respuesta, ampliándola, reformulándola o negándola por incorrecta, dando las explicaciones del caso. Nuestros nóveles adaptan el modelo IRE a las respuestas preconfiguradas, vale decir que desde el momento en que planificaron el desarrollo de la clase, previeron las respuestas que esperaban a sus preguntas, pero cuando las mismas no se dan, su inexperiencia los lleva a perseguirlas de formas diversas categorizables en las siguientes modalidades:

- Insistir repitiendo la pregunta
- Ignorar la respuesta incorrecta
- Escuchar la respuesta esperada aún cuando no sea dicha
- Completar la respuesta del alumno

En cualquiera de estos casos, la tónica común es la sordera, no por necesidad sino por la falta de experiencia, flexibilidad y conocimientos que permiten al experto manejar estas situaciones. Por ello es que, cuando planifican las clases les cuesta salirse del guión preestablecido, atender a los emergentes, improvisar, y sobre todo estar alertas a respuestas que los lleven a sitios no previstos que les generan inseguridad.

Conjuntamente con esta “sordera” se producen dos fenómenos más que tienen que ver con el modelo IRE, uno de ellos es una suerte de bombardeo de preguntas, muchas de las cuales no esperan respuesta, no por ser preguntas retóricas, sino porque la propia inseguridad lleva a evitar los silencios en el aula. Cuando no obtiene la respuesta deseada, o se da cuenta de que formuló mal la pregunta, sigue una secuencia de preguntas concatenadas que no dan espacio para la intervención del alumno. En este modelo IRE se evita por todos los medios tomar la respuesta incorrecta del alumno, ya sea para analizarla, para trabajar sobre el error o simplemente para indicar que la misma está mal. El novato percibe como agresión el hecho de decir “no”, por lo que adopta otras estrategias frente a las respuestas no esperadas. Detectamos que en el marco de la no agresión al alumno frente a respuestas incorrectas, el docente elige el modo interrogativo con un tono especial para repetir la referida respuesta. De este modo, al estudiante le queda claro que se trata de un error porque el docente lo condiciona mediante el rasgo suprasegmental elegido.

Una última observación en cuanto al modelo IRE de nuestros nóveles consiste en que la evaluación se manifiesta a través de la repetición de la respuesta dada por el alumno, una vez que se la consigue a satisfacción del practicante. El hecho de que el profesor repita exactamente lo dicho por el alumno, adoptando la “estructura en eco”, implica que acepta la respuesta como correcta sin necesidad de estímulo añadido para quien formula la misma. La estructura no marcada del modelo IRE presenta expresiones del tipo muy bien, correcto, excelente, etc. como respuesta evaluativa. Del resto de las preguntas que se formulan, como ya fuera analizado oportunamente, la inmensa mayoría corresponden a preguntas del tipo convergente, que en la terminología de Burbules, forman parte de las aparentes. Sea cual fuere la clasificación adoptada, lo que queda en evidencia es que la pregunta verdadera, la auténtica, la que queda fundamentalmente abierta, cuya respuesta no está establecida y por tanto promueve deseo y curiosidad, ese tipo de pregunta es la gran ausente en las aulas. Lo que hemos visto es una superabundancia de enunciados que adoptan la curva melódica de la interrogación donde la forma y el contenido se divorcian, vale decir que la forma es interrogativa mientras que el contenido no apela a una respuesta que exija reflexión, investigación, argumentación y discusión.

Queda pendiente una investigación complementaria sobre las prácticas de los expertos y en especial sobre la interrogación, de modo de poder llegar a conclusiones que nos permitan contrastar con ellos esta modalidad interrogativa de los nóveles. Por el momento, sólo podemos dar cuenta de lo observado y decir que en función de sus recurrencias, los principiantes asumen el formato interrogativo para interactuar lingüísticamente con sus alumnos, sin que necesariamente se estén formulando preguntas que apelen a una respuesta determinada. Sería un interesante aporte al conocimiento científico, el estudio sobre expertos en nuestro contexto, de forma de mirar atentamente las prácticas exitosas para descubrir sus claves.

Referencias Bibliográficas

- Burbules, N. (1999) El diálogo en la enseñanza. Teoría y práctica. Buenos Aires: Amorrortu.
- Cazden, C. (1986) El discurso del aula. En Wittrock, M. (1990) La investigación en la enseñanza, III. Profesores y alumnos. Barcelona: Paidós.

- De la Torre, S.; Barrios, O. (2000) Estrategias didácticas innovadoras. Recursos para la formación y el cambio. Barcelona: Octaedro.
- Giles, H.; Powesland, P. (1975) Speech style and social evaluation. Nueva York: Academic Press.
- Mercer, N. (1997) La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos. Barcelona: Paidós.

Narrativa de la experiencia docente: El papel del español como primera lengua en la enseñanza integral

Iara Zinola

ficus48@hotmail.com

“El orgullo de una nacionalidad si acaso puede justificarse alguna vez, será cuando no tenga analfabetos ni ignorantes, y para reducir su número hay que hacer al revés de lo que se estila: debe abrírseles las puertas de toda escuela, de par en par”. Pedro Figari

Introducción

La presente ponencia versa sobre el abordaje de la enseñanza del español en el trabajo integrado con otras disciplinas y con el área técnica, en el marco del Plan de Estudio de Formación Profesional Básica, administrado por el CETP-UTU. El objetivo de este plan radica en la inserción social y laboral de jóvenes que han egresado de primaria y no han dado continuidad a sus estudios, o bien, han desertado del sistema educativo.

La población estudiantil del F.P.B registra altos índices de dificultades de aprendizaje y problemas conductuales significativos. El docente se enfrenta a una experiencia de trabajo que dista mucho del aula tradicional y que requiere de estrategias pedagógicas innovadoras. La enseñanza de la lengua en coordinación con el resto de las disciplinas se constituye en un punto neurálgico para la formación integral de estos jóvenes, más aún, cuando se trata de contextos de vulnerabilidad.

Antes de discutir acerca del papel del español como primera lengua en el marco de una enseñanza integral, debemos definir los aspectos fundamentales de la educación integral. Para ello tenemos una cita obligada con Pedro Figari. Las reflexiones filosóficas pedagógicas de Figari en el ámbito educativo nacional de principio del siglo XX-registradas en un cúmulo de artículos de diarios, folletos y opúsculos- fueron compiladas en un volumen y publicadas por la Biblioteca Artigas, en el año 1965, bajo título de “Educación y Arte”. Arturo Ardao fue quien prologó este corpus de ensayos doctrinarios y filosóficos de la obra de Figari, reconociéndolo como uno de los educadores más destacados de América.

En la literatura figariana de 1918 encontramos un ensayo titulado “Educación Integral”, donde se afirma que “la enseñanza “industrial” debe ser la base de la instrucción pública” (1965: 186). Al respecto Figari señala: “Según el concepto corriente, se da al vocablo ‘industrial’ una acepción técnica, puramente, mientras que, según nuestro modo de ver, significa productividad, aptitudes para esgrimir el ingenio práctico, iniciador, creador, ejecutivo, fecundo y ordenador, lo que presupone una instrucción educativa integral” (1965: 186). Arturo Ardao, señala que el ensayo de Educación Integral constituye “, una de las piezas más importantes de la literatura pedagógica uruguaya del siglo XX”. (Ardao, A., 1965:XVII).

El concepto de integralidad ya se venía gestando unos años antes de que elaborara su ensayo sobre la Educación Integral. Obsérvese que en el Proyecto del Programa para la transformación de la Escuela Nacional de Artes y Oficios en “Escuela Pública de Arte Industrial” del año 1910, Figari expone lo siguiente: “El fin de la Escuela es la enseñanza de las ciencias y del arte, en sus aplicaciones industriales” (1965: 16).

Las reformulaciones programáticas educacionales propuestas por Figari se cimentaron en la vinculación de la enseñanza industrial y artística insertas en un concierto nacional con características autónomas y americanistas, comprendidas en la exaltación del componente individual y su consecuente aporte social. El desarrollo de una conciencia nacional que se opone a la reproducción de modelos importados y que despierta en los educandos, según palabras de Figari, la pregunta de para qué y por qué se produce. El espíritu de Figari no sólo se encuentra plasmado en la búsqueda de una formación integral que desarrolle la personalidad de los estudiantes a través de la combinación de la actividad manual, artística e intelectual sino también en el derecho a la educación de todos los ciudadanos sin distinción de clase. Ese espíritu de integralidad de las ciencias con la enseñanza industrial gestado hace ya más de un siglo, sigue vigente y conforma la experiencia educativa que va de la mano de un gran esfuerzo y compromiso social con la educación por parte de los actores educativos. Lejos estamos de justificar los proyectos educativos de la actualidad a través de la obra de Figari, por razones de anacronismo histórico y visiones sobre el desarrollo productivo nacional antagónicas. No obstante, en lo que concierne a conceptos de integralidad educativa hemos rastreado en la obra filosófica pedagógica de Figari, determinados elementos que sobrevuelan el período histórico de su producción. Son estos puntos de contacto, los que perviven en el ideario colectivo de una educación que tienda a la formación artístico-industrial de nuestros jóvenes.

En los capítulos siguientes observaremos el papel articulador de la lengua en el marco de una educación integral y las dificultades que se presentan en contextos de vulnerabilidad.

El papel de la enseñanza del español en la aplicación de conocimientos transversales

El estudiante que opte por la Educación Básica Profesional deberá adquirir un corpus de conocimiento integral y una serie de habilidades aplicables a todas las orientaciones que el CETP ofrece como formación técnica profesional. El papel de la enseñanza del español en el marco de conocimientos integrados se construye a través de la articulación de la lengua con otras disciplinas y con el espacio técnico. Dichas disciplinas deben contribuir a un logro en común coordinado con el Docente Técnico de Taller. El quehacer educativo se fundamenta en los logros obtenidos desde los espacios propios de cada disciplina pero orientados todos a un único objetivo que se modula desde la labor integral. Así el docente se enfrenta a una nueva experiencia de trabajo, desde la puesta en marcha de la clase hasta la elaboración y utilización de recursos didácticos.

Cuando el estudiante del F.P.B ingresa a la Institución debe transitar por un período de adaptación, en donde el docente hace hincapié en las pautas de convivencia social. El cuerpo docente acompaña el proceso educativo del estudiantado, mejorando aspectos de relacionamiento con sus pares y con los adultos. Por ello, garantizar el acceso a la educación y a una formación profesional básica que responda a las necesidades reales del estudiantado es fundamental en el proceso socio-educativo de dichos estudiantes. En el proceso socio-formativo del perfil estudiantil señalado, la enseñanza de la lengua es sustancial. La enseñanza del español fija su centro de gravedad tanto en la producción escrita como en la oral. Estas dos competencias lingüísticas son fundamentales para el ejercicio de la reflexión en los procesos cognitivos. Desarrollar la capacidad de utilizar el lenguaje como instrumento de análisis, razonamiento, síntesis y conceptualización que le permita al estudiante generar masa crítica es fundamental en el proceso de aprendizaje. Nos enfrentamos a una población estudiantil que no escucha, no dialoga, no debate, no lee. A nivel pragmático se detecta desconocimiento de la lengua escrita. Hay un correlato ortográfico de la realidad, se observa que la mayoría de ellos escribe como habla. En dicho contexto, la enseñanza del español desempeña un rol ineludible en la aplicación de conocimientos transversales. La

lengua crea terrenos lingüísticos comunes en el ámbito de las asignaturas que conforman el plan de estudio del F.P.B, a través de la promoción reflexiva de diversos objetos de estudio. La lengua posee la capacidad de crear ámbitos de interacción entre la enseñanza de las Ciencias Experimentales y las Ciencias Sociales. Todas estas disciplinas se conjugan en un único objetivo: incrementar la calidad educativa y las posibilidades de poblaciones estudiantiles que muchas veces se encuentran condicionadas socialmente.

La solvencia de las inadecuaciones lingüísticas, la adquisición de una conciencia ortográfica, las prácticas discursivas a través del ejercicio de la expresión oral y escrita, la adaptación de la oralidad a la sintaxis escrita, la producción y exposición de ideas y la decodificación de diferentes mensajes, se ajustan al trabajo integral, al respecto del cual la enseñanza de la lengua posee un lugar destacado. Para ilustrar lo precedentemente señalado, observamos que el estudiante no es capaz de decodificar el texto de un problema matemático. No logra armar la fórmula matemática cuando se problematiza pero si logra resolverla automáticamente cuando se presenta aislada de una mínima comprensión del texto. Esta dificultad le genera al estudiante una traba a la hora de recomponer las piezas del puzle de su trabajo. No logra comprender cabalmente las vinculaciones existentes entre todas las disciplinas que integran su labor diario. Opera de forma automática desde una visión fragmentada de las causas que promueven su producción. Esta problemática ya fue observada por Pedro Figari a principios del siglo XX: “Es menester que la escuela forme hombres criteriosos y no simples manuales, autómatas”. (1965:28) “La faz manual, la destreza en el manejo de las facultades mecánicas del alumno debe ser un medio, no un fin de la escuela; un medio de exteriorizar ideas y conceptos aun en las formas simples y más rudimentarias de la producción. La escuela debe tratar de desarrollar las facultades del alumno, enseñándolo a razonar, a comparar, a juzgar por sí mismo, a ordenar, a relacionar, (...)” (1965: 26-27).

En un contexto de integralidad modular, la lengua opera a modo de bisagra didáctica en el cuerpo disciplinario. Otro ejemplo, se visualiza en el trabajo del espacio Idioma Español-Taller, destinado a la instrucción técnica, en el mejoramiento de las modalidades discursivas y en la descripción escrita de los procedimientos técnicos utilizados según cada orientación. La producción escrita del estudiantado conformará un registro de todas las actividades desempeñadas a lo largo de su formación. En este sentido, una vez, lograda su acreditación como operadores prácticos, contarán con un registro de actividades de gran utilidad para evacuar du-

das a la hora de desempeñarse laboralmente. En suma, desde una visión integradora, la adquisición de habilidades diversas contempladas en el Plan de Estudios de FPB, en combinación con la instrucción del español, le permite al estudiante formarse como usuario autónomo del sistema lingüístico. La enseñanza del español adscripta al Plan de Estudios referido, es una experiencia fructífera en conceptos de transversalidad ya que la lengua articula los aprendizajes de todas las disciplinas.

Para finalizar con este capítulo, observemos un ejemplo metodológico pedagógico del quehacer educativo descrito por Figari en la primera década del siglo XX: "... el profesor propone la solución de una dificultad cualquiera o que se proyecte una construcción más o menos simple, por ejemplo un candelero, (...) una silla, etc., los discípulos modelan, dibujan o exponen su solución, y entonces el profesor examina y juzga en forma crítica las soluciones presentadas, haciendo resaltar sus cualidades y defectos, comparándolas con lo que ya se ha hecho, analizándolas a través de los diversos criterios admitidos y de toda otra tendencia conocida, (...) poniendo de relieve las demás condiciones que el alumno ha manifestado, tanto las buenas como las malas, y expresando el profesor lo más claramente posible los fundamentos del juicio crítico emitido" (1965: 17)

Esta descripción conforma aún hoy una práctica educativa que ejemplariza el uso reflexivo de la lengua para exponer una solución a un problema concreto. No solamente el docente sino también el alumno consiguen establecer un debate acerca de las soluciones presentadas a través de la observación, el análisis y la crítica del objeto estudiado. Las inquietudes intelectuales de los estudiantes que indagan sobre la instrucción técnica conforman un vehículo didáctico para impartir la enseñanza del español desde un centro de interés en común. Así pues, reaparece aquel concepto figariano que sostiene: "Sólo un régimen de educación integral puede ofrecer otros estímulos" (1965: 169).

Dificultades de la enseñanza del español enmarcada en los contextos socio-educativos vulnerables

Desde hace unos años el debate educativo se formula a través de políticas sociales fundamentadas en contextos de mayor vulnerabilidad. Es aquí donde la mirada de la sociología de la educación cobra importancia en la reconstrucción del contexto y su impacto en la educación. Esto trajo aparejado el disenso de algunos estudiosos que sostienen que las prácticas educativas se convierten en una responsabilidad asisten-

cialista y trasladan el objeto de estudio pedagógico de los procesos de transmisión cultural a la problemática gestada en el constructo social. Sin embargo, la realidad educativa nacional indica que una vasta población estudiantil proviene de los sectores más empobrecidos de la sociedad. En este sentido, las políticas educativas deben atender la problemática social que afecta el desempeño intelectual de estos jóvenes. Ahora bien, qué ocurre con la enseñanza de la lengua en este tipo de escenario social. Si observamos que la lengua materna se adquiere mediante la interacción con el entorno inmediato, visualizamos que algunos jóvenes que provienen de contextos de mayor vulnerabilidad poseen un déficit en el desarrollo del lenguaje que condiciona el intercambio de mensajes en el acto de comunicación. A su vez, se produce una interferencia en el aprendizaje de segundas lenguas en la mayoría de los estudiantes que presentan dificultades en el uso de la lengua materna. Se supone que el estudiante que transitó por circuitos de escolarización previos adquiere, mínimamente, habilidades lingüísticas que le permiten desenvolverse en determinadas situaciones comunicativas. No obstante, el mermado manejo de la lengua materna en los primeros estadios de vida, la deficiente escolarización primaria, las particulares formas del habla que se contraponen al uso social de la lengua y los lapsos prolongados de desvinculación con el sistema educativo, constituyen factores que provocan fisuras en los procesos de aprendizaje posteriores. En efecto, las formas de transmisión de conocimiento deben ser muy precisas y claras ya que los estudiantes presentan dificultades en el manejo del código lingüístico. Se registra una dislocación del uso lingüístico corriente por parte de los educandos que genera una replanificación en las técnicas de enseñanza, posicionando al docente en la labor de nivelación de los contenidos académicos situados por fuera de los objetivos curriculares. Entendemos que los procesos de estandarización lingüística constituyen la primera fase de readecuación lingüística que tiene por objeto hacer de una lengua un instrumento adecuado para la comunicación.

El desarrollo de la conciencia lingüística es fundamental en los procesos de aprendizaje. Los jóvenes con las características señaladas tienden a regularizar los verbos irregulares como lo hace un niño pequeño que todavía no conoce reglas sino que actúa por intuición. La inadecuación es procesada por el niño una vez que es contrarrestada con los referentes adultos que se comunican a través de un uso lingüístico cotidiano o estándar. La adquisición de la conciencia lingüística comienza a desencadenarse cuando el niño coteja una serie de elementos enunciados por sí mismos con aquellos emitidos por su familia. Los adolescentes

que provienen de contextos sociales vulnerables reproducen los estilos del habla propios de su entorno. El manejo de la lengua oral y escrita no se corresponde al de su edad cronológica, como lo hemos expuesto, sino que se asemeja a los procedimientos utilizados por niños que aún no han ingresado en el sistema de educación formal. Es aquí donde el docente opera como agente de preservación de la lengua y se constituye en una guía indiscutible para la adquisición de una conciencia lingüística que le permita al educando lograr un acto de comunicación a partir de la reflexión de la lengua. En suma, la realidad lingüística observada registra una construcción de significados que no es ajena a la relación entre el contexto social y el minimizado repertorio léxico de estos jóvenes enunciadore. No hablamos de usos “incorrectos” de la lengua, sino de deformaciones léxico-semánticas que producen alteraciones cognitivas y que exceden los cambios histórico-lingüísticos propios de la evolución de una lengua.

En este orden de cosas, se observa que los procesos educativos de inclusión social deben ir acompañados de políticas lingüísticas que articulen la enseñanza del español con el resto de los espacios formativos como parte esencial del desarrollo del pensamiento y la formación académica integral.

La lengua materna ocupa un lugar ineluctable en la educación ya que el lenguaje estructura el pensamiento. Hacer del lenguaje un objeto de conocimiento es una tarea fundamental de todos los educadores y trasciende la enseñanza del español desde el espacio propio de su asignatura. Debe existir una cooperación multidisciplinaria para poner en andamio el uso de la lengua considerada adecuada por los hablantes. De esta forma se elude la posibilidad de convertir a la lengua en una forma de exclusión para aquellos hablantes que no manejan los usos lingüísticos corrientes que permiten la interacción social.

La articulación de los contenidos teórico-prácticos impartidos por los espacios propios de cada asignatura hacen posible una formación integral que apunta a la construcción del conocimiento impreso de un espíritu crítico y de revalorización cultural a través del lenguaje como herramienta fundamental en todo proceso cognitivo.

Referencias Bibliográficas

Figari, P (1965) Educación y Arte. Montevideo: Biblioteca Artigas.

Lenguaje común y lenguaje científico; una perspectiva desde la Didáctica de las ciencias.

Lahore, Alberto
a_lahore@yahoo.com

“Un lenguaje refleja de forma fiel, como sistema cultural, la estructuración de la realidad por parte del grupo que lo habla”. (Hoijer, 1971).

Nos proponemos una reflexión sobre el lenguaje desde la perspectiva de la Didáctica de las ciencias.

Comúnmente se cree que las balanzas sirven para determinar el peso de un cuerpo; pero las balanzas son instrumentos que miden la masa de un cuerpo y no su peso. El peso se mide con un dinamómetro.

Denso se emplea en el lenguaje común como sinónimo de pesado; sin embargo, un cuerpo de poco peso puede ser de alta densidad, o a la inversa.

En el lenguaje popular, cristal denota a un vidrio de determinado tipo y calidad de fabricación; sin embargo para la Química, el cristal de una copa o de unos lentes, no es un cristal en el sentido químico del término.

Los términos calor y temperatura se usan popularmente como si fueran sinónimos: “vio vecina.. para hoy anunciaron 40 grados de calor...”, pero calor y temperatura no son sinónimos sino que son conceptos muy diferentes desde el punto de vista científico.

En el habla popular, aire puro significa que no está contaminado con humos, gases tóxicos, etc.; pero desde el punto de vista de la Química, el aire nunca es una sustancia pura. Agua pura puede entenderse comúnmente como agua no contaminada; sin embargo, la mejor agua mineral que escurre entre las rocas, o la embotellada, no es para la Química agua pura...

“A partir de ahora pueden darle leche pura...” dijo el pediatra a los padres del bebé, dando a entender que ya no era necesario agregarle agua a la leche de vaca en el biberón. Pero la leche no es una sustancia pura; la leche “entera” es una emulsión.

Los docentes de Química insisten en sus clases en que los alumnos deben decir masa atómica de un elemento, y no peso atómico. Un Quí-

mico profesional, haciendo unos cálculos, le pregunta a otro colega parado junto a la Tabla Periódica de los elementos: “¿Me decis el peso atómico del titanio?” Estos ejemplos reales permiten observar que el uso de un lenguaje popular coloquial no debe identificarse necesariamente con quienes no tienen formación científica.

En una oportunidad una alumna de Didáctica III de Química nos preguntó: “¿Entonces muchos errores conceptuales de los alumnos desaparecerán cuando toda la gente hable bien?”. La respuesta fue: “Probablemente ambos lenguajes, el común y el científico, coexistan siempre en la sociedad...”

El lenguaje común en conflicto con el lenguaje científico, suele observarse a menudo en los mass media. En los noticieros de la TV, mencionan “el vital elemento” cuando informan sobre la carencia de agua potable en algún lugar. Aunque el agua no es un elemento sino un compuesto.

Los filósofos jónicos afirmaban que todo lo que existe en el mundo está formado por cuatro elementos; el agua, el aire, la tierra y el fuego. Si bien éstos no son elementos en el sentido actual que este término tiene en Química, nuestra cultura que es heredera de la cultura clásica griega, ha perpetuado esa idea de los cuatro elementos, y también se le concede esa licencia al escritor, el poeta, como figura retórica para designar al todo.

Así se expresa Jorge Luis Borges en su poema “El remordimiento”:

He cometido el peor de los pecados
que un hombre puede cometer. No he sido feliz.
Que los glaciares del olvido
me arrastren y me pierdan, despiadados.
Mis padres me engendraron para el juego
arriesgado y hermoso de la vida,
para la tierra, el agua, el aire y el fuego.
Los defraudé. No fui feliz.
(fragmento)

Mediante el sistema semántico que utilizamos desde la infancia, estructuramos la realidad, hacemos preguntas sobre ella y buscamos respuestas...“Estructuramos la naturaleza de acuerdo a las líneas que traza nuestra lengua natal”. (Whorf, 1941). Pueblos que emplean sistemas semánticos no equivalentes, estructuran la realidad de diferente forma, se fijan en distintos aspectos de la misma, e ignoran otros. (Sapir, 1921; Whorf, 1941).

Así es que los esquimales tienen más de treinta términos diferentes para nombrar a la nieve -para nosotros un único término- según si ésta tiene mayor o menor solidez, si está más o menos quebradiza, resbaladiza, etc., características muy importantes para la supervivencia en las regiones polares. Para Sapir (1921), el lenguaje de una comunidad humana dada que habla y piensa en esa lengua, es el organizador de su experiencia y configura su mundo y su realidad gracias a esa función. En cada lengua se halla contenida una concepción particular del mundo.

La perspectiva antropológica de la lingüística puede resumirse también en la afirmación: “Cada lenguaje ejerce su influencia sobre aquello que observan quienes lo emplean, sobre lo que piensan, y sobre aquello de lo que pueden hablar”. (Cluckhohn y Leighton, 1947).

Para Whorf, el sistema de categorías que cada lengua presenta a sus hablantes no es universal, sino particular. Un punto central de la hipótesis enunciada por Whorf es que las categorías lingüísticas son utilizadas como guías en el pensamiento habitual. (La cursiva es nuestra). De este modo, si los hablantes logran interpretar una experiencia en términos de una categoría particular disponible en su lengua, automáticamente agruparán por analogía otros significados en esa categoría. Estas categorías, a su vez, se “naturalizan”: los hablantes tienden a concebir las experiencias en relación intrínseca con las categorías que utilizan, aun cuando estas sean resultado de un proceso de analogía lingüística. (Comrie, 1988).

Así, resulta habitual escuchar en clase que los estudiantes de los primeros cursos de ciencias dicen indiferenciadamente: “lo diluimos, lo disolvemos...” como si fueran sinónimos, cuando diluir, disolver, corresponden a dos conceptos bien diferentes en Química.

Habitualmente decimos “se terminó el gas”, lo que se adecua a una determinada situación concreta, práctica. Lo que ha sucedido es que la presión en el interior de la garrafa se ha igualado con la presión atmosférica.

Algunos alumnos nos han dicho entonces que si llevamos el recipiente a lo alto de una montaña, saldrá algo más de gas, debido a que allí la presión atmosférica es menor...

Dicha situación real de aula muestra por lo tanto que la adquisición de conceptos científicos por parte del alumno -el concepto de presión atmosférica en este caso- implica no sólo 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.

Malmberg (1967), citando a Cassirer y a Wilhem von Humboldt, señala que el lenguaje no sólo es un requisito indispensable para la adquisición

sición del conocimiento, sino que también puede constituir un impedimento, dada la relación entre pensamiento y lenguaje. (La cursiva es nuestra). El conocimiento de un lenguaje extraño es mucho más que el mero aprendizaje de etiquetas nuevas para conceptos conocidos; implica la adquisición de un nuevo sistema semántico. En el tema que nos ocupa, el lenguaje extraño es el lenguaje científico que queremos enseñar a los alumnos. Consideramos que un fuerte impedimento para esta tarea radica en el lenguaje común.

La experiencia de aula nos muestra que resultan más problemáticos para los alumnos los conceptos de masa y peso que el concepto de enantiómeros o el significado de fenilalanina, dado que si bien estas palabras son “etiquetas nuevas”, no compiten con el lenguaje popular sino que son exclusivas de la disciplina científica.

Nos remitimos a Vygotski (1934) cuando señala: “La relación entre el pensamiento y la palabra no es un hecho, sino un proceso, un continuo movimiento en ambos sentidos, en el que la relación entre pensamiento y palabra sufre cambios que pueden considerarse un desarrollo en el sentido funcional. El pensamiento no se expresa simplemente en palabras, sino que existe y se perfecciona a través de ellas”.

Malinowski (1923), al analizar el lenguaje situacional de los nativos habitantes de las islas Trobriand (Nueva Guinea), decía que “para ellos el lenguaje es un modo de acción, y no un instrumento de reflexión”. Nuestros estudiantes llegan a los cursos de ciencias manejando también un lenguaje situacional en relación al mundo físico. Estimamos que las dificultades de los alumnos para la comprensión y el uso adecuado del lenguaje científico, no constituyen solamente un problema semántico, sino que se originan en dificultades de percepción y estructuración de la realidad, debido a la influencia del lenguaje común que utilizan para pensar.

Referencias bibliográficas

- Cluckhohn, C. y Leighton, D. (1947). *The Navaho*. Cambridge University Press.
- Comrie, B. (1988). *Universales del lenguaje y tipología lingüística*. Madrid, Gredos.
- Hoiyer, H. (1953). *The Relation of Language to Culture*. En *Anthropology Today*. Chicago University Press.
- Hoiyer, H. (1971). *Patterns of Meaning in Navaho*. En *Themes in Culture*. pp. 227–237.

- Malinowski, B. (1964). El problema del significado en las lenguas primitivas. En Ogden y Richards, El significado del significado. Paidós; Bs. As.; pp. 310-352.
- Malmberg, B. (1967). Los nuevos caminos de la lingüística. Siglo XXI; México.
- Sapir, E. (1988). El lenguaje; una introducción al estudio del habla. Fondo de Cultura Económica; México.
- Vygotski, L. (1993). Pensamiento y lenguaje. Fausto; Bs.As,
- Whorf, B. (1971). Lenguaje, pensamiento y realidad. Barral, Barcelona.

¿Alumnos “Difíciles”? Integración sensorial

Prof. Gilda Battagliese
g_battaglies@alianza.edu.uy

¿Sientes que algunos de tus alumnos no entienden? ¿Problemas de disciplina en clase?

Hay alumnos que a pesar de todos los esfuerzos del docente, a pesar de todos los intentos, siguen fallando y quedan excluidos de las clases. Algunos alumnos, en especial los niños y adolescentes con pequeños desajustes en su integración sensorial, pueden mostrar niveles de actividad extremadamente bajos o extremadamente altos. También pueden ser impulsivos, no prestar atención y suelen distraerse muy fácilmente. Llegan a no comprender lo que leen, ven, o escuchan, y rápidamente pierden su foco de atención. La Integración Sensorial fue descubierta por la Dra. Ayres en 1960 y está siendo usada en clases en escuelas y liceos en los EEUU y otros países desde hace aproximadamente 7 años.

Introducción

Los padres y los profesores estamos muy atentos al hecho que los niños (y adultos) de hoy en día, son diferentes a lo que eran en el pasado. De hecho hoy en día los niños pasan mucha parte del tiempo jugando con juguetos electrónicos, computadora, mirando televisión y muchas otras actividades tecnológicas. Como resultado de todo esto, sus sistemas sensoriales están o hiper estimulados o hipo estimulados.

¿Pero qué pasa en la clase? Lo que pasa es que muchas veces, como profesores, nos olvidamos que los tiempos han cambiado y que por lo tanto la manera en que estos chicos aprenden es diferente a la manera que aprendíamos en el pasado. No es lo mismo mostrar una hermosa foto colorida a un niño de los años 70, que mostrar la misma foto a un niño en el año 2010. Los niños de hoy en día están expuestos a muchísimos tipos de estímulo especialmente visuales, por lo que esta misma foto, no va a tener el mismo efecto.

Nuestros siete sentidos

Todos sabemos que tenemos cinco sentidos, de hecho nos damos cuenta a diario. Lo nuevo que la Dra. Ayres presenta es que hay dos “nuevos” sentidos que se pueden considerar como tales. Por lo tanto en vez de tener cinco sentidos, ahora tenemos siete.

Tacto, gusto, vista, oído, olfato, y desde ahora en más, también consideraremos el sentido Vestibular y Proprioceptivo.

Sentido Proprioceptivo: La propiocepción es la percepción que tenemos de nuestros cuerpos con respecto al ambiente. Trata de concentrarte en el espacio que ocupas, y obtendrás una idea clara de lo que es este sentido. La propiocepción incluye principalmente a los músculos y las articulaciones.

Sentido Vestibular: El sistema vestibular se localiza en nuestro oído interno; es lo que nos mantiene balanceados, y no nos deja caer. Intenta mantenerte parada/o con un solo pie por un minuto y te darás cuenta del esfuerzo constante que esto causa.

En nuestra planificación debemos tener en cuenta todos estos sentidos, por lo tanto en nuestras clases –inclusive las de adultos- esto significa que nos debemos mover más.

El estudiante hipersensible y el estudiante hiposensible “El gran desafío”

Es importante que conozcamos a nuestros alumnos de la mejor manera posible. Debemos descubrir sus perfiles, sus inteligencias, sus canales sensoriales preferidos, y sus dificultades sensoriales.

Veremos cómo los alumnos hipersensibles estarán en constante busca de menos estimulación. Por ejemplo, un alumno con hipersensibilidad a los sonidos puede llegar a cubrirse los oídos con las manos para evitar escuchar sonidos o voces, hasta puede quejarse de ellos. Estos estudiantes se distraen cuando escuchan ruidos exteriores o interiores al salón de clases.

Los alumnos hipo sensibles, por otro lado, estarán en búsqueda constante de más estimulación. Por ejemplo, son los alumnos que ignoran las voces, y tienen dificultad en seguir las instrucciones verbales.

Tips para la clase

Debemos reducir las cargas sensoriales en la clase. Debemos tener en cuenta a los alumnos con hipersensibilidad visual. Debemos reducir la cantidad de posters que mostramos en las clases, y tener cuidado en cómo los mostramos. Es recomendable tenerlos sujetos con cuatro chinchas en las carteleras para que no sean un obstáculo para nuestros alumnos hiper sensibles visuales. Debemos también tener amoblamiento adecuado y confortable, y mantener el pizarrón y las hojas de trabajo limpias.

También puede haber distracciones sensoriales táctiles, sonoras, olfativas: debemos tratar de evitarlas.

En lo que respecta al manejo de la clase, se aconseja tener rutinas claras y consistentes. Las rutinas ayudan a todo el mundo, le dan al alumno un entorno seguro que hace que los contenidos sean más fáciles de aprender.

En lo que respecta a la planificación, debemos planificar las transiciones tan cuidadosamente como la lección. Debemos planificar pausas con movimiento durante y entre las diferentes actividades. Al pasar varias horas sentados frente al computador o al televisor, nuestros alumnos del siglo 21 están hipo estimulados propioceptiva y vestibularmente, lo necesitan.

Debemos también ayudarlos a mantenerse organizados: simplifiquemos las instrucciones, démosle alternativas, y proveámosle de muchas guías de ayuda.

En lo que respecta a nuestro propio comportamiento como docentes, debemos siempre enfatizar lo positivo, mantener nuestro tono de voz suave, y establecer breves contactos físicos siempre que sea posible: como ser un breve abrazo, un toque suave en la espalda.

Conclusión:

Los tiempos han cambiado, y nos debemos adaptar a la nueva situación. La Integración Sensorial es una herramienta muy útil para manejar a nuestros alumnos “difíciles” – y no tanto -. Debemos descubrir sus dificultades sensoriales, luego de haber reconocido las nuestras propias, y ayudarlos de todas las maneras que podamos. Debemos controlar el ambiente donde ellos aprenden, adaptar nuestros planes y nuestro propio comportamiento en las clases.

Modifica tu planificación para que ningún alumno quede atrás.

La clave es:

“Llega a ellos a través de su canal sensorial preferido, y trabaja en sus dificultades sensoriales”

Y siempre recuerda el viejo proverbio chino:

**“Escucho y olvido,
Veo y recuerdo,
Hago y aprendo”**

Referencias bibliográficas:

- Kranowitz, C. (2003). *The Out-of-Sync Child Has Fun*. New York: The Berkley Publishing group.
- Kranowitz, C. (1998). *The Out-of-Sync Child*. New York: The Berkley Publishing group.
- Mc. Connell, J. (1986), *Understanding Human Behavior* (Fifth Edition). New York: CBS College Publishing.
- Science @NASA, *Balancing Brains* (2002), http://science.nasa.gov/science-news/science-at-nasa/2002/22nov_balance/

TBI in State Schools: Challenge and Possibility

Tamara Miguez

tamara.miguez@gmail.com

Lourdes Cardozo Gaibisso

lur.c@hotmail.com

Introduction

The notion both of culture and content and their relevance in language acquisition seem to be in vogue nowadays, but somehow, teaching practices do not reflect this.

The aim of this talk is to present the audience with a general theoretical framework of TBI, as well as sharing different ways of applying it in Uruguayan state schools. The presenters will also revise and reflect on several concepts in connection with the delivery of lessons that answer not only to the students' linguistic needs but also to their growth as reflective citizens.

Finally, and as an aspect of remarkable importance, TBI will be addressed in connection to the use of subject areas as a means to teach students that language is not only functional in communicative scenarios but also in reflective and creative instances such as when studying topics related to culture, history or philosophy.

Key aspects

It is essential to clarify and reflect on some aspects, which are of great importance for the foreign language educator. First, teachers need to be aware that everything they do in their language classroom shows certain beliefs about both language and language learning. Secondly, educators should recognize the role of theories of language and language learning as theories, which cannot be mistaken with reality. Theories provide a great range of hypothesis, notions and explanations regarding language, but they are interpretations of reality. Finally, getting rid of the idea of the “teaching – learning” process will enable the educator to release an immense amount of educational anxiety and uncertainty. They will see

that the process of teaching and the process of learning are two different phenomena and for that matter they do not bear a cause and effect relationship.

TBI and the issue of educational innovation

Trying to define theme based instruction is one aspect of this talk, but explaining why this educational innovation has been around for over twenty years and still is not present in teaching practices, requires full attention. Many studies and research have been developed in order to comprehend such a complex educational scenario. Zeichner, K., & Tabachnick, B. R. (1981), conducted a study in the UK, trying to uncover the resistance that educators have regarding innovative changes in their practices. They focused on young teachers and discovered that students become more progressive during their formal training, but return to more traditional views of education as soon as they start their practices and teaching careers. One possible explanation for this can be that the role of being a student and the notion of what a teacher should and should not do is learnt from an early age. Still today, most educational settings provide traditional education, so one can assume that teaching education starts long before the future educator enters formal training.

Jaume Carbonell analyzes the main reasons for teachers to avoid innovating. The author mentions several factors that affect educational change such as:

- Teachers resistance and school routines
- Individualism and internal corporatism
- Fragmentation and saturation of pedagogical offerings
- A “divorce” between educational research and educational practices
- The paradox of the “hidden” curriculum

How can TBI be defined?

Different authors define TBI in different ways:

According to Stoller and Grabe (1997), in this approach, the language teacher selects a theme from which language outcomes are derived.

For Eskey (1997), TBI adds a missing dimension to traditional approaches to language syllabus design.

In the vision of Brinton, Snow and Wesche (1989), in TBI language is used to explore content, and language growth emerges, as students need to comprehend or produce language related to content.

From all these perspectives it is clear that the idea of integrating content and language is indeed a very innovative way of teaching EFL. Still, it is important to know that TBI is just a variation of what is known as CBI (Content Based Instruction). Other variations of CBI include: total immersion programs, sheltered and adjunct instruction, and theme-based instruction, among others. Some differences can be established in relation to the context in which these can be applied. For instance, the adjunct model is most likely to be found in ESL contexts, whereas TBI is usually applied in EFL.

Advantages and disadvantages of applying TBI

Trying to learn a language while working on a theme or topic has several advantages. Most of them have been developed thoroughly in works related to Content Based Instruction, so here we will only develop those that have been made evident in our own practice of this model. Within the context of a 3rd year Ciclo Básico Thematic Unit called Women and Children's Rights, we worked on the theme of Child Labour. We worked with a brochure, that included definitions, numbers and testimonies, and as teachers, we were able to see most of the advantages presented by using realia with our own eyes.

First of all, through a theme such as Child Labour, you allow students to leave textbook information or definitions and to really rely on what they know of the topic. For example, children working on buses, something very close to them arose in the conversation immediately, and this was used as a 'ground wire' for them not to think of the problem as something strange and foreign. Another good quality that we were able to witness was their development of an ability to link, connect and integrate ideas as parts of one whole. For example, as soon as the topic was introduced they referred to children working in the coal mines during the First Industrial Revolution. They were currently studying that in History class, so they were able to tell each other everything they knew on the topic and from there build an evolution (or involution?) line to the future. This showed another possibility that TBI provides, to be able to work with concepts that without having an appropriate context, would be impossible to grasp for the average 3rd year student. Other thematic

frames chosen can include visual aids, auditory and printed material of all kinds, catering for the needs of all the students. To exemplify, during this unit we used a brochure with texts, charts and testimonies, pictures and posters denouncing Child Labour.

Another very important advantage of TBI is that it allows students to take responsibility for their own learning, since the model suggests that the thematic units should be co-elected by teacher and students. This encourages them to get more involved and more interested, as they don't feel anything is being imposed on them. But, to help them make a responsible decision, there are several criteria both students and teachers have to bear in mind:

First of all, although in most cases the chosen theme does not imply a specific L2 language level, there are some topics which cannot be properly dealt with by using a basic level of English. It is necessary to take this into account and encourage students to choose something that goes in accordance with the English they can handle, making it challenging yet not impossible.

Secondly, the cognitive level of the students also has to be taken into account, to avoid dealing with topics that require an advanced level of abstract thinking in the lower grades of secondary. Although in the higher grades these topics are rarely chosen by the students, who prefer more concrete topics, teachers should encourage their students to work with abstract topics, since they are far more enriching and productive in terms of learning.

The availability of materials is also a factor to be taken into consideration, since some themes they are interested in are appropriate and fun, but it is impossible to find materials to work with that correspond with their level. In this case, the teacher has the possibility of abridging the materials found, or to create new sources of information with the students, building the theme from their class work.

One of the most important advantages this model enables is to give the students the possibility of exercising their L2 abilities with a creative outcome, one that they find much more fulfilling than "knowing whatever they were supposed to have learnt" in student's words. For example, in one of the last stages of the unit about Child Labour, students were asked to design a poster, informing about the situation and encouraging people to take action on the matter, and these posters were used to decorate the school, something which made them very proud.

This model strongly suggests the use of inquiry-based learning experiences. Designing hands-on, "minds-on" activities helps students to

make real-world sense of concepts by applying what they are learning. For example, after a class in which the students were asked to define what child labour was and to differentiate it from other types of child activities or underage working that were not illegal, they received a group of situations for which they had to decide if they were illegal or not, and moreover, place themselves in the positions of those children's parents and judge the situation.

Another strong suggestion (and a necessity) is to team with other teachers that can complement L2 teachers' knowledge of the content area suggested or chosen by the students. In this case, for example, after students suggested the connection, coordination with the History teacher was necessary.

Despite all the advantages we have mentioned, there are certainly some negative aspects to this model. First of all, it is necessary to break with the students' prejudice that they are not supposed to think in the English class. They believe we are there to teach them English and anything else we ask them to do is illicit. To clarify this, I suggest that teachers make this working method explicit from the beginning, making the students understand why they need to think, reason and apply their knowledge in every way they can.

Also, as this learning method presents students with the need to use language, they will surely resort to their native language constantly to fulfill tasks. This needs to be carefully avoided by students, who need a clear explanation of the reason why L1 may not be used. The use of English for task completion is a condition for learning, since the effectiveness of the model is nullified by their use of Spanish. It is also necessary to pay close attention to the information being shared by the students, to avoid repetition and rote memory. The design of the tasks can be an effective way to palliate repetition, because if students are demanded to evaluate the information in some way, to draw conclusions or to actually put it to some practical use, mechanical memory will be of no use for them. Presenting them with sources that have conflicting information can also be helpful as students have to decide which information they agree with or believe the most.

But by far the worst disadvantage and the reason why this model is not being applied in most state schools today is the amount of preparation time, reflection and motivation it requires from the part of the teacher. Our opinion is that most teachers have not even given the idea a try and if they are able to overcome their prejudices and dare to ex-

periment with it, the results they get will encourage them to continue working along this line.

Bibliography

Brown, H.D.(1996) Teaching by Principles. Englewood Cliffs: PRENTICE HALL REGENTS

Camilloni, A. y otras (2007) El saber didáctico. BUENOS AIRES: PAIDÓS

Carbonell, J. (2001) La aventura de innovar.. MADRID: MORATA.

Curtain, D. (2004) Languages and children-making the match. PEARSON: US

García, C. M. (1994) Formación del profesorado para el cambio educativo.

Meirieu, P. (2001) La opción de educar. BARCELONA: OCTAEDRO.

Corpus Linguistics and English Language Teaching

Ines Abelenda

ines.abelenda@gmail.com

Since the advent of computer science and the possibility of electronically storing and processing millions of words of texts, the fields of linguistics, and in particular language teaching, have at their disposal new knowledge about language in use and as used, both written and spoken. Our intuitions and perceptions about language use, especially as represented in language course books, have been sometimes confirmed but also challenged by data arising from corpus linguistics in the past 20 or so years. The uses of corpus linguistics are manifold but in this presentation I will briefly explore the impact of one particular tool that in my view is the most amenable one to classroom work: concordances. I intend to share the findings arising from a small scale research project I carried out myself using concordance lines on the use of Direct and Reported Speech in both written texts (my own selection of narrative and British newspaper reports) and spoken discourse (CANCODE data published by Carter (1998) and McCarthy (1998)). I finally wrap up by pointing to possible future uses of corpus linguistics beyond the classroom with possible implications for syllabus design.

I developed an interest in corpus linguistics while doing my M.A. in Modern English Language at the University of Nottingham, where a 5 million word corpus of spoken English, the Cambridge and Nottingham Corpus of Discourse in English (CANCODE), was developed, funded by Cambridge University Press.

A particularly influential article, which began to reveal the gap between what CANCODE data was offering and the language samples offered in teaching materials, was Ronald Carter's (1998). 'Orders of reality: CANCODE, communication and culture.':

(In the hair salon)

A: Do you want to come over here?

B: Right, thanks (3 secs) thank you

A: Tea or coffee?

B: Can I have a tea please?

A: Do you want any sugar?

B: Er, no milk or sugar, just black thanks
 C: Right
 B: I hate it when your hair just gets so, you know a bit long
 (C: Yeah) and it's just straggly.
 C: Right.
 B: It just gets to that in-between stage
 (C: Yeah) doesn't it when you think oh I just can't stand it any
 more (2 secs) I think when it's shorter it tends to, you notice it
 growing more anyway
 (C:Mm) you know it tends to grow more of a sudden...'
 (CANCODE)
 Carter, R. (1998)

In the same article the data above is contrasted with a conversation at the hairdresser included in a well-known series:

'(At the hairdresser's)
 Jane: Oh, yes, my husband's wonderful!
 Sally: Really? Is he?
 Jane: Yes, he's big, strong and handsome!
 Sally: Well, my husband isn't very big, or very strong...but he's very
 intelligent.
 Jane: Intelligent?
 Sally: Yes, he can speak six languages.
 Jane: Can he? Which languages can he speak?
 Sally: He can speak French, Spanish. Italian, German, Arabic and
 Japanese.
 Jane: Oh! My husband's very athletic.
 Sally: Athletic?
 Jane: Yes, he can swim, ski, play football, cricket and rugby...
 Sally: Can he cook?
 Jane: Pardon?
 Sally: Can your husband cook? My husband can't play sports but he's
 an excellent cook.
 Jane: Is he?
 Sally: Yes, he can sew, and iron.... He's a very good husband.
 Jane: Really? Is he English?
 (Hartley and Viney, Streamline English Departures, Unit 14) (1978)

As Carter (1998:94) points out, in this second example, it is the pedagogical need to teach modal verb 'can' that 'takes precedence over

the reality of the dialogue'. It may be argued, though, that the example was taken from a textbook from the very early days of Communicative Language Teaching (CLT), so I set out to inquire into six textbooks (1) from the 1990s in their presentation of one of CLT's core linguistic features: the use of Direct and Reported Speech and compared it with data obtained from a small corpus which I collected in an attempt to discuss by McEnery and Wilson's (1996:104) assertion that 'there exist considerable differences between what textbooks are teaching and how native speakers actually use language as evidenced in the corpora.'

Using concordancing

One of the most useful techniques for the classroom is concordancing. Once you have collected a corpus, a computer programme allows you to search a particular word or phrase (called 'node') and will produce concordance lines with the node in the centre and six words at either side. This is an example of some concordance lines for node 'said' from my research:

1	down the work tables. "And this,"	said	the Director opening the door, "is
2	"I shall begin at the beginning,"	said	the D.H.C. and the more zealous
3	was echoed by another. "Hi!" it	said	"Wait a minute!" The undergrowth at
4	pattering. "Wait a minute," the voice	said	"I got caught up." The fair
5	don't think so." The fair boy	said	this solemnly; but then the delight

As can be seen, the environment of the node reveals clear patterns, and, in my study, what becomes apparent is when 'said' is used in Direct or Reported Speech, punctuation being of prime importance.

The study

Following Biber and Conrad (1998)'s work on register variation, Carter and McCarthy's work on spoken discourse and having myself followed a genre approach to teaching for many years I started from the hypothesis that the use of Direct Speech and its associated linguistic forms (say/Tell/backshift,etc) varied across genres. I used my intuition as to in which genres this feature was bound to be more salient and decided to build up the following:

Corpus 1: British and American canonical 20th century narrative which includes the opening of 3 British novels, 2 American novels, 3 British short stories and two American short stories. (8.433 words)

Corpus 2: journalistic reports, a corpus which in turn is comprised of two sub corpora: British tabloids (3971words) and broadsheets (4010w) which were eventually conflated into one as they did not present significant differences in the occurrence of the node. (Total: 7.981words)

After uploading each corpus, then ran a concordance for 'said' and 'told' for each corpus using WEBCONC, by Mario Saraceni, © 2001 and did the same in the Cobuild corpus by selecting the sub-corpora of written British English first and then British transcribed speech to compare findings with a larger corpus.

The findings

1.The first overall finding is that in both corpora 'said' is preferred massively over 'told'.(narrative : 51 'said' vs. 9 'told' / newspapers: 78 'said' vs. 11 'told'). However, in none of the course books I reviewed is this rather striking fact mentioned. Textbooks seem more concerned with grammatical patterns : say sth vs tell+sbdy sth than with frequency of used.

2.The narrative corpus reveals an overwhelming preference for direct speech. In fact, this is so in 44 out of 51 lines (86%). Although narrative is part of the CLT syllabus, this massive phenomenon is ignored in the course books reviewed. The tendency is to ask students to report and produce backshift, generally in discrete sentences, not text-related in any way. Only one course book associated direct speech with the narrative genre.

Sample from narrative concordancing

tell your mother!’ ‘Tell away!’ she	said,	laughing, and went back to the
it up like a good girl,”	said,	nurse, setting her lips in a
be changed hands while she’s eating,”	said,	Nanny, still whispering. “It unsettles her;
another woman’s arms? “Oh, I must!”	said	she. Very offended, Nanny handed her
you to myself, my little precious,”	said	Bertha, as the baby leaned against
“You’re nice - you’re very nice!”	said	she, kissing her warm baby. “I’m
it. “You’re wanted on the telephone,”	said	Nanny, coming back in triumph and
out the little voice. “Nothing. Entendu,”	said	Bertha, and hung up the receiver,
it?” “For a number of reasons,”	said	Atticus. “The main one is, if

3.Strikingly genre-sensitive, the distribution of direct/reported speech is very different in the newspaper reports. In 38 out of 78 occurrences (48%) direct speech was preferred while in the remaining 52% we find reported speech followed by backshift of the type found in course books. This seems in line with the 40 concordance lines for ‘said’ in the written corpus of Cobuild where 55% are direct speech and again, normally in the present.

Sample from newspaper concordancing

29	freezing weather. Transport Secretary Lord Adonis	said	local authorities had agreed to try
30	Shadow local government secretary Caroline Spelman	said	"This is an admission of utter
31	Companies and the National Grid. He	said	"I've held discussions with the Local
32	how they should reduce consumption, he	said:	"These are decisions that local authorities
33	Government Association, which represents town halls,	said:	councils would take "prudent measures" to

Spoken genres

Spoken genres are less easy to investigate basically on account of restrictions in access to data. In the published data from CANCODE and Michael McCarthy's (1998) analysis of the use of Reported/Direct Speech there are also interesting findings, as the following extract reveals:

'<S 01> I'd to fall in with her [<S 02> [laughs]] all right then Dulcie where do we go now to bingo, I don't know she said but we'll find out so we walked along and we saw this hall and she said I think that's it so saw a lot of people and I said I don't know Dulcie, doesn't look like a bingo hall so she said well go in the queue she said and find out what's happening so I go in this queue and I'm waiting so I saw them taking names and writing things down so I had this feeling I was in the wrong place [<S 02> laughs]] so I thought to myself oh I'm going from here but as I was stood at the table this person said er now then you're next so I said excuse me is this the bingo hall and...'

McCarthy (1998: 154) (underlining added)

As can be seen from the underlined parts the lack of backshift in reporting an anecdote is pervasive enough not to be at least acknowledged. An interesting exercise would be to apply backshift as suggested in coursebooks to each of the underlined instances and the unnaturalness of the recount will be apparent.

Conclusion

The research above, though limited in scope and based on very small corpora, seems to confirm McEnery and Wilson's statement. The gap is considerable indeed. It is to be hoped that in the same way as corpora has informed lexicographers, real data will find its way into materials design. The pervasiveness of Direct Speech in narrative, for example, seems to suggest the need to teach, for example, how to punctuate Direct Speech as well as exploiting the 'spoken' embedded in the 'written'.

Corpus linguistics offers in concordancing a most valuable tool for inquiry into how language works and how it is presented in coursebooks. There are now many free concordancers available on the web and learners can use them as much as they use dictionaries but, as I hope to have demonstrated here, the tool is enhanced and becomes ever more revealing when used from a genre perspective. Further still, corpus linguistics may play a fundamental role in syllabus design by providing in the future precise descriptions of salience and recurrence which, in a genre approach, may finally help us break through the limitations of functional-notional approaches which still prevail in textbooks and classrooms.

References

- Biber, D. and S. Conrad (1998) *Corpus Linguistics. Investigating Language Structure and Use*. Cambridge: Cambridge University Press
- Carter, R (1998). 'Orders of reality: CANCODE, communication and culture.' *ELT Journal* 52/1, 43-56 in Seidlhofer, B. (ed) (2003) *Controversies in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press
- McCarthy, M. (1998) *Spoken Language and Applied Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press
- McEnery, A. and Wilson, A. (1996) *Corpus Linguistics*. Edinburgh: Edinburgh University Press
- Some websites for concordances
- Cobuild: <http://web.quick.cz/jaedth/Introduction%20to%20CCS.htm>
- British National Corpus: <http://www.natcorp.ox.ac.uk/>
- Notes: Textbooks reviewed
- Bell, J & Gowel, R (1991) *Intermediate Matters Student's Book*. Essex: Longman 112-114

- Bell, J. & Gowel, R (1993) Upper Intermediate Matters Student's Book Part B. Essex: Longman pp 123-125
- Haines, S. & Steward, B. (1994) First Certificate Masterclass Students Book Oxford: OUP. pp 56-57
- Prodromou, L. (1998) First Certificate Star Student's book. Oxford :OUP pp 101-107
- Soars L. & Soars J.. (1996) New Headway Intermediate Student's Book. Oxford OUP. pp 116-119
- Vince, M (1992) Highlight Intermediate Student's Book. Oxford: Heinemann. pp 65-70

Actividad docente y procesos de aprendizaje: una propuesta integradora de componentes implicados

Esteban La Paz Barbarich
estebanrou@yahoo.com

Introducción

Desde hace ya varias décadas la enseñanza de una segunda lengua¹ focaliza en los procesos en que discurre el discente en su tarea—por cierto compleja—de construir el sistema lingüístico de la lengua meta. Este interés (en definitiva por la interlengua del aprendiente) va de la mano con la consideración de los andamiajes provistos por parte del docente o, en palabras de Klett, de las “acciones tutelares (...) de apuntalar y facilitar dicha tarea” (2000: 309). Desde esta perspectiva, puede establecerse un vínculo con la concepción tradicional de competencia comunicativa y los variados componentes que la conforman, objetivo final del Enfoque Comunicativo instaurado en los años setenta.

Brevemente, entendemos la competencia comunicativa como “(...) aquello que un hablante necesita saber para comunicarse de manera eficaz en contextos culturalmente significantes (...)” (Gumperz y Hymes, 1972 apud Oliveras, 2000: 19). Se busca distinguir, pues, entre las capacidades innatas de un hablante-oyente ideal al estilo chomskiano (i.e., la competencia—lo que sabe) de la manera cómo se comporta en situaciones particulares (i.e., la actuación).

En base al modelo elaborado por Canale y Swain (1980), Canale (1983) propone cuatro (sub)competencias que constituyen el constructo competencia comunicativa, a saber: gramatical (corrección formal), discursiva (cohesión de formas y coherencia de sentido), sociolingüística (adecuación en referencia al contexto) y estratégica (mecanismos para la fluidez en la comunicación—o incluso para posibilitarla o hacerla más eficaz). Van Ek (1986), por su parte, agrega la competencia social y la competencia sociocultural. Esta última—y concretamente en lo que hace

¹De aquí en más se utilizará L2 para referir tanto a una segunda lengua como a una lengua extranjera.

al aprendizaje de una L2—presupone, puntualiza el teórico, cierto grado de familiaridad con el contexto sociocultural en que se enmarca la lengua meta².

Con la publicación en Estados Unidos de los “Standards for Foreign Language Learning: Preparing for the 21st. Century” (1996)³ se presenta una nueva perspectiva sobre la enseñanza y el aprendizaje de una L2. El citado documento constituye el resultado del trabajo conjunto de diferentes organizaciones de lengua (entre ellas el español y el portugués) que acometió la tarea de desarrollar una serie de estándares para la formación en lengua extranjera: qué deberían saber los aprendientes y qué deberían ser capaces de hacer⁴.

Las Cinco Cs

El grupo de trabajo referido arriba identificó cinco áreas que dan cuenta de las razones o metas que motivan a alguien a estudiar una lengua, a saber: Comunicación, Culturas, Conexiones, Comparaciones y Comunidades. Estas quedan comprendidas en la denominación “The Five C’s of Foreign Language Education”, cada una de las cuales se desarrolla a continuación⁵.

Comunicación

Constituye el núcleo de estudio de una L2, trátase de comunicación cara a cara, a través de la escritura o incluso diacrónicamente mediante la lectura de obras literarias. Esto implica actividades tales como involucrarse en conversaciones, brindar y obtener información, expresar sentimientos e intercambiar opiniones (i.e., comunicación interpersonal).

²En definitiva, la dimensión lingüística, social y cultural de la lengua nutre una “gramática cultural oculta” (Guillén, 2004: 838), cuya falta de dominio—o inclusive un dominio deficitario de la misma—generará, en mayor o menor medida, un fracaso comunicativo.

³ Esta publicación fue seguida por Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century (1999).

⁴ Los estándares consideraban a estudiantes en educación inicial hasta la secundaria (cuatro a diecinueve años). No obstante, la propuesta resulta viable también para aprendientes fuera de estos niveles educativos.

⁵Básicamente, se seguirá para ello el documento Standards for Foreign Language Learning: Preparing for the 21st Century (1996).

Complementariamente: entender e interpretar lengua oral y escrita, así como presentar información e ideas sobre diferentes temáticas (i.e., comunicación “presentacional”).

Culturas

Estudiar otras lenguas permite conocer y entender las culturas vinculadas a ellas. En este sentido, subrayemos que el dominio de una lengua no ocurre en forma separada de los contextos culturales en que esta se usa. Los aprendientes deberán así demostrar entendimiento de la relación existente entre las prácticas (patrones de interacción social) y las perspectivas (valores, ideas y actitudes tradicionales) de la cultura objeto, por un lado, y entre los productos (tangibles o intangibles) y las perspectivas de esa cultura, por el otro. De esta manera, podrá hacerse referencia a una determinada práctica cultural, a través de un producto, en relación con una perspectiva subyacente. Dicho de otro modo: se anclarán productos y prácticas a determinadas perspectivas culturales.

Conexiones

Aprender otras lenguas posibilita, además, conexiones a información no siempre disponible al hablante monolingüe. En este sentido, se plantea la necesidad de reforzar y ampliar el conocimiento de otras disciplinas mediante la L2 (aprendizaje interdisciplinario). Asimismo, se fomenta que el estudiante recabe información y reconozca puntos de vista distintivos de otros pueblos, a través de la L2 y su cultura.

Comparaciones

Comparar y contrastar la L1 con la L2 facilita la comprensión de la naturaleza de la lengua y del concepto de cultura. En este sentido y a modo de ejemplo, el aprendiente formulará hipótesis y descubrirá patrones en relación con aspectos lingüísticos y culturales. Estas comparaciones promueven, además, la comprensión de que existe una diversidad de modos válidos de concebir y relacionarse con el mundo.

Comunidades

En su conjunto, los componentes mencionados arriba hacen posible la participación del alumno en comunidades multilingües a nivel local y

global, en contextos variados y en conformidad con la cultura meta. Esto supone el uso de la L2 dentro y fuera del aula en contextos reales y significativos para el estudiante. En definitiva, se trata de fomentar “aprendientes eternos”, que usen la lengua para el disfrute y el enriquecimiento personales.

Implementación práctica de las cinco Cs

Ante todo cabe aclarar que el “modelo de las cinco Cs” no supone el trabajo explícito sobre cada uno de sus componentes en una única propuesta didáctica ni aun en una misma clase. En el siguiente apartado se presenta una serie de actividades (parte de un plan de clase) que integra varios de los contenidos discutidos arriba, con foco en el componente Culturas. La propuesta está basada en el mate y fue desarrollada específicamente para estudiantes de español como lengua extranjera.

Desarrollo de la propuesta⁶

- Elaboración conjunta de un mapa semántico-conceptual en la pizarra a partir de la palabra CULTURA (actividad de precalentamiento).
- Vocabulario: “¿Qué se necesita para tomar mate?” (fotografías y vocablos asociados—actividad de matching)⁷.
- Información sobre modo(s) de preparar el mate; connotaciones socio-afectivas del mate (tarjetas)⁸.
- Foco en la forma (por ejemplo: listar sustantivos, verbos,...; trazar concordancias, referencias pronominales,...; comparar orden sintáctico entre L1 y L2, etc.).
- Fase práctica: preparación del mate (dar y recibir instrucciones; preparar, cebar y tomar mate).
- Presentación de fotografías/ videos ilustrativos de otras personas preparando/ tomando mate).

⁶Debido a las limitaciones de espacio que aplican a este trabajo, se optó por ofrecer un bosquejo del plan de clase.

⁷Aquí y en todo momento, recuérdese explotar el conocimiento previo que los aprendientes ya pudiesen tener respecto de la temática en consideración.

⁸Dependiendo del número de estudiantes y del tiempo disponible, se pueden preparar tarjetas con dos (o más) versiones complementarias sobre cada uno de los puntos a tratar. El docente podrá ajustar el contenido de las tarjetas de acuerdo también con sus objetivos lingüístico-gramaticales.

- Reflexión/ Puesta en común: “¿Existe una costumbre similar en tu país?” (intercambio oral/ escrito).
- Reporte, presentación o proyecto (por ejemplo: buscar en internet información sobre otros aspectos de interés sobre el mate para publicar en un blog; presentar a la clase un platillo o bebida similar al mate en su cultura)⁹.

Consideraciones finales

El advenimiento del Enfoque Comunicativo en los años setenta con su postulación de la competencia comunicativa como la meta última del aprendizaje de una L2 provocó virar la atención de los componentes meramente estructurales de la lengua hacia los aspectos más comunicativos. Dos décadas más tarde, la publicación de los Standards for Foreign Language Learning continuaron—y en cierto sentido expandieron—aquella revolucionaria propuesta.

Según se plantea en el documento referido, el conocimiento lingüístico y social que posibilita una interacción efectiva queda comprendido en la frase “Knowing how, when, and why to say what to whom” (Saber cómo, cuándo y por qué decir qué a quién). Se trata de un saber de índole lingüístico, social y pragmático, que integra la gramática (cómo), el momento (cuándo), el propósito (por qué), el vocabulario (qué—el mensaje), y el interlocutor (a quién).

En este contexto, y según se intentó mostrar en este trabajo, los cinco propósitos planteados en relación con la educación o formación en una L2 (“The Five C’s”) ofrecen otro modo posible de abordar la labor docente de enseñar una L2 y facilitar los procesos en los que se implica el discente. Más allá, la presentación de tareas que susciten conciencia y sensibilidad en el aprendiente hacia las Culturas foráneas como también hacia la suya propia (estableciendo por ejemplo Comparaciones) fomenta Conexiones y contribuye, con seguridad, a una Comunicación y entendimiento más efectivos entre las Comunidades alrededor del mundo.

⁹En el caso de estudiantes que se encuentren en una comunidad donde la L2 es la lengua nativa, puede animárselos incluso a realizar entrevistas en relación con el mate.

Referencias bibliográficas

- American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL) (1996) Standards for foreign language learning: Preparing for the 21st century. Disponible en www.actfl.org/files/public/StandardsforFLLexecsumm_rev.pdf
- Canale, M. (1983) De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. En Llobera, M. et al (Ed.) (1995) Competencia Comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Edelsa, Madrid, p. 63-83.
- Canale, M. & Swain, M. (1980) Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. En *Applied linguistics*, n° 1, p. 1-47.
- Guillén, C. (2004) Los contenidos culturales. En Sánchez Lobato, J. & Santos Gargallo, I. (Dir.). *Vademécum para la formación de profesores*. SGEL, Madrid, p. 835-51.
- Klett, E. (2010) El lugar de la gramática en la enseñanza de la lengua materna y las lenguas extranjeras. En Tercer foro de lenguas ANEP. ANEP, Montevideo, p. 309-326.
- Oliveras, A. (2000) Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Edinumen, Madrid.
- Van Ek, J. (1986) Objectives for foreign language learning (Vol. I). Council of Europe, Estrasburgo.

Lingüística pedagógica: construyendo vínculos y conocimiento

Daniela Campodónico

Serrana Echenagusía

Laura Flores

Patricia Galeano

Agustina Peri

Cecilia Prieto

Josefina Regusci

Rossanna Vilardo

lauraflores47@gmail.com

El propósito de este trabajo es presentar brevemente los principios teóricos que sustentan nuestras prácticas y nuestro currículum de enseñanza de la lengua inglesa en una institución privada e ilustrarlos a partir de una unidad de trabajo de primer año de liceo.

Los principios que analizaremos serán los de 1) lengua entendida como recurso de construcción de significados siempre contextualizados, 2) de conocimiento como proceso de construcción intersubjetivo y dialógico 3) de vínculos pedagógicos como eje del aprendizaje y 4) de docente como sujeto referente que guía los procesos de aprendizaje.

Decidimos realizar esta presentación en el 4^{ta} porque creemos que el trabajo que hacemos tiene un punto de contacto relevante para la realidad de las instituciones públicas. Este punto es la preocupación por las dificultades pedagógicas y los desafíos didácticos que presenta la diversidad de niveles de conocimiento, en este caso de la lengua inglesa, en el aula. Por lo tanto, ilustraremos los principios teóricos previamente referidos desde el abordaje específico del trabajo en la diversidad en nuestros grupos.

Contextualización

El colegio en el que trabajamos es un colegio habilitado que cuenta con su propio proyecto de inglés aprobado por la Inspección en el año 1999 y elaborado y reelaborado por el grupo de profesores que fuimos trabajando en la Institución a lo largo de este período. El proyecto co-

mienza en ciclo inicial (a los 2 años), y continúa en primaria con clases de inglés de 40 minutos diarios hasta tercero de escuela y 60 minutos diarios de cuarto a sexto. Las generaciones se caracterizan por la diversidad de niveles, y esto hace que cada año ofrezca grupos bastante diferentes.

A esto se suma que en primero de liceo entran alumnos provenientes de otras instituciones, lo cual hace que tengamos alrededor de un 20 % de alumnos que ingresa con muy poco o nada de inglés, junto con alumnos que tienen un nivel pre-intermedio consolidado. Los alumnos que ingresan y no han tenido exposición previa al inglés se integran a los mismos grupos (cuya carga horaria es de cinco horas semanales) con actividades diferenciadas en el aula. Además, para ellos se implementa un espacio de trabajo al que llamamos “workshop” en el que se construyen estrategias básicas de comprensión y que funciona a contra turno. Es importante destacar que trabajamos con grupos integrados por alumnos de diferentes niveles en forma proporcional –y no en grupos nivelados– como resultado de una decisión del departamento apoyada institucionalmente.

Principios teóricos y su articulación en el aula

1. Entendemos que la lengua es un recurso de construcción de significados (Halliday, 1994) delimitado por el contexto de comunicación. Las elecciones lingüísticas que todo hablante realiza están determinadas por dicho contexto, al igual que por el propósito de comunicación. Dentro de este enfoque, estudiamos la lengua como las elecciones lexicogramaticales que realizan los usuarios para construir significados. Esta concepción de lenguaje hace imposible disociar lengua de conocimiento. En esta línea:

2. Entendemos el conocimiento como una construcción que sucede en el sujeto en su interacción con el otro (Vygotsky), en forma espiralada y no lineal, motivada por el deseo del sujeto de significar, tal cual lo plantea Halliday: “aprender una lengua es aprender a construir significados” (Halliday, 1994). Compartimos un concepto integrador del aprendizaje, que implica una permanente apertura hacia las diferentes formas y ritmos de aprender, al igual que a los diferentes niveles del saber.

La primera unidad de trabajo en primer año de liceo se llama *Who am I?* y su objetivo es que alumnos y profesores se den a conocer. Para eso, en primer lugar, cada docente prepara un collage con imágenes que lo representan (ver apéndice Fig. 1), y comparte esta imagen presentándola a sus alumnos en forma oral. Primero les pide que identifiquen los objetos y que expliquen por qué creen que los eligió para su collage, y luego

va elaborando las descripciones y explicaciones con los elementos que surgen. Al finalizar la unidad, los alumnos hacen un collage, escriben un texto argumentando sus elecciones y finalmente presentan sus collages a sus compañeros.

En cuanto al principio 1, el contexto de comunicación es el aula y el propósito es presentarnos y conocernos. Para llevar a cabo esta tarea los alumnos y los profesores realizan ciertas elecciones lingüísticas para nombrar y adjetivar los objetos, ubicarlos en la lámina, y dar razones de por qué ese objeto está allí. Estas elecciones surgen como necesidad de la actividad comunicativa en sí frente a la motivación de significar junto al otro, y no a la inversa como es usual en los enfoques más difundidos, en los cuales se parte de palabras o estructuras a aprender y se crean actividades orientadas a dicho fin. Esta concepción de aprendizaje está definida en nuestro tercer principio, que consiste en que:

3. El centro del aprendizaje son los vínculos pedagógicos. El docente es un mediador en la construcción del aprendizaje. En este sentido, concebimos el diálogo pedagógico como aquel en el que no solo el alumno aprende, sino que también el docente aprende del alumno (Gibbons, 2004). Para que el docente sea un mediador necesita conocer al alumno y acompañarlo en su proceso constructivo. El vínculo a generar es entre el alumno y el conocimiento, y el docente lo triangula. Se trata de un vínculo pedagógico y no personal, que habilita al alumno a aprender.

Este principio se ve ilustrado en el hecho de que el docente elabora su collage y texto inspirado en los modelos del libro de curso New Oxford English (Oxford University Press 1995), (ver apéndice Fig. 2) con el fin de modelar y orientar el trabajo de los alumnos. Dado que esta es la primera unidad de primer año, el docente también se pone en un lugar de sujeto que se presenta, aunque su participación es principalmente pedagógica: el trabajo del docente ilustra qué y cómo contar, qué se espera del alumno y cómo hace su proceso de trabajo ya que, luego de mostrar su collage y compartir oralmente las razones por las cuales eligió los objetos que lo representan, trabajará el texto modelo del libro mencionado con los alumnos con el objetivo de presentar posteriormente su propia producción (ver apéndice Fig. 3). De este modo, el docente modelará la escritura de los alumnos.

En esta apertura, el docente inaugura el diálogo con sus alumnos, y durante el proceso de realización de la tarea aprende de los mismos, ya que logra un conocimiento más preciso tanto de en qué etapa del desarrollo lingüístico se encuentran como de sus actitudes hacia el aprendi-

zaje, para así poder ajustar su forma de enseñarles. Y es esta concepción de vínculos educativos que enmarca nuestra concepción de rol docente.

4. Según nuestro concepto de rol docente, estimamos que la presencia del profesor en el aula es la de acompañante del proceso del alumno, ofreciendo los modelos y andamiajes (ayudas ajustadas) que el alumno necesita.

Las Figuras 2 y 3 (ver apéndice) muestran los dos textos que se trabajan en el grupo en simultáneo. El primero (derecha) es el que lee el grupo mayoritario de alumnos; el segundo (izquierda) es una adecuación del primer texto realizado por el equipo docente que utilizan los alumnos de workshop.

En la hoja de trabajo de la Figura 7 (ver apéndice) se aprecia la actividad de comprensión lectora que realizan los alumnos del grupo mayoritario en base a los textos leídos. Esta contiene los objetos que aparecen en el collage modelo. Para completar el cuadro deberán extraer del texto las razones por las cuales esos objetos fueron incluidos. La segunda hoja de trabajo (ver apéndice Fig. 5 y 6), diseñada para el grupo de workshop parte del soporte concreto del collage y retoma los objetos ya mencionados en clase como forma de preparar a los alumnos para la lectura.

A continuación el docente acompaña a los alumnos en una mirada del texto ya no puramente en su sentido semántico sino como un objeto de estudio, reflexionando sobre las elecciones léxico- gramaticales contenidas en el texto modelo ((ver apéndice Fig. 8). Antes de la segunda actividad se co-construyen las nociones de adjetivo y sustantivo. Mientras el grupo mayoritario realiza un análisis metacognitivo y formal de las diferencias entre estas clases de palabras, los alumnos de workshop acompañan dicho análisis identificando algunos de los adjetivos y sustantivos incluidos en el texto modelo (ver apéndice Fig. 9)

Estas actividades están secuenciadas partiendo del sentido del texto y luego van avanzando hacia una apreciación cada vez más explícita del texto como objeto, en una actividad de corte metacognitivo. En este sentido es claro que esta propuesta tiene un estudio profundo de la gramática aunque en función de las elecciones lingüísticas que requieren los actos de comunicación en cuestión. Es basándonos en los cuatro principios mencionados que elaboramos las actividades y ayudas ajustadas en un contexto que habilita la diversidad.

Posteriormente, mientras el grupo mayoritario trabaja de forma más independiente basándose en los textos modelos, para los alumnos de workshop se elabora la guía de escritura que se ve en la Figura 10 (ver apéndice). En la misma, en primer lugar los alumnos buscan cómo nom-

brar sus objetos en el diccionario, y luego se les ofrece la estructura oracional básica que necesitarán para finalmente elaborar sus textos.

Los textos mostrados en las figuras 11,12 y 13 (ver apéndice) representan esta diversidad de niveles a la hora de concretar los aprendizajes desde la escritura, lo cual se evidencia ya desde lo visual.

Hay alumnos que logran nombrar, describir y argumentar, y otros que solo logran alguno de estos propósitos a la hora de producir sus propios textos.

La figura 11 muestra el texto de un alumno que ingresó sin inglés. Lo que pudo hacer fue nombrar objetos y dar las razones por las cuales los eligió a través de oraciones sencillas, utilizando siempre la misma estructura. Se podría decir que es más una lista que un texto cohesivo. En la figura 12 se ve el texto de un alumno que ingresó sin inglés, pero con gran aptitud para la lengua, que difícilmente hubiera tenido estos logros en un trabajo nivelado. Este texto utiliza párrafos, tiene una mayor diversidad léxico-gramatical y demuestra que el alumno tiene una conciencia de texto y una intención de presentarlo como tal. En la figura 13 se aprecia un texto argumentativo de variedad y riqueza lexicogramatical de un alumno que cursó la primaria en el colegio y tiene un nivel pre-intermedio consolidado. Utiliza complejidad de estructuras oracionales, marcadores textuales de secuencia que ya conocía (y no solo los trabajados en clase, como el alumno anterior) y además utiliza oraciones subordinadas para condensar la información.

Finalmente, vale la pena destacar que esta -como todas nuestras unidades de trabajo-, surge como resultado de la planificación en equipos, punto fundamental para sostener el acompañamiento al proceso de los alumnos en el aula. En la coordinación el curriculum se transforma en actividades de clase elaboradas por el equipo¹. En esta reflexión constante sobre nuestras prácticas el aula se abre a la mirada del otro, a las perspectivas de los demás, y se co-construyen respuestas a los desafíos que encontramos en ellas. En consecuencia se deja de percibir el aula como un ámbito privado, donde el docente a cargo del grupo es el único que debe afrontar los desafíos que allí se presentan.

Como se desprende de todo lo dicho anteriormente, los conceptos teóricos referidos sobre lengua, conocimiento, aprendizaje y rol docente

¹ En estas instancias se seleccionan y se elaboran los materiales a usar en clase diseñando las ayudas ajustadas, se comparten las experiencias de implementación de estos materiales, y se evalúa el trabajo y se toman decisiones acerca de cómo mejorar tanto los materiales como los procesos que se dan en el aula.

se articulan a partir de la concepción de lingüística pedagógica, que parte de la premisa de que el aprendizaje es indisoluble del lenguaje. En este sentido, reafirmamos nuestra convicción de que todo acto educativo se potencia si se le da un lugar protagónico tanto a los textos que se leen y se escriben en la clase como a las interacciones entre los alumnos y docentes. De esta manera afrontamos diariamente el desafío de encontrar dónde está cada uno de nuestros alumnos para poder enseñarles mejor.

Bibliografía

- Gibbons, Pauline (2004) *Bridging Discourses in the Language Classroom*. London: Continuum.
- Halliday, M.A.K. (1994) *Introduction to Functional Grammar*. Hodder Education.

Apéndice

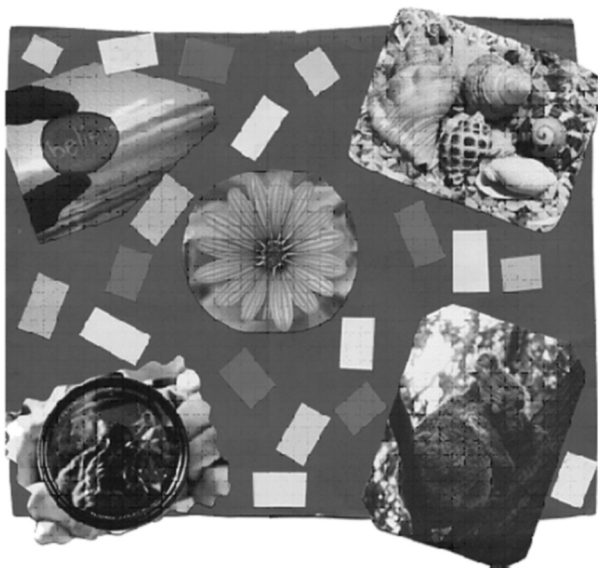


Figura 1 Collage Docente

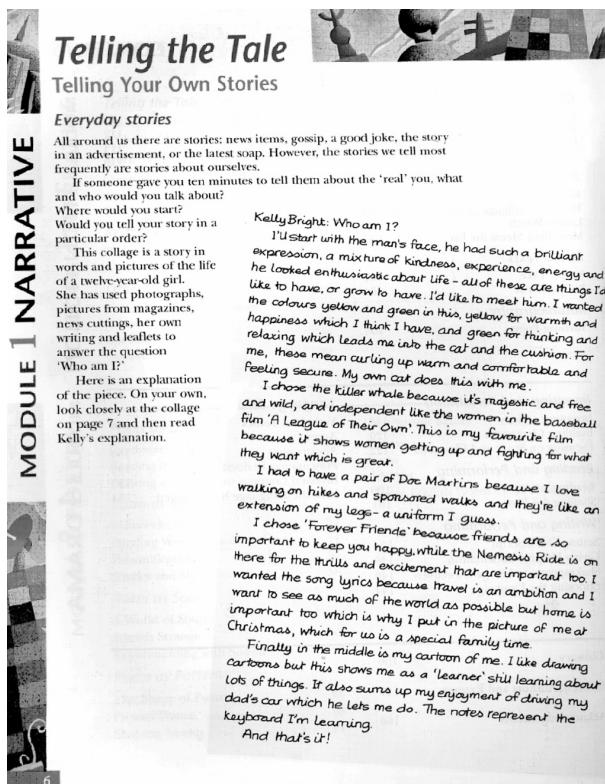


Figura 2 Texto Modelo

I'll start with the man's face. He has a brilliant expression and looks enthusiastic about life. I'd like to have this personal quality. I wanted the colors yellow and green in my collage. Yellow for warmth and happiness because I think I am a warm and happy person. And I wanted color green for thinking and relaxing. These qualities make me think of my own cat and my living room cushion. My cat always curls up close to me to feel relaxed and secure.

I chose the killer whale because it's majestic and free and wild, and independent like the women in the baseball film "A league of their own". This is my favorite film because it shows women fighting for what they want.

I had to have a pair of Doc Martins because I love walking on hikes and they are like an extension of my legs - a uniform I guess. That's great!

I chose "Forever Friends" because friends are important to make you feel happy. The Nemesis ride is on there because I think it makes you feel excited and that's important too. I wanted the song lyrics because they are about travel and I would like to travel around the world. For me, home is very important too and that's why I put in a picture of me at Christmas. For my family, Christmas is a special family time.

Finally, in the middle is my cartoon of me. I like drawing cartoons. The notes represent the keyboard I'm learning.

And that's it!

Figura 3 Texto Modelo (Workshop)

Who am I?

I'll start with the flower; I took this photo on my holidays and it reminds me of how beautiful and breathtaking nature is. I have always loved flowers and admired how they are all different, I strongly believe uniqueness is important in life which leads me into the shells. I chose them because they too are one of a kind. I remember going to the beach with my family as a little girl and spending hours picking up shells off the sand and how happy that made me feel.

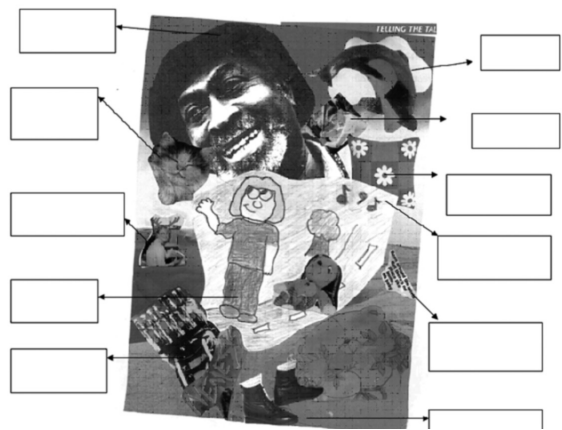
I had to have the stone with the word "believe" because I think that if you believe in yourself anything is possible. This idea has helped me in extremely important moments of my life, it's like my motto I guess.

I chose the camera because I really enjoy taking pictures, while the colours green, yellow and orange are on there because I believe that colours are what make life exciting and fun.

Finally is the picture of the koala and its baby. I put it in because I want to be a mother some day and I loved the way the mother koala is protecting her baby, which reminds me of my family and my mum.

And that's it!

Figura 4 Texto del Docente



WHO AM I?
TELLING THE TALE

TASK1

1. Look at the collage and name the objects. Use the nouns in the box and your bilingual dictionary. There is an example.

SONG LYRICS	KELLY AT CHRISTMAS	KILLER WHALE
NEMESIS RIDE	BOOTS (DOC MARTINS)	MAN'S FACE
CAT	WOMAN PLAYING BASEBALL	
CUSHION	CARTOON	NOTES

Figuras 5 y 6 Actividad de Pre-Lectura (Workshop)

WHO AM I?

1) Read the text about Kelly Bright and complete the chart

THINGS	WHAT THEY STAND FOR
THE MAN'S FACE	
THE COLOURS YELLOW AND GREEN	
THE CAT AND THE CUSHION	
THE KILLER WHALE	
THE WOMAN IN THE BASEBALL FILM	
THE PAIR OF DOC MARTINS	
FOREVER FRIENDS	
THE NEMESIS RIDE	
THE SONG LYRICS	
THE PICTURE OF KELLY AT CHRISTMAS	
THE CARTOON	
THE NOTES	

Figura 7 Actividad de Lectura (Grupo Mayoritario)

2) Now collect the words and expressions used to introduce those things in the text.

<i>Expressions to introduce things used in the text</i>

3) Look at the words in the chart below and try to find the word missing in the text.

<i>Adjective</i>	<i>Noun</i>
	enthusiasm
kind	
happy	
warm	warmth
	comfort
	independence
exciting	
enjoyable	

LANGUAGEFOCUS

Although these pairs of words are similar they are not used in the same way. Pay attention to the following sentences:

Going to funfairs is very exciting!
If you are looking for excitement, come to Parque de la Costa funfair!

In the first sentence the word exciting is an adjective, and therefore it describes what going to funfairs is like. In the second, however, it is a noun and therefore it refers to the state of being excited.

Figura 8 Actividad de Análisis Léxico-Gramatical

TASK 3:

Read the text and find:

1. TWO ADJECTIVES that describe KELLY . _____
2. FOUR ADJECTIVES that describe the KILLER WHALE: _____
3. Kelly's favorite film: _____
4. One sports she loves: _____
5. A musical instrument: _____

Figura 9 Actividad de Análisis Léxico-Gramatical y Lectura (Workshop)

**WHO AM I?
TELLING THE TALE**

TASK 1:

1. Choose 5 objects to include in your collage. Use your dictionary if necessary.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____



TASK 2:

2a. Now, try to explain why you chose the objects. Use the word **BECAUSE** to explain your reasons.

Ex: I chose a basketball ball because I love practicing basketball and going to the matches with my family.

Try to make one similar sentence and show it to your teacher:

I chose because

2b. These phrases will help you give variety to your text:

- I chose ...
- I picked up ...
- I selected ...
- I included ...
- I wanted ...
- I had to have ...



- Use them to write sentences about the rest of your objects.

Figura 10 Guía de Escritura (Workshop)

I chose the TV because I like watching television.

I picked the beach because I always have a fantastic time there.

I wanted a dog because I like animals.

I selected the picture of the cinema because I like going to the cinema.

I had to have the rugel's because I like eating them.

Figura 11 Texto 1

1. I'll start with the cake, I chose this photo because I love cooking, I cook sweet things for example: cake, cookies etc.
2. I chose this photo because it is very funny, funny.
3. I wanted this picture because the women playing sport and I play sport so much. My favourite sport is Artistic gym but I like Handball, Volley ball, Artistic Swate, Judo, table tennis, Basketball, Football and running too.
4. I had to have this picture because the flower is Beautiful. My favourite flower is the Jaemin.
5. I selected this photo because I love the animals. My favourite animals are the cat, dog and horse.

Excellent work Sofía!

Congratulations!!

Figura 12 Texto 2

I'll start with the cars racing because I like cars a lot, my Trinity's exam topic was about cars. Also I chose this picture because it's from a magazine I've bought the first time I went to Brazil, it was incredible.

Then, I chose the picture of the legendary "agent 47". He is the main character of a computer game called Hitman. "47" is paid to kill and he has no feelings, he won't hesitate about taking your life and if you see him, you'd better start running because he is gonna kill you!

On the computer you play as him and your objective is to kill people.

We continue with compressed-air rifle Mendoza RM 600. I have one, it's very expensive but it's worth if you like weapons very much, as I do. My parents bought it for me as my birthday present. I use it in my home's backyard and I shoot cars. I enjoy it a lot.

After that, we have a computer's steering wheel. It's amazing it has a sequential gear knob, it has many buttons to operate its functions and it has 900 degrees of rotation (2 turns and a half) like a real car. I chose it because it's special for me, I learned how to drive by using it.

I love playing tennis a bit, that's why I put the racket. It's a Babolat's Pure Drive model. It's not like mine, my racket is two models older than this one but I enjoy it a lot anyway.

I put a picture of the cover of The fast and the furious Tokyo drift. I like drifting, it's a type of race original from Japan. It's incredible how professionals can make a car drift. I love this movie, I saw it like 50 times and I've never got bored. It has a mixture of action, tuning and racing, I recommend it.

Figura 13 Texto 3

Las TIC en la enseñanza de las Lenguas Extranjeras, en los cursos presenciales en Formación en Educación

Mag. Lic. Beatriz V. Teijeira García
beatrizteijeira@gmail.com

“Las ventanas que abre una lengua
dan a un paisaje único”

George Steiner,
Después de Babel

Introducción

Las TIC llegan a las aulas de Formación en Educación y los docentes las integran a sus clases con distintas finalidades y frecuencia. Investigar sobre cuáles son las más usadas es conocer cómo inciden en las propuestas de enseñanza y en la interacción de las lenguas extranjeras en los cursos presenciales.

Actividades que ubican a las tecnologías en el centro o en el borde de las propuestas de enseñanza justifican su uso por razones económicas, motivacionales, de rapidez y practicidad desde el colectivo docente.

Más allá de ello, la enseñanza del conocimiento lingüístico implícito y explícito, mediado por las TIC, favorece, no sólo la ubicuidad educativa (Burbules, 2006), sino que reduce el modo ficcional de la lengua extranjera (Klett, 2005) y genera un residuo cognitivo (Litwin, 2005) que perfila la formación del futuro docente, referente de la lengua extranjera, en el respeto a las variedades lingüísticas y su(s) cultura(s): Las Lenguas de Babel.

Las tecnologías en los cursos presenciales de lenguas extranjeras

En la investigación que hemos realizado durante los años 2008 al 2010, nuestros hallazgos nos llevaron a abrir diferentes líneas de análisis. Por un lado, una postura docente que habla de la necesidad de enseñar con y sobre tecnologías de la información y la comunicación. Por otro lado, visualizar cuáles son los elementos de mayor frecuencia de uso y analizar cómo se usan esos elementos en las propuestas de enseñanza.

En primer lugar, existe en el imaginario la concepción de que los y las estudiantes de nuestros centros de estudio son nativos digitales¹. Diversos autores, tanto europeos con latinoamericanos, defienden la postura que la brecha generacional, dentro de la cultura digital, se asienta en hablar lenguas diferentes. Los profesores, como inmigrantes digitales, escribas del viejo mundo, deben adaptar sus prácticas de enseñanza a la nueva población.

Sin embargo, en nuestro estudio de caso, las docentes argumentan acerca de la necesidad de enseñar sobre las TIC. Sus experiencias ponen de manifiesto que dentro las sub-culturas estudiantiles algunos elementos de la web no son de su conocimiento. Las docentes entrevistadas² relatan cómo han tenido que enseñar en sus clases a utilizar caracteres de portugués, por ejemplo, o a configurar una dirección de correo electrónico. Hay una visión docente sobre la necesidad de la alfabetización digital. La literacidad digital debe extender el limitado uso social que los y las estudiantes tienen de las tecnologías al área de la educación. Se evidencia, por lo tanto, la necesidad de enseñar con y sobre tecnologías, en un aporte a la discusión que varios autores, entre ellos, Marcia Padhila (2008) han venido sosteniendo.

En la investigación realizada nos propusimos visualizar cuáles eran las tecnologías que tienen mayor frecuencia de uso en el área de la enseñanza de las lenguas extranjeras en Formación en Educación. Con este fin, utilizamos dos vías: la implementación de un cuestionario cerrado a estudiantes de cuarto año de la carrera de profesorado y la entrevista a docentes. Al entrecruzar los datos de ambos instrumentos, evidenciamos que, dentro de los elementos de enseñanza donde no media internet, el pizarrón, los libros de estudio, los programas radiales, películas, documentales y power points, entre otros, son los más usados. Las propuestas de enseñanza en las que interviene la red de redes, los que mayor frecuencia de uso presentan son: los correos electrónicos, las páginas web, los blog y los google/yahoo groups.

¹Por nativos digitales, Prensky, M. (2001) y Piscitelli, A (2008) entre otros definen a aquellas personas que han nacido en una cultura digital y como resultado de la interacción con las nuevas tecnologías y un nuevo ambiente ubicuo piensan y procesan información de manera diferente. Por inmigrantes digitales, se categoriza aquellas personas que no han crecido con el uso frecuente de las TIC pero se han adaptado a su uso.

²Se entrevistaron docentes, de ambos sexos, de francés, inglés, italiano y portugués. Debido a que el número de profesoras que participaron en la investigación es mayor al de profesores, optamos por la denominación discursiva en femenino.

Otros de los aspectos que hemos dado en considerar ha sido analizar cómo se usan los elementos de las TIC en las propuestas de enseñanza. Tres lineamientos se abren en este punto: la transferencia de las tecnologías tradicionales a los diseños digitales, el uso de algunos elementos de la web de la información y la comunicación y otros pertenecientes a la web de la interacción.

En una primera línea, para las tecnologías tradicionales seleccionamos aquellos recursos, herramientas o soportes, que han estado en la enseñanza de las lenguas extranjeras en nuestro país desde mediados del siglo XX. Nos referimos a los programas televisivos, a los videos, a los noticieros, a las películas, documentales, canciones y poemas, entre otros. Estos elementos han sufrido una transferencia a la esfera digital. Los diseños artesanales³ que las docentes elaboraban utilizando como recursos un grabador, una televisión o el video se han transferido a las TIC. Se esgrimen razones de economía, rapidez, practicidad y motivación como justificación de esa transferencia. Se fundamenta que mostrar una imagen, ahora, no es oneroso, ya que no es necesario imprimirla o plastificarla, ni se necesita su impresión para utilizarla con un retroproyector, lo que hace la tarea se realice en menor tiempo. Temporalidad que también disminuye a la hora de compartir los materiales o las propuestas con colegas o estudiantes. Estos aspectos conllevan en sí mismo la facilidad, practicidad en la elaboración de las propuestas, las cuales, además, se tornan en más variadas, más coloridas, más motivadoras.

En cuanto a la utilización de los libros de estudio o enciclopedias, concluimos, de acuerdo a los datos recogidos, que el conocimiento científico convalidado aún se encuentra en los papiros. Sin embargo, las páginas web se convierten en el elemento más mencionado, en forma recurrente, por el 85% de las docentes entrevistadas. La información y la lengua extranjera en la red de redes están sometidas al análisis crítico del colectivo estudiantil o de las docentes. Los buscadores son herramientas de frecuente uso, que encuentran dos lugares en las propuestas: en la planificación de las clases o al atender a los emergentes del aula de los cursos presenciales.

La segunda línea de elementos que estudiamos, es la de la web de la información y la comunicación⁴. La definimos como aquella que pro-

³Por diseños artesanales, en oposición a los diseños editorialistas, definimos la propuesta de enseñanza que el docente piensa, planifica y elabora en toda su extensión, es decir, en la búsqueda de los materiales, la secuenciación de las actividades y su implementación

⁴Estas tecnologías fueron seleccionadas de los distintos elementos que aparecen en la web 1.0

viene del uso de internet y permite una interacción unívoca en la información. Entendemos la interacción unívoca como la comunicación asincrónica entre un agente productor de un texto auditivo o visual y otro agente lector y oyente de ese texto, dirigido a la navegación. En consecuencia, estos textos son estáticos, no pueden ser modificados por ningún otro agente.

Los elementos de este grupo tienen distintos usos. Por un lado, son considerados un repositorio. Las carteleras de los salones de clase o las institucionales han encontrado su espacio digital con los blog y los yahoo/google groups. Esta ubicuidad educativa (Burbules, N. 2006) habilita a los y las estudiantes tener acceso a los trabajos realizados por sus pares y al material que se estime de interés para el curso o la asignatura.

Por otro lado, los correos electrónicos permiten el relacionamiento entre los distintos agentes educativos. Dos ejes principales hallamos en el uso de este elemento: de lo vincular y de lo pedagógico-didáctico. Con referencia al primer eje, se abren dos líneas en el estudio realizado. Una de ellas se relaciona con la información entre los distintos agentes educativos en lo que tiene que ver con aspectos administrativos. Encontramos dentro de ellos, recordatorios de fechas, inasistencias, comunicados institucionales, entre otros. La otra línea está formada por rasgos de resolución de conflictos. En ella, en el ámbito de lo afectivo, se advierten situaciones del orden de lo emocional o sentimental que se trasladan del salón de clase al ámbito de lo privado. La extensión del tiempo pedagógico transforma un aula sin fronteras.

En lo que concierne al eje pedagógico-didáctico, las docentes y estudiantes utilizan el correo electrónico para enviar materiales y propuestas de enseñanza. Además, este elemento cumple el propósito de hacer una devolución personalizada de distintos instrumentos de evaluación, ya sea formativa o sumativa.

Finalmente, con respecto a la tercera línea de análisis que abrimos, la web de la interacción⁵ es la que se implementa mediada por internet y permite una interacción biunívoca de información. Definimos la interacción biunívoca como la comunicación asincrónica o sincrónica entre dos agentes, o más, co-productores de un texto oral o escrito: En otras palabras, esta interacción supone la construcción conjunta de un texto oral o escrito entre dos agentes, de construcción atemporal y de contenidos abiertos.

⁵Estos elementos han sido seleccionados desde aquellos que desprenden características similares a la web 2.0

Dentro de este grupo de elementos una docente integra a sus cursos presenciales la plataforma Moodle. El aspecto más relevante es la necesidad de enseñar sobre esta TIC a la hora de llevar adelante las propuestas de enseñanza. Este espacio digital requiere del conocimiento experto del profesional sobre las plataformas y su instrucción de uso al colectivo estudiantil. En nuestra investigación hemos hallado desde el discurso de las enseñantes cómo actualmente están construyendo sus propios aprendizajes en el uso de esta herramienta tecnológica.

La interacción de la lengua extranjera en las propuestas de enseñanza

Las tecnologías de la información y la comunicación favorecen nuevos entornos de aprendizaje, extienden las paredes del aula, reducen el modo ficcional (Klett, 2009) de la lengua e introducen nuevas variedades y culturas, creando un residuo cognitivo (Litwin, 2005) que enriquece el acervo lingüístico y cultural del estudiantado. Habilitan, además, la construcción de conocimiento sobre las variedades lingüísticas, en cuanto al uso, nivel, estilo o registro de la lengua meta.

Aparecen en las propuestas que se elaboran desde los sitios web nuevos textos, que combinan la palabra con representaciones icónicas o pictóricas. Estos textos auténticos, no didactizados, favorecen otras formas de lectura. La lectura lineal tiene protagonismo en la medida que el usuario no acceda a los links que penetran o permean el proceso del texto tradicional (principio, desarrollo y final). La lectura hipertextual, es decir, la interrupción de la lectura lineal para acceder a la definición de un concepto o a la ampliación o explicación relacionada, no es nueva. Los textos académicos, aún en soporte papel, tienen notas al pie de página que llevan al lector a otro espacio. La diferencia está en que la página sobre la cual se desarrolla la lectura es fácilmente visualizable, en otras palabras, el lector puede volver fácilmente al desarrollo del texto original. El hipertexto, sin embargo, puede llevar a un usuario poco competente en la red, a distraerse del texto que estaba leyendo o aún a perderlo de vista, ante la curiosidad por tanta información.

Otras formas de lectura aparecen, también, en las power point, de diseño artesanal docente. Si bien la presentación en soporte electrónico puede contener la misma información que la pizarra, es visualmente más colorida y prolija (mismo tamaño de letra, igual formato, etc). Puede, eventualmente, presentar rápidamente gráficos, escalas u otros organizadores gráficos. Estas representaciones icónicas conllevan la enseñan-

za de la lectura para-textual. Asimismo, permite a la docente pensar la propuesta, recordarla y llevarla adelante con un hilo conductor que el estudiante ve cómo se desarrolla en la medida que pasan las diapositivas. La propuesta, entonces, se presenta visualmente dividida en distintos segmento didácticos interrelacionados.

Además de los beneficios cognitivos que hemos esbozado, las TIC extienden el tiempo pedagógico. La relación entre la docente y el estudiante se mantiene fuera del horario de los cursos presenciales. En estas circunstancias, la lengua meta en uso se vuelve una acción comunicativa real, con un propósito verdadero. La lengua es en el mensaje un vehículo de conocimiento en sí misma, que persigue un fin comunicativo, en un contexto real, no ficcional. El texto escrito⁶, se convierte así, en una interacción dialógica, biunívoca, entre el escritor y lector, entre docente y estudiante o estudiantes, entre sí.

De acuerdo a los datos que hemos procesado la inclusión de las TIC en las propuestas de enseñanza tiene similar frecuencia en la oralidad y escritura. Se hallaron textos de registro mixto, oral y escrito. Las frecuencias de los textos orales es similar a la de los escritos (10,4% y 9.6% respectivamente).

La interacción de las lenguas extranjeras entiende de sus distintas variedades lingüísticas y culturales. La visión de las docentes entrevistadas es ajena a la versión de una cultura estereotipada. La lengua es cultura y además vehículo de expresión de esa cultura. La producción de un texto oral o escrito, por parte de cualquier miembro de una comunidad o pueblo, está hablando desde una cultura y en representación del pensamiento o modos de pensar de esa cultura

Las artes, la literatura y la historia de la civilización son una expresión cultural, así como los noticieros y los hechos que allí se narran, recogidos por el contexto de esa propia cultura. Los distintos pueblos, regiones y naciones se hacen presentes, en los cursos presenciales, así como también los diferentes grupos sociales, franjas etarias o roles que las personas desempeñan en el mundo. Los datos recolectados nos muestran que se enseña el francés de Francia, de Canadá y de Bélgica; el inglés norteamericano, el británico y el australiano, el italiano de las regiones del norte y también las del sur, el portugués de Portugal, de Brasil, de Angola y de Mozambique.

⁶No hemos hallado evidencia que demuestre la comunicación oral, mediada por las TIC, fuera del aula (lo que podría ser, a modo de ejemplo, el uso de Skype)

Asimismo, se trabajan los usos altos y bajos del lenguaje, su registro oral y escrito, el estilo formal y coloquial. Las TIC generan nuevos entornos y las docentes la producción de conocimiento. Citamos, a modo de ejemplo, la “traducción” de un autor clásico de la lengua portuguesa, a la variedad del chat, para encontrar cuáles son las regularidades lingüísticas que ese entorno presenta.

Las docentes de las lenguas extranjeras trabajan la diversidad lingüística y cultural, enseñan desde las Lenguas de Babel. Implícita y explícitamente favorecen el respeto a las culturas y a las identidades. La educación está construyendo el camino hacia el entendimiento, el camino de la paz.

Referencias Bibliográficas⁷

- Burbules, N. (2006) “Educación: Riesgos y Promesas de las Nuevas Tecnologías de la Información” Bs. As. Ed. GRANICA
- Klett, E. et al (2005) “Didáctica de las Lenguas Extranjeras: una agenda actual”. Bs. As. Araucaria Editores. Serie Ciencia y Técnica “Lenguas”
- Litwin, E. (2005) (Comp) “Tecnologías educativas en tiempos de internet”. Madrid: Amarrotu.
- Padilha, M. (2008) “Tipos de indicadores: una mirada reflexiva” en Carneiro, R. et al (Coord). TIC. Los desafíos de las TIC para el cambio. La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios. Colección METAS EDUCATIVAS 2021. Organización de los Estados Iberoamericanos en colaboración con la Fundación Santillana.
- Prensky, M. (2001) “Digital Natives, Digital Immigrants Part I” On the Horizon, Vol. 9 Iss: 5 pp. 1-6 [on-line] disponible en <http://www.emeraldinsight.com/journals.htm?articleid=1532742&show=abstract> [visitado el 6/7/11]
- Piscitelli A (2008) “Nativos e inmigrantes digitales: una dialéctica intrínseca pero indispensable” en Carneiro, R. et al (Coord) TIC. Los desafíos de las TIC para el cambio educativo. La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios. Colección METAS EDUCATIVAS 2021. Organización de los Estados Iberoamericanos en colaboración con Fundación Santillana.

⁷Dado que este artículo se relaciona con los resultados del Estudio de Caso realizado, sólo se mencionan algunos de los teóricos con los cuales hemos dialogado en nuestra investigación.

Evaluación de la lectura en francés lengua extranjera en alumnos universitarios. Estudio de algunas marcas de estrategias de comprensión

Marta Lucas

maraluc2002@yahoo.com.ar

Mónica Vidal

moniquevidal2006@yahoo.fr

Introducción

Este trabajo se enmarca en una investigación más amplia dirigida por Estela Klett, en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA sobre Evolución de representaciones y estrategias en el aprendizaje de lectocomprensión en francés. Nos circunscribiremos al estudio de algunas estrategias lectoras elaboradas por alumnos principiantes en una instancia evaluativa. Las conclusiones parciales podrían proveer datos para enriquecer la reflexión sobre la evaluación de la lectocomprensión en lengua extranjera.

Marco teórico

Desde un enfoque adquisicionista, consideramos que la actividad estratégica del lector parte de una serie de hipótesis previas, elaboradas a nivel protolingüístico y conceptual. A partir de estas hipótesis formales y semánticas, más o menos conscientes, y los datos provenientes del texto, el aprendiente lector (AL) elabora una serie de estrategias con el fin de resolver una tarea de lectocomprensión específica, según la representación que tenga de ella. Pero al mismo tiempo, pondrá en juego un abanico de estrategias que le permitirán ir construyendo teorías sobre la lengua extranjera por una parte, y sobre el aprender a leer y aprender a aprender, por la otra.

Las nociones de granularidad y condensación, desarrolladas por Noyau (Noyau y Paprocka, 2000), nos han proporcionado algunas pistas para el análisis. La granularidad refiere al “grado de especificidad de la designación (...)”, lo que no implica un recorte más o menos fino del “designatum” en sub-partes, sino su inserción global en una categoría más

o menos amplia, general o, por el contrario, particularizada, restringida”. Así, la designación de objetos, eventos, acciones, estados, relaciones y otras categorías semánticas puede ir de lo general a lo particular, de una referenciación muy difusa a otra demasiado detallada.

Con respecto al encuadre evaluativo de este trabajo, Cuq (2003: 90), sostiene que la evaluación es un procedimiento que consiste en recoger datos sobre los aprendizajes para, en base a ellos, emitir juicios y tomar decisiones sobre los aprendizajes posteriores. Seguimos también a este autor, en el interés que otorga a una evaluación formativa, “que se centre tanto en los procesos como en los productos del aprendizaje, es decir en la habilidad del alumno para elaborar las estrategias cognitivas y meta-cognitivas necesarias para realizar tareas intelectualmente significativas, simples o complejas, así como su habilidad para integrar lo que sabe hacer” (Cuq op. et loc cit: 92).

Metodología

Nuestros alumnos leen textos en francés y responden a las consignas, en castellano. En las producciones de los AL, habíamos observado un español bizarro que se interpretaba como una deficiencia en el dominio de esa lengua. Sin embargo, nos preguntamos si esto no estaba más relacionado con el costo cognitivo que implicaba la comprensión de un texto en lengua extranjera que con un manejo deficiente de la escritura en L1 (Lucas y Vidal, 2010). Con esta fuerte hipótesis de partida, nos interesó analizar el español producido por los estudiantes ya que podía ofrecer pistas sobre los estadios de desarrollo del aprendizaje de la lectura. En este trabajo, longitudinal y casuístico, nos restringiremos a las estrategias lectoras cuyas marcas aparecen en la producción escrita.

El protocolo está constituido por el primer parcial realizado por diez alumnos al comienzo del primer cuatrimestre de cursada de comprensión lectora en francés (25 horas), en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Los alumnos respondieron a consignas referidas a tres textos fuente en francés (en adelante, TF): dos entrevistas y una entrada de enciclopedia. Las consignas referidas a las entrevistas comprendían sobre todo preguntas inferenciales que apuntaban a la comprensión de fragmentos más o menos largos de los TF. Para resolver la tarea, los alumnos debían seleccionar las informaciones relevantes, relacionarlas, sintetizarlas y reformularlas en español. La entrada de enciclopedia, por su parte, estaba acompañada de dos consignas que implicaban la selección, en el

TF, de la información pertinente para redactar el texto de la contratapa de un libro.

La resolución de la tarea suponía un alto costo cognitivo por las características del TF y por la complejidad resultante de varias situaciones de interfaz: dos lenguas en contacto, dos capacidades específicas (comprender y producir), dos géneros (entrevista periodística/respuesta a consignas de parcial en dos de los TF y entrada de enciclopedia/contratapa de un libro, en el tercero). A esto se agregaba el incipiente manejo de la lengua extranjera y la presión que significaba para ellos la situación de evaluación.

Análisis

Identificamos, a partir del estudio del léxico y la sintaxis, algunas estrategias que intervienen en la realización de la tarea. Observamos una tensión entre dos tipos de focalización: una, en el sentido y la otra, en la forma (Lucas y Vidal, 2010). La primera estaría más relacionada con un trabajo global y la segunda, con uno local. En los primeros estadios del aprendizaje de la lectura en LE los AL tienden más a focalizarse en la forma y en lo local para construir sentido.

Estrategias focalizadas en la forma

Estas estrategias se manifiestan a través de reformulaciones que implicarían una no diferenciación de códigos. En nuestro corpus encontramos dos tipos del recurso a esta estrategia.

Transcodificación o codificación a partir de diferentes códigos lingüísticos

Resulta de operaciones mentales cuyas marcas revelan acercamientos efectuados por los AL de las dos lenguas-cultura en contacto, sobre todo. Se basa en “hipótesis semántico-formales efectuadas a partir de emparejamientos, comparaciones, inferencias y otras operaciones en las que intervienen los conocimientos previos. Esta transcodificación presenta marcas que se alejan del castellano en uso en Argentina, tanto del punto de vista lingüístico-discursivo como cultural¹” (Klett, Lucas y Vidal 2003: 24).

¹La traducción es nuestra toda vez que se trata de un texto fuente en francés.

Muchas veces en la transcodificación, al querer restablecer una sintaxis canónica (S-V-Complemento), se trastoca la función sintáctica de las palabras.

AL1: “Es una dialéctica organizada por el autor de un espacio de experiencia y de un horizonte atento”

TF : « Il y a même quelque chose de dialectique organisé autour d’un espace d’expérience et d’un horizon d’attente».

Traducción literal con uso de diccionario bilingüe

Se trata de palabras que, aunque constituyan una de las acepciones del lexema, no se adaptan al contexto. Al no encontrar ninguna forma del español u otra lengua conocida próxima a la del francés y no poseer los conocimientos previos que le permitirían reformular la palabra en español, el AL recurre al diccionario bilingüe, donde encuentra varias traducciones que no siempre se adaptan al contexto. No consigue recontextualizar y se rompe la coherencia.

AL1. “La segunda coacción está atada al texto por él mismo, en la medida que éste se escapa por natural a su autor”.

TF: “La deuxième contrainte est liée au texte lui-même, dans la mesure où celui-ci échappe par nature à son auteur.

Estrategias focalizadas en el sentido y la significación

Generalización

Este procedimiento se acercaría a la noción de “granularidad sémica débil” (Noyau y Paprocka, 2000). El alto costo cognitivo que requiere la resolución de la tarea dificulta el acceso al léxico pertinente en LM. En otros protocolos hemos observado el uso de hiperónimos o metonimias así como de categorías a menudo idiosincrásicas, construidas a partir de ciertos semas compartidos que el AL percibe como más relevantes en lugar de hacerlo a partir de criterios más canónicos (Lucas y Vidal, 2010). En el corpus aquí trabajado, encontramos pocos ejemplos de este tipo. Sin embargo, aparecen marcas de estrategias que tienden a una construcción difusa o aproximada de la referencia y de la correferencia (temporal o espacial, a entidades, eventos, estados, voces, actos de habla, modalidades, etc.).

AL7. “La reacción que provocó la publicación de “L’impunité ...” fue que la prensa no habló más de desaparecidos. Los periodistas dieron

información de los desaparecidos como en el fútbol, sin profundidad, sin entrevistas. Se mantuvieron callados más que hablar mal”.

TF: “Avant sa parution [du livre “L’impunité des bourreaux”], la presse ne parlait pas des disparus. Maintenant, elle en parle presque trop. Les journaux donnent des informations sur les disparus comme sur le foot, sans approfondissement, sans enquête. Il vaut mieux se taire plutôt que d’en parler mal ».

Parataxis e hipotaxis

Las proposiciones pueden establecer relaciones de manera paratáctica o hipotáctica. Estos dos tipos de relación interproposicional en el nivel sintáctico corresponden a una estructuración lineal o jerarquizada en el nivel conceptual.

Parataxis: esta estrategia, ya observada en un trabajo anterior (Lucas y Vidal, 2010), “economiza recursos cognitivos mediante la omisión de segmentos con tendencia a la yuxtaposición o coordinación, alteración en el orden de las palabras con atribución errónea de las funciones, presencia abusiva de construcciones nominales y ausencia de marcas de cohesión”.

AL8. “Liscano no conocía personalmente Gelman conocía sus libros y además se sentía personalmente envuelto en el tema de los desaparecidos, y éste era su profundo motivo. El deseaba relatar cómo funciona la máquina de fabricar impunidad y hacer un aporte a la reconstrucción de la memoria colectiva”.

TF: “Je ne connaissais pas personnellement Juan Gelman, mais je connaissais ses livres, et je me sentais une dette personnelle envers les disparus. C’était mon motif profond. Je voulais raconter comment fonctionne la machine à fabriquer de l’impunité et apporter ma pierre à la reconstruction de la mémoire collective ».

Hipotaxis: esta estrategia consiste en establecer relaciones jerarquizadas entre las proposiciones e implica el uso de subordinantes. En nuestro protocolo hay marcas de esta estrategia que calificamos de embrionaria porque el AL no alcanza a encontrar el subordinante adecuado.

AL 7. “Liscano dice que escribió “L’impunité des bourreaux” porque aunque no conoce personalmente a Juan Gelman, sino solamente sus libros.

TF: “Je ne connaissais pas personnellement Juan Gelman, mais je connaissais ses livres».

Nivel Protolingüístico

Llamamos nivel protolingüístico a aquel espacio donde se desarrolla toda una actividad cognitiva consistente en elaborar hipótesis formales y semánticas a partir de todo el material lingüístico-conceptual disponible. En un estadio inicial, todas las lenguas conocidas por el AL están activadas al mismo tiempo, se borran las fronteras entre los diversos códigos lingüísticos, se desdibujan las funciones gramaticales, y aparecen, en la producción, formas híbridas o embrionarias, tanto léxicas como sintácticas.

AL6. “Se certifica en filosofía antigua y en derecho”.

TF: “En 1663, il obtient son baccalauréat en philosophie ancienne. (...)En 1667, il devient docteur en droit à Nuremberg »

AL8. “El discurso de la impunidad es redondo, es decir que no deja lugar a interpretaciones, cuando dice el régimen, por ejemplo, que los niños nacidos en cautiverio han perdido su identidad. Y ese ejemplo se multiplica a todos los órdenes de la vida, ya sea político, científico, artístico, educativo. Hasta que aún las propias víctimas lo usaban. Surge una dictadura de la palabra.

TF: “Le discours de la dictature est bien rond. Par exemple, l’ancien président de l’Uruguay Sanguinetti ne parlait jamais d’enfants volés. (...) La langue des dictatures s’immisce dans tous les domaines : la politique, la science, l’art, l’école, la famille. Même les victimes finissent par l’utiliser ».

Implicancias para la evaluación

Entre los parámetros que se tienen habitualmente en cuenta al evaluar, encontramos: la experiencia lectiva, las propiedades del texto fuente, la formulación de las consignas y la dificultad que implica su resolución, las horas de enseñanza-aprendizaje, los conocimientos previos, el tiempo estipulado para la prueba, la tensión ejercida por la instancia evaluativa en sí misma. Debido sin duda a la escasez de estudios sobre la adquisición de la lectocomprensión en lengua extranjera, el estadio lectivo en LC2 es muchas veces soslayado, a pesar de ser un aspecto de importancia primordial.

Al evaluar la capacidad lectiva de los AL los docentes debemos ser conscientes de que existen ciertos constructos, provenientes de prácticas heredadas que interfieren en la actividad evaluativa y que muchas veces son considerados como datos fiables. En este estudio, correspondiente a un estadio inicial del desarrollo de la comprensión lectora en lengua

extranjera, advertimos que el uso correcto del español no siempre refleja una comprensión acabada y que, inversamente, el uso bizarro del español puede remitir a una comprensión aproximada del texto. El mantenimiento de la coherencia global resulta ser un dato más fiable para determinar el grado de comprensión alcanzado por el AL.

Conclusiones

El aprendizaje de la lectocomprensión de la LC2 implica al mismo tiempo la construcción de una teoría sobre la lengua 2 y de una teoría sobre el proceso lector. Estas construcciones no pueden ser dissociadas: sólo se llega a construir una teoría –implícita– sobre la lengua aprendiendo a leer.

El análisis de los errores en las producciones de los AL mostró variaciones en la focalización de la atención: en la forma o en el sentido, en lo local o en lo global. Por otra parte, los errores del español escrito no se explicarían por un desempeño pobre y fallido en LM, sino por el alto costo cognitivo inherente a la tarea demandada y a la falta de conocimientos previos (tanto de esquemas formales en L2 como de contenido). La caracterización del estadio de desarrollo lectivo en LC2 debe ser tomada en cuenta, no sólo para la elección de los textos fuente y la concepción de las consignas, sino también para la evaluación del grado de comprensión alcanzado por los AL en la resolución de la tarea, lo que permitirá planificar tareas áulicas diferenciadas.

El estudio que llevamos a cabo no es exhaustivo, sólo esperamos haber contribuido a la reflexión sobre ciertos aspectos del desarrollo de la adquisición-aprendizaje de la comprensión en la lectura en francés LE y su implicancia a la hora de evaluar esta capacidad.

Referencias Bibliográficas

- Cuq, J-P. (2003). *Dictionnaire de Didactique du Français. Langue étrangère et seconde*. Paris. Clé International.
- Klett, Lucas, Vidal (2003). *Lecture en FLE à l'Université de Buenos Aires. Repenser les interventions pédagogiques à la lumière des pratiques des apprenants*. Revista de la SAPFESU, año XXI, N°26, junio-noviembre de 2003. ISSN 0327-8964. pp. 22 a 30.
- Lucas, M. y Vidal, M. (2010). *Desarrollo de la comprensión lectora en lengua extranjera por estudiantes universitarios. Estrategias y*

contexto de interfaz español-francés. Enfoques, investigaciones y proyecciones en Didáctica de las Lenguas Extranjeras. Actas 1º Coloquio Nacional Adquisición y Didáctica de las Lenguas (Comp. Pastor, R. y Babot, M.). U.N.T., pp. 155-165.

Noyau, C. y Paprocka, U. (2000). La représentation de structures événementielles par les apprenants : granularité et condensation, *Roczniki Humanistyczne* t.XLVIII z.5. Lublin. Polonia. p.87-121. Consultado el 7/08/07.

Transferência na aprendizagem do português língua estrangeira. Estudo de caso. Transferência na aprendizagem do português língua estrangeira. Estudo de caso.

Raquel Carinhas

raquelcarinhas@instituto-camoes.pt

1.Introdução

Nesta comunicação, apresentaremos o resultado de um trabalho de investigação que consiste num estudo de caso desenvolvido a partir da análise de produções escritas de uma aluna da Oficina de Produção Escrita em Português, lecionada em 2008 na Universidade da República em Montevideo. Serão apresentados e explicados os desvios linguísticos mais comuns na forma escrita e sua evolução ao longo do ano, identificando aqueles resultantes de relações de transferência entre a língua materna (LM) e a interlíngua (IL) da informante.

2.Visões da aprendizagem da LE e transferência

A influência da LM na aprendizagem de uma LE tem sido tema de debate desde o surgimento dos estudos em Linguística Aplicada e nem sempre foi consensual. Uma teoria argumenta que a aprendizagem de uma LE é sempre filtrada pelo conhecimento da LM, enquanto outras tentam minimizar o papel da LM no processo de aquisição da LE.

Os primeiros estudos na área da Linguística Aplicada surgem associados à teoria behaviorista, anos 50 e 60, concebendo a aprendizagem de uma LE a um processo de formação de hábitos adquiridos durante o processo de aquisição da LM. Defende-se que os erros produzidos durante a aprendizagem resultam de interferências da LM. Surge, assim, a Análise Contrastiva (AC) cujo objeto de trabalho consiste na análise das diferenças entre línguas, LM e LE, com o intuito de prever as áreas em que o aluno irá sentir mais dificuldades: We can predict and describe the

patterns that will cause difficulty in learning and those that will not cause difficulty, by comparing systematically the language and culture to be learned with the native language and culture of the student (Lado, 1957:vii citado por Cristiano, 2010:34). Segundo esta teoria, o fenómeno de transferência é entendido, sobretudo, como interferência, ou seja, a LM funciona como um filtro que condiciona a aprendizagem da LE. Contudo, a transferência pode ser positiva - quando os padrões de linguagem da LM e da LE são idênticos, a aprendizagem é facilitada pela transferência positiva dos padrões da LM - ou negativa - quando os padrões são diferentes a aprendizagem é dificultada e surge uma série de erro. O erro é sentido, então, como algo de negativo-. A AC, pela sua metodologia redutora, é colocada em causa nos anos 70 pela Análise de Erros (AE). A principal mudança de paradigma prende-se com a conceção do erro (Corder, 1981), que passa a ser interpretado como algo de útil porque (i) dá um panorama ao professor da progressão na aprendizagem da LE; (ii) fornece ao investigador dados importantes sobre processos e estratégias de aprendizagem e; (iii) constitui uma forma de o aluno testar hipóteses sobre o funcionamento da LE. Para a AE, a aprendizagem é entendida como um processo durante o qual o aprendente vai aplicando estratégias cognitivas e, metodologicamente, o linguista passa a analisar os erros a partir das produções de aprendentes da LE e não a partir da comparação de línguas. Segundo Gisbert, as vantagens são várias:

En primer término, se amplía el número de las posibles causas del error. En segundo lugar, el error, desde esta perspectiva pasa a interpretarse como positivo y necesario en el proceso de aprendizaje. Finalmente, el estudio de errores tiene efectos beneficiosos en la metodología de enseñanza de lenguas porque orienta al docente sobre dónde debe hacer hincapié en su labor profesional, porque da pistas a la hora de crear materiales de enseñanza útiles y adecuados y porque facilita crear pruebas objetivas de examen. (Bustos Gisbert, 1998:11 citado por Pavón, 2008:138, sublinhados nossos).

Simultaneamente a este paradigma, Selinker (1972) introduz o termo *interlândia* (IL), definido como the types of language produced by second - and foreign-language learners who are in the process of learning a language. Ou seja: o aluno constrói uma *interlândia* quando ele tenta expressar sentidos numa LE. As principais características da IL são (i) especificidade, na medida em que possui um sistema com regras próprias; (ii) sistematicidade, pois compreende um conjunto coerente de regras de carácter linguístico e sociolinguístico, e (iii) transitoriedade, devido ao facto de estar sempre em constante evolução.

Neste trabalho, os paradigmas anteriormente expostos, AC, AE e IL, são entendidos como complementares. Defendemos que a transferência faz parte do processo de aprendizagem de uma LE. No caso da aprendizagem do português por falantes do espanhol, a proximidade entre línguas vai facilitar o processo de aprendizagem. Além disso, se os erros constituem uma das manifestações possíveis de transferência, entendemos o conceito como uma estratégia que o aprendente usa a partir de empréstimos de itens e de traços da LM (ou de outra língua) e que, quando bem sucedido, serão incorporados na IL (Leiria, 2005:103)¹. Mas quando esses traços divergem e há uma perseverança desse desvio, o item pode ser fossilizado na IL do aprendente².

3. Estudo de caso

Tal como referimos no ponto 2., nesta parte do trabalho analisaremos os desvios produzidos por uma aluna da Oficina de Produção Escrita em português.

3.1. Perfil linguístico da informante³

A informante tem 24 anos e é de nacionalidade uruguaia. A sua LM é o espanhol, tendo feito a escolarização nesta língua. Frequenta o 4.º ano de Letras da Faculdade de Humanidades e Ciências da Educação da Universidade da República, em Montevideo. Estudou inglês, idioma no qual a informante sente maior proficiência linguística, e italiano. Em 2008, já tinha concluído os três cursos de português oferecidos pela Faculdade, correspondendo a um total de 180 horas, distribuídas por três semestres, e um curso de Cultura Portuguesa de 60 horas. Extracurricularmente, ouve música brasileira e consulta alguns sites em Português. No verão

¹Miletic (2004) também sustenta esta interpretação do conceito: As estratégias do transfer e os seus efeitos (interferências) podem ser vistas também (na minha opinião) como estratégias de “sobrevivência” comunicativa.

²Fossilization refers to the phenomenon where a linguistic form, feature, rule, etc. becomes permanently established in the interlanguage of a second-language learner in a form that is deviant from the target language norm and that continues to appear in performance regardless of further exposure to the target language (Lu, 2004:522). Defendemos, também, que a fossilização é um processo variável e em mudança, pelo que se torna mais difícil determinar o nível de fossilização de determinado item.

³O perfil linguístico descrito corresponde ao perfil do informante em 2008.

anterior à frequência do curso, trabalhou num centro turístico onde contactava regularmente com cidadãos brasileiros.

3.2. Metodologia da recolha de dados

Para a obtenção de dados suficientes para um estudo longitudinal de análise de desvios linguísticos, foram recolhidas produções escritas realizadas pela informante na Oficina de Produção Escrita em Português e coletadas, pelo aluno, num portefólio individual.

Todos os trabalhos solicitados tinham, no mínimo, uma primeira e segunda versões. Para o estudo, apenas foram consideradas as primeiras versões pois são as únicas em que não há interferência da professora. Foram analisados dez textos escritos de extensão variável, nunca inferior a 500 palavras, englobando diversificadas tipologias e géneros textuais: notícia, resumo, carta de motivação, artigo de opinião e crónica. Após a identificação dos desvios, foi necessário organizá-los por categorias e subcategorias. Para o trabalho, foi adotada a tipologia de desvios proposta por Leiria (2005:225).

3.1. Desvios linguísticos observados

O anexo 2 compila todos os desvios linguísticos identificados no corpus, num total de 199, distribuídos da seguinte forma pelas quatro categorias:

Tabela 1

Categorias	N.º desvios	Percentagem
Desvios Formais em Vocabulário Disponível	70	35,18%
Vocabulário Indisponível	42	21,11%
Desvios na Seleção do Léxico	62	31,16%
Desvios Sintáticos, Morfossintáticos e Outros	25	12,56%

Em desvios formais em vocabulário disponível, observa-se que a maior parte dos desvios ocorrem nas subcategorias ortografia e acen-

tuação. No que diz respeito ao vocabulário indisponível, mais de metade de formas desviantes ocorrem em empréstimos seguido de neologismos a partir de empréstimos. Na terceira categoria, o maior número de desvios ocorre maioritariamente na seleção de preposições, seguido pela seleção de verbos e de nomes. Na última categoria, que contabiliza apenas 12,56% do total de ocorrências desviantes do corpus, a subcategorias com mais desvios são, ex-aqueo, as de colocação do pronome pessoal e modo verbal.

Um dos objetivos do trabalho explicitados em 1. foi o de verificar o comportamento dos desvios linguísticos produzidos pela aluna ao longo do ano. Se observamos o campo “Total” em relação ao número de desvios por texto, verificamos que não nos foi possível chegar a uma conclusão precisa, pois a quantidade de desvios produzidos é bastante irregular. Num curso dedicado exclusivamente à competência de produção escrita, seria previsível que o número de desvios linguísticos diminuísse, mas não foi isso que ocorreu com esta aluna. Mas será que isto quer dizer que a aluna piorou a sua competência de produção escrita? Não nos parece que o desenvolvimento da competência de produção escrita passe exclusivamente pelo número de desvios. Se observarmos o anexo 1, podemos verificar que a complexidade do tipo de texto também foi aumentando. Quando elaboramos um resumo o nosso output vai ser bastante condicionado pelo input do texto a resumir, ao passo que uma crónica literária – como é o caso do texto em que ocorre um maior número de desvios- o escritor tem mais liberdade em relação ao conteúdo da produção. Por outro lado, é importante salientar que há múltiplas variáveis, mais subjetivas, condicionantes da aprendizagem de uma LE e, consequentemente, da ocorrência de desvios, como por exemplo, um maior controlo por parte do escritor devido ao contexto de execução da tarefa (início de ano)⁴.

3.4. Análise de dados

No trabalho de investigação foram analisadas as subcategorias de ortografia, acentuação, empréstimos, neologismos a partir de empréstimos, desvios na seleção do léxico em nomes, verbos e preposições.

⁴In second language acquisition research, the role of context is usually operationalized through level of formality and task. The level of formality can also act as a constraint on the amount of language transfer, since the speaker will tend to apply a higher level of control and attention during language production in formal setting (Murphy, 2003:13, sublinhado meu)

3.4.1 Desvios formais em vocabulário disponível

O maior número de desvios ocorre nesta categoria (35,18%), sobretudo nas subcategorias de ortografia e acentuação⁵.

3.4.1.1. Ortografia

Como podemos ver pela tabela 2, o maior número de desvios ocorre quando em português, em contexto intervocálico, à realização /S/ como [s] corresponde graficamente uma consoante dupla –ss-. A ausência desta regra em espanhol, leva-nos a concluir que, neste caso, existe uma forte automatização do conhecimento implícito da LM. No que diz respeito às sequências consonânticas, teremos de ser mais cautelosos em relação às conclusões, pois se tipo de desvios como conflito, produção e prática podem ser considerados como resultado de transferência da LM, em relação aos desvios projecto, afectam e afectivas é muito provável que o facto de a aluna estar a contactar com um professor e com alguns textos cuja variedade é a europeia tenha conduzido à produção de desvios relacionados com o input recebido em contexto formal.

Tabela 2

Tipo de desvio	N.º de ocorrências
-s- em vez de –ss-	8
sequências consonânticas (çç, ct)	7
outros	8

3.4.1.2. Acentuação

Em relação à acentuação, verificamos pela tabela 3 que metade dos desvios ocorre quando a aluna optou pela não colocação do acento grá-

⁵Os desvios classificados nesta categoria resultam da não conformidade com o Formulário Ortográfico de 1943, vigente no Brasil até 2009, pois o português do Brasil foi a variedade de instrução da aluna.

fico, como em língua, colegio e heroica. No caso em que houve uma colocação indevida do acento gráfico (por não existência de acento em português) metade dos desvios surgem com o grupo vocálico –ia- que no espanhol, considerado um hiato, é sempre acentuado –ía-.

Tabela 3

Tipo de desvio	N.º de ocorrências
Coloca acento	11
Coloca acento resultado de transferência de regras LM	5
Não coloca acento	23

Podemos concluir que (i) a evitação é o fenómeno mais recorrente e, provavelmente, prende-se com a complexidade do sistema de acentuação em português, e (ii) a acentuação incorreta, na maioria dos casos, corresponde a uma automatização de regras da LM.

3.4.2. Vocabulário indisponível

Segundo Leiria (2005: 273), para suprirem faltas no seu léxico, os aprendentes usam várias estratégias, muitas delas coincidentes com as dos falantes nativos [...] são frequentes o recurso a empréstimos de outras línguas, a que se seguem fenómenos de relexificação, e a criação de palavras novas. Verificámos pelo anexo 2 que uma das estratégias mais utilizadas pela aluna para suprimir as tais faltas de léxico de que Leiria nos fala é justamente o recurso a empréstimos e a criação de neologismos a partir de empréstimos.

3.4.2.1 Empréstimos e neologismo a partir de empréstimos

A maioria dos empréstimos utilizados pela aluna, e tal como seria de esperar, provêm da sua LM (ejercicio, fondo, dispuesta, comunes), não porque sejam vocábulos desconhecidos, mas pelo facto de a maioria estar muito ativa na LM e de, consequentemente, serem mais difíceis de controlar (Leiria, 2005:275).

Quanto aos neologismos a partir de empréstimos, que resultam de empréstimos da LM, ou de outra, modificados na representação gráfica de modo a ficarem mais de acordo com aquilo que o aprendente considera ser próprio da LE (Leiria, 2005:274), notamos que, para além de serem ao menor número que a subcategoria empréstimos, os desvios ocorrem, sobretudo, em verbos. Leiria (2005:275), quando analisa o mesmo tipo de desvio, conclui, em relação aos espanhóis, que o uso desta estratégia de relexificação mostra que existe uma convicção por parte do aprendente que, de facto, estes itens lexicais existem na LE.

3.4.3. Desvios na seleção do léxico

Na análise do nosso corpus, verificamos que os desvios na seleção do léxico constituem 31,16% da totalidade dos desvios, sendo que a subcategoria seleção de preposição/locução é aquela onde mais ocorrem formas desviantes. A complexidade desta categoria envolve também uma análise mais complexa. Se nas categorias anteriores foi-nos mais fácil delimitar os itens desviantes produzidos por transferência da LM da aluna, nesta categoria a tarefa é muito mais complicada.

3.4.1.1 Desvios na seleção de nomes

Esta subcategoria contabiliza 4,52% do total de ocorrências desviantes do corpus. No nosso trabalho observámos que nenhum dos desvios compromete a compreensão dos enunciados, à exceção de um desvio que se prende com a tradução literal de uma expressão idiomática.

Os desvios prendem-se, sobretudo, com relações paradigmáticas⁶. A aprendente usa uma estratégia de aproximação (como proximidade e inclinação) ou de generalização (como nível). No entanto, o facto de não utilizar o item lexical mais adequado não quer dizer que ele não esteja disponível no repertório da aluna. Simplesmente ela preferiu utilizar outro que sentia mais adequado ao contexto (Leiria, 2005:292).

3.4.1.3. Desvios na seleção de verbos

Como se pode constatar pelo anexo 2, os desvios em verbos representam 5,52% do total de desvios nas várias categorias, sendo que na

⁶Os desvios devidos a transfer L1 identificados nesta secção também dependem de relações paradigmáticas.

categoria em análise é a segunda subcategoria em que ocorre maior número de desvios.

Dos onze desvios identificados, quatro são devido a transferência da LM. Todos em que existe a inserção do pronome de flexão reflexiva (dois desvios) mostram que a tendência verificada no espanhol - em que o uso do pronome vem intensificar o significado do verbo transitivo e intransitivo- é transferida para a IL.

3.4.1.4. Desvios na seleção de preposições

Esta subcategoria é aquela que contempla a maior percentagem de desvios de todas as subcategorias: 15,57%, correspondendo a 31 desvios. Tal como é defendido por Murphy (2003)⁷ e Leiria (2005)⁸, as palavras funcionais, ou de classe fechada, são mais difíceis de adquirir, pois não lhes podemos atribuir um significado referencial. Verificamos que, independente da LM do aprendente, a aprendizagem dos contextos de uso de preposições sempre constituirá um conteúdo difícil de aprender. Todavia, a partir da análise do nosso corpus, depreendemos que alguns desvios são produzidos por transferência da LM da aluna. A tabela 4 dá conta das opções da aluna em relação à seleção, ou não seleção, de preposições:

Tabela 4

Onde usu →	[e]	a	de	em	para	por	com	outra	locução	Total
Desviar usado ↓										
[e]		6								6
a	1		1				1			3
de	5			1	1	1				8
em							1			1
para										0
por			1				1		1	3
com						3				3
outra								0	1	1
locução									1	1
Total	6	6	2	1	1	4	3	0	3	26

⁷When a learner has low L2 proficiency, he allocates most of his conscious attention to meaning and focuses more on content words, which leads to more errors with function words, whose short length requires less effort to encode and articulate. (Murphy, 2003:16)

⁸Muitos nomes e adjetivos parecem ter mais autonomia no nosso léxico mental, com graças à força do seu conteúdo referencial; enquanto que outras categorias, pela sua menor carga semântica, não só precisam de mais apoios ao nível da representação do nosso léxico mental, associando-se para isso a outras sequências, mas, por outro lado, também estão mais disponíveis para a polissemia e para usos menos prototípicos, podendo chegar a desempenhar, em variedades linguísticas bastante elaboradas, funções meramente sintáticas. (Leiria, 2005:288)

Concluimos que 13 das 31 ocorrências desviantes em preposições são produzidas por transferência da LM, sendo que a preposição *a* é aquela que coloca mais problemas para a aprendente. Por outro lado, $\frac{1}{4}$ dos desvios deve-se à utilização da estratégia de evitação. A complexidade deste tópico, também verificada no processo de aquisição da LM por parte de crianças, explicará os resultados.

4. Conclusões

A tabela 5 sintetiza as ocorrências desviantes analisadas em 3. e aquelas que considerámos ser transferência da LM ou outra.

Tabela 5

Tipo de desvio	N.º de ocorrências desviantes	Desvios por transfer
Ortografia	23	18
Acentuação	28	14
Empréstimo	26	26
Neologismo a partir de empréstimo	10	10
Seleção de nome	9	2
Seleção de verbo	11	4
Seleção de preposição	31	13
To tal	138	87

Verificamos, então, que 63% dos desvios analisados são provocados por transferência. Quase todas as transferências se devem à interferência da LM da aluna que, pela sua proximidade com a língua-alvo, podem ser explicados (i) pelo recurso a conhecimento implícito fortemente automatizado para a produção de formas semelhantes na LM (caso da ortografia e da acentuação) ou (ii) por recurso a formas iguais ou aproximadas na LM (caso dos empréstimos e neologismos a partir de empréstimos). Todavia, tal como é sustentado por Leiria (2005:358), o facto de os falantes de espanhol apresentarem um maior número de empréstimos não significa que o seu repertório seja mais pobre. A proximidade entre as duas línguas é que favorece a passagem para a IL de formas da LM.

Referencias bibliográficas

- Academia das Ciências de Lisboa, Dicionário de Língua Portuguesa Contemporânea. Editorial Verbo. Lisboa.
- Busse, Winfried (1994). Dicionário sintático de verbos portugueses. Alameda. Lisboa.
- Castanheira, Fábio (2007). Ensino-aprendizagem de L2: Desafios na Aquisição da Língua Espanhola por Estudantes Brasileiros. Monografia. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba.
- Cristiano, J.M (2010). Análise de Erros em Falantes Nativos e Não Nativos. Lisboa: Lidel
- Guo, Ning (2005), "The Role of the Native Language in Second Language Acquisition". In Sino-US English Teaching. Vol.2. N.º 9. Pp.16-20.
- Instituto António Houaiss (2002). Grande Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. (Vols 2). Editora Objetiva. Rio de Janeiro
- Leiria, Isabel (2005). Léxico, aquisição e ensino do Português Europeu língua não materna. Fundação Calouste Gulbenkian & Fundação para a Ciência e Tecnologia. Col. Textos Universitários de Ciências Sociais e Humanas. Lisboa.
- Lepre, Carmen (2007, 2ªed.). Gramática y Ortografía básicas del Español. Santillana. Montevideo
- Liu, Shaozhong (2001/3). "Studies on Transfer in Second Language Acquisition". In Journal of Guangxi Normal University (Special Issue on Foreign Languages and Literatures Research and Teaching). Guangxi.
- Lu, Xiaofei (2004). "Promoting Learner Awareness of Language Transfer Errors in ICALL". In Proceedings of the 6th International Symposium on Applied Linguistics and Language Teaching. Beijing-Shangai. Pp. 521-530.
- Miletic, Radovan (2004). "Hipótese sobre transfer - análise de erros". In Idiomático, 3. Centro Virtual Camões.
- Murphy, Shirin (2003). "Second language transfer during third language acquisition". In Working Papers in TESOL & Applied Linguistics, 3:1.Colombia University.

- Ortiz Alvarez, Maria Luisa (2002). “A transferência, a interferência e a interlíngua no ensino de línguas próximas”. In *Proceedings of the 2. Congreso Brasileño de Hispanistas*. São Paulo.
- Pavón, M. (2008). *Análisis de Errores, Contrastivo, Interlíngua, en estudiantes brasileños de español como segunda lengua. Verbos que rigen preposición y/o ausencia de ella*. Tese de doutoramento. Madrid: Universidad Complutense de Madrid
- Santos, Ana Sofia (2009). “A influência da L1 no processo de aquisição da L2 - um estudo sobre a transferência de parâmetros morfológicos e sintáticos”. In *Actas XXIV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*. Lisboa. Pp.467-481.
- Sousa, Valdeberto Pereira (2007). *Estratégias de compreensão no processo de aquisição de uma língua próxima*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília. Brasília.
- Vieira da Silva, Maria Cristina (2005) “ A aquisição de uma Língua Segunda: muitas questões e algumas respostas”. In *Revista Saber (e) Educar*, 10.
- Xia,Zhao (2004). “Interlanguage in Light of Principles and Theories of SLA”. In *RVTU ELT Express*.
- Vaza, Aldina, & Amor, Emília (2006). *Dicionário Verbo de Língua Portuguesa*. Editorial Verbo. Lisboa

Anexo 1

Texto	Sigla	Género Textual	Tipologia dominante
(utilizada pela informante)			
Texto 1	T1	Notícia	Narrativa
Texto 2	T2	Notícia	Narrativa/explicativa
Texto 3	T3	Carta motivação	Descritiva
Texto 4	T4	Resumo	Descritiva
Texto 5	T5	Sinopse	Descritiva/argumentativa
Texto 6	T6	Resumo	Narrativa

Anexo 2

Léxico Deficitário												
	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10	Total	%
Desvios Formais												
ortografia	0	3	1	5	4	1	7	2	0	0	23	11,557789
acentuação	1	0	4	0	4	7	6	4	2	0	28	14,070352
construção			1				1				2	1,0050251
frontais de palavras		2	1				1				4	2,0100503
formas aporrimadas						1			2	2	5	2,5125628
feição de nome e adjetivos					1						1	0,5025126
feição verbal					1		6				7	3,5175879
atribuição de gênero												0
concordância em gênero												0
Subtotal											70	35,38
Vocabulário Indisponível												
empíctimos			1	2	1	1	6	1	3		26	13,065327
neologismos a partir de empíctimos				1		1	4	1	3		10	5,0251256
neologismos formais								1			1	0,5025126
desvios em combinações					1	1	1		1	1	5	2,5125628
Subtotal											42	21,33
Desvios na Seleção do Léxico												
nomes		1	1	0	1	0	1	2	1	2	9	4,5226131
adjetivos				3	3			2			8	4,0201005
verbos				3	2	0	5	0	1	0	11	5,5276382
preposições	2	3	2	4	1	1	4	2	6	6	31	15,577889
outras categorias				2							2	1,0050251
recategorização							1				1	0,5025126
Subtotal											62	31,36
Desvios sintáticos, morfossintáticos e outros												
organização sintática										1	1	0,5025126
ordem das palavras												0
colocação do pronome pessoal					1	1	3			1	6	3,0150754
determinação dos nomes (estat.)				1				1	1		3	1,5075377
concordância verbal											0	0
concordância nominal em gênero				1		1					2	1,0050251
concordância nominal em número		1									1	0,5025126
feição causal								1			1	0,5025126
tempo verbal			1			1				2	4	2,0100503
modo verbal				1			3	1		1	6	3,0150754
aspecto verbal			1								1	0,5025126
infinitivo										1		0
outros												0
Subtotal											25	12,56
Total	3	10	13	23	20	16	49	18	31	17	199	100

No ensino de línguas “tradução” significa “palavrão”?

Rossana Genta

traducirycorregir@gmail.com

Luciana Bruzzone

lucianabruzzone@gmail.com

O Estado da questão

A dicotomia facilidade versus dificuldade, que está presente nos estudos sobre o ensino de português a falantes de espanhol, pode ser resumida em facilidade de compreensão e dificuldade de produção da língua estrangeira (LE). Em decorrência da proximidade linguística, as diferenças entre a língua materna (LM) e a LE são apagadas e a “comunicação” é quase imediata. Mas, a sala de aula é o cenário não apenas das transferências positivas, mas também das interferências nos níveis fonológico, lexical e morfossintático, que surgem com acentuada tendência à fossilização.

Para superar o problema, a literatura consultada preconiza o desenvolvimento de uma metodologia diferenciada (Almeida Filho, 1995) e a elaboração de material didático específico com base na análise contrastiva (Lombello et al. 1983, apud Grannier, 2001). Nesse sentido, Grannier (2001) afirma que é necessário estimular o aprendiz a tomar consciência das diferenças entre português e espanhol, bem como a comparar a LE com a LM.

Quanto aos procedimentos, sugere-se a conscientização do erro (Almeida Filho, 1995) e a atenção ao erro para combater a fossilização precoce (Ferreira, 1995).

Diante destas propostas, cabe perguntar: O foco deve estar no combate ao erro? E a interlíngua, entendida como parte do processo?, A conscientização deve ter como objetivo perceber apenas as diferenças? E as semelhanças das línguas próximas? A comparação, como processo cognitivo universal é viável no ensino de línguas? Existe alguma atividade que combine conscientização e contraste?

Uma possível solução?

A tradução no ensino de LE está atrelada ao método de Gramática e Tradução, caracterizando-se por ser desenvolvida de forma literal, sem reflexões sobre o texto, sem contextos e sem o intercâmbio de ideias entre alunos e professores. O “aprendizado” da LE ocorria através de três passos: memorização de listas de palavras, conhecimento das regras para formar frases e exercícios de tradução e versão.

Em abordagens posteriores, a tradução foi considerada como a grande vilã do processo de ensino, tornando-se “palavrão” para a abordagem comunicativa.

Nos últimos anos, contudo, a tradução vem reconquistando espaço e credibilidade tanto como procedimento quanto como objeto de pesquisa. Calvo Capilla e Ridd (2009) afirmam que a tradução permite trabalhar o contraste entre as línguas de forma consciente, e seria a possível solução para o “estacionamento” da interlíngua: um plateau difícil de superar, com interferências fossilizadas.

Certamente cabe questionar o conceito de solução. Nesse sentido, é preciso encontrar respostas a perguntas como O que a tradução significa? Qual seu objetivo? Como pode ser usada? Quando?

É sabido que, apesar de banida, a tradução sempre esteve presente na mente dos aprendizes, que usam a LM ou outras línguas aprendidas como ponto de referência. O problema é que esse uso é feito irrefletida e, talvez, exageradamente.

Essa tradução que ocorre naturalmente- interiorizada nas palavras de Hurtado Albir (1998, apud Soares Lucindo, 2006)- deve ser exteriorizada para possibilitar seu uso pedagógico e incentivar a formulação de hipóteses, inferências, deduções e comparações com a LE.

Além da tradução interiorizada, a autora faz referência à tradução pedagógica, sendo mister diferenciá-la da tradução profissional. Cervo (2003, apud Soares Lucindo, 2006) explica que a diferença está nas finalidades, condições e processos de execução. A tradução pedagógica consiste na utilização de exercícios que visam à aquisição/ aprendizagem de uma LE, enquanto o objetivo do tradutor profissional reside no cumprimento do contrato, pelo qual o tradutor produz um documento destinado a um público determinado. O quadro abaixo evidencia as principais diferenças:

Tradução profissional	Tradução pedagógica
ênfase no produto	ênfase no processo
trabalho individual	trabalho grupal
texto traduzido na íntegra	possibilidade de seleção de trechos
o tradutor não recebe reações do leitor	os aprendizes discutem em conjunto
tradução direta	tradução direta e inversa
tradução interpretativa	possibilidade de tradução palavra a palavra
atividade sistemática e isolada de outro tipo de atividades	atividade lingüística integrada em outras atividades de aprendizagem da língua

Por sua vez, a tradução pedagógica, ocorre de duas formas: como tradução explicativa e como exercícios de tradução. A primeira é usada pelo professor para esclarecer significados de falsos amigos, palavras ambíguas ou para não perder tempo com longas explicações. Corresponderia, portanto, apenas ao uso da LM (e não da tradução), que sendo justificado em alguns casos, não deve ser rotineiro para o professor não se tornar um “dicionário ambulante”, e para o aluno desenvolver a autonomia no aprendizado.

A segunda, a tradução per se, precisa do estabelecimento de propósitos claros e direcionados para cada atividade proposta. Os possíveis objetivos dizem respeito a:

- verificar ou reforçar a aprendizagem, fixar conteúdos lexicais, morfo-sintáticos e pragmáticos;
- auxiliar na formação intelectual e no aperfeiçoamento da LE e da LM, ou seja, melhorar o desenvolvimento das quatro habilidades tradicionais;
- favorecer a participação ativa dos estudantes, gerando uma oportunidade para os alunos mostrarem seus conhecimentos e, portanto, promovendo um reequilíbrio do poder na sala de aula.
- evidenciar as interferências e comparar estruturas problemáticas, sendo o complemento ideal do ensino de gramática ao “desvendar” a gramática em uso;

- refletir sobre as especificidades lingüísticas e culturais das duas línguas, com o incentivo à especulação e à discussão, uma vez que não há uma única resposta “certa”;
- transitar entre a LM e a LE, uma habilidade exigida em muitos ambientes de trabalho bem como em situações reais, tanto na oralidade quanto na escrita;
- apresentar terminologia e linguagens específicas em cursos técnicos nos quais é possível estabelecer um grande número de equivalências unívocas;
- estimular a tomada de decisões e motivar a autonomia do aprendiz.

Adicionalmente, a tradução ganha o status de habilidade por parte do Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas ao ser apresentada uma nova perspectiva quanto às habilidades comunicativas, as quais são organizadas em quatro tipos de atividades e estratégias: produção (oral ou escrita), recepção (oral ou leitora), interação e mediação (tradução/ interpretação).

Constata-se, contudo, que ainda é uma questão polêmica, e, portanto, cabe dar voz a autores que fazem objeções ao uso da tradução no ensino de LE.

Malmkjaer (1998, apud Pedroso 2006), por exemplo, afirma que a tradução a) não é natural, b) induz ao equívoco de pensar que existem correspondências termo a termo, c) impede que os alunos pensem na LE, d) produz interferências e impede a fluência em LE, e) é um recurso inadequado para avaliar conhecimentos, f) é apenas apropriada para treinar tradutores, g) é um exercício relacionado só com leitura e escrita.

Atendendo aos objetivos deste trabalho, selecionaram-se opiniões que contestam as objeções acima.

a. Atkinson (1993, apud Romanelli, 2006) afirma que a tradução é uma atividade da vida real tanto profissional quanto pessoal (ao servir de intérprete em uma viagem ou ao receber a visita de estrangeiros, interagir com colegas de outras línguas/ culturas).

b. Zabalbeascoa (1990) esclarece que para o aprendiz é tão interessante traduzir quanto chegar à intraduzibilidade de algumas expressões ou palavras. (traduzir literalmente as transcrições de alguns diálogos pode demonstrar as assimetrias das línguas e evidenciar que há diálogos que não ocorrem ou não são coerentes na LE).

c. Mendo Murillo (2009) salienta que é impossível que em níveis iniciais e em contexto de não imersão os alunos pensem na LE, e essa exigência, de fato, pode tornar-se uma pressão (se o aluno não puder se

expressar com o auxílio da LM, opta por não fazê-lo).

d. Ellis (1994) sustenta que, em toda aprendizagem, devem ser considerados os conhecimentos prévios do aluno. Quanto à fluência na LE, é claro que, ao atingir estágios avançados, o aluno não usará a tradução como técnica de aprendizagem. Por outro lado, as interferências seriam a demonstração de que LM e LE são sistemas diferentes portadores de culturas diferentes.

e. Pensar na tradução como recurso para avaliar conhecimentos é uma consideração que não corresponde porque a tradução é um meio e não o objetivo do ensino.

f. e g) Basta distinguir a tradução profissional da pedagógica e usar exercícios de tradução oral que, conforme Pegenaut (1996, apud Soares Lucindo, 2006) podem melhorar a audição e a fala, bem como as atividades de interpretação.

Exercícios de Tradução

Em linhas gerais, os exercícios de tradução devem apresentar interesse lingüístico como palavras polissêmicas, falsos amigos e estruturas particulares da LE e interesse extralingüístico, para favorecer a formação da consciência crítica da cultura da LE.

Na escolha das atividades, se possível integrando habilidades, o professor deverá ter claro seu objetivo específico. Para isso, algumas questões precisam ser consideradas:

- A tradução pode ser centrada na forma, para permitir a reflexão explícita sobre aspectos formais das línguas que causam interferências como preposições, regência, conectores, vocabulário heterossemântico, heterogenérico; ou no sentido, para incentivar a mediação de significado e focalizar as diferenças pragmático- culturais (por exemplo, através de peças publicitárias).

- A tradução pode ser direta (LE-LM) ou inversa (LM-LE). No primeiro caso para incentivar a discussão das várias possibilidades envolvendo textos (em sentido amplo) de diversa complexidade conforme o nível, e no segundo para favorecer a descoberta e o uso de formas lingüísticas novas ou evitadas propositadamente.

- Os exercícios podem apresentar frases isoladas, desde que sejam enunciados realistas, por exemplo, manchetes de jornal, slogans publicitários, que são ideais para trabalhar com uma estrutura problemática isolada; ou diversos gêneros textuais.

- Outros exercícios que resultam interessantes envolvem a compa-

ração de versões ou traduções (feitas por colegas ou por um tradutor profissional), a interpretação, a retextualização (uma entrevista em LM será a base de uma notícia em LE), o resumo, a análise de textos paralelos (a mesma notícia divulgada em jornais nacionais), a intermediação (agir para desfazer “confusões” entre um falante de LM e um de LE).

Limitações e Questionamentos

Se bem estas considerações visam à defesa do uso de tradução em sala de aula como ferramenta de conscientização e contraste, isso não significa ter encontrado a pedra filosofal para todas as dificuldades do ensino de línguas próximas. E algumas limitações devem ser apresentadas:

- A tradução pedagógica não é preconizada como metodologia de aprendizagem. Em primeiro lugar, porque o conceito de metodologia/ abordagem já foi amplamente questionado por ter caráter prescritivo, ser descontextualizado e, principalmente, por não existir a metodologia “perfeita” que atenda à enorme diversidade de fatores cognitivos, afetivos, sociais, culturais, entre outros, envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. De fato, a busca atual pela metodologia “mais adequada” levou à defesa do ecletismo no ensino de LE.

Em termos gerais, o ecletismo possibilita que o professor faça escolhas metodológicas que sejam coerentes e necessárias para seu contexto de ensino a fim de facilitar, acelerar ou otimizar o processo. Essas escolhas, porém, devem ser justificadas e estar em harmonia com os objetivos propostos; o ecletismo deve ser compreendido como flexibilidade e não como ausência metodológica.

Em segundo lugar, porque a tradução não pretende comprometer a validade da abordagem comunicativa nem do novo paradigma intercultural, uma vez que as atividades têm pontos em comum como a reflexão, a elaboração de hipóteses, a comparação de culturas, a descoberta do funcionamento da língua, a participação do aluno no processo de aprendizagem.

- No que diz respeito à necessidade de desenvolver uma metodologia específica, é imprescindível não limitar-se à sistematização do contraste interlinguístico, não basta para medir o grau de facilidade ou dificuldade entre as línguas porque existe a percepção da distância entre elas. Tal fenômeno ocorre em diversas fases do aprendizado, passando de uma distância mínima em fases iniciais quando a LE é considerada uma variante da LM, ao reconhecimento de divergências, e à potencial estagnação do processo se o aprendiz interioriza que apenas há diferenças e dúvida sistematicamente. O aprendiz deve ser ajudado, portanto, a dis-

cernir semelhanças (que nem sempre são coincidências) e divergências, regularidades e irregularidades potenciando as estratégias de exploração interlinguística para controlar as interferências e, ao mesmo tempo, aproveitar os benefícios da proximidade.

É preciso, ainda, não focalizar todas as atividades no erro. Por um lado, várias técnicas, como a autocorreção, a correção conjunta para atividades escritas, a correção de gravações foram propostas; mas não deve ser desconhecido o aspecto positivo do erro, entendido como procedimento criativo na formulação de hipóteses sobre a nova língua.

Por outro, ainda que os estudos apontem a interferência (estratégia interlingual) como a origem da maior parte dos erros que se fossilizam, ocorrem também outros fenômenos como a generalização ou a simplificação (estratégias intralinguais).

- No tocante à elaboração do material didático, é preciso que favoreça o desenvolvimento integrado de atividades de interação na língua alvo e de reflexão sobre as particularidades dessa língua. Nesse sentido, a tradução pode ser um recurso para apresentar ou diversificar as tarefas.

- Antes de usar a tradução no ensino de línguas, o questionamento é crucial:

- Quais os conceitos e os preconceitos quando se fala da tradução no ensino? Vale a pena o uso da tradução em sala de aula? Por quê? Quando usar a tradução? O que trabalhar? Como? Em que proporção?

- O professor tem bom nível de conhecimentos práticos e teóricos da LM e da LE?

- Os aprendizes têm idade e preparo adequado para dominar sua LM?

Reflexões Finais

Defende-se a tradução como recurso didático tanto para a sistematização lingüística quanto para o desenvolvimento de atividades comunicativas, respondendo assim a uma abordagem eclética fundamentada. É o início de um novo percurso rumo à LE.

Para continuar é preciso, por um lado, contar com estudos sistemáticos das duas línguas que constituam o embasamento teórico para explicar os fenômenos observados em sala de aula e para analisar os dados coletados em estudos de caso feitos em contexto de não imersão. Por outro, contar com profissionais de formação ampla, crítica e autônoma.

O intuito desta apresentação era desmitificar o uso da tradução na sala de aula de LE, bem como incentivar a pesquisa a fim de aprimorar o processo de ensino de línguas próximas em contexto de não imersão.

A polêmica está servida: você vai falar “palavrão”?

Referências Bibliográficas/ Webgráficas

- Almeida Filo, J.C.P. (1995) Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas? In: Português para Estrangeiros. Interface com o espanhol. Campinas: Pontes. 13-21.
- Calvo Capilla. M., Ridd, M.(2009) A tradução como atividade contrastiva e de conscientização na aprendizagem de línguas próximas. Revista Horizontes de Linguística Aplicada, Brasília, Vol. 8, N. 2. Disponível em:
<<http://seer.bce.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/2939>>.
- Ferreira, I.A. (1995) A interlíngua do falante de espanhol e o papel do professor. Aceitação tácita ou ajuda para superá-la? In: Português para Estrangeiros. Interface com o espanhol. Campinas: Pontes. 39-48
- Pedroso, S. F. (2006) Tradução e ensino de línguas não maternas. Revista Letras&Letras. Uberlândia v22n1.
- Grannier, D. M. (2001) Uma proposta heterodoxa para o ensino de português a falantes de espanhol. Português para estrangeiros: perspectivas de quem ensina. Ed. Norimar Júdice. Niterói: Intertexto, 2000. 57-80. disponível em <http://lamep.aokatu.com.br/pdf/proposta_heterodoxa.pdf>
- Mendo Murillo, S (2009). El uso de la traducción en los primeros niveles de E/LE.
- Revista Eletrônica RedELE n.17. Disponível em <http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revisita/2009_17/2009_redELE_17_03Mendo.pdf?documentId=0901e72b80dd6fd6>
- Romanelli, S. (2006) Traduzir ou não traduzir em sala de aula? Eis a questão. Revista eletrônica Inventário, nº 5. Disponível em: <<http://www.inventario.ufba.br/05/05sromanelli.htm>>
- Soares Lucindo, E (2006) Tradução e ensino de línguas estrangeiras. Periódico acadêmico digital da Universidade Federal de Santa Catarina n3. Disponível em <<http://www.scientiaindustrialis.ufsc.br/ensino.html>>
- Zabalbeascoa , P. (1990): Aplicaciones de la traducción a la enseñanza de lenguas extranjeras, Sintagma 2, 75-86. Disponível em <<http://www.raco.cat/index.php/Sintagma/article/viewFile/60403/85516>>

Manuels de FLE et évaluation: une relation qui se resserre au fil du temps

Daniela Victoria Quadrana
danielaquadrana@gmail.com

Introduction

Dans ce travail, nous présentons les premières réflexions d'un volet de notre travail de recherche qui s'inscrit dans le cadre du projet UBACYT 2010-2012, mené au sein de la Faculté de Philosophie et des Lettres de l'Université de Buenos Aires, dirigé par Claudia Gaiotti.

Cette communication, qui est axée sur l'évaluation, prend comme point de départ trois manuels de FLE, d'origine française, publiés dans les dernières décennies : Archipel 1, Forum1 et Alter Ego 1. Nous y avons étudié la place de l'évaluation et, à partir de là, on a essayé d'analyser le rapport entre le quoi (ce qu'on évalue qui est en rapport direct avec la conception de langue sous-jacente) et le comment (les modalités d'évaluation mis en scène qui sont elles en relation avec la conception d'enseignement-apprentissage dont les auteurs se réclament).

Pourquoi l'évaluation ? D'un côté, les approches didactiques se succèdent, se renouvellent et même si l'évaluation n'a pas été délaissée, elle est restée parfois cantonnée dans son propre domaine (Cuq, 2007). Depuis la fin des années 90, elle est revenue sur le devant de la scène comme l'une des grandes préoccupations de la didactique, ce qui se reflète dans les manuels de FLE. D'un autre côté, la profusion de propositions techniques (formats des items, instruments de mesure des résultats, etc.) masque parfois l'absence d'une réflexion profonde de l'activité évaluative elle-même (Chardenet, 2008).

L'évaluation dans Archipel 1 (1982)

Approche:	Communicative (vers les débuts)
Modalités d'évaluation:	Contrôle Autoévaluation

L'évaluation des acquisitions des élèves est citée dans la préface d'Archipel 1, mais c'est en 1983, une année après, que l'évaluation sous

forme de contrôle fait surface dans le Guide pratique du professeur, avec un contrôle à la fin de chaque unité. Ils portent sur la Compréhension Auditive (CA)¹, la Compréhension Écrite (CE) et la Production Écrite (PE) et se composent de deux parties : les pages « élève », pour les multiplier, et les pages « professeur », avec les corrigés et des recommandations.

Les contrôles sur la CA se centrent notamment sur la compréhension au niveau phrastique. Les activités portent sur des informations ponctuelles (adresse, numéros, caractéristiques physiques) et la contextualisation fait défaut.

Les contrôles de la PE visent la production de textes continus. Pour la notation, sur 20 points, 15 sont consacrés au lexique, à l'orthographe et aux structures, 5 points seulement sont réservés au critère pragmatique : respect du sujet et des consignes, originalité, et prise de risque.

Pour ce qui est de la CE, elle apparaît à partir de la cinquième unité, soit parce que l'on considère qu'il faut avoir acquis un certain seuil pour accéder à la lecture, soit parce que l'accent est mis sur les compétences considérées, à l'époque, plus « communicatives ». Le travail proposé est similaire à celui de la CA, il s'agit évidemment d'une conception de la compréhension plutôt limitée à des phrases ou à des textes très courts (petite annonce) dont les questions portent sur des informations spécifiques (qui, où, quand...).

L'évaluation de la Production Orale (PO) n'est pas formelle mais elle se fait à travers l'observation des interlocutions dans la classe : professeur-élèves ou élèves-élèves.

Dans les trois premières unités, la grande nouveauté est la présence de l'autoévaluation (prédécesseur du Portfolio) à travers la réalisation d'une série d'exercices autocorrectifs accompagnés de leurs corrigés à la fin du manuel. Ces exercices sont organisés d'après un critère fonctionnel « décrire, saluer », mais il s'agit en réalité de pratiquer une structure grammaticale en relation avec la notion étudiée. Par exemple, pour « demander une permission », ce sont des phrases isolées qu'il faut transformer en utilisant « est-ce que je peux ? ». La formulation des énoncés montre donc une centration sur les savoirs : « je sais dire, je sais expliquer, parler » et non pas sur les compétences.

Une méthode comme Archipel était résolument novatrice car elle mettait au centre l'apprenant, mais deux points montrent qu'il manquait encore du temps pour que ce passage de paradigme se réalise totalement:

¹Et non pas Compréhension Orale, malgré son inscription dans le paradigme communicatif.

la présence de l'autoévaluation dans le Guide du professeur et, surtout, la notion de « contrôle » que nous analyserons plus bas.

L'évaluation dans Forum 1 (2000)

Approche :	Communicative (vers la fin)
Modalités d'évaluation :	Autoévaluation formative: Carnet de route et Portfolio Évaluation sommative : Point-DELF

Dans le Guide pédagogique, cette méthode dit s'aligner sur les recommandations du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL), ce qui ne se reflète guère dans le Livre de l'élève. D'un côté, la CE est jugée par le biais de questionnaires qui ne visent que l'indentification et la reproduction des informations et, d'un autre, la CO n'est évaluée que grâce à des exercices de discrimination auditive. La conception de langue sous-jacente n'a pas trop évolué par rapport à la méthode précédente.

Un élément novateur, qui répond à l'air du temps, est l'irruption de l'évaluation sommative. Pourtant, les certifications visées ne sont pas harmonisées sur le CECRL mais sur celles de l'arrêté de 1992. La gestion de son propre apprentissage est prévue dans le Carnet de route (brochure indépendante pour l'inventaire lexical et grammatical) et dans un Portfolio assez réduit, à la fin du livre de l'élève (compétences langagières, relation avec les langues étrangères et leurs usagers, expériences linguistiques et culturelles significatives). L'accent est plutôt mis sur l'autoévaluation formative.

Il est clair que cette méthode se trouve à la charnière d'un changement de paradigme et que son intention de suivre les recommandations du CECRL ne pouvait forcément avoir lieu à cause d'un évident manque de recul.

L'évaluation dans Alter Ego 1 (2006)

Approche :	Actionnelle
Modalités d'évaluation :	Autoévaluation Évaluation formative Évaluation sommative

En plein essor du domaine de l'évaluation, cette méthode conçoit l'activité évaluative comme partie intégrante du processus d'enseignement-apprentissage, donc les modalités sont clairement délimitées.

- L'autoévaluation : Le Portfolio (plus touffu que celui de Forum 1) et Vers le portfolio (à la fin de chaque dossier), tous les deux dans le livre de l'élève, servent à mesurer le degré de représentation que l'apprenant a de ce qu'il sait faire. Un point faible : les corrigés du Cahier d'activités du cahier se trouvent à la fin du Guide pédagogique, ce qui va à l'encontre de toute idée d'autonomie.

- L'évaluation formative : Elle est présente dans un dossier à la fin du Livre de l'élève, Horizons, qui permet un retour sur le chemin parcouru, ainsi que dans un Dossier évaluation, dans le Guide pédagogique, contenant les descripteurs du CECRL et neuf Tests photocopiables (un par dossier avec les corrigés).

- L'évaluation sommative : Le carnet complémentaire « Évaluation/Entraînement au DELF » se compose de six évaluations sur les savoir-faire et les savoirs linguistiques, alignées sur le CECR et sur l'arrêté 2005².

L'évaluation dans Alter Ego 1 suit de près les recommandations du CECRL, même si les tâches restent assez individuelles et n'appellent pas beaucoup la coopération et co-action (Puren, 2009). Elle n'est pas une activité extérieure que l'on laisse au bon sens du professeur, elle est constitutive du déroulement de l'apprentissage car « c'est en produisant que je m'évalue, que je suis évalué et que je réfléchis pour avancer ». Aussi est-elle présente partout dans la méthode.

²Arrêté 2005 : « Ces niveaux donnent lieu à des certifications distinctes, intitulées, par référence au «Cadre européen commun de référence pour les langues» [...]: DELF A1, DELF A2, DELF B1, DELF B2, DALF C1, DALF C2 ».

Modalités évaluatives mises en scène

De l'analyse des méthodes, il ressort deux modalités d'évaluation mises en scène :

CONTRÔLE	ÉVALUATION
Paradigme de la connaissance, donc de l'objet. Savoirs linguistiques, morcelés, décontextualisés Notation définie en termes d'écarts par rapport à la norme.	Paradigme de la compétence, donc du sujet. Compétences langagières globales ou ciblées, centrées sur l'apprenant. Notation définie en termes de réussites.

L'évaluation est pluri-référentielle, elle englobe et dépasse le contrôle (Ardoino, 2001). Elle ne peut se faire qu'en croisant les regards, elle s'inscrit donc dans une relation de communication entre partenaires qui ont entre leurs mains la prise de décisions.

Elle ne porte pas exclusivement sur le linguistique mais elle intègre le pragmatique, c'est-à-dire la pertinence des informations utilisées ainsi que l'efficacité du message transmis et l'adéquation entre la langue utilisée et son contexte socio-culturel.

Elle peut se décliner en sous-classes :

« test » : épreuve de vérification associée plutôt à l'évaluation formative.

« certification » : bilan public qui donne lieu à des classements éventuels des élèves entre eux, à des communications des résultats aux parents par un bulletin scolaire ou à l'attribution d'un certificat ou d'un diplôme.

« autoévaluation » : elle peut être réalisée par la personne elle-même, si elle dispose de l'instrument de mesure. Elle se traduit par une réflexion métacognitive.

« co-évaluation par des pairs » : elle n'est pas prévue dans les méthodes les plus modernes ni dans le CECRL.

Réflexion finale

L'idée de cette communication était de porter un regard sur l'évolution de la place de l'évaluation dans les méthodes et sur les formes qu'elle a prises tout au long des années. Nous avons constaté que le lien entre

manuel FLE et évaluation se resserre effectivement avec le temps et que de nouvelles modalités et de nouveaux rapports verront bientôt le jour, étant donné le vif intérêt porté par les didacticiens.

Une inquiétude demeure pourtant sur la manière dont l'évaluation dans la perspective actionnelle se met en place. Ce choix méthodologique impose aussi de concevoir des évaluations qui ne se limitent pas au seul aspect langagier. Il arrive que, bien des fois, on adopte une méthode centrée sur les activités langagières et que, au moment d'évaluer, on reste cantonné dans le contrôle d'un contenu grammatical de manière plus ou moins explicite.

Ce choix méthodologique nous exige de concevoir des tâches qui aboutissent à des réalisations concrètes, des tâches qui requièrent la coopération et la collaboration des apprenants. Alors, comment évaluer avec ces paramètres ? Bourguignon, Delahaye, Puren, 2007 proposent : « Le support d'évaluation sera un scénario, c'est-à-dire « une simulation constituée de l'enchaînement d'une série de tâches communicatives effectuées en vue d'aboutir à l'accomplissement d'une mission complexe en fonction d'un objectif donné ». Pourtant, ils avouent qu'une évaluation de ce genre n'est pas transférable en l'état à l'évaluation en milieu scolaire. Il y a donc encore un long chemin à faire pour marier l'évaluation et la perspective actionnelle version maximaliste.

Pour nous, en accord avec le Diseño Curricular de la ville de Buenos Aires, évaluer, c'est donc assumer la responsabilité de communiquer aux élèves ce qu'ils ont appris, ce qu'il leur manque encore à construire, les accompagner dans l'autocorrection et l'autoévaluation, procéder à des évaluations formelles et informelles et être attentifs aux pistes offertes par l'interlocution.

Bref, autrefois, synonyme de « sanction » ou « comptage de fautes », l'évaluation est devenue synonyme de « photo de l'état des choses », « progrès », « orientation », « prise de conscience », « prise de décisions », « validation des compétences », et pourquoi pas, de « motivation ».

Bibliographie- Sitographie

Ardoino, J. (2001) Contrôle et évaluation. Université de Nantes - Université Nancy 2. Intervention en ligne : www.canalu.tv/producteurs/profession_formatteur/dossier_programmes/images_de_la_formation_ouverte_et_a_distance/temoignages_d_acteurs/ardoino_jacques/controle_et_evaluation

- Baylon C., Campà A., Mestreit C., MurilloJ., Tost M. (2000) Forum 1. Paris : Hachette FLE.
- Berthet, A., Hugot, C., Kizirian, V., Sampsonis, B., Waendendries, M (2006) Alter ego 1. Paris : Hachette FLE.
- Bourguignon, C. (2009). L'apprentissage des langues par l'action. In Lions-Oliveri M-L. et Liria, P. (dir.). Approche actionnelle dans l'enseignement des langues : onze articles pour mieux comprendre et faire le point. Barcelone : Maison des langues, p. 49-77.
- Bourguignon, C., Delahaye P., Puren C. (2007) Évaluer dans une perspective actionnelle : le Diplôme de Compétence en Langue. Le Havre : Éditions Belbopur.
- Chardenet, P. (2007) Préface pour Évaluer les compétences langagières et interculturelles dans l'enseignement supérieur, Dervin, F. et Suomela-Salmi, E. Finlande : Faculty of Humanities.
- Conseil de l'Europe (2001) Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner et évaluer. Paris : Didier.
- Courtillon J. et Raillard S. (1982) Archipel 1. Paris : Didier-Cours CRE-DIF.
- Cuq, J-P. (2007) La problématique de l'évaluation en didactique des langues. Université de Nice-Sophia Antipolis, Conférence en ligne : <http://www.ambafrance-eg.org/cfcc/I>.
- Gassó, L. (coord.) (2001) Diseño Curricular de Lenguas extranjeras. Buenos Aires: Secretaría de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Pasquale, R. et Quadrana, D. (2010) : L'évaluation en FLE : du dire au faire. In Actes XV SEDIFRALE 1810-2010: du français des Lumières au français d'aujourd'hui. Rosario : Pontífica Universidad Católica Argentina, du 19 au 23 avril.
- Puren, C. (2009). La nouvelle perspective actionnelle et ses implications sur la conception des manuels de langue. In Lions-Oliveri M-L. et Liria, P. (dir.). Approche actionnelle dans l'enseignement des langues : onze articles pour mieux comprendre et faire le point. Barcelone : Maison des langues, p. 119-137.
- Richer, J-J. (2009) Lectures du cadre : Continuité ou rupture ? In Lions-Oliveri M-L. et Liria, P. (dir.). Approche actionnelle dans l'enseignement des langues : onze articles pour mieux comprendre et faire le point. Barcelone : Maison des langues, p. 13-48.

Enseigner, apprendre et évaluer avec le CECRL à l'ère numérique : le CECRL 2.0

Susana Porley

bpedagogique@alliancefrancaise.edu.uy

Véronique Ruel

veroniqueruel@yahoo.fr

Introduction

Depuis la parution du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) en 2001, la didactique des langues s'est engagée dans une nouvelle (r)évolution pédagogique : l'approche actionnelle.

Cette approche est présentée au chapitre 2.1 du CECRL et est décrite comme suit:

«La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification¹».

Des changements de paradigmes

Cette perspective représente un tournant dans l'enseignement et l'apprentissage des langues en ce sens qu'elle redéfinit le statut de l'apprenant et des tâches qu'il a à accomplir. Ainsi l'apprenant n'est plus seulement tourné vers l'institution scolaire mais aussi vers la société : il est avant tout acteur social. Par là-même, les tâches qu'il est amené à réaliser sont à la fois scolaires et sociales.

¹Conseil de l'Europe, CECR, Editions Didier, Paris, 2001, page 15. La mise en caractères gras est la nôtre.

La perspective actionnelle reflète le passage du paradigme de la communication scolaire au paradigme de l'action sociale. On ne communique plus seulement pour parler avec l'autre mais pour agir avec l'autre au sein même d'un contexte social défini (Ruel, 2010).

D'après Brassard et Daele (2003), le CECRL a permis de faire éclater la séquence pédagogique traditionnelle, héritage de l'approche communicative, elle-même née de la méthodologie audiovisuelle et structurale. Voici quelques changements paradigmatiques clés de voûtes de la mise en place de cette nouvelle perspective :

	Approche communicative	Approche actionnelle
Conception théorique	communication	action
Rôle de l'enseignant	dirige	guide
Rôle de l'apprenant	passif	impliqué
Type de travail	individuel	Individuel et collaboratif
Orientation de l'activité	scolaire	sociale
Résultat de l'activité	reproduction	création
Évaluation	sommative	Formative et auto-évaluation

D'après Springer (2009b), la perspective actionnelle modifie le but de la classe de langue puisque l'élève devra travailler sur des tâches concrètes qu'il va pouvoir réaliser dans la vraie vie. La focalisation sur la forme n'est plus l'unique but du cours de langue. L'élève en réalisant des tâches va mobiliser des compétences qui dépasseront le simple fait de maîtriser des savoirs linguistiques. Mettre la tâche au centre du processus d'apprentissage signifie donc que l'apprentissage ne se borne pas à la programmation linguistique explicite du cours (Springer, 2009) :

	Exercice scolaire	Tâche communicative	Tâche sociale
Objectif	Langue	Communication	Action
Orientation	Orientée langue Exercice linguistique	Orientée activités langagières Micro tâche communica- tive	Orientée action sociale Macro tâche sociale
Opérations	Opérations de base : identifier, reconnaître réutiliser = acquisition des savoirs linguistiques	Opérations cognitives intermédiaires : mettre en relation, comparer, choisir, analyser = entraînement des compétences de communication	Opérations cognitives et sociales complexes : interagir, se mettre d'accord, organiser, réaliser = résolution de problème, mobilisation de ressources transversales et langagières

Selon Bourguignon (2006), le CECRL bouleverse et change les représentations traditionnelles de l'enseignement/apprentissage/évaluation des langues-cultures tant au niveau des pratiques d'enseignement que des processus d'apprentissage². Selon l'auteur, le CECRL invite les enseignants et les apprenants à décroquer l'apprentissage et l'usage et à relier la communication à l'action sociale. Bourguignon (2007) propose

²BOURGUIGNON Claire (2006) : De l'approche communicative à l'approche communicative actionnelle : une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures dans Synergie Europe n° 1, La richesse de la diversité : recherche et réflexions dans l'Europe des langues et des cultures.

une terminologie qui résume cette transition : de l' « ère communicative », nous passons à l' « ère communic-active » autour d'une approche qui ne soit plus seulement « communicative » mais « communic-actionnelle ».

Puren (2009) préférera parler d'une « approche co-actionnelle » où les apprenants agissent, co-agissent, collaborent, s'entraident mutuellement pour mieux progresser collectivement dans leur apprentissage. Puren nous propose donc une approche non pas pilotée par l'action, mais par la co-action où les élèves seront les co-acteurs de leur apprentissage. Les apprenants partagent, au cours d'activités et de tâches collectives (pas nécessairement langagières) les mêmes objectifs. Les apprenants ont recours, pour communiquer, à des outils collaboratifs, tels que les outils numériques multimédia du Web 2.0.

Le CECRL à l'ère du Web 2.0 : Le CECRL 2.0

Le monde actuel vit à l'ère numérique. Comme le note le rapport de l'UNESCO sur l'éducation et les TICE, les technologies de l'information et de la communication sont de toute évidence nos outils au quotidien mais elles se doivent aussi d'être des instruments à utiliser avec des intentions éducatives.

Ainsi, il faudra :

encourager "l'alphabétisation numérique" et accroître la maîtrise des nouvelles technologies de l'information et de la communication, qui doivent être considérées aussi bien comme des disciplines d'enseignement que comme des outils pédagogiques susceptibles de renforcer l'efficacité des services éducatifs³.

Cette "alphabétisation numérique" a commencé avec le Web 1.0 (web de diffusion) et se poursuit à présent avec le Web 2.0 (web de diffusion et de création).⁴ Pour Puren (2011), les convergences entre les (Nouvelles)

³UNESCO, op. cit. note 1, "Recommandation révisée concernant l'enseignement technique et professionnel (2001). Annexe Recommandation révisée concernant l'enseignement technique et professionnel (2001). Personnel. Personnel enseignant", résolution 31C/V.12. Annexe.IX.81.(b), p. 42

⁴L'expression « Web 2.0 » désigne l'ensemble des techniques, des fonctionnalités et des usages du World Wide Web qui ont suivi la forme initiale du web, en particulier les interfaces permettant aux internautes ayant peu de connaissances techniques de s'approprier les nouvelles fonctionnalités du web. Ainsi, les internautes contribuent à l'échange d'informations et peuvent interagir (partager, échanger, etc.) de façon simple, à la fois avec le contenu et la structure des pages, mais aussi entre eux, créant ainsi notamment le Web social. L'internaute devient, grâce aux outils mis à sa disposition, une personne active sur la toile.» (cf http://fr.wikipedia.org/wiki/Web_2.0)

Technologies Educatives (NTE) et la perspective actionnelle sont multiples et multipliables⁵. Par exemple :

- le passage de l'interaction communicative à la co-action concrétisé par la création de wikis et de plateformes collaboratives en ligne.
- la pédagogie de projet grâce aux logiciels de gestion de projet, agendas et documents partagés qu'offre le Web 2.0.
- Logiciels de gestion de projet, agendas et documents partagés en utilisant les technologies de reproduction et exploitation collectives en classe : vidéo-projection et tableau numérique interactif.

Pour concrétiser ces points de convergences entre Cadre Européen des Langues et Web 2.0, nous parlerons de CECRL 2.0. En classe de langues, les utilisations et les possibilités pédagogiques des TICE sont infinies. Voici, à titre d'exemple, les résultats du groupe de travail TICELANGUES au sujet des atouts des TICE dans le processus d'apprentissage d'une langue vivante étrangère en classe⁶:

Un accès à une multitude de ressources qui exposent les étudiants à la langue étudiée :

- Documents iconographiques (images, photos, bandes dessinées, cartes, tableaux...)
- Ressources audio: fichiers son authentiques et d'actualité grâce aux radios en ligne comme France Inter, France Culture ou BBC World Service pour l'anglais, podcasts sur abonnement (radio à la carte)
- Ressources vidéo: chaînes télévisées en ligne comme TV5 Monde ou Euronews, sites d'hébergement vidéo comme YouTube ou Daily Motion, webTV ne diffusant que sur le web, videocasts ou vidéos sur abonnement, bandes annonces de films...
- Journaux en ligne (Le Monde, The Guardian...)
- Sites internet
- Dictionnaires bilingues en ligne avec prononciation du mot (wordreference.com par exemple) et aussi alphabet phonétique (lire et écouter en même temps)

⁵Puren, Christian, « Une technologie ancienne peut-elle être rénovée ? Le cas du manuel de langue de spécialité face aux nouveaux enjeux de la perspective actionnelle ». Intervention du 16 juin 2011 à la IXe Rencontre internationale du GÉRES, « Innovations didactiques dans l'enseignement-apprentissage de l'espagnol de spécialité grâce aux ressources technologiques », Université Grenoble 3, 16-17 juin 2011.

⁶Groupe de travail TICELANGUES, Intégrer le CECRL avec les TICE, ticelanguages.free.fr/Web/CECR-TICE_B2i.htm, pages consultées le 7 septembre 2011. La mise en page est la nôtre.

- Dictionnaires unilingues
- Encyclopédies en ligne (Wikipedia)
- Cartes interactives (Google map)
- Blogs ou wikis (avec liens vers sites Web, documents audio, vidéo, iconographiques)

De nouvelles possibilités d'évaluation des élèves

- Envoi de messages écrits ou vocaux sur la messagerie du professeur (Odeo, Podomatic...)
- Envoi de courriels à des correspondants et évaluation du travail
- Envoi de diaporamas (Slideshare ou Voicethread) ou de vidéos (Mégapupload, YouTube)
- Création d'articles dans un blog ou une wiki
- Enregistrement d'une visioconférence (skype)

Le Tableau Blanc Interactif et les manuels numériques

Deux outils 2.0 de plus en plus utilisés en classes de langues actuellement sont le tableau blanc interactif ou TBI⁷ et le manuel numérique⁸.

Les utilisations en classe du TBI sont multiples: vidéo-projections, annotations et sauvegardes de documents multimédia (fichiers textes, sons, vidéos...). Les impacts de l'utilisation des TBI en classe de langues sont très positifs tant au niveau de l'apprentissage (les élèves sont plus motivés, ils participent davantage et sont fiers de présenter leurs travaux sur le TBI) que de l'enseignement (les professeurs ont à leur disposition l'ensemble des ressources numériques multimédias exploitables sur un

⁷ http://fr.wikipedia.org/wiki/Tableau_blanc_interactif

Le TBI est en fait un écran blanc tactile, relié à un ordinateur via un câble (généralement USB) ou sans fil. Un vidéoprojecteur se charge d'afficher l'écran de l'ordinateur, sur le tableau blanc. Il est possible d'effectuer à la main ou à l'aide d'un stylet (parfois les deux selon les modèles), tout ce qui est possible de réaliser à l'aide d'une souris, sur un format d'écran assez important (jusqu'à plus de 2m de diagonale). Le tableau est généralement fourni avec un logiciel dédié, qui permet de dessiner dessus d'une façon adaptée à l'écran tactile.

Cf vidéo sur <http://www.langues.ac-versailles.fr/spip.php?article365>

⁸Un manuel numérique est « un manuel dématérialisé que l'on utilise avec un ordinateur. Il est vu sur l'écran ou projeté en classe avec un vidéoprojecteur. En plus des textes et images que l'on trouve dans le manuel papier, le manuel numérique peut proposer des documents sonores, des animations ou des vidéos. »

ordinateur - textes, images, vidéos, animations, diaporamas...- et peuvent interagir avec ces documents directement sur le tableau). De plus, les enseignants et les élèves ont la possibilité de créer leurs propres supports pédagogiques numériques interactifs grâce au logiciel accompagnant le TBI.

Le TBI se couple souvent avec des manuels vidéo-projetables qui se déclinent en trois catégories : numérique, numérisé et interactif⁹. De plus, il est utilisable dans de multiples situations d'apprentissage et sur de nombreux supports : le TBI certes mais les tablettes numériques et la baladodiffusion.

La baladodiffusion

La baladodiffusion (appelée aussi podcasting¹⁰ ou diffusion pour baladeur) est un moyen de diffusion de fichiers (audio, vidéo ou autres) sur Internet appelés «balados» ou «podcasts»¹¹. La baladodiffusion trouve son origine dans l'avènement du Web 2.0. Par l'entremise d'un abonnement aux flux RSS ou Atom, le podcasting permet aux utilisateurs l'écoute ou le téléchargement automatique d'émissions audio ou vidéo pour les baladeurs numériques en vue d'une écoute immédiate ou ultérieure.

En France, l'utilisation de la baladodiffusion est de plus en plus présente en classe de langues. Selon J-M Blanquier, directeur général de

⁹Le manuel numérisé : Il s'agit de la version papier numérisée au format pdf, lisible sur un écran d'ordinateur et vidéo-projetable. Ces manuels sont accompagnés d'outils de visualisation et de navigation tels que la possibilité de cacher certaines parties, écrire, dessiner, marque pages etc.

Le manuel numérique : Il s'agit de la version du manuel ci-dessus agrémenté de ressources multimédias : vidéos, sons, animations...

¹⁰Le manuel interactif ou personnalisable : Se rapprochant davantage d'un site web dans sa présentation, le manuel interactif permet au professeur de créer son propre support de cours en dissociant les documents iconographiques de la leçon, en important ses propres documents et textes.

Cf vidéo sur http://fr.wikipedia.org/wiki/Manuel_num%C3%A9rique

Le mot anglais podcasting est un mot-valise qui vient de la contraction d'iPod, le baladeur à succès d'Apple, et de broadcasting, signifiant diffusion. Ce nom a été choisi par Adam Curry à l'origine du développement du concept, car il s'agissait à l'époque du baladeur numérique le plus utilisé.

¹¹Le terme podcast a fait son entrée dans le New Oxford American Dictionary en 2005: «Enregistrement numérique d'un programme de radio, ou assimilé, disponible sur Internet pour un téléchargement vers un lecteur audio personnel.»

l'enseignement scolaire en France, l'usage des technologies numériques doit faire aujourd'hui partie intégrante de l'enseignement des langues vivantes ; car il contribue au renforcement et à l'enrichissement de la pratique orale de l'élève en lui permettant d'accéder aisément à des contenus authentiques¹².

Pour les auteurs de ce guide pratique, la baladodiffusion apparaît comme un "véritable accélérateur pédagogique pour l'apprentissage des langues vivantes". En effet, la baladodiffusion permet aux élèves :

- de démultiplier la pratique des langues vivantes au-delà du temps de classe
- d'accroître l'exposition des élèves à la langue étrangère par un contact régulier et accru avec les documents authentiques (enregistrements audio, vidéo, presse étrangère, télévisions étrangères, films et séries TV en langues étrangères...)
- de motiver les élèves en leur donnant la possibilité d'individualiser leur activité en travaillant à leur rythme, selon leurs besoins personnels.
- de permettre à l'enseignant de réaliser un entraînement sélectif selon les activités langagières pratiquées (compréhension de l'oral, expression orale, interaction orale).
- Ces multiples possibilités d'entraînement par compétences permettent de travailler les objectifs fixés par les programmes adossés au Cadre Européen Commun de Référence et qui plus est, à l'aide d'outils numériques que nos élèves manient au quotidien¹³.

Quelques outils et ressources multimédia 2.0

• De nombreux outils et ressources sont aussi à la disposition des enseignants et de leurs élèves afin de pouvoir travailler le CECRL à l'ère numérique. En voici quelques exemples :

- Les supports 2.0 : blogs (OverBlog, Blogger...), glogs (avec Glogster), wikis (Pbworks, Wikispaces...), réseaux sociaux (Facebook, Twitter, MySpace, Google+...), traitements de textes en ligne et collaboratifs (Google docs, TypeWithMe...), les webquests...

¹²D'après le "Guide pratique de la Baladodiffusion" publié par le SCEREN-CNDP en 2010.

¹³Il existe de nombreuses vidéos montrant la mise en œuvre concrète de la baladodiffusion en classes de langues :

<http://www.cndp.fr/agence-usages-tice/temoignages/podcl@ss-langues-vivantes-et-baladodiffusion--1130.htm>

<http://www.anglais.ac-versailles.fr/spip.php?article44>

- Logiciels gratuits à fins pédagogiques: pour s'enregistrer (Audacity), pour créer des journaux (Fodey), des avatars (Voki), des livres multimédia (Didapages), de présentations (Prezi), de diaporamas vidéos (Photostory), des vidéos animées (xtranormal, goanimate...), des films (Movie-Maker)...

Conclusion

L'utilisation des TICE dans nos cours se traduit dans la pratique par un changement des rôles :

- La centration sur l'apprenant devient évidente du moment que, suivant les objectifs poursuivis par les étudiants, l'enseignant les guidera vers une certaine autonomie dans les parcours d'apprentissage à travers des dispositifs différents s'adaptant aux tâches à accomplir.

- L'enseignant devient à son tour un "coach", un "facilitateur", un "tuteur", un "guide", un "médiateur"¹⁴.

À partir du constat des mutations que subit la définition du métier d'enseignant de langue, on se retrouve devant la nécessité de repenser les formations pour favoriser l'intégration de pratiques pédagogiques nouvelles, celles du CECRL 2.0.

Bibliographie

- Beacco, Jean-Claude (2008) : Tâches ou compétences ? LFDM n° 357. Paris : Clé International.
- Bourguignon, Claire (2006) : De l'approche communicative à l'approche communic'actionnelle : une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures dans Synergie Europe n° 1.
- Bourguignon, Claire (2007) : Apprendre et enseigner les langues dans la perspective actionnelle : le scénario d'apprentissage-action. APLV (Association de Professeurs de Langues Vivantes).
- Brassard, C & Daele, A. (2003), « Un outil réflexif pour concevoir un scénario intégrant les TIC », Colloque Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain, Strasbourg.

¹⁴Le rôle de l'enseignant change: il passe du statut de détenteur de savoir, à guide d'apprentissage. En d'autres termes et en anglais, "The teacher used to be the sage on the stage. Now, the teacher is the guide on the side."

- Plukswa D., Willis, D. et Willis J. (2009): L'approche actionnelle en pratique: la tâche d'abord, la grammaire ensuite ! Dans « L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues. Onze articles pour mieux comprendre et faire le point ». Paris: Ed. Maison des Langues.
- Puren, Ch. (2009) : Variations sur la perspective de l'agir social: vers une perspective co-actionnelle-co-culturelle, dans Recherches et Applications, LFDM n° 45, Paris : Clé International.
- Puren, Ch, (2011) : Une technologie ancienne peut-elle être rénovée ? Le cas du manuel de langue de spécialité face aux nouveaux enjeux de la perspective actionnelle. IXe Rencontre internationale du GERES.
- Ruel V. (2010) en collaboration avec Bagnoli, P., Dotti, E. et Praderi R., La perspective actionnelle : Didactique et pédagogie par l'action en Interlangue, 3FLA, IPES, Montevideo, Uruguay.
- Springer, C. (2009) : CECR : tâche sociale, scénario pédagogique et TIC, Actes du 1er Congrès des professeurs de français en Pologne, Pultusk, 25-27 avril 2008.

Lingua e parlante: ciò che hanno in comune studenti e insegnanti

Juan Manuel Fustes
 juanmanuelfustes@gmail.com

Un argomento escluso dall'agenda

L'agenda della didattica attuale sembra carica di preoccupazioni sull'apprendimento e le sue condizioni, cercando di appurare un'interpretazione dello studente: i suoi interessi, le sue capacità. Da questa ricerca derivano termini quali motivazione, lateralità, bisogni, sempre relativi alla parte che riguarda lo studente. L'insegnante, invece, sembra essere al di fuori da queste considerazioni, e lo si mostra come rappresentante della pienezza, la padronanza della lingua, il dominio della classe e la gestione della lezione. Tuttavia c'è un punto di vista, che si regge su una teoria di forti implicazioni, secondo il quale insegnanti e studenti possono trovarsi accomunati: quello che sottolinea le difficoltà, la ricerca costante e mai esaurita della lingua straniera, in altre parole, la lotta contro la mancanza. Si cercherà di inquadrare questi argomenti e di suggerire un modo di trattarli secondo l'ordine determinato dalla nostra prospettiva teorica.

Obiettivi

All'insegna della centralità dello studente, la glottodidattica attuale si preoccupa quasi unicamente dell'apprendimento e le sue condizioni. Infatti, dando un'occhiata all'ambito italiano e ricorrendo a esempi di lavori in glottodidattica quali Balboni (2002), Cardona (2001) (per citarne due), troviamo un approccio che tenta di raggiungere una descrizione biologica, psicologica e sociale il più possibile completa dello studente per poter consigliare modi migliori di insegnare.

Cercheremo di dimostrare:

1. perché sia inutile ogni tentativo di cogliere l'essenza dell'alunno facendo uso di tante teorie dissimili come si trattasse di strumenti di descrizione, in un approccio con la teoria che non è altro che quello del senso comune. Infatti, se ci chiediamo che cosa sono, ad esempio, i termini "interesse" e "capacità" fuori da un'inquadratura teorica, vedremo che non

sono altro che parole del linguaggio corrente e quindi non appartenenti ad un sistema di idee e concetti quale può essere una teoria;

2. perché sia artificiale o alienato un trattamento teorico dissimetrico per insegnanti e apprendenti inseriti nelle situazioni e durante gli avvenimenti didattici.

Un tentativo sempre mancato: la cattura dell'alunno

Vorremmo adesso costruire un'argomentazione mirante a giustificare la nostra affermazione relativa al tentativo mancato nella cattura dell'alunno da parte della glottodidattica dominante attualmente nel mondo della lingua italiana. A scopi unicamente esemplificativi, prenderemo il testo di Paolo Balboni intitolato "Le sfide di Babele" (Balboni, 2002), il quale, a nostro avviso, riflette abbastanza chiaramente gli argomenti di considerazione e i modi di trattarli prevalenti negli ultimi anni.

In diversi capitoli del libro, Balboni, pur di descrivere nel modo più completo possibile lo studente, si avvale di diverse scienze come la psicologia, la linguistica, l'antropologia, le scienze della comunicazione o quelle dell'educazione. Tratta tutte queste discipline come facenti parte di campi complementari, assumendo che più scienze "usiamo" per spiegare, meglio riusciamo a descrivere l'oggetto del quale vogliamo parlare. Questa è una concezione strumentale delle scienze, con un'idea di partenza che si potrebbe esprimere nelle seguenti parole: gli oggetti della realtà ci sono ed esistono esattamente come li nominiamo, e cioè le parole del nostro linguaggio corrente sono uno spunto valido per concepire gli oggetti da studiare. Questi oggetti, così come vengono offerti dalle nostre concezioni più pedestri, vengono descritti dalle scienze, le quali provvedono diversi punti di vista, grazie alla cui intersezione si raggiunge una descrizione esauriente degli oggetti della realtà.

Per effetto di questa concezione strumentalistica, Balboni dà per buona la presentazione dello studente da diverse prospettive: quella della neurologia (Balboni, 2002: 31) in base al concetto di lateralizzazione; quella della psicologia, in quanto essa è capace di assegnare diversi ruoli agli emisferi cerebrali. Tutto questo viene paragonato all'hardware, concetto dell'informatica, ma poi (pur di non far mancare nulla) c'è anche il software, per il quale si ricorre al concetto, coniato da Noam Chomsky, di Language Acquisition Device. Più tardi, Balboni si serve anche di Krashen e la sua distinzione tra acquisizione e apprendimento nonché le nozioni di memoria, motivazione (ancora con la metafora dell'hardware

e il software informatico accostato al funzionamento mentale umano) e per ultimo, quella di “filtro affettivo”.

Una presentazione così non nutre alcuna aspettativa di coerenza teorica: è evidente che così tante idee dissimili e provenienti da diversi campi non possono raggiungere alcun risultato degno di rispetto scientifico. L'autore non sembra essere preoccupato da un principio che per noi è una massima: è il punto di vista che crea l'oggetto e non viceversa¹. Attribuiamo questa tendenza, non a una mancanza di onestà dell'autore bensì al desiderio di catturare l'alunno a tutti i costi, magari con lo scopo di fornire risposte all'insegnante preoccupato per il suo perfezionamento didattico.

Che cosa rimane all'insegnante?

Se l'insegnante dovesse costruirsi un'agenda in base alle indicazioni date dai glottodidatti poc'anzi accennati, si dovrebbe preoccupare soltanto di quanto potrebbe influenzare sull'acquisizione/apprendimento dei suoi studenti. Questa è un'idea classica della didattica contemporanea (e magari anche dai tempi di Comenio): l'insegnante deve pensare a come preparare la lezione, come prevedere certe sequenze e come gestire la lezione: il tempo, le attività e il comportamento della classe, le reazioni e l'entusiasmo dei suoi studenti. Questa immagine è quella di un insegnante padrone, anche quando non è il centro, anche quando è semplicemente il “facilitatore”, è pur sempre il padrone della situazione e deve essere soddisfatto se tutto accade secondo le sue previsioni.

L'alunno sbaglia, talvolta si comporta anche in modo non adeguato, quindi si adatta ad una situazione di classe. Verrà attribuita all'insegnante, invece, la prospettiva della pienezza, la completezza: deve sapere la lingua, deve saper gestire la lezione e la classe, deve agire secondo i suoi doveri. L'apprendente è la mancanza, sbaglia nell'usare la lingua ma agisce secondo le sue condizioni, le sue tendenze, i suoi interessi e le sue capacità (e, tra l'altro, sembra averne il diritto). L'insegnante, benché non lo si voglia presentare così, si ritrova anche lui davanti alla sua mancanza, alle difficoltà offerte dalla lingua: lo staccamento tra la prima lingua e la lingua straniera, l'immagine di sé come parlante della lingua che insegna, gli errori linguistici (quelli che vengono correntemente interpretati

¹“L'oggetto stesso, lungi dal precedere il punto di vista, si direbbe creato dal punto di vista” (De Saussure, 1967: p. 17), idea che non è saussuriana ma ripercorsa da filosofi quale Platone o Kant, per citarne soltanto due.

come “interferenze”), gli accostamenti di significanti, i malintesi. Questi svariati fatti che abbiamo nominato e difficoltà non sono da attribuire esclusivamente al rapporto che si ha rispetto a una lingua straniera ma sono validi anche per la relazione con la prima lingua.

Crediamo, quindi, che sia possibile inquadrare i fatti da un punto di vista che non ci dia lo stesso risultato della glottodidattica attualmente prevalente, con uno sguardo secondo il quale insegnanti e apprendenti possano vedersi accomunati. Questo fattore di riunione è una certa visione del loro rapporto con la lingua.

L'insegnante di lingua straniera come parlante

Le visioni glottodidattiche che stiamo rivedendo assumono, come si deduce da quanto accennato nel capoverso precedente, che l'insegnante non ha nessun conflitto con la sua lingua, o almeno non dovrebbe averlo, visto che il conflitto è concepito come una cosa da evitare.

Se siamo consequenti con i risultati raggiunti dalle ricerche che abbiamo portato avanti negli ultimi anni², dobbiamo ammettere l'impossibilità di dissociare l'insegnante dalle difficoltà che vive l'apprendente nell'imparare la lingua; è esclusa la possibilità, dunque, di pensare la dissimmetria che colloca l'insegnante dalla parte della completezza e l'alunno dal canto della mancanza. Al contrario, l'incompletezza c'è in tutti e due e fa parte della loro condizione di parlanti.

Per capire di più a quale incompletezza ci stiamo riferendo e riuscire a scorgerla, dovremo fare una distinzione fondamentale, che deriva dalle proposte di Jacques Lacan per quanto riguarda la scissione inerente alla soggettività³. Nel suo rapporto con il mondo, il soggetto si ritrova a do-

² In alcune nostre ricerche precedenti (Fustes, 2007) ci siamo inoltrati nell'universo teorico aperto dalla nozione di condizione di parlante, in seguito ai primi abbozzi e susseguenti sviluppi di Behares (2006), a sua volta ispirato da Charles Melman (1992) e, più in generale, alla psicolinguistica di Cláudia Lemos, la psicanalisi di Jacques Lacan e l'analisi del discorso di Michel Pêcheux, dentro la Teoria dell'Avvenimento Didattico. Ci siamo occupati particolarmente della condizione di bilinguismo (Fustes, 2009), con l'intento di appurare il rapporto lingua materna / prima lingua / lingua straniera: i sensi di vicinanza, familiarità oppure distanza e stranezza. Abbiamo cercato di dimostrare e sottolineare la pertinenza che questa direzione negli studi del didattico può avere, specie per la didattica delle lingue straniere.

³ Come accennavamo supra, questa idea non è inventata da Lacan, ma corrisponde a una tradizione filosofica platonica per ricordare la quale basta la nota allegoria della caverna.

ver contare su certi impedimenti: l'impossibilità di sapere tutto, di cogliere la verità in pieno e la sua costituzione mediante il linguaggio, il quale è costituito di instabilità, accostamenti in base al significante, slittamenti di significato, malintesi, doppi sensi, incomprensione, incomunicabilità. Solo immaginariamente il soggetto-parlante può definire se stesso come padrone della lingua e solo immaginariamente egli stabilisce rapporti di proprietà rispetto a una lingua, anch'essa immaginarizzata come delimitabile, definibile.

Tanto per proporre uno schema e riordinare le idee appena accennate, possiamo indicare queste divisioni per il rapporto lingua-parlante, le quali valgono sia per l'insegnante che per l'apprendente⁴:

lingua/linguaggio nell'immaginario del parlante:

Il parlante può definire se stesso come parlante di una lingua, la quale riceve un nome, può indicare se una delle lingue che parla è la madrelingua e le altre sono straniere, può stabilire quando, come e perché ha imparato le altre lingue. Vengono così stretti dei legami con le lingue, entità intangibili e senza unità, ma a questo livello possibili da stabilire in base all'unità e stabilità con le quali immaginariamente viene concepito il linguaggio. Il parlante può avere una concezione tutta sua (probabilmente molto influenzata dalla sua esperienza scolastica o didattica) su che cosa significa sapere la lingua, in che cosa consiste tale conoscenza e addirittura su come potrebbe essere perfezionata sia la sua che quella degli altri (se è il caso di un insegnante, quegli "altri" possono essere i suoi studenti). Anche a questo livello il parlante dichiara le sue sicurezze e insicurezze nell'uso delle lingue. È il registro in cui il parlante dice di sé in rapporto con le lingue.

lingua/linguaggio come instabilità e mancanza:

La lingua è in cambiamento costante, si constata variazioni, differenze, tutte le quali si appoggiano sul principio di arbitrarietà del segno e la sua instabilità in quanto il legame significante-significato è scioglibile (o addirittura sciolto, al meno in principio). La lingua, piuttosto che come strumento per l'espressione delle idee, si dimostra problematica, sfuggibile, ci si ritrova davanti all'incomunicabilità, la confusione, il malinteso, il doppio senso, la battuta inaspettata. Il parlante si trova alla ricerca del sapere mancante e talvolta attribuisce questa mancanza al fatto di concepire immaginariamente un rapporto di lingua straniera rispetto alla

⁴Le distinzioni qui presentate contano sul precedente del nostro intervento al Tercer Foro de Lenguas de ANEP (Fustes, 2010), dove riflettevamo sull'inadeguatezza del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue come modello didattico.

lingua con cui ha a che fare. Questa è la dimensione singolare e unica dell'instabilità angosciosa, che non si riscontra solo nei confronti della lingua straniera ma anche di quella cosiddetta "materna"⁵.

lingua/linguaggio come reale impossibile da rappresentare:

La sostanza linguistica: i suoni, la scrittura si presentano anche in una sfaccettatura puramente reale e impossibile da rappresentare, il cui rapporto con il soggetto si può verificare nel corpo e nei sensi. Questa sarebbe una dimensione ai limiti del linguistico, infatti ogni teoria linguistica sempre difetterà nel rappresentare esaurientemente la lingua, principio sul quale si appoggia l'attività scientifica e garantisce l'incessante ricerca.

Conclusioni

Abbiamo cercato, con questo intervento, solo di tratteggiare un punto di vista diverso da quello prevalente nell'area della glottodidattica. Questa disciplina cercherebbe dunque di fornire di elementi misurabili e utili, grazie ai quali l'insegnante otterrebbe il successo ambito e senza i quali solo darebbe lezioni mediocri.

Consideriamo che la glottodidattica non debba essere un attrezzo per l'insegnante o una guida di come procedere che gli dica "tu non sai niente, fidati di noi", "insegna pure, ma quando si sentirai angosciato perché non ce la fai, vieni da noi". Secondo la nostra ottica, invece, è molta di più l'enfasi che si deve fare sul lavoro dell'insegnante con la lingua, nella lingua, il rafforzamento delle sue identità di parlante e la naturalizzazione del suo rapporto con una lingua che, sebbene potrà rimanere sempre straniera, potrà avvicinarsi all'autenticità, la naturalezza e la spontaneità di chi poi la vorrà trasmettere in modo autentico, naturale e spontaneo.

Rivendichiamo come questioni della didattica quelle che riguardano il rapporto che l'insegnante ha con la lingua che insegna. In tal senso, c'è da chiedersi se è possibile parlare di rapporti più o meno naturali con la lingua insegnata e in che modo esso possa riflettersi sull'insegnamento e creare identificazioni negli studenti. Sarebbe opportuno anche porsi la questione sul rapporto che hanno l'insegnante o l'apprendente con la

⁵La quale noi preferiamo chiamare "prima lingua" poiché essa può essere identificata a livello immaginario dal parlante in frasi come "la mia lingua materna è lo spagnolo". Il termine lingua materna, invece, è molto discusso nella nostra prospettiva teorica, ma è comunemente associato non a una lingua nominabile ma all'ordine simbolico in cui i significanti (attribuibili magari a diverse lingue) entrano in gioco nelle esperienze soggettive del parlante, e del quale egli non ha la padronanza.

lingua come oggetto da catturare, da conoscere o con i singoli parlanti, con i quali ci si identifica, i quali si vuole emulare, ai quali ci si vuole rassomigliare.

È anche da sottolineare il ruolo fondamentale della mancanza inerente al rapporto con la lingua: la mancanza è motore del desiderio di imparare ma è anche fonte di giochi pieni di godimento (infatti, la battuta comica è permessa da quello spazio in cui significato e significante subiscono un leggero slittamento).

Ci piacerebbe lasciare con queste riflessioni degli spunti che consentissero di non accontentarci di una glottodidattica che vuole risolverci i problemi e ci concediamo quindi la libertà di lavorare con la lingua e nella lingua nonostante tutte le imprevisibilità e addirittura grazie ad esse.

Riferimenti bibliografici

- Balboni, Paolo (2002) *Le sfide di Babele*. Torino, UTET.
- Behares, L. E. (2006) “La dialéctica de las identificaciones lingüísticas en el acontecimiento didáctico, en el marco de referencia de las políticas educativo-lingüísticas” in G. Barrios e L. E. Behares (orgs.) *Políticas e Identidades lingüísticas en el Cono Sur*. Montevideo, Universidad de la República – AUGM: p. 43-52.
- Cardona, Mario (2001) *Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue*. Torino, UTET.
- De Saussure, Ferdinand (1967) *Corso di linguistica generale*. Introduzione, traduzione e commento di Tullio De Mauro. Roma, Editori Laterza [1922].
- Fustes, Juan Manuel (2007) “Algunas concepciones presentes en programas de la educación pública uruguaya como actos de planificación lingüística” in *III Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Lingüísticas, Núcleo Educación para la Integración – Asociación de Universidades Grupo Montevideo, Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba*: p. 23-26
- Fustes, Juan Manuel (2009) *La lengua extranjera desde una didáctica centrada en el saber*. Montevideo, Universidad de la República – Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación – Departamento de Publicaciones [disponibile anche su Portal EduMec: <http://www.edu.mec.gub.uy/articulos/fustesSABERlengextr.pdf>].

- Fustes, Juan Manuel (2010) “Il Quadro Comune Europeo di Riferimento: le sue determinazioni ed i suoi limiti al cospetto della natura del linguaggio nel didattico” in Administración Nacional de Educación Pública, Tercer Foro de Lenguas ANEP. Motnevideo, ANEP – CoDiCen: p. 191-198.
- Melman, Charles (1992) Imigrantes. Incidências subjetivas das mudanças de língua e país. São Paulo, Escuta.

Lectocomprensión de alemán técnico. Un desafío para estudiantes sin conocimientos previos

Viviana Wahl
vivwahl@fi.uba.ar

Introducción

Alemania cumple una función ejemplar como país de desarrollo tecnológico, según lo corrobora la Embajada Alemana en la Argentina. Prueba de ello es el segundo lugar que ocupa en el ranking de premios Nobel en Física y Química. En estos campos y en numerosos otros se produce un frondoso material bibliográfico de aplicación al ámbito de la ciencia y la técnica. Para acceder a esta bibliografía los profesionales argentinos deben comprender alemán.

Pero el imaginario colectivo califica a la lengua alemana como dura, difícil y compleja. Tanto más, el alemán técnico, que parece ser inabordable para estudiantes de ingeniería y ciencias exactas sin conocimientos previos. El objetivo principal de este trabajo es desmitificar esta creencia y el secundario es incentivar a los estudiantes a que se acerquen a la lengua alemana. Para lograr este objetivo se tomará como base el material desarrollado por la autora para su primer curso inicial de Lectocomprensión en Alemán de la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Buenos Aires, destinado a estudiantes sin ningún conocimiento anterior de esta lengua extranjera.

La hipótesis del trabajo es que cualquier estudiante motivado puede lograr tener una aproximación funcional a las ideas centrales de un texto técnico-científico una vez finalizado el primer cuatrimestre de Lectocomprensión en Alemán.

En primer lugar se presentarán el marco conceptual y el institucional, en segunda instancia se describirá la propuesta de trabajo del curso y finalmente se formularán algunas conclusiones acerca del resultado final y la evaluación del curso.

Marco conceptual

El curso está concebido partiendo de la teoría de Vygotsky, que propone que la actividad mental es el resultado del aprendizaje social, de la interiorización de los signos sociales y de la internalización de la cultura y las relaciones sociales. De este modo el desarrollo de los procesos mentales superiores es un proceso sociogenético (Blanck, 1993: 59).

El docente toma como punto de partida los conocimientos del lector inicial. Le presenta un nuevo objetivo, lo orienta, el aprendiz alcanza este objetivo y el docente le ofrece otro más complejo, que el estudiante aborda y resuelve solo, si puede, o de lo contrario lo guía. Esta secuencia crea zonas de desarrollo próximo, donde se sitúan los procesos de aprendizaje, en los que el principiante construye el conocimiento (Blanck, 1993: 66).

Según la teoría clásica, el lector quedaba relegado a ser mero receptor de informaciones de un texto, para cuya comprensión debía apoyarse únicamente en la estructura lingüística. En este proceso sólo intervenían el texto y la estructura cognitiva del sujeto. Las nuevas investigaciones sobre la comprensión aportadas por la psicología cognitiva indican que lo que el lector extrae del texto interactúa con el conocimiento ya adquirido y archivado en su memoria, que es activado para la comprensión. De aquí que el sentido no es inherente al texto, sino que es el fruto de la construcción activa del estudiante en la interrelación con sus conocimientos (Groeben citado por Göpferich, 2006: 112). El constructivismo cognitivo es el fundamento de la didáctica desarrollada para el curso.

Marco institucional

El Departamento de Idiomas de la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Buenos Aires se ocupa de la organización y el dictado de los cursos de lectocomprensión de textos en lengua extranjera para los estudiantes de todas las carreras de grado de la facultad.

Los estudiantes tienen la obligación de cursar un cuatrimestre de una lengua extranjera a elección. Para aprobarla deben lograr una comprensión lectora autónoma satisfactoria. La comprensión lectora consiste en el proceso de construcción de un modelo o representación mental del texto, resultante de la interacción entre la información aportada por el texto y los conocimientos del lector (Vega citado por Alvarado, 2009: 81). Se entiende que el lector es autónomo si para la construcción del

sentido prescinde de la guía del docente, aunque recurra a diccionarios (Klett, 2000: 4).

La lengua alemana es una de las opciones ofrecidas por el Departamento de Idiomas. El requisito es poseer nivel B1/B2 de conocimiento lingüístico, según el marco de referencia europeo. Para que estudiantes sin conocimientos previos de alemán alcancen este nivel se ofrecen dos cuatrimestres (nivel inicial e intermedio). Se imparten 3 horas semanales de clase, con un total de 45 horas de enseñanza-aprendizaje por nivel.

A continuación se expondrá la experiencia del primer curso de la autora correspondiente al nivel inicial de Lectocomprensión en Alemán, dictado durante el primer cuatrimestre de 2011.

Propuesta de trabajo

El alumno principiante de alemán técnico conforma un grupo algo heterogéneo en cuanto a formación académica y a conocimiento de lenguas. Por lo general la mayoría domina el inglés y posee poca reflexión sobre su propia lengua.

El objetivo de los cursos de lectocomprensión es el abordaje de textos académicos (libros y materiales de cátedra, artículos científicos en revistas especializadas, tesis doctorales, ponencias acerca de investigaciones, entre otros), tipo de texto que el estudiante suele frecuentar y cuyo esquema formal ya conoce.

La selección de textos se concentra en el campo de la Matemática y la Física, ciencias que reúnen los saberes técnicos y las competencias comunes a los estudiantes de todas las carreras de Ingeniería. Se parte de conceptos básicos de estas disciplinas, de manera que el alumno sólo necesita aprender el nuevo código lingüístico para poder comprenderlos. Gradualmente se va complejizando la práctica de lectura académica, entendiendo como tal la lectura acontecida en el medio universitario y orientada a la construcción de conocimientos (Dorronzoro, 2009: 84).

Se presentan textos de autores representativos (Max Planck, Max Born, Werner Heisenberg), así como textos actuales, entradas de diccionario y catálogos de biblioteca. Previamente se trabaja con tapas, portadas e índices de libros de texto técnicos. La estrategia lectora inicial más empleada aquí es la puesta en común de conocimientos previos sobre el tema detectado en el paratexto, la que facilitará la anticipación de la macroestructura del texto. “A partir de estos anticipadores paratextuales, el lector elabora una hipótesis sobre el contenido del texto, que, en el transcurso de la lectura, irá testeando.” (Alvarado, 2009: 82)

La metodología empleada es la de las tres I, recomendada por McCarthy y Carter (1995: 217), es decir ilustración, interacción e inducción. Primero se expone un corpus con ejemplos reales en contexto, luego se motiva a la discusión entre pares para compartir observaciones sobre el aspecto en estudio y finalmente se induce a que los estudiantes, a partir de sus observaciones, puedan formular regularidades sobre el hecho lingüístico.

Coincidimos con Klett (2010: 316-320) en que las prácticas deben estar acompañadas necesariamente por instancias de reflexión metalingüística para poder construir el saber. Cada aprendiente pasa por momentos de reflexión espontánea en los que plantea dudas o requiere confirmación a una asociación.

Tal vez los pares respondan o hagan correcciones. Este material verbal es valioso porque da cuenta de las representaciones mentales internas de los principiantes y es aprovechado por el docente para consolidar el aprendizaje gramatical. Por otra parte, el profesor propone otras instancias reflexivas cuando se hace necesario un apuntalamiento, de modo que en la clase de lectocomprensión también coexiste la reflexión inducida, todo ello inscripto en un enfoque constructivista y sociocognitivo.

Dado que los primeros textos son del dominio de la Matemática, se comienza introduciendo los números. Gradualmente se van reconociendo clases de palabras y sus particularidades, género y número, casos, morfología y conjugación en una secuencia condicionada por la frecuencia de aparición en textos técnico-científicos. Luego se abordan la sintaxis y las partes de un texto para finalmente llegar al análisis de un texto breve y su diagrama conceptual o ficha resumen.

La evaluación final del curso analizado para este trabajo, correspondiente al nivel inicial de Lectocomprensión en Alemán, incluyó ejercicios de léxico y morfología, identificación de datos bibliográficos, de conceptos en un texto técnico y la confección de una ficha resumen. El 100% del alumnado aprobó la asignatura con un promedio de aciertos del 75%.

Conclusiones

El resultado del desarrollo de este curso fue exitoso. Los estudiantes no tuvieron errores significativos en la evaluación, ya que lograron resolver los ejercicios de léxico y morfología, así como también aplicar satisfactoriamente las estrategias básicas de comprensión de textos técnico-científicos. En el breve período de tiempo asignado para el curso asimilaron los conceptos léxicos, morfológicos y sintácticos en alemán,

además de su relación con la lengua materna, lo que les permitió la interpretación de los conceptos básicos de textos técnico-científicos. De este modo se dieron por cumplidos los objetivos del curso, con lo que quedaría desmitificado el preconceito del alemán técnico como lengua casi imposible de abordar sin conocimientos previos.

La experiencia satisfactoria alienta a continuar. En el devenir de los próximos cursos de nivel inicial y del siguiente, nivel intermedio, se afianzará la metodología y se avanzará con la investigación. Se acumularán más datos hasta que se pueda hacer un relevamiento significativo que permita confeccionar una estadística, con la finalidad de detectar posibles errores y proponer mejoras en el método.

Referencias bibliográficas

- Alvarado, M. (2009): Paratexto, "Enciclopedia Semiológica", Eudeba, Buenos Aires.
- Blanck, G. (1993): Vigotsky: El hombre y su causa. En: Moll, L. (comp.), Vigotsky y la educación. Connotaciones y aplicación de la psicología sociohistórica en la educación, Aique, Buenos Aires.
- Dorronzoro, M.I. (2009): Lectura en lengua extranjera y escritura en lengua materna: ¿Qué relaciones? En: Klett, E. (dir.), Construyendo la didáctica de las lenguas extranjeras (2009), Araucaria editora, Buenos Aires, p.83-100.
- Groeben, N.(1982): Lesertypologie: Textverständnis – Textverständlichkeit.. En: Göpferich, S. (2006, Textproduktion im Zeitalter der Globalisierung. Entwicklung einer Didaktik des Wissenstransfers), 2da.edic., "Studien zur Translation", Vol.15, Stauffenburg, Tübingen.
- Klett, E. (2010): El lugar de la gramática en la enseñanza de la lengua materna y las lenguas extranjeras. En: Tercer Foro de Lenguas de ANEP, Montevideo, p. 309-326.
- Klett, E., Lucas, M. y Vidal, M. (2000): Lectocomprensión en francés, lengua extranjera, Facultad de Filosofía y Letras (UBA), Buenos Aires.
- McCarthy, N. y Carter, R. (1995): Spoken grammar: what it is and how can we teach it? En: English Language Teaching Journal, Vol. 49/3, Oxford University Press, p. 207-218.
- Vega, M. y otros (1990): Lectura y comprensión. Una perspectiva cognitiva. En Alvarado, M. (2009), Paratexto, "Enciclopedia Semiológica", Eudeba, Buenos Aires.

