

QUINTO FORO DE LENGUAS DE ANEP

Programa de Políticas Lingüísticas

Montevideo - Uruguay

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

Rio Negro 1269/3 3er. Piso
Montevideo – Uruguay CP 11100
Tel. 2 902 09 35 Int. 1033

Diseño de Tapa: DOSCUBOS
Diseño Interior: Carolina Bustos
Impresión: Gráfica Natural

Impreso en Uruguay
Printed in Uruguay
D.L. : N°
ISBN:
Edición Amparada en el Decreto 218/996



ADMINISTRACIÓN NACIONAL
DE EDUCACIÓN PÚBLICA

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

Prof. Wilson Netto
Presidente

Insp. Prof. Javier Landoni
Consejero

Lic. Daniel Corbo
Consejero

Mtra. Teresita Capurro
Consejera

Prof. Néstor Pereira
Consejero

Programa de Políticas Lingüísticas

Comisión Asesora

Irupé Buzzetti, Rosario Estrada, Ana Gómez, Ana María Lolli, Arcángela Meliande, Anamaría Moreno, Jorge Nández, Cristina Pippolo, Shirley Romano, Antonio Stathakis, Gabriela Zazpe

Grupo Operativo

Graciela Bilat, María José González, Ana María Radesca, María Isabel Rodríguez, Carmen Vaucheret

Coordinadora General

Laura Motta

Coordinador Operativo

Milto de Castro

Secretaría

Carolina Bustos, Paola Trucco

Compilación y edición

María José González y Carolina Bustos

Presentación	11
Sección I. Mesas redondas	13
Mesa redonda de apertura: Políticas Lingüísticas en el Mercosur Educativo	15
Mesa redonda: Estudios sordos: lenguaje, enseñanza de lengua, tecnologías y políticas	
<i>Desenvolvimento de linguagem/apropriação da língua brasileira de sinais por crianças surdas: o trabalho envolvendo gêneros do discurso</i>	17
Ana Claudia Balieiro Lodi	
<i>Políticas linguística e educacional relativas às pessoas surdas no Brasil</i>	
Elomena B. de Almeida	25
<i>Educación de los sordos y tecnologías aplicadas a las lenguas</i>	
Leonardo Peluso	31
<i>Presentación de la Escuela. Uso de las tecnologías en prácticas de aulas</i>	
Yanet Gómez	33
Mesa redonda: Lenguas clásicas y modernas	
<i>Latinae Radices (LAR). Advertencias sobre los cambios del léxico en un compendio verbal</i>	
Fiorella Bacigalupe, María José González, Cristina Pippolo	37
<i>Latín y estilo en una épica imperial del siglo X</i>	
Mercedes de la Cruz, Victoria Herrera	47
Mesa redonda: Los sordos en los diferentes niveles de la enseñanza situación actual	
<i>Estudios Sordos: enseñanza de lengua, tecnologías y políticas</i>	
Juan Andrés Larrinaga, Leonardo Peluso	67
<i>Reflexiones en torno a la educación bilingüe de los sordos en Primaria</i>	
Fernanda Bonilla	69
<i>La enseñanza de lengua de señas a los alumnos sordos de Secundaria</i>	
Adriana Prieto	71
<i>Enseñanza de una asignatura y enseñanza de lengua: dos caras de una misma moneda</i>	75
Juan Andrés Larrinaga	
Mesa de cierre: El lenguaje de los uruguayos	79

Sección II. Ponencias

<i>Evaluating entrance exams in CFE for the English Teaching degree</i>	81
Esteban Arrieri, Ayrtón Dave, Alejandra Flores, Viviana Garay, Carlos Núñez, Cesia Panamá	83
<i>Formación docente inicial: Un estudio de caso con estudiantes uruguayas en Brasil</i>	89
Valesca Brasil Irala, Fabiana Soares da Silva	97
<i>(Bi)letramentos fronteiriços: mapeando práticas lingüísticas na comunidade escolar</i>	103
Valesca Brasil Irala, Bruna Susel Gulart Antunes	117
<i>El español a través de la cultura rioplatense: una práctica posible en la enseñanza</i>	127
de E/LE - Valesca Brasil Irala, Jéssica Vaz de Mattos	135
<i>Ex-plicare vs. com-plicare: o que é, o que é?</i>	141
Luciana Bruzzone Urgal, Rossana Genta Bazzano	153
<i>Los profesores principiantes de inglés en el Uruguay: una oportunidad de mejora para la</i>	159
<i>profesión docente</i> - Lourdes Cardozo Gaibisso	
<i>El olvido de las palabras: reflexiones sobre léxico y lectura o el retorno a la gramática</i> - Santiago Cardozo	
<i>Collaborative and Affect-directed Learning in the Language Class at University</i> -	
Cristian Andrés Cardozo, María Dolores Orta González	
<i>Los porqués de algunos contenidos en los programas de Lengua o Español</i> -	
Carmen Lepre	
<i>La formación inicial y continua del docente de lenguas extranjeras y primera lengua</i>	
<i>La formación de los profesores de inglés: Una mirada crítica</i>	
Efraín Davis, Mónica Lacaze	
<i>De cómo el diseño de los textos de inglés de la escuela secundaria impacta en los cursos</i>	
<i>del idioma de la Universidad Nacional de La Matanza</i>	
Efraín Davis, Susana Moyano, Mariana Sanjurjo	
<i>Enseñanza de IFE: Un cambio de enfoque para las Tecnicaturas de Turismo</i>	
Efraín Davis, Laura Espasandín, Silvia Picelille	
<i>De cómo potenciar la oralidad a partir de la lectura digital: un nuevo desafío</i>	
Efraín Davis, Susana Moyano, Silvia Picelille	

<i>Il bagaglio linguistico delle nuove generazioni come necessità vitale per il lavoro e per la conoscenza del mondo</i> - Sandra De Cristofaro	185
<i>Trazos y retrasos. Un enfoque semiótico sobre la enseñanza de las letras imprenta y cursiva</i>	195
Santiago Dentone	
<i>Virtually there: Thoughts for a principled online pedagogy</i> - Gabriel Diaz Maggioli,	209
Lesley Painter-Farrell	
<i>Investigar las escrituras de los alumnos: narrativas en claves autobiográficas</i> -	223
Mariano Dubin	
<i>Implicancias político-económicas en el préstamo lingüístico (El caso de los préstamos léxicos provenientes del inglés)</i> - Virginia Frade	233
<i>La perspectiva accional de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras: un aporte del marco europeo común de referencia para las lenguas y su potencialidad para el trabajo en la enseñanza y el aprendizaje de la lengua materna</i> - Lucía González, Claudio Silva	241
<i>Una crisis entre tantas: la "crisis de lectura" en el Uruguay de hoy</i> - Gabriela Irureta	251
<i>Input, output e interacción: su relevancia en el aprendizaje de lenguas extranjeras</i> -	261
Esteban La Paz Barbarich	
<i>Evaluer l'oral à partir des enregistrements: atout ou gadget? Centres des Langues Étrangères</i> -	269
Anaía Martinez, Denise Pomiés	
<i>O não verbal num contexto intercultural. Cultura e gestualidade</i> - Marta I.Molina Cabrera	277
<i>Los alófonos y su aparición en la LSU</i> - Soledad Muslera	283
<i>Enseñar portugués a hablantes fronterizos: alcances y desafíos</i> - Karina Nossar Toranza	289
<i>Um parêntesis para apresentar o viver literário de pequenos leitores</i> - Maria Carmen Pintos Pereira	297
<i>Sfruttamento didattico del film Benvenuti al Sud (2010)</i> - Gioconda Quartarolo, Anna Vezzoli	305

<i>El portfolio como instrumento de formación docente en las prácticas de la enseñanza</i>	315
Laura Roattino, Valeria Wilke	
<i>La literacidad crítica como actividad de aprendizaje y como meta de enseñanza de la lectura Descripción de procedimientos y propuestas de realización</i> - Edith Silveira	323
<i>La enseñanza de Lenguas Extranjeras en Formación en Educación Plan 2008</i>	333
<i>Las TIC: Una puerta abierta a la autonomía de los aprendizajes.</i>	
<i>De la reflexión sobre el caso a la investigación</i>	
Roxana Sordo, Beatriz V. Teijeira	
<i>Immersionsmethode im Fremdsprachenunterricht</i>	339
Wolfgang Staub	
<i>Las TIC al rescate docente:</i>	351
<i>La diversidad y la construcción de conocimiento en los</i>	
<i>Cursos de Certificación para la enseñanza de inglés en las Escuelas Primarias.</i>	
Beatriz V. Teijeira	
<i>Gêneros do discurso e formação de professores de línguas</i> - Edilson Teixeira	359
<i>Modelos de lectura en la sociedad montevideana: el legado de los sesenta</i>	369
Alejandra Torres Torres	
<i>La redacción de textos con fines académicos: un inicio a la práctica profesional</i>	
Micaela Van Muylem, Valeria Wilke	377
<i>Culture as content and practice: Toward interculturality in English language teaching and learning</i> - Camilla Vásquez	385

Presentación

El Foro de Lenguas, organizado por el Programa de Políticas Lingüísticas por quinto año consecutivo ha de destacarse desde varias perspectivas. En primer lugar, el encuentro supuso un espacio de integración reconocido, aceptado y esperado por estudiantes, docentes e investigadores nacionales y extranjeros. Como cada año, la propuesta incluyó el abordaje de aspectos teóricos, metodológicos y prácticos sobre la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas. Por otro lado, el evento contribuyó a la mirada reflexiva y crítica de los más de cuatrocientos participantes que apostaron una vez más al intercambio, a la profesionalización y a la consecución de la calidad educativa.

La presente publicación es apenas una muestra de lo exhibido en el evento, tanto en mesas redondas como en ponencias, que reflejan la labor individual o colectiva en torno a las áreas de interés de los asistentes. La sección I reúne resúmenes y comunicaciones expuestas en las mesas redondas acerca de las políticas lingüísticas que enmarcan el Mercosur, la educación lingüística de personas sordas, la enseñanza de lenguas clásicas y modernas; y, como cierre, el lenguaje de los uruguayos. La sección II recoge las ponencias presentadas en forma simultánea sobre la enseñanza y el aprendizaje de alemán, español, francés, inglés, italiano, lengua de señas de Uruguay y portugués. De manera transversal, se plasman los aportes innovadores de las tecnologías y el impacto de los diversos contextos educativos en la enseñanza de lenguas.

De esta manera, se abren las puertas a la continua formación de docentes, se estimula la investigación permanente y se fortalece el intercambio interinstitucional que desde el comienzo ha identificado la propuesta.

Programa de Políticas Lingüísticas
ANEP-CODICEN

SECCIÓN I

MESAS REDONDAS

**Mesa redonda de apertura:
Políticas Lingüísticas en el Mercosur Educativo**

La mesa redonda que abrió el 5FLA abordó el tema de las políticas lingüísticas en el Mercosur Educativo. Estuvo moderada por la Coordinadora del Programa de Políticas Lingüísticas, profesora Laura Motta e integrada por el Mtro. Luis Garibaldi, la Dra. Lía Varela y la Dra. Eliana Sturza.

En el año 1992, casi desde el mismo momento en que existe el Mercosur, se creó formalmente el sector educativo del Mercosur. En el transcurso de estos años, se han constituido distintos equipos de trabajo y comisiones que desde la educación inicial hasta la educación básica, media y superior. Entre los distintos temas se recogen básicamente cinco objetivos:

- i) promover el desarrollo y el concepto de integración regional entre los sistemas educativos,
- ii) desarrollar una política de calidad en toda la región,
- iii) facilitar un sistema de movilidad de docentes y estudiantes en todos los niveles educativos,
- iv) promover la cooperación interinstitucional,
- v) facilitar que la educación se constituya en un factor que contribuya a la integración regional.

Desde el año 2003, se comenzaron a realizar actividades vinculadas a la enseñanza de español y portugués como lengua extranjera y a discutir cuáles serían las políticas lingüísticas en el Mercosur. Surgieron planteos tales como que el español y el portugués no son las únicas lenguas; por esto, más adelante, se incorporaría el guaraní como lengua oficial. Sin embargo, se sabe que existen otras lenguas y variedades. Uruguay reconoce en la última Ley de Educación, que las lenguas maternas no solo incluyen el español.

A partir de 2005, presidencia pro-tempore de Uruguay, se comienza a desarrollar una serie de actividades de formación docente, a partir de lo cual se firma un nuevo acuerdo con la Unión Europea. Este dejó establecido un convenio de cooperación y un programa de movilidad en educación superior.

En el año 2011, se define un nuevo organigrama y se crea una comisión de educación básica, una de educación media superior y se resuelve crear una comisión de educación docente que está inaugurándose en este tiempo y

dentro de los cuales se releva la formación del profesor de español y portugués como lengua extranjera.

En este sentido, el marco pretende promover la integración latinoamericana y una región cada vez más unida y consciente de que integramos una cultura común y cuyo vehículo privilegiado es la lengua. Aprender, divulgar, reconocer, enseñar la lengua en sus distintas manifestaciones y variedades en América constituye un aporte indudable a la formación de estos pueblos latinoamericanos, que tienden a una integración cada vez mayor. Este proceso a nivel de Mercosur y a nivel de la región está caminando y aunque a veces menos visible, con resultados concretos que vale la pena tener en cuenta.

Asimismo, Argentina y Brasil enfocan el concepto de una política lingüística gobernada por este concepto de integración y, también, por otros como el de inclusión. Los objetivos apuntan al fortalecimiento de la identidad nacional, respeto a la diversidad cultural y a las particularidades locales, abierta a universales y a la integración regional latinoamericana. Esto implica garantizar la inclusión educativa a políticas universales y asegurarles a los pueblos indígenas, el reconocimiento de su lengua y su identidad cultural para la valoración de la multiculturalidad en todos los educandos. En relación a estos objetivos, los aportes desde las lenguas extranjeras poseen un enfoque sociocultural que relevan el plurilingüismo y la interculturalidad.

Mesa redonda:

Estudios sordos: lenguaje, enseñanza de lengua, tecnologías y políticas

Desenvolvimento de linguagem/apropriação da língua brasileira de sinais por crianças surdas: o trabalho envolvendo gêneros do discurso

Ana Claudia Balieiro Lodi

Este artigo tem como objetivo apresentar alguns aspectos que tem sido enfrentados na realização de um trabalho voltado ao desenvolvimento de linguagem de crianças surdas em Língua Brasileira de Sinais (Libras). Para isso, tomo como base a experiência de uma escola pública de uma cidade de pequeno porte do interior do Estado de São Paulo, cuja prática em desenvolvimento busca propiciar a apropriação da Libras como primeira língua (L1) pelas crianças surdas por meio da interação com um professor surdo. Considera-se para este trabalho a língua em sua dimensão discursiva e, portanto, os inúmeros *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 1952-1953, 2000) existentes nesta língua, específicos das diferentes esferas de atividade humana.

Entende-se por gêneros do discurso as formas relativamente estáveis de enunciados, elaborados segundo condições específicas da atividade (BAKHTIN, 1952-1953/2000). Tem-se como pressuposto que em cada esfera de utilização da língua, os enunciados produzidos encontram-se e entrelaçam-se com várias vozes sociais; por este motivo, o conceito de gêneros discursivos deve ser compreendido como sendo plural, pois “reporta-se às formações combinatórias da linguagem em suas dimensões verbal e extra-verbal. Além disso, articula formas discursivas criadoras da linguagem, de visões de mundo e de sistemas de valores configurados por pontos de vista determinados” (MACHADO, 1997, p.143).

Os gêneros do discurso nos são dados como nos é dada nossa língua, ou seja, são por nós apropriados “mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua com indivíduos que nos rodeiam” (BAKHTIN, 1952-1953/2000, p.301). Dessa maneira, pode-se dizer que as formas da língua, assim como os gêneros do discurso, são introduzidos em nossa experiência e consciência, sem que sua correlação

seja rompida, já que ambos organizam nossa fala: nossos enunciados são modulados pelos gêneros discursivos e todas as nossas enunciações revelam as escolhas das formas da língua. Assim, dependendo da especificidade do gênero, há a seleção das palavras a serem utilizadas no discurso, tiradas de outros enunciados (do próprio locutor e do de outros) pela semelhança com o gênero em questão, isto é, pelo tema, pela composição e pelo estilo.

Neste sentido, a riqueza e variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois é também inesgotável a variedade de atividades humanas: “em cada esfera de atividade, há um repertório de gêneros possíveis que, seguindo os processos evolutivos vivos da língua vão diferenciando-se e ampliando-se juntamente com a evolução da esfera” (LODI, 2004a, p. 82). Eles incluem desde uma curta réplica de um diálogo cotidiano, um relato familiar, uma carta, até as formas de exposição científica e de modos literários, particularidade que não pode ser minimizada quando é posta a definição do caráter genérico do enunciado.

Bakhtin (1952-1953/2000) distingue ainda os gêneros do discurso primários, constituídos nas circunstâncias de comunicação verbal cotidiana, dos gêneros do discurso secundários, que aparecem em circunstâncias de comunicação cultural mais complexas, principalmente escritas. No processo de formação destes últimos, há a incorporação e transformação dos gêneros primários que, ao serem absorvidos, perdem sua relação imediata com a realidade existente e com os discursos alheios, conservando sua forma e significado cotidiano apenas no conteúdo.

Assumir estes pressupostos implica em considerar, em um trabalho envolvendo o desenvolvimento da linguagem/apropriação da Libras como L1 por crianças surdas, a infinidade de gêneros do discurso existentes nessa língua e, portanto, a necessidade desse processo ocorrer por meio da interação das crianças como surdos adultos, usuários da Libras, membros de referência das comunidades surdas brasileiras, e que circulem em diferentes esferas de atividade humana.

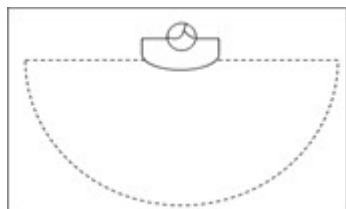
O gênero do discurso contos de fadas/histórias infantis

No espaço de interlocução professor surdo - crianças surdas, criado no interior da escola com o objetivo de propiciar a apropriação da Libras pelas crianças por meio de interações verbais com um usuário desta língua e na relação entre pares, o trabalho começou a ser desenvolvido a partir de um gênero do discurso específico: contos de fadas/histórias infantis. A escolha deste gênero decorreu de dois fatores: por se acreditar que as práticas de contar histórias propiciam a imersão das crianças em atividades discursivo-enunciativas por meio das quais as situações vivenciadas nos livros podem ser postas em diálogo com a vivência de cada uma, e por ser um gênero discursivo em Libras (logo já estabilizado) cujos aspectos discursivos e enunciativos começaram a ser estudados em 2004 (LODI, 2004b).

Para o estudo deste gênero, Lodi (2004b) analisou alguns aspectos discursivos relativos à dinâmica interdiscursiva que o constitui, ou seja, à compreensão de como as diferentes vozes presentes nos textos são construídas, como elas se diferenciam quanto aos aspectos composicionais, como assimilam o discurso do outro e como se inter-relacionam entre si e com o todo textual para o tratamento do tema. Para o presente artigo, as discussões terão como foco as particularidades na constituição das diferentes vozes presentes e suas diferenciações quanto aos aspectos composicionais, por serem estes os objetos que se pretende apresentar. Para tal, a autora analisou dois contos de fadas – Chapeuzinho Vermelho e Os Três Porquinhos – narrados em Libras por um surdo reconhecido pelas comunidades surdas brasileiras. Deve-se destacar que a produção em videocassete escolhida, produzida em 1998 e em que foram encontradas estas histórias, constitui-se no primeiro material videogravado em Libras e, portanto, referência para surdos e ouvintes para o desenvolvimento de um trabalho com crianças surdas.

Para a análise, considerou-se que todo enunciado em Libras é realizado no espaço de enunciação, semicírculo virtual cujo perímetro é usado para a realização de referência às pessoas do discurso nas situações discursivas com referentes não-presentes (FERREIRA-BRITO, 1995) ou presentes (QUADROS, 1997). O corpo do sinalizador deve situar-se no centro do raio do semicírculo e, neste espaço, nas diferentes situações discursivas, podem ocorrer mudanças

quanto à direção e a localização de seu corpo, a sinalização em direção a um *locus* pré-determinado como marca de referência a uma pessoa e/ou objeto e a movimentação ocular para este mesmo local (ao fazer referência à pessoa e/ou ao objeto ali referido). Estes fenômenos, segundo Massone (2000), servem para o enunciador indicar diferentes referentes ou para lhes fazer referência anafórica.



Fonte: LODI (2004b)

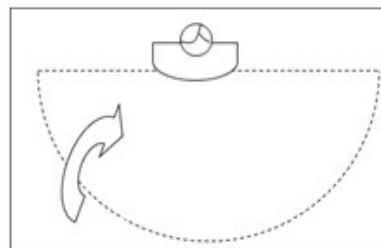
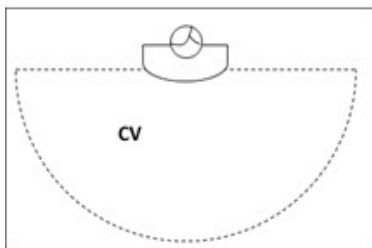
Lodi (2004b) observou que as vozes dos personagens e do narrador neste gênero discursivo eram marcadas segundo o lugar que cada um ocupava no espaço de enunciação: o narrador no centro do raio do semicírculo e os personagens posicionados ou a sua direita ou a sua esquerda. Outra diferença observada pela autora, diz respeito ao tipo de discurso adotado: o narrador construía seus enunciados em discurso indireto enquanto os personagens assumiam o discurso direto.

No que se refere à ordem de introdução dos personagens, Lodi (2004b) observou, em consonância ao discutido anteriormente por Massone (2000), que havia uma hierarquia nesta apresentação, determinada pelo contexto discursivo em que eles se encontravam (portanto um movimento interdiscursivo determinado pela localização dos enunciadores), fato que lhes permitia mudança de lugar e de posição no interior do espaço de enunciação. Essas mudanças, no entanto, não ocorriam de forma aleatória: “havia uma organização interna ao discurso que orientava e determinava as mudanças, em uma atualização e manutenção constante do tema do gênero” (LODI, 2004b, p.294).

O personagem que assumia o primeiríssimo plano discursivo teve sua referência realizada próximo ao centro, à direita do espaço de enunciação, indicando um posicionamento no espaço análogo ao descrito por Massone

(2000) na Língua de Sinais Argentina (LSA) quando em situações de diálogo, monólogos espontâneos, narrações e contos humorísticos. Além disso, todos os personagens, ao serem incluídos no contexto, (re)atualizando-o, faziam-no pela direita do espaço de enunciação e aí permaneciam até que nova atualização contextual fosse realizada. Nesses casos, a pessoa presente no contexto assumia um posicionamento à esquerda do narrador, sem haver, no entanto, sobreposição referencial. Importante destacar, que nessas situações, os personagens mantinham-se um mesmo plano discursivo, apesar do posicionamento à direita e à esquerda em relação ao centro do espaço de enunciação. O caráter de fundo discursivo foi observado, apenas, no que diz respeito ao posicionamento espacial dos objetos, sempre alocados à esquerda e distantes do centro do espaço de sinalização. Este fato sugere haver, em Libras, uma hierarquia espacial diversa quanto ao uso do espaço no caso de referência a pessoas e a objetos.

Esquemáticamente, os posicionamentos espaciais dos personagens (com os respectivos deslocamentos) e dos objetos podem ser representados da seguinte maneira:



CV = Chapeuzinho Vermelho; **Lo** = Lobo; **Cs** = casa da vovó

Outro aspecto observado diz respeito às variações na distância imposta entre os personagens, determinadas diretamente pela situação discursiva em questão. Massone (2000) já havia discutido que as diversas situações comunicativas (públicas, privadas e íntimas) e os diferentes registros (forma e informal) em LSA sofrem diferenciações que podem ser percebidas pelas dimensões espaciais, pela amplitude de realização do sinal e pelo perímetro que engloba o espaço de sinalização. Segundo a autora, um diálogo mais afetivo é realizado com uma aproximação dos corpos enquanto que a situação

inversa implicaria em um maior distanciamento destes.

Nos textos analisados por Lodi (2004b) observou-se a ocorrência também de distanciamentos entre os personagens e alteração dos movimentos realizados no uso da Libras, estando estes em relação direta com o contexto de produção e com a apreciação valorativa da situação pelos personagens. Assim Chapeuzinho Vermelho, ao dialogar com sua mãe e/ou com o lenhador, realizava movimentos amplos e fluentes; no entanto, seus movimentos alteraram-se quando ao se deparar com o lobo: “ela se distanciou dele, seus sinais mostraram-se trêmulos e com amplitude reduzida, diminuindo, assim, a fluência de sua sinalização” (LODI, 2004b, p.298).

No que se refere ao narrador, Lodi (2004b) observou que suas enunciações foram realizadas a partir de um único e mesmo lugar no espaço de enunciação em Libras - no centro do raio do semicírculo enunciativo – marcando, por meio desta “rigidez” referencial, certo distanciamento do jogo dinâmico de posicionamentos espaciais assumidos pelos personagens: “os movimentos realizados no espaço pelo narrador ficaram restritos à rotação de seu corpo no eixo vertical, necessários para a introdução dos personagens e/ou para situá-los nas diversas atualizações contextuais (LODI, 2004b, p.302). Outra diferenciação entre narrador e personagens observada diz respeito ao olhar. Embora se reconheça que o direcionamento do olhar seja uma importante marca discursiva de referência, esse, quando realizado pelo narrador, era preciso e voltado a um determinado local do espaço de sinalização (aquele de referência dos diferentes personagens no contexto em que eles se faziam presentes); em seguida, este olhar dirigia-se para frente, voltando-se ao interlocutor que o vê narrar a história.

Um trabalho envolvendo os gêneros do discurso

A partir do desenvolvimento de um trabalho que considera as especificidades dos gêneros do discurso conforme exposto anteriormente, está sendo possível uma melhor percepção dos processos de apropriação da Libras pelos alunos, que, ao assumirem a Libras como a língua que os constitui (assim como ao professor surdo), transformaram sua relação com o outro e olhar que tinham sobre si mesmos¹. Com isso, novas relações sociais foram instauradas a partir do momento em que os alunos passaram a ser autores de seus próprios

¹ Para informações mais detalhadas sobre esse processo, ver Lodi, Rosa e Almeida (2012).

dizeres, construindo histórias marcadas, algumas vezes, por transformações culturais que buscaram apagar qualquer aspecto auditivo e enfatizaram os aspectos visuais constitutivos das línguas de sinais. Além disso, apreciações valorativas passaram a ser incluídas nas situações narradas, mostrando estar havendo um diálogo entre as referências socioculturais das crianças com aquelas presentes nas histórias.

A título de exemplificação cito dois exemplos retirados do reconto da história “O Lobo e os Sete Cabritos²” realizado por uma das alunas surdas. O primeiro diz respeito aos enunciados dos cabritos ao serem avisados pela mãe que, em sua ausência, eles estariam proibidos de abrir a porta. Ao ouvirem isso, respondem “estranho, estranho”. Frente a este estranhamento, a mãe, com expressão facial de brava e com movimentos fortes, sinaliza que ela estava mandando deixar a porta fechada. Entende-se que esses enunciados demonstram o diálogo da história com as vivências da criança, a partir da constatação de que os enunciados dos cabritos e o comportamento bravo da mãe não estavam presentes nem no livro e nem na história narrada pelo professor surdo.

O segundo exemplo demonstra a resignificação da história possível a partir da própria compreensão/interpretação realizada pela criança, que pode imprimir novos contornos na relação por ela estabelecida entre os sentidos em circulação no texto. Segundo a história escrita pelos autores do livro, o lobo decide beber um pote de mel com o objetivo de transformar sua voz, deixando-a “doce”, para enganar os cabritos e entrar na casa para comê-los. Na narrativa realizada pelo professor surdo, esta enunciação é realizada a partir dos conceitos de voz suave/delicada. A aluna, ao apropriar-se do conceito de delicadeza, demonstra sua interpretação transformando a forma pela qual o lobo bate à porta – de forma delicada e sorrindo. Busca, desse modo, relações de equivalência entre o conceito de voz doce/delicada e o comportamento do lobo.

Observa-se ainda, nos enunciados realizados pelas crianças, que ao mesmo tempo em que elas se apropriam da história e passam a resignificá-la, os aspectos discursivos e enunciativos específicos do gênero do discurso começam a ser utilizados pelas crianças, marcando o distanciamento da organização discursiva da língua portuguesa (e de suas palavras) na

2 VIROUX-LENAERTS. ,BUSQUET C. *O Lobo e os Sete Cabritos*. Lisboa: Edições ASA, 1999.

construção de suas narrativas. Começa haver o respeito ao posicionamento que os personagens devem assumir no espaço enunciativo.

Os ganhos que temos observado em relação ao desenvolvimento da linguagem/apropriação da Libras pelas crianças a partir do respeito às especificidades do gênero discursivo contos de fadas/histórias infantis em Libras são significativos; no entanto, estudos que visem a compreensão das particularidades enunciativas de outros gêneros ainda precisam ser realizados, principalmente aqueles envolvendo os gêneros do discurso secundários em Libras, a fim de que outros passem a ser respeitados e apropriados pelas crianças surdas

Defendo que este conhecimento contribuirá para a compreensão de outros aspectos discursivos da Libras e, portanto, a constituição/estabilização de gêneros de outras esferas de atividade.

Referências Bibliográficas

- Bakhtin, M. (1952-1953/2000). Os gêneros do discurso. In: Bakhtin, M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, pp. 277 - 326.
- Ferreira-Brito, L. (1995). *Por uma Gramática de Língua de Sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro/ UFRJ, Departamento de Lingüística e Filologia.
- Lodi, A.C.B. (2004a). *A leitura como espaço discursivo de construção de sentidos: oficinas com surdos*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Lodi, A.C.B. (2004b). *Uma leitura enunciativa da língua brasileira de sinais: o gênero contos de fadas*. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, v.20, n.2, pp.281-310.
- Machado, I. A. (1997). Os gêneros e o corpo do acabamento estético. In: Brait, B. (Org.) *Bakhtin, Dialogismo e a Construção do Sentido*. Campinas: Editora da UNICAMP, pp. 141-158.
- Massone, M.I. (2000). Aspectos discursivos y semióticos de la lengua de señas argentina. *El Bilingüismo de los Sordos*, v.1, nº 4. Santa Fé de Bogotá, pp. 102 -109.
- Quadros, R. M. de. (1997). *Educação de Surdos: A aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Políticas linguística e educacional relativas às pessoas surdas no Brasil

Elomena B. de Almeida

A atual Política Nacional de Educação do Brasil determina a educação inclusiva, que defende que todos os alunos, independente de sua diferença, sejam matriculados na rede regular de ensino, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento das especificidades de cada aluno, assegurando condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. No que se refere aos alunos surdos, essa Política deve dialogar com outros dois documentos oficiais que reconhecem a língua brasileira de sinais (Libras) como meio de expressão e comunicação das comunidades surdas do Brasil (BRASIL, 2002) e garantem, como direito das pessoas surdas, no que diz respeito aos processos educacionais, o desenvolvimento de práticas de ensino que viabilizem a educação bilíngue (BRASIL, 2005). O estabelecimento de um diálogo entre a Política Nacional de Educação e aquelas voltadas especificamente ao alunado surdo tem sido um grande desafio ainda a ser enfrentado. Este artigo tem como objetivo apresentar tais documentos de forma a melhor esclarecer as contradições presentes em nossas políticas.

O reconhecimento legal da Libras realizado pela Lei nº 10.436/02 garante os direitos linguísticos dos surdos, ao assegurar formas institucionalizadas de apoio ao uso e à difusão da Libras “como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil” (Art. 2º, BRASIL, 2002), além de assistência a saúde por intermédio de atendimento e tratamento adequado aos surdos (Art.3º, BRASIL, 2002). No entanto, esse reconhecimento legal não possibilita que a Libras seja considerada, ainda, língua oficial no Brasil, considerando-se que na Constituição Federal reconhece-se, apenas, a língua portuguesa como “idioma oficial da República Federativa do Brasil” (Art. 13, BRASIL, 1988). Por esta razão, na Lei nº 10.436/02, consta o parágrafo único do Art. 4º que dispõem que a Libras “não poderá substitui a modalidade escrita da língua portuguesa”.

No entanto, apesar disso, três anos e meio mais tarde, com a promulgação do Decreto nº 5.626/05, que regulamenta a Lei nº 10.436/02, ganhos começam a ser observados no que diz respeito à possibilidade de ser posta em relação a política linguística e uma proposta educacional voltada especificamente aos

surdos – Educação Bilíngue para Surdos.

A fim de ser garantida esta proposta educacional foi disposto no Decreto nº 5626/05, que

A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (Art. 3º, BRASIL 2005).

Prevê-se um período de dez anos para que as instituições de ensino médio e superior organizem-se para a implantação desta disciplina, considerando-se, para esse processo, prazos e percentuais mínimos a serem cumpridos. Para os demais cursos superiores, a Libras constitui-se em disciplina curricular optativa, a partir de um ano da publicação deste Decreto (§ 2º, Art. 3º, BRASIL, 2005).

Para o ensino de Libras nos anos finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior, prevê-se, no Decreto nº 5.626/05, formação docente em nível superior, em cursos de graduação voltados especificamente o ensino de línguas – Licenciatura Plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/ Língua Portuguesa como segunda língua. No entanto, apesar deste cuidado, reconhece-se que esta informação precisa ser lida de forma cuidadosa, pois a titulação dos profissionais não pode ferir a autonomia didático-científica e administrativa das universidades (direito reconhecido pela Constituição Federal de 1988), que, muitas vezes, possui como regra que a titulação mínima para o ingresso na carreira docente seja de mestres e/ou doutores (e não de graduados como previsto no Decreto). Com isso, a implantação da disciplina Libras como obrigatória para os cursos de formação de professores e Fonoaudiologia tem sido difícil de ser garantida dentro dos percentuais e prazos estabelecidos pelo documento (dado o número restrito de profissionais fluentes em Libras titulados), e pouco tem sido discutido sobre o oferecimento desta disciplina como optativa para os demais cursos de educação superior.

Para a educação básica, garante-se o direito à educação das pessoas surdas, por meio da organização de:

I. escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

II. escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa (Art. 22, BRASIL, 2005).

Entende-se por escolas ou classes bilíngues aquelas “em a Libras e a modalidade escrita da língua portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo” (§ 1º, Art.22, BRASIL, 2005). No entanto, coerente novamente com a Constituição da República Federativa do Brasil, neste mesmo Decreto em que a educação bilíngue para surdos é prevista, reconhece-se a necessidade dos alunos frequentarem, em turno escolar diferenciado, o atendimento educacional especializado para o desenvolvimento de complementação curricular, por meio da utilização de equipamentos e tecnologias de informação.

Observa-se, desse modo, que apesar do ganho significativo em termos de políticas públicas voltadas às pessoas surdas obtido com a publicação da Lei nº 10.436/02 e do Decreto nº 5.626/05, aspectos relacionados aos pressupostos da educação inclusiva e à forma de compreensão das pessoas surdas pelo tradicional olhar da educação especial podem ser encontrados. Destaca-se a escolarização em escolas bilíngues abertas a surdos e ouvintes - que pode levar a compreensão equivocada de defesa da escolarização de todos na mesma sala de aula -, e a necessidade de complementação curricular, processo que, segundo os próprios princípios da educação bilíngue para surdos, não seria necessário e/ou obrigatório.

Estes aspectos possibilitaram que a educação de surdos fosse mantida no contexto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e, portanto, mantida sob-responsabilidades da Educação Especial.

Neste documento reconhece-se um esforço para o reconhecimento da

necessidade da educação bilíngue para surdos ser contemplada no diálogo com a educação inclusiva; porém os sentidos desta proposta educacional conforme prevista na Política difere, de forma significativa, daquela defendida pelo Decreto. Ou seja, a aproximação se dá, unicamente, no plano discursivo.

Segundo a Política Nacional de Educação Especial a escolarização dos alunos surdos, em todos os níveis educacionais, deve ser realizada em escolas comuns, com o ensino realizado em língua portuguesa e em Libras, pelo acompanhamento de tradutores e intérpretes de Libras – português, destacando a necessidade de um trabalho paralelo voltado ao ensino da linguagem escrita da língua portuguesa como segunda língua. Entende-se assim que as duas línguas previstas para a educação dos surdos seja a linguagem oral da língua portuguesa e a Libras, fato que descaracteriza a Libras e a coloca em lugar de submissão à língua portuguesa. Fere, desse modo, um dos princípios básicos da educação bilíngue para surdos, que é o de garantir que a Libras assuma status de primeira língua/língua de instrução.

Observa-se, assim, que apesar da legislação brasileira defender a educação bilíngue para surdos, o fato de ela estar sendo pensada no contexto da educação inclusiva, não tem propiciado a educação que nós surdos queremos e estamos lutando para construir: uma escolarização em que a Libras constitua-se como a língua da escola, da sala de aula, aquela que possibilitará uma relação mais próxima entre alunos e professores, aquela que garantirá o acesso a todos os conteúdos pedagógicos previstos para a educação básica.

No entanto, esta não é a realidade e continuamos sendo olhados pelo viés do discurso da deficiência. E desta forma, todas as reivindicações que as comunidades surdas brasileiras tem demandado nestes últimos vinte anos, os diferentes movimentos sociais realizados e os diversos documentos encaminhados para o Ministério da Educação, não tem sido contempladas nos debates e embates relativos aos processos educacionais das pessoas surdas.

Referências Bibliográficas

BRASIL. *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências.* 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 12.abril.2012.

BRASIL. *Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei*

nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. 2005.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 12.abril.2012

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 12 de abril.2012

Educación de los sordos y tecnologías aplicadas a las lenguas

Leonardo Peluso

Los diferentes artículos que presentamos a continuación son una producción colectiva que recoge el trabajo de investigación y enseñanza de lengua que se está realizando en la Escuela 116 para sordos de Salto. Investigación y enseñanza de lengua en la que maestras oyentes, instructores sordos, alumnos sordos y un lingüista hemos estado trabajando de forma conjunta e ininterrumpida desde el año 2009.

La base del trabajo ha sido la cooperación mutua, el intercambio y la amistad y un fuerte propósito de innovar en el marco de la educación de los sordos, teniendo en cuenta las nuevas tecnologías, fundamentalmente las nuevas tecnologías que se aplican a las lenguas: videograbaciones, tecnologías informáticas y tecnologías de la comunicación.

El marco teórico que ha sostenido este trabajo es la idea, que mantenemos con fuerza, que las videograbaciones de textos en LSU pueden funcionar como escritura en el contexto de una comunidad cuya lengua aún no tiene escritura, ni la va a tener por el momento. Las videograbaciones pueden funcionar como escritura porque permiten elaborar un texto que se separa del momento de la enunciación, es decir, permiten la construcción de un texto diferido. Esta posibilidad tecnológica hace del texto un objeto externo al enunciado y lo vuelve, entonces, manipulable, así como también permanente y archivable. El hecho de que el texto sea permanente y objetivado permite su interpretación y también su observación externa, lo que potencia la reflexión metalingüística y las actividades de planificación y reflexión.

El aspecto de política lingüística con el que trabajamos parte de la idea de que los sordos tienen la necesidad de tener textualidad diferida en su propia lengua. No sólo por las potencialidades que esto tiene en relación al aprendizaje de contenidos curriculares, sino también por el hecho de que esto forma parte del empoderamiento cultural e identitario que tienen que hacer los sordos de su lengua y de su cultura. Empoderamiento del cual la escuela, en tanto bilingüe y bicultural, debe formar parte.

Presentación de la Escuela Uso de las tecnologías en prácticas de aulas

Yanet Gómez

La Escuela N° 116 Especial para Sordos y Alteraciones del Lenguaje del departamento de Salto, depende de la Inspección Nacional de Educación Especial de ANEP/CEIP, y atiende a alumnos sordos y a adolescentes oyentes, que concurren a los talleres de la institución, que por diferentes causas no han podido insertarse en la Enseñanza Media. Es de carácter urbano con doble turno, tiene una población escolar de 44 alumnos/as que son atendidos por Directora, cuatro maestras desde Inicial hasta séptimo año, dos instructores de LSU, tres profesores especiales y una profesora efectiva de educación física.

La Escuela 116 funciona en el marco de la educación bilingüe. Si nos remitimos a la historia, partir del año 1960, con los pioneros trabajos de William Stokoe (1960), se sostiene que las lenguas de señas son sistemas lingüísticos de similar naturaleza que las lenguas orales. Posteriormente, a partir de los ochenta, con la obra de Carol Erting (1982) se plantea que los sordos, nucleados en torno a su lengua, conforman una comunidad.

Esto tiene sus claros efectos en la educación y en el desarrollo de políticas lingüísticas. En Uruguay, a nivel educativo, esto tiene su impacto en los ochenta con la consolidación del Programa de Educación Bilingüe (1987), a partir del cual en Uruguay se comienza el camino hacia la educación bilingüe y bicultural. A nivel de políticas lingüísticas, en Uruguay comienza la legislación sobre la LSU que tiende a proteger dicha lengua a partir de la Ley 17378 del 2001.

Acerca de la concepción de educación bilingüe y bicultural

Una educación bilingüe y bicultural supone, obviamente, la coexistencia de dos lenguas y de dos culturas. La propuesta de bilingüismo que se aplica para el caso de los sordos se resumiría de la siguiente forma: la LSU es la primera lengua y formalmente circunscripta a la oralidad; el Español es la segunda lengua y funcionalmente circunscripto a la escritura, si bien se hará

entrenamiento articulatorio, dependiendo de los restos auditivos de cada niño y lectura labial.

La educación bilingüe puede estar al servicio del desarrollo de una lengua sobre la otra. Este tipo de educación bilingüe se ve fundamentalmente en el caso de países con grupos minoritarios (por ejemplo de inmigrantes) y la intención de este tipo de educación es asimilarlos a la cultura mayoritaria, para lo cual en las primeras fases de la educación se trabaja con el alumno en su lengua y se introduce cada vez con mayor peso la lengua de la cultura mayoritaria. No se busca el desarrollo de la lengua minoritaria.

A diferencia del anterior, el bilingüismo que se propuso clásicamente en los colegios bilingües del Uruguay, lo que incluye las escuelas bilingües para sordos en Uruguay, tiene como objetivo el desarrollo de ambas lenguas en forma independiente y paralela. En estos casos se tiene el objetivo de alcanzar ser hablantes nativos o altamente competentes de ambas lenguas, si bien en el caso de los sordos este objetivo ha sido dejado de lado para el caso del español.

La educación bilingüe para los sordos que propone seguir la Escuela se diferencia de las anteriores en que se tiene en cuenta las diferencias funcionales de las dos lenguas. En este caso se promueve el desarrollo de hablante nativo en una lengua y el desarrollo de competencia de segunda lengua en la otra. En este sentido se sigue la propuesta de *plurilingüismo* que aparece en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (2002: 4-5) donde se plantea:

(...) conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua, desde el lenguaje familiar hasta el de la sociedad en general, y después hasta las lenguas de otros pueblos (ya sean aprendidas en la escuela o en la universidad, o por experiencia directa), el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en las que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan. En situaciones distintas, una persona puede recurrir con flexibilidad a partes diferentes de esta competencia para conseguir una comunicación eficaz con un interlocutor concreto. Por ejemplo, los inter-

locutores pueden cambiar de una lengua o un dialecto a otro, explotando así la habilidad que tiene cada uno para expresarse en una lengua y para comprender otra. Una persona puede recurrir al conocimiento de varias lenguas para dar sentido a un texto escrito, e incluso hablado, en una lengua previamente 'desconocida', reconociendo palabras de un fondo común internacional que aparecen con una forma nueva. (...) Desde esta perspectiva, la finalidad de la educación en una lengua queda profusamente modificada. Ya no se contempla como el simple logro del 'dominio' de una o dos –o incluso tres lenguas- cada una considerada de forma aislada, con el 'hablante nativo ideal' como modelo fundamental. Por el contrario, el objetivo es el desarrollo de un repertorio lingüístico en el que tengan lugar todas las capacidades lingüísticas.

En este marco de la educación bilingüe para los niños sordos, la tecnología adquiere una dimensión diferente como medio de enseñanza y aprendizaje por su carácter trasmisor de información escrita y por su significación como medio visual para una cultura predominantemente visual.

Fundamentalmente en el compromiso de posibilitar y hacer de nuestros estudiantes personas capaces de manejarse, desarrollarse e involucrarse con el mundo a través de las nuevas herramientas tecnológicas de la información y de la comunicación.

En la era de la informática, los estudiantes sordos se encuentran con la posibilidad de acceder a mucha de la información que antes estaba disponible en forma oral o que no estaba disponible en absoluto, a través de la computadora. Por ejemplo, existen foros de discusión acerca de temas de sordera y de la comunidad de sordos mundial, existen diarios, historietas en lengua de señas, novedades acerca de las comunidades de sordos de cada país.

Así, como plantean Macchi y Veinberg (2005) la información visual que ofrece la cibernética, los programas elaborados en diferentes niveles y para diferentes áreas del conocimiento y la posibilidad que ofrecen los programas de computación para establecer contactos con otras personas en forma visual/ escrita otorgan a las personas sordas la posibilidad de apropiarse de la misma información que el resto de la sociedad.

Tenemos muy en claro esto en Educación Primaria con el uso de las computadoras del Plan Ceibal. Las XO garantizan su uso innovador integrado

a la cotidianidad del aula. Asimismo ofrecen los sistemas de apoyo tecnológico, la conformación de unidades de aprendizaje y la promoción de la participación familiar y social. En este último aspecto se están introduciendo las tecnologías en el aula y en los hogares, promoviendo así la democratización del acceso a la información y a la igualdad de oportunidades para todos los niños y niñas del país.

Por lo tanto, valiéndonos de estas herramientas, sin perder de vista los objetivos de nuestro Proyecto Institucional que abarca distintas áreas del conocimiento y apunta fundamentalmente a potenciar la lectura y escritura, hemos trabajado en estos años en nuestras clases y talleres con las mismas.

Referencias Bibliográfica

Behares, L.E. (1989). *Comunicación, lenguaje y socialización del sordo: una visión de conjunto*. Montevideo: inédito

Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes.

Erting, C. (1982). *Deafness, communication and social identity: an anthropological analysis of interaction among parents, teachers, and deaf children in a preschool*. Washington: PHD dissertation, the American University.

Inspección Nacional de Educación Especial, Consejo de Educación Primaria (1987). *Propuesta para la Implementación de la Educación Bilingüe en el Uruguay*. Montevideo: Documento Oficial.

Larrañaga, J.A. y Peluso, L. (2001). El español de los sordos en Uruguay: un análisis de casos. Trabajo presentado en la *Conferencia Científica Internacional Lingüística 2001, La Habana*.

Macchi, M. y Veinberg, S. (2005). *Estrategias de prealfabetización para niños sordos*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Stokoe, W. (1960). *Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication Systems of the American Deaf*. *Occasional Papers 8*, Buffalo: University of Buffalo Department of Anthropology and Linguistics.

**Mesa redonda:
Lenguas clásicas y modernas**

**Latinae Radices (LAR)
Advertencias sobre los cambios del léxico en un compendio verbal**

Fiorella Bacigalupe
María José González
Cristina Pippolo

1. Introducción a un diccionario acotado

El desarrollo que se expone a continuación pretende analizar la formación de palabras en la lengua latina y observar tanto el mantenimiento de los procedimientos básicos de composición y afijación como los procesos que los originan y permiten la productividad del léxico¹. Conjuntamente, recurriendo al planteo de un diccionario abreviado, ofrece la lematización y explicita los significados de acuerdo con la práctica tradicional de los vocabularios.

Este diseño primario de los repertorios verbales estudiados desde la perspectiva de la morfología histórica habilita al examen del léxico latino e introduce el acercamiento a las fases primeras de desarrollo del léxico del español. A la vez, ofrece una guía verbal de la lengua latina que, acotada al *corpus* de la literatura clásica que contienen los lexicones de uso para los cursos de lengua, organiza el vocabulario en unidades radicales y derivacionales.

A partir del examen morfológico –y etimológico– del vocabulario latino, es posible distinguir una serie de raíces¹ y de temas² que, mediante la aplicación de afijos derivacionales (prefijos, infijos, sufijos), genera y ramifica el tronco léxico de la lengua.

El estudio sincrónico del sistema morfológico de la lengua latina conduce, según este planteo, a la explicitación de cadenas diacrónicas: de esta manera, las formas de prefijación, derivación, composición y parasíntesis que se determinan en relación con las proto-raíces dan cuenta de la formación del léxico y de su transformación histórica.

¹ Segmento que resulta de eliminar afijos.

² Segmento que permanece estable en todas las formas flexivas o la unidad que resulta de restar los afijos flexivos.

“Proto-raíz” es un concepto operativo que marca el punto de partida para la observación de los procesos de formación morfológica.

Por eso el lexicón se vuelve, por definición, una gramática evolutiva que pretende describir un estado de lengua y advertir sobre los estados sucesivos que atañen al léxico en cuestión.

En este sentido, la elaboración de un repertorio general de raíces verbales, agrupadas en familias léxicas, permite un acceso razonado a los problemas de la segmentación morfológica, facilita el estudio de las lenguas neolatinas y advierte sobre los cambios del vocabulario en los límites de la lengua latina.

2. Los paradigmas léxicos: problemas para el análisis

Este compendio de raíces verbales ofrece, fundamentalmente, una serie de paradigmas funcionales y etimológicos que constituyen los esquemas relacionales de la estructura derivativa. La distinción que Jesús Pena y Mar Campos (2008) citan de Carvalho (*Teoria da linguagem*: 1974: 575) permite aplicar la noción de *paradigma funcional* a «toda serie de palabras que en virtud del proceso derivativo (palabras derivadas), presentan la misma relación significativa entre su tema (secundario) y su tema primario respectivo» y la noción de *paradigma etimológico* a «todas las series de palabras que tienen entre sí de común un mismo núcleo».

El *Lar* describe, desde el análisis, la formación de palabras en la lengua latina y a la vez que individualiza las raíces, los temas y los afijos, enlaza las unidades que comparten un étimo.

Desde el punto de vista sincrónico, la fotografía «familiar» parece quedar establecida. Sin embargo, el problema de los límites de un agrupamiento léxico se hace evidente, por ejemplo, cuando una raíz primitiva, erosionada al punto de la desaparición, no deja rastros fonéticos. En los ejemplos de *ambio* (circundar) o *ambulo* (ir, venir), el parentesco fónico con *eo* (ir) se ha perdido y la cadena de relaciones se sostiene en la permanencia de algunos rasgos del significado. Para estos casos, el uso del diccionario etimológico de Ernout-Meillet, por ejemplo, de orden derivacional, y de los estudios específicos sobre fonética y morfología indoeuropeas², se vuelve imprescindible a la hora de reconocer los étimos atestiguados o los que surgen de la reconstrucción.

Pero el esfuerzo de poner en obra los mecanismos de análisis para una genética verbal, más allá de las dificultades inherentes al trabajo con las lenguas no habladas, puede ser redituable, al menos, para visualizar un problema mucho más cercano.

Dice Jesús Pena (1999: 4363-64):

«Se define una lengua como un sistema estructurado de signos. Pero las lenguas naturales, como lenguas históricas, son también el resultado de etapas anteriores, incluido el propio latín en el caso del español y de las demás lenguas románicas. Esta consideración tiene un corolario metodológico de enorme importancia para las reglas de formación de palabras en español: el español hereda del latín no solo palabras (a modo de continuación en las formaciones populares y a modo de incorporación intermitente en las formaciones cultas), sino también pautas o reglas en la formación de palabras cultas (...).

Teórica y metodológicamente, pues, hay que tener en cuenta el carácter heterogéneo del léxico y distinguir dos pautas o tipos de reglas en la formación de palabras: la formación de palabras sobre base popular y la formación de palabras sobre base culta (= latina o griega). Las dos pautas de formación deben estudiarse separadamente, al margen de que las formaciones existentes en una determinada serie léxica sean el resultado de estos dos tipos de RFP diferentes. Las formaciones populares se crean (o son analizables) de acuerdo con las RFP del español; las formaciones cultas se crean (o son analizables) de acuerdo con las RFP del latín incorporadas al español. (...) Que entre *cuerpo* y *corporal* o *leche* y *lácteo* hay la misma relación semántica, resulta evidente para cualquier hablante del español; pero no hay una relación en cuanto a las pautas de formación: las palabras *corporal* y *lácteo* están formadas de acuerdo con las pautas de formación latinas.

(...) La inclusión de la variante radical culta como tema de palabra inexistente es inevitable en cuanto que sirve de base de derivación de formaciones cultas existentes, y posibles pero aún no existentes».

El *Lar* ofrece las raíces latinas que mantiene el español. Que mantiene desdobladas en los términos patrimoniales. Un repertorio de verbos latinos aparece, así, como el reservorio de las «variantes radicales cultas» inexistentes en el español y disponibles para la derivación.

Por otro lado, cuando la forma fónica no las relaciona y los lazos de la significación se pierden, los segmentos parejos, por ejemplo, de la *virtud* y el *verdugo* ya no son posibles en la percepción de nadie, pero aún pueden rastrearse en las cadenas diacrónicas cuyo étimo organiza.

Los límites de la segmentación en derivados históricos se superan solo con la perspectiva histórica para, por ejemplo, hacer un examen doble del *lácteo* y la *lechuga*, de la *noche* y el *noctámbulo*, del *conocer* y la *incógnita*. Las reglas de formación de palabras en el español y las unidades sujetas a esa combinatoria pueden ser vistas también según las relaciones que permiten producir buena parte del léxico del latín.

3. El corpus de referencia

El *corpus* de referencia de este compendio verbal está constituido por una selección de obras de los autores más representativos de la literatura clásica latina que aparecen en la ejemplificación general de los manuales y vocabularios de uso didáctico; está acotado, por ende, a la producción documentada entre los siglos II a. C. y II d. C. Esta opción no elimina la inclusión de términos de empleo frecuente —arcaicos y tardíos— registrados en los lexicones clásicos.

4. La lematización

La selección de lemas se realiza teniendo en cuenta: (i) el vocabulario verbal de conocimiento imprescindible para la lectura de los textos antiguos y (ii) el vocabulario verbal básico propuesto en los cursos iniciales de lengua.

5. Los criterios para la organización

Bajo la forma de un breve diccionario, el repertorio verbal ofrece dos partes: (i) un listado de referencia en el que se consignan las formas verbales con su enunciado completo que, al remitir a la proto- raíz, funciona como soporte de la búsqueda y (ii) el repertorio propiamente dicho, en el que las cadenas léxicas se agrupan en torno a la unidad básica.

6. Los artículos

La entrada de los artículos está constituida por la proto-raíz y debajo se ubican, como entrada secundaria, los temas verbales de presente y pretérito. Bajo estas, un listado de las todas las voces verbales que las contienen, ordenadas alfabéticamente, acompañadas de sus correspondientes acepciones. Por último, y si los hubiere, en un tercer nivel, a modo de entrada terciaria, el tema o los temas formados a partir de los temas de presente y de pretérito, también acompañados con las voces verbales correspondientes.

La información léxica se encuentra ordenada en acepciones según criterio diacrónico (del significado arcaico al significado moderno) y según el sentido de la referencia (de la noción concreta a la noción abstracta). También se indica la información prosódica de la longitud vocálica y la información gramatical correspondiente a la categoría del lema.

El siguiente cuadro resume la presentación de cada unidad del léxico según los datos que se relevan de la morfología, la enunciación convencional de las formas verbales y las acepciones seleccionadas para su registro.

<i>proto-raíz</i>	
tema de presente/tema de pretérito	voces verbales
temas secundarios	voces verbales
<i>misc</i>	
misc/miscu	
misce	ādmīscēō, -ērē, -cūi, -mīxtūm o -mīstūm tr. Mezclar Juntar, unir, confundir.

7. El listado de referencia

La búsqueda primaria, en el compendio verbal, parte de una lista de verbos –primera sección– que se registran con el enunciado convenido para la presentación en los diccionarios comunes, a saber: la primera persona en singular del presente del indicativo, el infinitivo de presente, la primera persona en singular del pretérito perfecto del indicativo y el supino.

De aquí se remite a las proto-raíces, a partir de los cuales se ingresa, con la guía alfabética, a la sección analítica –segunda sección– que contiene la información morfológica y los significados del léxico en un cuadro esquemático de representación.

7.1. Ejemplo

ādmētiōr, -īrī, -mēnsūs sūm
 ādmīgrō, -ārē, -āvī, -ātūm
 ādmīnīstrō, -ārē, -āvī, -ātūm
 ādmīrōr, -ārī, -ātūs sūm
 ādmīscēō, -ērē, -cūi, -mīxtūm/ -mīstūm
 ādmīttō, -ērē, -īsi, -īssūm
 ādmōliōr, -īrī, -ītūs sūm
 ādmōnēō, -ērē, -nūī, -nītūm
 ādmōrdēō, -ērē, -dī, -sūm
 ādmōvēō, -ērē, -mōvī, -mōtūm
 ādmūgīō, -īrē, -īvī (-īī), -ītūm
 ādmūlcēō, -ērē, -sī, -sūm
 ādmūrmūrō, -ārē, -āvī, -ātūm
 ādnō, -ārē, -āvī, -ātūm

→ met
 → migr
 → min
 → mir
 → misc
 → mitt
 → mol
 → mon
 → mord
 → mov
 → mug
 → mulc
 → murmur
 → n

8. A modo de ejemplo

De este modo, las páginas que se copian a continuación ejemplifican, según el procedimiento, niveles que corresponden a estadios diferenciados históricamente y columnas que oponen ocurrencias sincrónicas.

<i>met</i> met [mens es]	
meti	ādmētīrōr, -īrī, -mēnsūs sūm <i>tr. dep.</i> Medir para.
<i>migr</i>	
migr/ migrav	ādmīgrō, -ārē, -āvī, -ātūm <i>intr.</i> Juntarse, unirse a.
<i>min</i> ministr/ ministrav	ādmīnīstrō, -ārē, -āvī, -ātūm <i>tr. intr.</i> Ayudar, servir <i>juríd.</i> Administrar, gobernar Labor que se desempeña acatando una orden.
<i>mir</i> mir [mirat es]	ādmīrōr, -ārī, -ātūs sūm <i>tr. dep.</i> Admirar, maravillarse Desear, anhelar.
<i>misc</i> misc/ miscue	
misce	ādmīscēō, -ērē, -cūi, -mīxtūm o -mīstūm <i>tr.</i> Mezclar Juntar, unir, confundir.
<i>mitt</i> mitt/ mis	ādmīttō, -ērē, -īsī, -īssūm <i>tr.</i> Dejar acercarse, admitir <i>fig.</i> Dar acceso, permitir, no rechazar.
	āmīttō, -ērē, -mīsī, -mīssūm <i>tr.</i> Enviar, alejar Dejar ir, abandonar Perder Perdonar.
<i>mol</i> mol [molit es]	
moli	ādmōlīrōr, -īrī, -ītūs sūm <i>intr. dep.</i> Esforzarse <i>tr.</i> Impulsar, acercar.
	āmōlīrōr, -īrī, -ītūs sūm <i>tr. dep.</i> Apartar, desviar Despreciar.
<i>mon</i> mon/ monu	
mone	ādmōnēō, -ērē, -nūī, -nītūm <i>tr.</i> Amonestar, aconsejar Hacer recordar.
<i>mord</i> mord/ mord	
morde	ādmōrdēō, -ērē, -dī, -sūm <i>tr.</i> Morder, roer <i>fig.</i> Quitar, hacer algo astutamente.

mov
mov/ mov

move ādmōvēō, -ērē, -mōvī, -mōtūm *tr.* Mover, llevar, transportar ||
Acercar, aproximar.

 āmōvēō, -ērē, mōvī, mōtūm *tr.* Remover, separar, alejar || *fig.*
Descartar, desechar || Deponer, relevar || Quitar.

mug

mug/ mugiv
mugi

ādmūgīō, -īrē, -īvī (-īī), -ītūm *tr. def.* Mugir, bramar responder
a otros mugidos.

mulc

mulc/ muls

mulce ādmūlcēō, -ērē, -sī, -sūm *tr. def.* Halagar.

murmur

murmur/
murmurav
n

ādmūrmūrō, -ārē, -āvī, -ātūm *intr.* Murmurar, susurrar a
alguien.

n /nav

ādnō, -ārē, -āvī, -ātūm *intr.* Nadar hacia || Acercarse nadando
|| Remar, bogar.

9. Resumen sobre las advertencias del cambio

Las unidades distintas de que provee la tablilla anexa se presentan como proto-raíces, como temas de infectum y de perfectum y como temas formados a partir de los anteriores. La secuencia diacrónica que suponen los niveles planteados pretende advertir de los procesos históricos que afectan al léxico latino según el registro escrito del período elegido. Tanto los cambios de los significados (que aparecen señalados por el ordenamiento de las acepciones) como la creación o la desaparición de formas (raíces asimiladas en el continuum de los cambios fónicos) se consignan, atestiguadas o hipotéticas, a los efectos de mostrar o completar las pautas de la evolución.

10. Notas

(1) Las características generales de este proyecto se recogen en F. Bacigalupe y C. Pippolo: *Latinae Radices (I). Una prueba de diseño de los repertorios*

verbales desde la perspectiva de la morfología histórica, in *Anales del Instituto de Profesores «Artigas»*, año 2009, segunda época No. 3.

(2) Especialmente los estudios comparativos de gramática griega y latina.

11. Bibliografía básica

Fuentes

The Loeb Classical Library. London. Massachusetts.

Análisis y crítica

Alvar, M. y B. Pottier (1983). *Morfología histórica del español*. Madrid: Gredos.
Bassols de Climent, Mariano (1992): *Sintaxis latina*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

Beekes, Robert S. P. (1984). *Comparative indo-european linguistics: an introduction*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Campos Souto, Mar y Jesús Pena (2009). Propuesta metodológica para el establecimiento de familias léxicas en una consideración histórica: el caso de *hacer* in *Cuadernos del Instituto de Historia de la Lengua*. Fundación San Millán. La Rioja. Cilengua. Año II. Número 2.

Ernout, A. (1945). *Morphologie historique du latin*. Paris: Klincksieck.

Guiraud, P. (1967). *L'étymologie*. Paris: PUF.

Lloyd, Paul M. (1993). *Del latín al español*. Madrid: Gredos.

Malkiel, Y. (1996). *La etimología*. Madrid: Cátedra.

Meillet, Antoine (1966). *Esquisse d'une histoire de la langue latine*. Paris: Klincksieck.

Pena, Jesús (1999). Partes de la morfología. Las unidades del análisis morfológico in Bosque, I. y V. Demonte (dirs.): *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe. Real Academia Española. Colección Nebrija y Bello.

Riemann, O. (1935). *Syntaxe latine*. Librairie C. Paris: Klincksieck.

Sihler, Andrew I. (1995). *New comparative grammar of greek and latin*. New York / Oxford: Oxford University Press.

Varela, Soledad (1990). *Fundamentos de morfología*. Madrid: Síntesis.

Diccionarios

Battisti, Carlo y Giovanni Alessio (1954). *Dizionario etimologico italiano*. Firenze: Barbera.

Biedermann, Hans (1993). *Diccionario de símbolos*. Barcelona: Paidós.

Blánquez Fraile, A. (1974). *Diccionario latino-español, español-latino*. Barcelona: Sopena.

Bloch, O. & W. Von Wartburg (1947). *Dictionnaire étymologique de la langue française*. Paris.

Corominas, Joan (1980). *Diccionario crítico-etimológico castellano e hispánico*, 6 vols. Madrid: Gredos.

Ernout, A. y A. Meillet (1951). *Dictionnaire étymologique de la langue latine*. Paris: Klincksieck.

Forcellini, A. (1940). *Lexicon totius latinitatis*. Padua.

Grimal, Pierre (1999). *Diccionario de mitología griega y romana*. Buenos Aires: Paidós.

Howatson, M. C. (1991). *Diccionario de la literatura clásica*. Madrid: Alianza.

Meyer-Lübke, W. (1935). *Romanisches etymologisches wörterbuch*. Heidelberg.

Quicherat, L. (1835). *Gradus ad Parnasum*. Paris: Cormon et Blanc, 2 vol.

Roberts, Edward A. y Bárbara Pastor (1997): *Diccionario etimológico indoeuropeo de la lengua española*. Madrid: Alianza.

Segura Munguía, Santiago (2003). *Nuevo diccionario etimológico Latín-Español y voces derivadas*. España: Universidad de Deusto.

Thesaurus Linguae Latinae (1900...): Leipzig: B. G. Teubner.

Latín y estilo en una épica imperial del siglo X

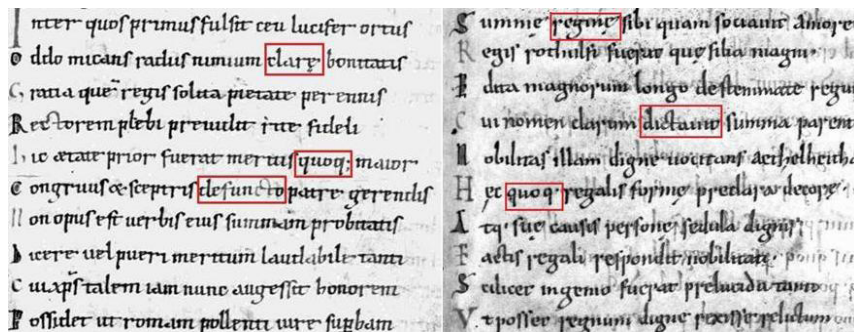
Mercedes de la Cruz
Victoria Herrera

Este trabajo es el resultado de un proyecto que hemos denominado “Mujeres de Dios”, y que, enmarcado dentro de las líneas de investigación permanentes del Departamento de Filología de la Facultad de Humanidades, tiene por objetivo el estudio y traducción de textos medievales producidos, en este caso, por mujeres. En una primera etapa, el grupo de trabajo, conformado por Victoria Herrera, Marcos Hernández y Mercedes de la Cruz ha concentrado sus esfuerzos en la *Gesta Ottonis Imperatoris* de Rosvita de Gandersheim, escrito en el siglo X. Puntualmente, esta comunicación explora, desde una perspectiva filológica, algunos problemas paleográficos relativos a la transcripción del manuscrito y otros, que surgieron a partir del estudio de la lengua y estilo del poema

Solo un manuscrito sobrevive de la *Gesta Ottonis*; se encuentra en el Codex Monacensis Latinus, descubierto en 1498 en el monasterio benedictino de San Emerano de Ratisbona por Conrad Celtis y conservado hoy en la Biblioteca estatal de Munich. Winterfeld (editor de la obra en 1920) estima que el manuscrito fue escrito hacia finales del siglo X o inicios del XI, quizá todavía en vida de Rosvita, lo que lleva al investigador a sugerir que podría tratarse ésta de una copia del original, obsequiada por la abadesa al monasterio de San Emerano¹.

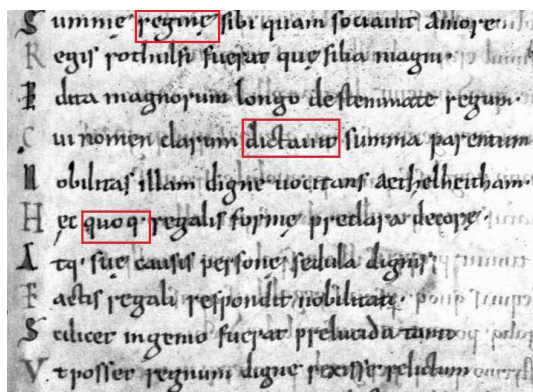
La escritura es minúscula carolingia; las iniciales de los versos están rubricadas de forma alternativa en rojo y negro. Aunque las capitales son sobrias, la dedicación a Otón ofrece una rica y excepcionalmente decorada. Los primeros diez folios y los dos últimos están escritos por una mano distinta a la que escribe el resto de la obra. A pesar de que ambas caligrafías pertenecen a la misma escuela, pronto se perciben algunas notas individuales. El trazo de la primera mano es más compacto, centrado sobre la línea del verso, en tanto las líneas de la segunda son menos angulosas y las verticales, particularmente pronunciadas.

¹ Winterfeld: praef., 4., §38.



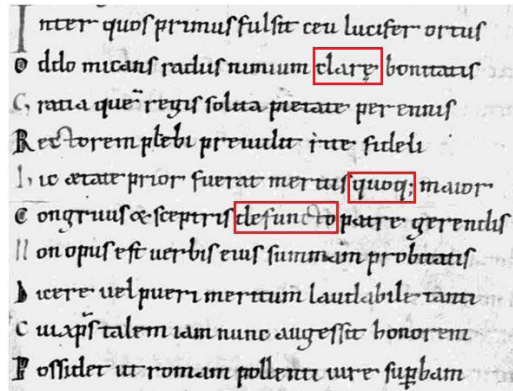
A la izquierda, 134 r., 33- 42; a la derecha. A la derecha, 143 r., vv. 470- 479²

Entre las diferencias más sobresalientes de ambas manos, es distintivo, por ejemplo, el trazo de algunas abreviaturas, en especial del enclítico [-que]: [q:] por la primera, [q:] en el caso de la segunda. El primer amanuense señala con una cediña el diptongo [ae]; el segundo hace un trazo largo y oblicuo que comienza en la curva superior de la [e]. En los folios escritos por la primera mano, el arco que une los elementos en el grupo [ct] es semicircular pero en los de la segunda, los trazos se extienden verticalmente, cerrándose el arco en un ángulo con poca luz. Por fin, el segundo copista escribe el nombre del emperador sin que se advierta la sonorización de la dental geminada, a diferencia del primero, que de forma consistente, escribe [Oddo] en lugar de [Otto].



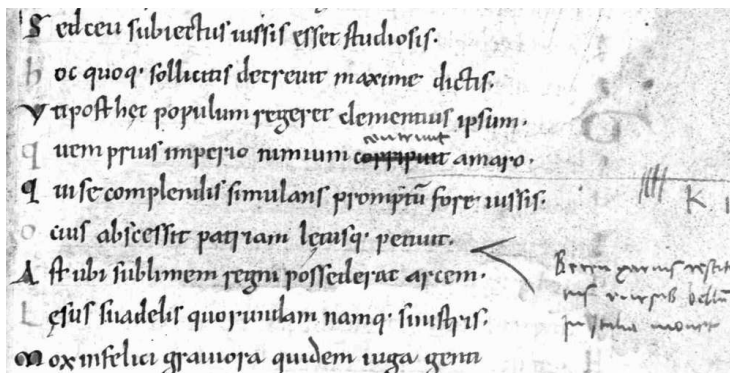
Detalle: M1, 134 r., 33- 42.

² Esta y todas las imágenes del manuscrito son tomadas del *Hrotsvitae Gandeshemensis Carmina* (edición digital: BSB-Hss Clm 14485, [S.l.] 11. Jh. Munich, Bayerische StaatsBibliothek, disponible en la página web de la Biblioteca.



Detalle: M2, 143 r., vv. 470- 479

No obstante la lectura del manuscrito es relativamente sencilla, ésta se ve afectada por la gran cantidad de observaciones que Celtis, el primer editor de la Gesta, hiciera sobre el mismo. La mayor parte de éstas son notas, también en latín, de carácter histórico, como se ve en la imagen (sobre el margen izquierdo), pero ocasiones, las intervenciones de Celtis son algo más invasivas y generan, más problemas que los que resuelven. Dos versos más arriba de la glosa marginal, encontramos una de las tantas correcciones que creyó oportuno hacer al texto. Por razones métricas, el editor tachó *corripuit* del original y agregó encima *contrivit*.

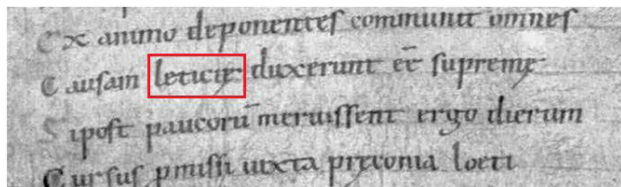


f. 148v.: 706- 715.

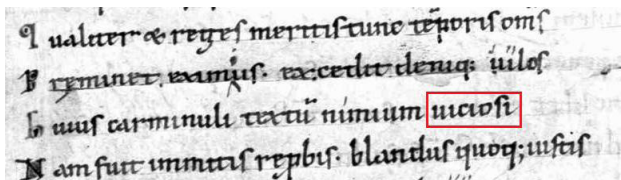
Dos lagunas en la *Gesta Ottonis* afectan también la lectura del manuscrito. Las ediciones más antiguas nada dicen al respecto o se limitan a señalar la falta de algunos folios. De todas formas se estima que un tercio de la obra se ha perdido

En contraposición con el latín clásico, la lengua de la *Gesta Ottonis* presenta una serie irregularidades, que si bien por un lado reflejan la competencia literaria y lingüística de Rosvita o los copistas del manuscrito, en no menor medida son también producto del estado la lengua latina de los siglos X y XI. Enumerar y describir exhaustivamente todas las particularidades lingüísticas del poema supera las posibilidades de esta presentación, cuya ambición se limita en todo caso, a dar cuenta de las más sobresalientes.

Una de las pautas gráficas más irregulares de la *Gesta* es, posiblemente, el que encontramos con la notación del grupo [t+]: coexisten en el manuscrito la grafía clásica [ti] con la vulgar [ci] y que refleja el desarrollo que, por influencia de la yod, tendría el grupo. (evolucionando –por ejemplo- en español medieval, hacia un fonema prepalatal africado, antecedente del moderno interdental fricativo sordo peninsular) (fortia /fortja/ > fuerza)³.



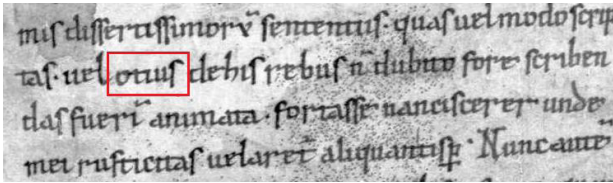
f. 149 r., vv. 1185- 1188, leticiae



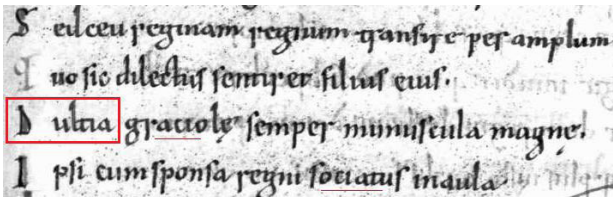
f. 133. r., vv. 11- 14, viciosi

3 Además de los ejemplos citados: *duritiam*, M: [duriciam] (5) *gratiola*, M: [graciola] (208), *gratiolae*, M: [graciolae] (239), *tristitia*, M: [tristicia] (303), *tristitiam*, M: [tristiciam] (306, 400), *iustitiam*, M: [iusticiam] (339), *pretiosis*, M: [preciosis] (354), *gratiolam*, M: [graciolam] (370, 432), *gratiola*, M: [graciola] (446), *gratiolae*, M: [graciolae] (465), *patiens*, M: [paciens] (516), *tristitia*, M: [tristicia] (646), *spatii*, M: [spacii] (1177), *hospitii*, M: [hospicii] (1180), etc.

La inseguridad gráfica produce también un gran número de hipercorrecciones en el manuscrito⁴. Como podemos apreciar en las imágenes siguiendo la pauta de la t+j que veíamos en las anteriores.



f. 131 v., Praef.: otius, edd.: ocus



f. 143 v., vv. 463- 466: Dultia, edd. dulcia.

⁴ Además de los ejemplos, *convicii*, M: [convitii] (Praef. 23), *iudicia*, M: [iuditia] (28), *ocius*, M: [otius] (63), *dulcia*, M: [dultia] (465), *sociis*, M: [sotiis] (562, 661), *officium*, M: [offitium] (678).

Il et tunc auxilium scilicet solamina tanta
 I am miserante dō subito casu sibi missa
 Deniq; dū **augne** sensit discrimina **tante**
 In aut gaudens inimicorū de morte suorū
 Sed plus tantorū **merens** decede uirorū
 Sumpsit non modicum dauidis merere lamentū
 Qui sup̄ occisum doluit regē pie scilicet
 A se ubi uictores **leti** uenerē uidentes
 Illius fuisse uultū lacrimis madefactum
 In aut aptū tanto luctū ducere triumpho
 Sed reddi grates regi debere penū
 Qui tunc implere fecit pietate fideli
 Quod pater in libro regis scriptū salomonis
 Dicens iustū de tristitia liberandum
 Nec non iniustū pūsto max fore dandū
 In mentem regis demulcendo suadet
 In psum tristitia cogunt deponere tantā
 Et bene uictori congaudent legioni
 Se post bella suis blandi **prebere** ministris
 Quinam **leticia** uultu monstrans moderatā

Et tunc p̄ tota dulcedine mentis
 Hec illi mandata scriptis ex templo remissis
 In seculū soli maneat laus omnipotentia
 Qui dedit ut tantis cerneret gaudere secundis
 Sines adque tibi demerit karissime fili
 Ut constare quidē penatū cognosco fidele
 In aut obscura **tus** fidei q̄a signa dedisti
 Cum p̄ te regnū capiens augescere n̄m
 Ignasū nob̄ p̄p̄u decus omne laboris
 In me ego gratant que fecisti sapienter
 Accipiens uice conuersa condigna reperiō
 Hoc ipsumq; tibi regnū cōmūto regendum
 In imperio sub di n̄o quod consecristi
 In recipioq; tibi assis dilecte pateris
 Et que uictori populū dextra superasti
 In hisq; muna tecū facias firmare tenendum
 Fecisti cum iuramento fructū mercedis
 In hoc dūcē laudulsi decrēta legens uenerandus
 In tuor ex mandata telis **tante** pietatis
 In assis cū iuramento religat sibi firmo
 In alparis obsequiū populū digne moderanda
 In q̄ bene dispositis summo **sumis** fidei p̄p̄is

A la izquierda f. 139 r., vv. 290- 309⁶; a la derecha, f. 149 v., vv. 1141- 1164⁶

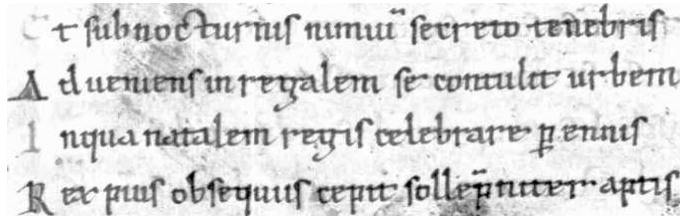
La grafía de los diptongos [ae] y [oe] es también inconsistente, conviviendo en el manuscrito, como la imágenes evidencian, formas plenas, abreviadas y otras ya sin compendio que reflejan la suerte histórica de los grupos vocales⁷.

5 *maerens* o *moerens*, M: [merens] (294), *caede*, M: [cede] (294), *laeti*, M: [leti] (297), *praebere*, M: [prebere] (308), *laetitia*, M: [leticiam] (309).

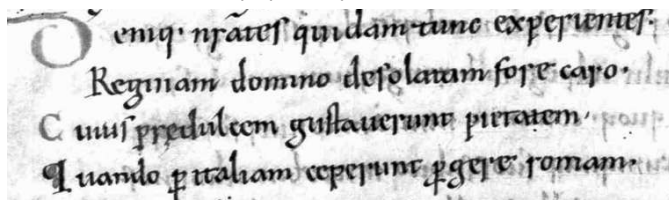
6 *Laetatus*, M: [letatus] (1143), *haec*, M: [hec] (1144), *saeculum*, M: [seculum] (1145), *saecli*, M: [secli] (1145), *praecipioque*, M: [precipioque] (1156), *foedus*, M: [fedus] (1159), *haec* (1160), *laetior*, M: [letior] (1161).

7 Otras ocurrencias ([ae]): *praeferre*, M: [preferre] (14), *praestante*, M: [prestante] (15), *praesente*, M: [presente] (21), *saepe*, M: [sepe] (45), *saeclis*, M: [seclis] o [sedis] (205), *persaepe*, M: [persepe] (255), *praepauco*, M: [prepauco] (256), *praedam*, M: [predam] (313), *praepondere*, M: [preponere] (324), *persaepe*, M: [persepe] (340), *praesentare*, M: [presentare] (344), *saevum*, M: [seuum] (358), *maerentis* o *moerentis*, M: [merentis] (361), *saevi saepissime*, M: [sevi sepiissime] (378), *laedunt*, M: [ledunt] (380), *laetitia*, M: [laeticiam] (406), *praenobile*, M: [prenobile] (417), *praestante*, M: [prestante] (432), *praepaupula*, M: [prepaupula] (435), *praepulchram*, M: [prepulchram] (454), *praecleara*, M: [preclara] (475), *praelucida*, M: [prelucida] (478), *Aerarii*, M: [erarii] (495), *praenobile*,

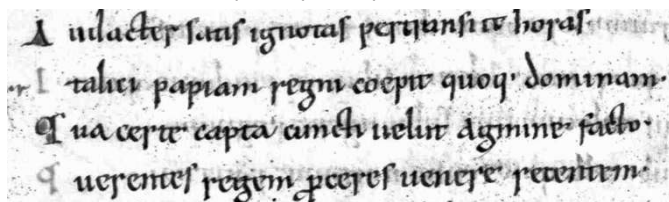
No obstante, la solución de los diptongos no es uniforme, ocurre con mayor frecuencia en el prefijo [prae-]> [pre-]) y en el interior de palabra. Los diptongos desinenciales y en general, la segunda mano, se ciñen a las pauta gráficas clásicas de forma más o menos regular. Por supuesto, no faltan ejemplos de lo contrario⁸, algunos de ellos, problemáticos:



f. 140 r., vv. 350- 354: cepit por coepit

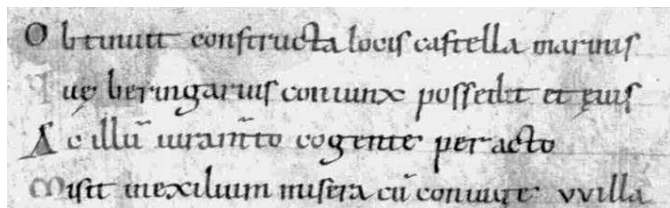


f. 145 r., vv. 588- 591 ceperunt por coeperunt

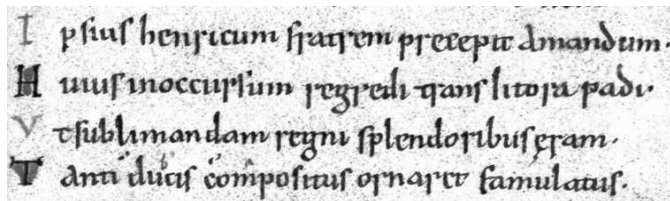


f. 146 r., vv. 629- 632, coepit por cepit.

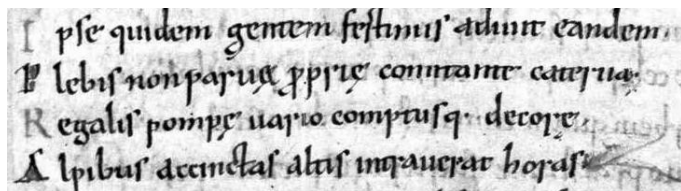
M: [prenobile] (498), *praesul*, M: [presul] (516), *praesidii*, M: [presidii] (522), *praeberi*, M: [preberi] (523), *maerens* o *moerens*, M: [merens] (536), *quaerebat*, M: [querebat] (575), *praesul*, M: [presul] (582), *maesta* o *moesta*, M: [mesta] (587), *praecipit*, M: [precipit] (654), *praecepta*, M: [precepta] (658), *praesentaret*, M: [presentaret] (663), *laetitia*, M: [laeticia] (696), *maerens* o *moerens*, M: [merens] (723), *saecula dolendum*, M: [secula dolentum] (730), *aequus*, M: [equus] (748) *saepissime*, M: [sepissime] (750), *praecedere*, M: [precedere] (1174), *maeroris* o *moeroris*, M: [meroris] (1183), *quaedam*, M: [quedam] (1495), *quaerunt*, M: [querunt] (1507), etc. En cuanto al grupo vocal [oe]: *poenis*, M: [penis] (333), *coeptam*, M: [ceptam] (557), *foedus*, M: [fedus] (1159), etc. Un caso especial: *laeti*, M: [loeti] (1188).
8 *Excellentiae*, M: [excellente] (Praef), *perfectae*, M: [perfecte] (737), *carae*, M: [care] (742).



f. 150 v., vv. 1490- 1493, eius edd; M: aeijs, e con compendio.



f. 147 v., vv. 654- 657: heram, M: aeram



f. 146v, vv. 620- 623, decoye, M: decorae

En los dos primeros casos, *cepi* y *ceperunt* no son formas del verbo *capere*, sino del defectivo *coepe*, con el diptongo simplificado.

En esta última imagen, al contrario, encontramos una hipercorrección, donde en lugar de *coepe*, debemos leer *cepit*.

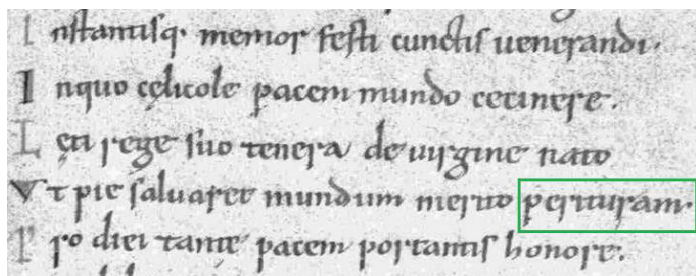
Idéntico caso es el esta primera imagen, aunque aquí, el término *aeijs* (por *eius*) no puede confundirse con otra cosa.

No obstante seguir pautas prosódicas clásicas, la versificación de la canonesa (como la de casi el resto de los poetas altomedievales) evidencia una noción muy deteriorada de cantidad silábica, en general empírica, basada en los usos de modelos de la tardía antigüedad⁹; no es extraño encontrarnos con el cierre forzoso de algún pie, mediante un alargamiento o acortamiento inusitado de una sílaba. En la imagen central, encontramos un curioso caso en que por *aeram* debemos leer *heram*; la falta de la [h] no es extraña desde la tardía antigüedad, ni en este manuscrito en particular, pero, probablemente motivado

⁹ Norberg: p. 7 y ss., Bergman: pp. 34- 44.

por necesidades métricas, el diptongo inicial es inusual. Más complejo resulta el caso de [decorae], en la última imagen: siendo el sustantivo *decus* de tercera declinación, el compendio le atribuye una flexión anómala. La irregularidad podría explicarse como un cierre forzado del esquema de versificación de los hexámetros épicos leoninos, de rima interna entre la cláusula de la cesura, en este caso, pentemímera, y la de final de verso¹⁰.

La distracción del autor, los amanuenses o incluso, el afán prescriptivo de un lector muy posterior motiva, en general, gran número de irregularidades lingüísticas de un manuscrito. La condición artesanal de la escritura medieval trae aparejada inevitables variaciones o desvíos de la norma y no es raro que una forma gramatical comprometa la coherencia significativa del enunciado que integra. Como directriz metodológica, el equipo de trabajo se decantó por una fijación del poema en riguroso arreglo al manuscrito; es decir, sin intentar ser paleográfica, nuestra versión se abstiene, en general, de enmendar el texto por cuestiones estilísticas. De ser necesario, aplicamos una pátina de inteligibilidad rectificando algunos detalles gramaticales, en general refidos con la morfología, que ponen en peligro la lectura de la *Gesta*¹¹. Por ejemplo, aunque en el manuscrito leamos [perituram], sobre nadie recae la predicación establecida por el participio:



f. 141 v., vv. 364- 368

La falta de concordancia y la ausencia de rima interna nos obliga a corregir el texto para recuperar el sentido integral del pasaje, en el que debemos

10 Acerca de la versificación leonina, Norberg, pp. 39 ss. También así podemos explicar otra ocurrencia de [decorae] por *decure* (475). No así una tercera (727), en la que –como en el caso de [aeram] por *heram* o [aeius] por *eius*–, parece responder más a la necesidad de cerrar el pie.

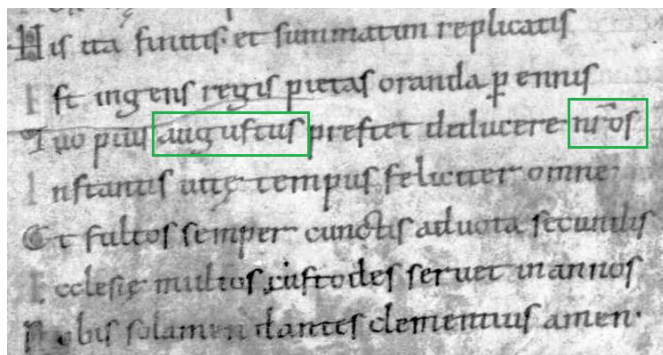
11 Además, *deterioris*, M: [deteriores] (204), *fidelis*, M: [fideles] (215), *pietati*, M: [pietate] (315), *populus*, M: [populi] (424), *maturas*, M: [maturus] (554), *studiosus*, M: [studiosis] (707), *interioris*, M: [interiores] (1182), *regalis*, M: [regales] (1480).

leer en realidad,

Instantisque memor festi cunctis venerandi,
In quo coelicoae pacem mundo cecinere,
Laeti rege suo tenera de virgine nato
Ut pie salvaret **mundum** merito **periturum**,
Pro diei tantae pacem portantis honore...

“recordando la llegada de la festividad que por todos debía ser venerada, en la cual, los habitantes del cielo cantaron paz al mundo, alegres por su rey que, nacido de una joven virgen, con misericordia habría de salvar el mundo, condenado a la perdición. En honor a tan importante día, portador de paz...”

En un par de ocasiones, el conocimiento de latín no basta y para preservar la inteligibilidad de un pasaje, es necesario realizar una lectura crítica del mismo. Estos pasajes problemáticos justifican un abordaje interpretativo del texto como el que debimos enfrentar en los últimos versos de la Gesta:



f. 150r., vv. 1511- 1517

En este nos encontramos con el término [augustus] y un [nostros] abreviado. Según la primera traducción, la poetisa propone rezar a Dios para que el piadoso emperador [pius augustus] tenga a bien guiar a su pueblo, [nostros], es decir, “los nuestros”. Aunque desde el punto de vista gramatical el análisis es inobjetable, sin embargo el uso del adjetivo en sentido pronominal pleno, la distribución de los nominativos en el verso (extraña a la prosodia latina en general y del estilo de Rosvita en particular), y, por fin, la transgresión de la rima nos obliga a preguntarnos si en realidad, el nominativo *augustus* no debiera leerse como un acusativo:

His ita finites et summatim replicatis,
Est ingens regis pietas oranda perennis,
Quo pius **augustos** praestet deducere **nostros**
Instantis vitae tempus feliciter omne,
Et fultos semper cunctis ad vota secundis,
Ecclesiae multos custodes servet in annos,
Nobis solamen dantes clementius. Amen.

“Finalizada la narración de estas cosas que desarrollé brevemente, sólo resta pedir misericordia al Eterno Rey para que Él, en su piedad, tenga a bien guiar a nuestros emperadores felizmente por todo el tiempo de esta vida y, guarde por muchos años a los guardianes de la Iglesia, amparados por todos los favores concedidos a sus plegarias y que con mucha clemencia, nos dan su consuelo. Amén.”

Esta lectura implica, no obstante, atribuir, una distracción al copista y corregir un pasaje comprensible en la base de ser formalmente muy sospechoso e inconsistente con algunas ideas rectoras del poema: Dios elige y favorece a los otónidas para que estos lideren al pueblo cristiano. Implica, por fin, presumir que no fue esa la intención y creer que Rosvita o los copistas del manuscrito no pueden cometer errores.

A los problemas paleográficos que plantea el estudio de la *Gesta Ottonis* debemos sumar los que supone su lengua. El latín del poema refleja la formación literaria de Rosvita y su cuantiosa deuda con la Biblia y varios autores cristianos tardoantiguos. La lectura también evidencia, el modesto dominio que la canonesa tenía de los modelos y normas gramaticales consagradas por las letras clásicas latinas; las consecuencias de esto, son apreciables, por ejemplo, en la dispersión del valor semántico de los casos, el empleo de los verbos deponentes, el relajamiento en el uso de los modos verbales, las fluctuaciones en la *consecutio temporum* y otros aspectos de la oración compleja. Estas trasgresiones a la morfología y sintaxis clásica son, sin embargo, características del latín medieval y por tanto, poco nos dicen sobre la lengua de la poetisa. A nivel léxico, en cambio, encontramos algunos elementos verdaderamente interesantes, que nos permite extraer algunas conclusiones en relación al estilo de Rosvita en general y de la *Gesta Ottonis*, en particular, ya sea porque algunos términos evidencian las lecturas de la canonesa, ya porque éstos se alejan de los valores clásicos.

Aunque, el léxico del poema es, en esencia, clásico, no pocos términos aparecen ya con sus valores semánticos más característicamente medievales. Éstos refieren, sobretudo (aunque no sin vacilaciones), a titulaciones eclesiásticas y seculares. Nucleando, por ejemplo, una perífrasis, *pontifex* designa a Dios pero también al papa, en consonancia con el uso de los autores cristianos; *pontificatus*, en cambio, designa a la diócesis de Adelardo de Reggio¹². Paralelamente a un *senior* que reviste el significado feudal del término, también, y sin mucha consistencia, Rosvita emplea *praeses*, que en la poesía clásica indica varios estratos políticos, desde generales hasta cónsules. *Comes* designa, en la *Gesta*, tanto a nobles del imperio como a un anónimo siervo de Berengario que vigila a Adelaida y *dux*, tanto un jefe militar como al un título nobiliario¹³.

Solo en dos oportunidades encontramos el término *deus* (2 Pr. 15, 291), pero las perífrasis antonomásticas, en general, de origen bíblico o litúrgico, como *rex regum* (1) son frecuentes¹⁴. Al contrario, el término *Christus* tiene un gran número de ocurrencias y son pocas las perífrasis que sirven para caracterizarlo¹⁵. Aunque en su obra dramática Rosvita usa *diabolus*¹⁶, en la *Gesta Ottonis* apela siempre a giros antonomásticos para designar al *vetus hostis*, el antiguo enemigo (318)¹⁷. Numerosas son también las antonomasias destinadas a subrayar la condición regia o sobresaliente virtud del emperador, *pater egregius*, *rex et senior venerandus* (439)¹⁸.

Si tenemos en cuenta las ambiciones épicas de la *Gesta Ottonis*, es llamativa la modesta presencia de compuestos poéticos en función de referencia nominal. En efecto, son pocos los ejemplos de este recurso, característico del estilo elevado, tan fatigado por la poesía clásica y cristiana: *omnipotens* (1145), con el que, a partir de Ennio, los latinos caracterizaron a Júpiter, y que luego,

¹² *Pontifex* referido a Dios perífrásticamente (*pontifex perennis*, 54); referido al Papa (1405). *Pontificatus* (521).

¹³ *Senior* (designando genéricamente nobles, señores feudales: 558, 1184), *Comes*: Eberardo de Franconia (176, 279), Gisleberto de Lorena (209, 279), vasallo de Berengario (506, 509). *Dux* (duque): Otón I, el grande (6), Enrique de Baviera (153, 375, 657, 675), Conrado de Lorena (448, 688, 697), Liudolfo (1160), Arnulfo de Baviera (157), Herman de Suavia (455); *dux* (líder militar, general) referido a Enrique de Baviera (49, quizá 382); *praeses*: Eberardo (180, 207), Udo (283)

¹⁴ *Rex altithronus* (2. Praef.3), *Rex perennis* (35) *pontifex perennis* (54) *rex caeli* (132).

¹⁵ *Christus* (17, 41, 44, 48, 57, 61, 97, 131, 144, 210, 233, 274, etc.). Perífrasis: *agnes paschalis* (328), *rex tenera de virgine natus* (366), *iudex aequissimus orbis* (228).

¹⁶ *Diabolus*: Gall. 2.5.4, Dulc. 4.3, 5.1, Cal. 9.29, 33. Abr. 2.8, Sap. 5.13.

¹⁷ Además, *antiquus inimicus* (166), *serpens dolosus* (752). Al respecto, vid. Wilson: p. 140.

¹⁸ Además, *puer regalis* (106), *regalis natus* (120), *christus Domini* (232), *iustus rex benedictus Domini* (211), *rex fidelis* (323), etc.

los cristianos, adoptaron, como Rosvita, para Dios¹⁹. El adjetivo *altithronus* (2 Praef. 3), por su parte, desconocido para la poesía clásica, es empleado por los poetas de la cristiandad, entre ellos, Juvenco y Beda, al igual que la canonesa, para referir perifrásticamente a Dios²⁰. Quizá Rosvita tomó *belliger* (50) de Prudencio, pero está atestiguado ya en Ovidio, Lucano y otros poetas romanos²¹; lo mismo ocurre con *stelliger*, acuñado por Cicerón, usado también por Prudencio²². Excepcional es el compuesto *mellifluus* (1178), acuñado por Boecio y que sirve en la *Gesta* para describir los labios de Liudulfo, en los mismos términos que Boecio lo usa para referirse a Homero²³. Por último, la caracterización de emperador como *Lucifer*, portador de luz (33) es extraña a la poesía clásica y de fuertes connotaciones negativas en la cristiana; no obstante, al igual que *mellifluus*, lo encontramos en la correspondencia entre San Bonifacio y Lulo de Hersfeld, aunque no como una referencia nominal personal²⁴.

Aunque la mayor parte de las voces del poema son, en realidad, de origen latino, el esfuerzo de Rosvita por justificar religiosamente la dinastía otónida explica los elementos hagiográficos de la *Gesta* y la ocurrencia de una gran cantidad de helenismos, como *coenobium* (244), *hymnus* (356) o *patriarcha* (192)²⁵, apreciados por la poesía cristiana menos que por la prosa eclesiástica. De hecho, Rosvita emplea también varias voces latinas poco poéticas, desusadas por los autores romanos, extrañas a los escritores cristianos o que

19 Ap. Met 11.16.6, Enn. Ann. 447, Plaut. Poen 275, Hist. Aug. Gord 25.1.2, Verg. Aen. 10.1, Aen. 12.791. Cristianos: Zen. Tract 1.17.1.6, 1.36.29.8, 1.41.1.2, 1.54.5.11. Entre los cristianos, desde Tertuliano (Tertull. Apol. 34.4, De Orat. 1.26, Marc. 1.20, 2.1, 2.2, De Res. 63.29, De idol. 35.6, Praex. 1.3, 1.14, De virg. 1.17, lud. 5.30, etc.), es tan pródigo el uso del término que parece innecesario citar ejemplos.

20 Iuv. Ev. Praef. 21, 2.61, 3.408, Bonif. Aenig. 2.1, 4.13, 9.11, 9.21; Ep. 50.1, 81.5. Bed. Die. 139, C. Ps. 112.1, De op. sex. 6.13.1, Or. 7.

21 Ger. Arat 306, Frg 4 (3+4).32, Lucan.1.62, 6.84, Val. Mar. Ep 5.24.11, Ep 7.1.1, Ov. Ars 2.672, Tr 3.11.13, Sen. HerF 901, Phoen 472, Med 64, Phaet 188, 808, Sil. It. Pun 1.38, 1.434, 2.168, 3.124, 3.162, Stat. Theb 7.383, 7.461, 10.28, 10.739, 12.546, Silv 1.1.30, 2.3.12, 3.2.117, 4.3.98, 4.3.159, 4.4.72, 5.2.33, 5.2.147, Ach 1.431, Ach 1.504. Entre los cristianos, Fulg. Myth. De aet. 14.16, Is. Etym. 15.7.4 (citando a Lucano). Aldh. Aenig. Praef. 25, 56.1, 60.1. Pr. Psychom. 804, Ennod. C. 2.94.1, etc.

22 Cic. Arat. Phaen. 34.238. Sen. HerF 1204, HerO 1344, 1907, Sil. It. Pun 2.289, 13.863, Stat. Theb 12.565, Silv 3.3.77, Ter. Men 465.1. *Stelliger* entre los cristianos: Claud. De statu. 2.12.16, Pr. Cath. 5.145, Amart. 906, Bonif. Aenig. 6.10.

23 Boeth. Cons. 5.m2. 3. En la Edad Media, Aeth. Cosm. 14.1, 14.3, 6.10. Bonif. Ep. 50.1, 78.4, 85.5, 98.11.

24 Bonif. Ep. 92.5.

25 Además, *holocaustum* (329), *ecclesia* (45, 53, 145, 362), *holocaustum* (329), , *presbyter* (534), *zelus* (1494) o los adjetivos, *catholicus* (55), *angelicus* (270) y *apostolicus* (1494).

sólo encontramos en Prudencio, poeta muy estimado por la canonesa; este último es el caso de los adjetivos *carcereus* (509, 531) y *praenobilis* (417, 452, 498)²⁶. Desusados son, también, los compuestos *praelucidus* (479) y *subtristis* (310, 750), el primero prácticamente desconocido entre los poetas clásicos y de la tardía antigüedad; el segundo, aunque dista de ser más frecuente, ya lo encontramos en Terencio y San Jerónimo²⁷.

A estos términos, debemos agregar algunos elementos léxicos característicamente medievales, neologismos o desplazamientos semánticos que responden al perenne proceso de adaptación de la lengua a nuevas realidades y necesidades expresivas²⁸. De la terminología jurídica romana, la canonesa usa *gratanter* (1152) y *collectim* (1173). El primero es recurrente en la *Historia Augusta*, como en Rosvita, siempre modificando al verbo *accipere*; entre los medievales, el término es empleado por Alcuino²⁹.

El clásico *vernilitas*, utilizado por Plauto, Séneca y Plinio, da lugar a la variante ortográfica *vernulitas*, atestiguada ya en Fulgencio³⁰. Aunque originalmente refiere a la “insolencia” o “mezquindad” de un esclavo, mediante la asociación entre *verna* y *servus*, Rosvita hace de *vernulitas* sinónimo de *servitium*, es decir, “la condición propia de un siervo o esclavo”³¹. También desplazado en su valor, *munimen* refiere entre los autores paganos a una fortificación concreta, Rosvita lo emplea con el significado de “protección” (386, 725), más cerca de la contraparte derivada, clásica y prosaica del término, *munimentum*³².

La poetisa tiene una singular propensión por los sustantivos en –men,

26 *Carcereus*: Ambr. Ex. Ev. Luc. 9.276, Pr. Con. Symm., 2.468. *Praenobilis*, en el mundo romano: Ap. 8.1.14, 10.25.17; entre los cristianos: Pr. Amart. 697, Con. Symm. 1.111, 2.640.

27 *Praelucidus*: Plin. Nat. 37.88.6. *Subtristis*: Ter. An. 447; entre los cristianos: Hier. Ep. 60.1.9, 107.9.14.

28 Sustantivos: *aligenus* (168, extranjero), *archipraesul* (Praef., arzobispo), *carminulum* (13, poema), *precula* (276, súplica), *nebulum* (556, tiniebla), *mandamen* (653, mandato), *tractamen* (637, reminiscencia), *gratiola* (132, 208, 239, 337, 370, 432, 446, 465, gracia). Adjetivos: *conbenedictus* (1482, bendito de la misma manera), *frigoreus* (360, frío), *praepauculus* (256, 435 [praepauculus], 611, pequeño). Verbos: *pigesco* (2, avergonzarse), *augesso* (41, aumentar), *circumdiffundo* (510, desplegar alrededor).

29 Hist. Aug., OpilMacr 7.1.3, Maxim 14.4.5, Gord 9.8.1, Valer 2.1.2, Gall 12.2.1, TyrTrig 3.4.2. Además, Alcuin. Carm 4.72, 11.21.

30 *Vernilitas*: Plaut. Bac. 1., Sen. Ep. 95.2.2, Pl. Nat. 34.80.1 Quint. 1.11.2; entre los medievales: Sed. Sc. Carm. 2.12.10. *Vernulitas*: Fulg. Myth Praef. 22, 1.2, 1.1.

31 Vid. Oxford Latin Dictionary: “vernilitas” y “servitium”, respectivamente.

32 *Munimen* en el sentido clásico: Colum. RR 3.15.4.8, Front. Str 3.17.5.3, Lucan. 6.22, Hist. Aug. AntPhil 14.6.3, Sen. Ep. 7.4.3, Sil It. Pun 10.181, Verg. Georg. 2.352. Con el sentido desplazado, Ambr. De vid. 8.4, Leo Mag. Tr. Sep. 3.40, Greg. M. Mor. 2.118, 23.50, 34.9, Hom. in Hie. 3.560, etc. Paul Petr. Vita Mart. 1.18, 2.310, 2.329.

quizá debido a la comodidad métrica que sus ablativos ofrecen como tesis del quinto pie³³; algunos de estos términos no tienen precedente en la literatura clásica, componiéndose a partir de la sufijación del tema de otros sustantivos de origen participial, cuyo significado conservan. Así, *tractamen* (637) se compone a partir de *tractatus*, en el sentido de “reflexión” y *mandamen* (653) de *mandatus*, significando ambos exactamente lo mismo. Objeto de raspaduras y correcciones, más complejo es el caso de *famulamen* (530), en apariencia formado a partir del clásico *famulatus*, también usado por Rosvita en un par de oportunidades, sin diferencia de significado (523, 657).

Otro aspecto inmediatamente visible del estilo de Rosvita es su afición por los diminutivos³⁴, inexpresivos como tales, desde el punto de vista semántico. En el apéndice gramatical a su edición, Winterfeld discrimina con un asterisco “quibus parvitatibus notionem certo aut probabiliter agnoscere mihi visum sum” (p. 513) y su análisis coincide con nuestro relevamiento: como tales, sólo una fracción minúscula de estos diminutivos es significativa, y en la *Gesta*, los casos más claros emergen en términos como *carminulum*, *libellum* o *versiculi* (poemita, librito, versitos), empleados por la poetisa para referirse a su propia obra y donde la noción de pequeñez apuntala, en realidad, un lugar de modestia. En la mayor parte de los casos, sin embargo, los diminutivos no están motivados semánticamente, es decir, no comportan una valoración afectiva o concreta:

Istis sic habitis, properata **diecula** tristis
Venerat, ingentem nostris augendo dolorem,
In qua praefulgens meritis regina supremis

33 Sustantivos en *-men* en la obra general de Rosvita: *acumen* (Gest. 1494), *agmen* (Agn. 120, Gest. 631, 687, Mar. 57, Pel. 42), *cacumen* (Dulc. 13.3), *cantamen* (Pel. 312, Bas. 264), *carmen* (Mar. 12, 322, 335, 645, 835, 890. Bas. 2, 257. Agn. 26. Gest. Praef. 1.7. Prim. 3), *certamen* (Gall. 1.44- Agn. 424. 458. Dion. 260. Pafn. 1.26. Sap. 5.14, 5.29), *conamen* (Theoph. 202. Gest. 107, 194. Prim. 390. Mar. 66, 439. Pel. 385. Agn. 110. Gest. 361, 676. Prim. 101, 137, 277, 516), *crimen* (Gong. 361, 559. Theoph. 243, 362, 366, 407. Agn. 189. Abr. 7.1. Pafn. 7.5, etc.), *culmen* (Theoph. 35. Dion. 108. Gest. 19, 62), *discrimen* (Cal. 9.6. Gest. Prol. 2.29, 265. Theoph. 373), *dulcemen* (Agn. 229), *examen* (Dulc. 1.8. Gest. Praef., 279. Abr. 3.18), *famen* (Pafn. 7.2), *famulamen* (Gest. 530. Prim. 98. Dion. 5), *flamen* (Dion. 117. Mar. 34, 304, 896, Prim. 592, etc.), *fragmen* (Pel. 361, 409. Gong. 552. Cal. 9.11), *libamen* (Dulc. 4.3, 11.1. Mar. 201. Gong. 502. Pel. 236. Gall. 5.4. Abr. 6.2. Sap. 5.13), etc.

34 Diminutivos en la *Gesta*: *carminulum* (13), *candidolus* (185), *diecula* (395), *gemmula* (Praef. 2.1), *gratiola* (132, 208, 239, 337, 370, 432, 446, 465), *libellum* (Praef. 1.15, 1.28, Praef. 2.14), *locellum* (568, 627, 1179), *morula* (1171), *munusculum* (132, 465), *nigellus* (182), *ocellus* (Praef. 2.7), *particula* (499), *popellus* (55, 130), *precula* (276), *praepauculus* (435), *tempusculum* (372), *verbulum* (436), *versiculum* (83). Para los diminutivos en el resto de la obra de Rosvita, vid. Winterfeld, p. 513.

Aedit praesentis vitae discessit ab horis (Gest. 395- 398)

“Dispuestas así las cosas, engrandeciendo nuestro inmenso dolor, llegó prematuro el triste **día** [literalmente, el pequeño día] en que la reina Edith, resplandeciente por sus altísimos méritos, abandonó los confines de la vida presente, causando tristeza en el reino a su servicial pueblo y un enorme sufrimiento en el corazón por su partida”.

Ostensiblemente, no podemos entender el diminutivo *diecula* en términos concretos, es decir, como un día de menor duración. Por otro lado, el carácter encomiástico del poema y la solemnidad del pasaje (la muerte de la reina Edit) tampoco nos permite explicarlo en función de valores afectivos positivos o peyorativos. De hecho, la justificación parece ser métrica, ajustándose el término -gracias al sufijo del diminutivo- al quinto pie del verso.

Similar es el siguiente caso:

Hoc quoque melliflui verbis signaverat oris,
In quis castellis, in quis voluitque **locellis**
Sumptus hospitii dignos sibimet reparari (Gest. 1178- 1180).

“También con palabras de sus labios melifluos, lo mismo manifestó en los castillos y **lugares** [literalmente, lugarcitos o canastos] donde quiso que fueran dispuestos estipendios dignos de su alojamiento”.

Locellus es en latín clásico, una forma diminutiva lexicalizada, con un valor derivado del valor atenuativo y significa cajita o canasto³⁵; Rosvita no usa el étimo en este sentido pero tampoco como un diminutivo. De hecho, *locellus* es aquí sinónimo de *locus*: el sufijo le permite cerrar a la poetisa la cláusula del hexámetro y satisfacer la rima interna con *castellis*.

En cuanto a los verbos de la *Gesta*, en medio de una formidable predilección de Rosvita por los verbos incoativos³⁶, encontramos una forma *pigesco* (2, de *piget*) sin precedentes. No obstante, ya por error (confundiéndose o citando de memoria), ya apelando a la autoridad de Prudencio, la canonesa

³⁵ *Oxford Latin Dictionary* (1968), “locellus”.

³⁶ *Ardescere* (Bas. 38), *confrigescere* (Agn. 396), *convalescere* (Cal. 5.2), *erubescere* (Dulc. 14.3, Cal. 3.4, Pafn. 7.11, Sap. 6.3), *evanescere* (Cal. 9.8), *fatisce* (Gall. 9.2, Sap. 5.8), *languescere* (Gall. 9.2, Bas. 205), *fervescere* (Theoph. 228, Bas. 35. 102, Gong. 44, Dion. 48, Sap. 5.25), *frendescere* (Agn. 127, 276), *horresco* (Pafn. 1.25, 3.5, 7.10 Dulc. 12.2), *irascere* (Gall. 1.6, Cal. 3.4, Sap. 5.17), *mollescere* (Mar. 886), *nancisci* (Abr. 2.6, 9.1, Gong. 244, pel. 336, Prim. 239, Theoph. 439, Sap. 5.24, Pafn. 1.26, 12. 3), *nitescere* (Abr. 7.15), *pavescere* (Sap. 4.1), *perdiscere* (Mar. 691, Agn. 237), *pertimescere* (Gall. 2.1, Dulc. 12.1, Pafn. 7.12), *pigesce* (Gest. Pr. 2), *recalescere* (Agn. 296), *resipiscere* (Agn. 165, Abr. 7.4, Gall II 5.7, 9.2), *reviviscere* (Cal. 9.21, Theoph. 420), etc.

pudo haber formulado este neologismo, por analogía con formas incoativas del verbo *puđet*, empleadas por el poeta latino, de cuyos textos Rosvita tiene un sólido dominio³⁷.

Diferente es el caso de *augessit* (de *augesso*, 41): Celtis y Pertz (y otros editores) lo sustituyen por *augescit*, un verbo que también aparece en la *Gesta* (1150). No sin reparos, Winterfeld conserva el término, pero en el índice de formas verbales la ubica bajo la entrada de *augesco*, a diferencia de *pigesco*, que tiene una entrada propia³⁸. Por un lado, la irregularidad podría deberse a una distracción del primer copista pues la mano que escribe *augessit* no es la misma que escribe *augescere*. Por otro, y aunque no sería éste el único caso en que Rosvita forma un verbo incoativo en –sso (*lucesso* por *lucesco*³⁹), algunas confusiones ortográficas en el código sugieren una realización característicamente medieval del grupo [sc], ya no sibilante y gutural, sino palatal, confundible con una sibilante geminada ([ss])⁴⁰. De ser este el caso, no podemos determinar con certeza si la desviación ortográfica se debe a la pronunciación de quien dictó el poema o a lo que interpretó quien copió el manuscrito.

Conclusión

Realizar una edición crítica bilingüe de la *Gesta Ottonis Imperatoris* es una tarea ambiciosa que conlleva todavía (pues nuestro trabajo dista de estar completo) enfrentar numerosas dificultades. Como hemos visto, entre las primeras, están las que supone el estudio paleográfico de cualquier manuscrito medieval y en estrecha relación con éstas, las inherentes a la lengua de Rosvita, con todas las particularidades que la alejan del latín clásico. Por supuesto, parece ocioso agregar los problemas que implica, *per se*, toda traducción y que, bien sabemos, no son pocos.

El relevamiento lingüístico y el seguimiento de giros y fórmulas inusitadas nutre, a su vez, el estudio literario del poema, permitiéndonos conjeturar sobre las lecturas de la canonesa. Aflorando persistentemente, es, por ejemplo,

37 Prud. Apoth. 776, Cath. 2.26..

38 Winterfeld: p. 269 (*augesco*), p. 415 (*pigesco*).

39 Mar. 14, 210, Abr. 7.15.

40 [scaelorum] por *caelorum* (Mar. 674), [sciscis] por *scissis* (Gon. 225), [nancissentes] por *nanciscentes* (Pel. 336), [dissessit] por *discessit* (Theoph. 344), [scincero] por *sincero* (Agn. 8), [consilium] por *consilium* (Gall. 1.15), [nanciscetur] por *nanciscetur* (Sap. 2.25).

clara la impronta de Prudencio en su obra; según se desprende de un nuestro trabajo, es también presumible que tuviera conocimiento, directo o indirecto, de algunos poetas latinos, como Terencio, Virgilio y Lucano (los dos primeros especialmente, en sus dramas), y otros autores tardoantiguos y medievales, como Bonifacio y Fulgencio. El estudio de estos vestigios nos permite determinar las influencias literarias de la *Gesta Ottonis* y su lugar en la tradición poética latina en el occidente medieval, un tema del que nos ocuparemos, sin embargo, en otra oportunidad.

Bibliografía

Fuentes

Hrotsvitae Gandeshemensis Carmina (edición digital: BSB-Hss Clm 14485, [S.I.] 11. Jh. Munich, Bayerische StaatsBibliothek.

Bergman, M. (1943) *Hrotsvithae Liber Tertius*. Sisters of Saint Benedict of Covington, Kentucky,

Pillola, M. (2003) *Hrotsvita Gandeshemensis Gesta Ottonis Imperatoris*. Edizioni del Galluzzo, Firenze.

Winterfeld, P. (1902) *Hrotsvithae Opera*. Monumenta Germaniae Historicae, Scr. Rer. Germ., 34. Weidmann, Berlin.

Bibliografía de referencia

(1968) *Oxford Latin Dictionary*. University of Clarendon Press, Oxford.

(1996) *Thesaurus Linguae Latinae*. PHI Workplace 5.0, Silver Mountain Software.

(1999) *Bibliotheca Teubneriana Latina* (Tombeur, P., mod.) CETEDOC (CD). Brepols- Turnhout, Universidad Católica de Lovaina.

(1996) *Cetedoc Library of Christian Latin Texts* (CD), Universidad de Lovaina-Brepols.

(1996) *The electronic Monumenta Germaniae Historicae* (CD). Munich, Brepols- Turnhout

Bibliografía crítica

Bischoff, B. (1990 [1979]). *Latin Paleography. Antiquity and the Middle Ages*. Cambridge University Press, Cambridge.

Norberg, L. (2004). *An introduction to the study of medieval latin versification*. Qua Press, Washington.

Sidwell, K. (1995). *Reading Medieval Latin*. Cambridge University Press, Cambridge.

Wilson, K (ed.) (1987). *Hrotsvit of Gandersheim. Rara avis in saxonia?*. The Edwin Mellen Press, Wales.

Mesa redonda:

Los sordos en los diferentes niveles de la enseñanza situación actual

Estudios Sordos: enseñanza de lengua, tecnologías y políticas

Juan Andrés Larrinaga

Leonardo Peluso

En los breves artículos que siguen mostraremos un panorama general de algunos aspectos que atienden a las temáticas que ocuparon las dos mesas sobre Estudios Sordos presentadas en el 5FLA. Las mismas fueron: *Los sordos en los diferentes niveles de la enseñanza: situación actual* y *Estudios sordos: lenguaje, enseñanza de lengua, tecnologías y políticas*.

En la primera de estas mesas se presentaron diferentes aspectos que hacen a la educación pública de los sordos en la actualidad, en las distintas ramas de la enseñanza en Uruguay. Desde el año 1986 en Primaria, el año 1996 en Secundaria y los años 2003/2004 en la Universidad de la República los sordos cuentan, en estos diferentes contextos, con programas que los atienden en su diversidad lingüística. Sin embargo, dado que todos ellos apuntan a poblaciones con características claramente diferentes, con objetivos y metodologías específicos, estos programas han tenido puntos de convergencia y divergencia que produjeron un importante enriquecimiento de experiencias que han hecho evolucionar el campo de la educación de los sordos.

Los artículos de Fernanda Bonilla, Adriana Prieto, Juan Andrés Larrinaga y Claudia Álvarez mostrarán algunas de las particularidades que presentan las diferentes propuestas educativas para los sordos en la actualidad uruguaya, sus convergencias y divergencias, teniendo siempre presente que todas ellas se enmarcan dentro de una filosofía que promueve el bilingüismo y el desarrollo de las identidades sordas y la lengua de señas. El artículo de Soledad Muslera presenta una investigación en lingüística de la lengua de señas que trata la variación de la LSU en el parámetro configuración

En la segunda mesa se reflexionó en torno a la relación entre lenguaje, tecnologías, enseñanza de lengua y políticas lingüísticas.

Muchas cosas han cambiado desde el inicio de la educación bilingüe en Uruguay, fundamentalmente en relación con la forma en que los sordos,

como comunidad lingüística, se relacionan con las tecnologías que se aplican a las lenguas: escritura en soporte tradicional, sms, chats, videograciones, facebook, procesador de textos, etc. Eso a su vez ha impactado, o debería impactar, en el desarrollo de diversos géneros discursivos que se vinculan con el uso de estas tecnologías o en el desarrollo de nuevas funciones de la lengua de señas (en parte por las nuevas tecnologías y en parte porque la lengua de señas está ocupando nuevos espacios, fundamentalmente los espacios formales).

El artículo de Ana Claudia Lodi trata sobre los géneros discursivos en la LIBRAS y se concentra en el cuento infantil. El artículo de Elomena Almeida trata el tema de las políticas lingüísticas que se llevan adelante en Brasil en relación a la LIBRAS. Los restantes artículos fueron escritos por Elsa Garía, Yanet Gómez, Jimena Lorencio, Leonardo Peluso y Mariana Silveira. En ellos se recoge el trabajo que se ha llevado adelante en la Escuela bilingüe para sordos de Salto. Este trabajo se nuclea en torno a un principio teórico rector: las videograciones de la LSU puede funcionar como escritura de dicha lengua.

Reflexiones en torno a la educación bilingüe de los sordos en Primaria

Fernanda Bonilla

El artículo que presento fue realizado desde la perspectiva y experiencia de una maestra sorda pre-locutiva, es decir, que nací sorda.

Como mis padres son oyentes, en mi casa no se hablaba la LSU. Debido a ello manejo dicha lengua recién desde que empecé la escuela. Si bien en aquella época el método que se usaba en la escuela era oralista, igualmente la LSU se hablaba entre los compañeros. Así yo hablaba en LSU con mis compañeros, pero no con las maestras.

Me recibí de maestra en 1999, para estudiar esa carrera tuve que solicitar apoyo para pagar intérpretes, dado que el Estado no cubría ese servicio.

Actualmente soy maestra de la Escuela N° 197 bilingüe para sordos de Montevideo. En la escuela trabajo en una clase de primer año, con niños de 7 y 8 años. Imparto todas las materias curriculares del Programa de Primaria en nuestra lengua, la LSU. A contra-turno otra maestra trabaja con la segunda lengua, el Español, en la parte escritura.

Como es obvio la LSU es nuestra lengua natural, en ella doy clases, conversamos. En LSU los niños me cuentan todo. Sin embargo, por las realidades familiares no todos los estudiantes tienen el mismo nivel de LSU. Es una situación grave que las propias familias no manejen bien esa lengua, ya que los niños necesitan tener acceso a su lengua también en el entorno familiar. En mi opinión todos los niños deberían tener el mismo nivel de lengua para poder comunicarse bien, quiere decir, para poder mantener una verdadera comunicación fluida. Solamente así podrán seguir en la escuela y podrán aprender todo el contenido curricular. De otra forma, como maestra me veo obligada a descender al nivel de lengua que algunos niños tienen y eso enlentece el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Otro tema que es importante poner en debate tiene que ver con las evaluaciones. Aún no se valoran las evaluaciones en LSU, se nos evalúa en español y se nos exige, a los sordos, que tengamos un nivel aceptable de la segunda lengua, el Español. Esto es un problema mundial. Los propios sordos, la mayoría, no tienen una clara posición respecto a este tema. Pienso, entonces, que esto llevará un largo tiempo para ser reconocido y valorado. Tal vez aún no hay investigaciones lingüísticas suficientes o tal vez sea un tema ideológico y

político. En 1880 el Congreso de Milán prohibió utilizar la lengua de señas y recién en 1960 la lengua cobró importancia y estatus de lengua gracias al lingüista William Stokoe. Mucho queda por andar en este camino.

Para que no haya confusión, los sordos podemos leer sin dificultad, pero lo que nos cuesta es la escritura, ya que no es natural para nosotros.

La enseñanza de lengua de señas a los alumnos sordos de Secundaria

Adriana Prieto

En el año 1996 se fundó el primer liceo con servicio de interpretación LSU-español en Uruguay: el Liceo N°32. En dicho Liceo, y desde el inicio de la experiencia, los alumnos sordos están en grupos exclusivos para sordos en los que se intenta realizar una propuesta de educación bilingüe. A partir de 1999 se instituyó bachillerato con similares características en el Liceo N°35 IAVA, con la salvedad de que en 5to y 6to año los alumnos están integrados, con intérprete, en clases con oyentes. En la actualidad algunas clases se imparten en español con interpretación simultánea a la LSU, pero en otras ya los docentes imparten su materia directamente en LSU.

En un inicio ingresaban al Liceo 32, mayoritariamente, alumnos sordos provenientes de la escuela N°197 (escuela bilingüe para sordos de Montevideo), pero también ingresaban alumnos provenientes de otras escuelas en las que no habían tenido contacto con la LSU. Actualmente el ingreso de estudiantes es de variada procedencia y se observa un elevado número de hipoacúsicos que desconocen la LSU.

Desde los inicios se estableció el siguiente criterio relacionado con la enseñanza de lenguas en el Liceo: LSU como primera lengua, español como segunda lengua e inglés como lengua extranjera. En este trabajo me referiré a lo que realizamos los profesores sordos dentro de la asignatura de LSU como primera lengua y cultura sorda.

En primer año de LSU tenemos diferenciadas las instancias de trabajo con hablantes de LSU y con hipoacúsicos que desconocen dicha lengua.

Para el caso de los hipoacúsicos que desconocen la LSU se les enseña dactilología (alfabeto manual), comunicación coloquial, y algunos componentes de la LSU (por ejemplo localización), para luego poder integrarlos con los hablantes de LSU. A partir de ahí los hipoacúsicos aprenden muy rápido, pero depende del esfuerzo e interés personal de cada estudiante.

Con todos los alumnos juntos trabajamos algunos componentes de LSU (por ejemplo la localización), la discriminación visual y el espacio. Asimismo se enseña la estructura de la lengua y la forma en que ésta se articula en cinco parámetros: configuración, localización, movimientos, orientación, y rasgos no

manuales (expresión facial y postura corporal). Se hace teatro para evaluar los parámetros.

En 2º año enfocamos *expresión* en LSU (coherencia, espacio, rol, fluidez). En el caso de los hipoacúsicos se dificulta mucho su expresión en LSU, al tiempo que mezclan mucho con el español (*bimodal*). En cambio los sordos profundos que ya manejan la LSU de forma muy natural, pero se les dificulta expresar en LSU el texto que leen en español. En ambos casos practicamos mucho para facilitar su expresión y se trabaja con textos que tienen información relevante para los sordos, fundamentalmente en relación a su vida cotidiana.

En 3º año trabajamos de forma más teórica introduciendo temas como historia de la LSU, cultura sorda y costumbres, identidad sorda, personajes sordos famosos, el rol del intérprete, la legislación lingüística en Uruguay, la educación de los sordos en Uruguay, la historia de la Asociación.

En este momento un equipo de investigadores de la Tecnicatura Universitaria de Interpretación LSU-español-LSU de la Universidad de la República en conjunto con la Escuela 116 para sordos de Salto (ANEP/CEIP) estamos realizando un diccionario monolingüe LSU en soporte digital. En el marco de este proyecto (llamado TRELSU) se aprobó una línea de extensión con el Liceo 32 por la cual se está enseñando lingüística de la LSU y manejo del diccionario a los alumnos de dicho Liceo. Las clases se dictan en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y forman parte de las actividades que se realizan dentro de la asignatura.

Acerca de los servicios de interpretación en la Universidad de la República y en la Universidad del Trabajo del Uruguay

Claudia Álvarez García

Interpretación en la Universidad de la República

Luego de varias experiencias aisladas (por ejemplo se contrató un intérprete en Facultad de Psicología en el año 2003), finalmente se consolidó a nivel del Servicio Central de Bienestar Universitario (SCBU) de la Universidad de la República un servicio permanente de intérpretes que brinda interpretación LSU-español a todos los sordos que ingresan a estudiar, cualquiera sea el Servicio.

El comienzo de esta experiencia de interpretación se llevó a cabo durante el período de agosto a diciembre del 2006 correspondiente al segundo semestre del ciclo básico de la Facultad de Ciencias Sociales de la UDELAR.

Al año siguiente comenzaron a inscribirse alrededor de cuatro alumnos más, acompañados de sus respectivos intérpretes. Así fue que año tras año aumentó la demanda de intérpretes en Bienestar Universitario

Hoy en día, año 2012, hay catorce alumnos sordos estudiando en las distintas facultades de Montevideo: Facultad de Ciencias, Derecho, Arquitectura, Bellas Artes, Ciencias Económicas, EDA, Química y Medicina. Para atender estos catorce estudiantes Bienestar Universitario cuenta con veinte intérpretes, en un régimen de rotación.

Interpretación en la UTU

Luego de varios intentos de puesta en práctica, en el año 2006 comienza muy lentamente a instalarse la experiencia de participación de estudiantes sordos en las aulas del Consejo de Educación Técnico Profesional CETP, también denominada Universidad del Trabajo del Uruguay, UTU con servicio de intérpretes LSU-español. A partir de entonces, en los últimos cinco años se viene formalizando e incrementando el ingreso de estudiantes sordos a distintas Escuelas del sistema, como ser IEC, Brazo Oriental, Malvin Norte, Julio Cesar, Palermo, ITI, Escuela Nacional de Artes Graficas, Arroyo Seco en

lo que respecta al departamento de Montevideo.

La primera Escuela con servicio de intérprete fue la IEC y posteriormente la Escuela Superior de Comercio de Brazo Oriental, centro educativo que desde marzo del año 2008 dio inicio formalmente a la experiencia de contar con estudiantes sordos en uno de sus cursos, dándole continuidad el siguiente año. Este servicio de Intérpretes con el que cuentan las distintas UTU, es contratado por Gestión Educativa área perteneciente al CETP.

A diferencia de los que ocurre en Montevideo, en la mayoría de las Escuelas de los restantes departamentos no se ha podido concretar la experiencia de contar con servicio de interpretación, dado el escaso número de intérpretes formados que existe en Uruguay, y dado que la mayoría de los intérpretes existentes en Uruguay se desempeña en instituciones educativas de Montevideo.

Así, en el año 2010 estudiantes sordos comenzaron a cursar en la Escuela de San José, con servicio de intérprete, y la demanda continúa siendo permanente en el resto de los departamentos. En la escuela técnica de Tacuarembó actualmente hay una intérprete de LSU e idóneos en las aulas.

En este año en curso también cuentan con el servicio de Interpretes de LSU brindado por CETP la ciudad de Pando y la ciudad de Canelones. Para el próximo año se cree que se podrá implementar esta experiencia en los departamentos de Canelones, específicamente en Las Piedras y en Maldonado

Enseñanza de una asignatura y enseñanza de lengua: dos caras de una misma moneda

Juan Andrés Larrinaga

Introducción

En este trabajo pretendo relacionar cuatro conceptos: lectura, equidad, empoderamiento y accesibilidad en la educación de nuestro país para la comunidad sorda. Es fundamental, ante una comunidad minoritaria como la comunidad sorda, manejar los parámetros que aseguren la equidad en el sistema público de enseñanza. En este caso eso implica el acceso temprano y fluido a la LSU (lengua aún ágrafa), el empoderamiento a través de la realización de productos culturales en la misma y la búsqueda de sistemas de registro de la LSU alternativos a la lengua escrita de otras oralidades. Sin embargo, en el estado actual de las cosas, desde cualquier lengua es necesario, para asegurar la accesibilidad a los conocimientos, la lectura en una o más lenguas en las que actualmente se escribe el conocimiento científico y tecnológico (lenguas de poder, a veces llamadas *superestándar*). Es por esto que la lectura en español es de gran relevancia para la comunidad sorda del Uruguay, no solo por ser una de las lenguas nacionales, la lengua de la Administración, sino porque es la lengua en la que actualmente se registran los desarrollos del conocimiento en nuestro país y en gran parte del mundo.

Características de la educación bilingüe de los sordos en Secundaria

En Secundaria, los sordos cuentan con una opción que se adapta a su particular bilingüismo, es decir, que toma en cuenta que las lenguas mantienen una distribución funcional según la cual la LS se especializa en la oralidad (en la interacción cara a cara) y el español en la escritura. Esto ocurre básicamente en Montevideo y en algunas capitales departamentales. En estos contextos educativos las clases se dictan en LSU (de forma directa o a través de intérprete), pero la bibliografía debe ser estudiada en español.

De esta forma, las prácticas de cada docente en su materia incluyen una fuerte reflexión lingüística, dado que cada docente tiene que ayudar a los

estudiantes a poder leer su disciplina en una segunda lengua en su modalidad escrita (los requerimientos metalingüísticos son dobles).

En este sentido, estos docentes, para poder sortear esta distancia entre la oralidad y la escritura (cada una vinculada a una lengua diferente) deberían poder incorporar una metodología de enseñanza de español escrito diferente a la tradicional usada a través del discurso pedagógico del *formato clase*, usada con los alumnos oyentes. Me refiero a esa metodología que supone estructurar la oralidad de manera similar a la escritura y, a partir de allí, ir enseñando la escritura.

Al observar una clase a través de los siglos de evolución del *formato aula* veremos la estructuración del discurso pedagógico. Si nos ubicamos en enseñanza secundaria, etapa en que los estudiantes empiezan a *estudiar* a partir de textos escritos de corte académico, podemos interpretar el fenómeno de la enseñanza como que el docente procura que el estudiante ingrese al discurso científico de la asignatura en cuestión. Para ello se sirve de los libros de texto y de otros materiales en lengua escrita y del *formato clase*. Se ha descrito generalmente que el discurso del docente en clase tiene gran similitud tanto formal como funcional con la lengua escrita. Sin embargo, el discurso de clase es muy variable y tiene momentos de mayor informalidad así como momentos en los que por razones pedagógicas el docente introduce un discurso con un formato de lengua escrita. Este recurso pedagógico que consiste en irse moviendo, en la oralidad, cada vez más hacia el polo formal, propio de la escritura, ayuda a los estudiantes (tanto a nivel funcional como estructural) a acceder de forma cada vez más comprensiva a los textos escritos, en la medida en que los familiariza con éstos, desde la oralidad y a internalizar el vocabulario específico de cada asignatura así como sus particularidades discursivas.

En el trabajo con alumnos sordos, y debido a que la escritura en español no cuenta con representación en su oralidad, se vuelve interesante la incorporación, por parte de los diferentes docentes, de metodologías que se concentre en *la espacialidad* del texto en sí y *señalen* las relaciones generadas en ese ámbito: el texto. Siempre en el trabajo con la lengua escrita de este tipo, de corte académico, y altamente formalizada, esto implica un análisis de las relaciones sintáctico-textuales expuestas por el texto, y para este tipo de estudiante, hablante de otra oralidad, la *traducción simultánea* a su propia oralidad. Metodologías similares han sido ensayadas en las clases de

comprensión lectora en segundas lenguas, a nivel universitario, a efectos de introducir a los estudiantes al campo discursivo de la materia en cuestión en las distintas Facultades.

Esta consideración supone que cada docente se desenfocaría de la enseñanza de la asignatura e incorporaría estrategias de enseñanza de español escrito y de los campos léxico-semánticos vinculados al cuerpo científico que forma parte de la asignatura liceal. Esta sería una forma de instrumentar a los alumnos para que éstos sean capaces de leer fluidamente los textos en español con las especificidades discursivas y léxicas que presenta cada disciplina.

Propuesta de trabajo

A continuación se propone una estrategia posible para incorporar estas estrategias por parte de los docentes de Secundaria:

- sensibilización y visualización del componente lingüístico, textual y discursivo que está implicado en la enseñanza de su asignatura y en el apoyo a sus estudiantes para poder leer los textos;
- exponer a los docentes a una situación de aprendizaje de lectura en una segunda lengua;
- trabajar con los docentes en el diseño de una propuesta de trabajo textual a punto de partida de los textos que se indican en su materia.

Reflexiones finales

En este trabajo he reflexionado acerca de la necesidad de que los docentes de Secundaria que trabajan con alumnos sordos adopten una metodología de enseñanza de lengua que implica un desarrollo lingüístico específico ya que apunta a lengua escrita. A partir de esto he mostrado una metodología posible para instrumentar a los docentes en estas estrategias de abordaje de la lengua escrita como segunda lengua.

Esta segunda lengua, que para la comunidad sorda en Uruguay es el español escrito, es la que hoy permite la accesibilidad y el progreso dentro del sistema educativo, a todos sus niveles. Es esta accesibilidad lo que permite a los ciudadanos conocer y reflexionar sobre sus coordenadas sociohistóricas e intervenir en su destino.

Referencias bibliográficas

- Larrinaga, J.A. (1994). Grammar, Literacy & Language Teaching. *Urutesol Newsletter*, Montevideo, pp. 19-23.
- Larrinaga, J.A. (2000). La Transparencia en el Desarrollo de Comprensión Lectora en Inglés (L2) por hispanohablantes. *Actas del Vigésimo Congreso de la Federación Internacional de Profesores de Lenguas Vivas*. Paris: L'Université du Maine. Adresse définitive: <http://lettres.univ-lemans.fr/fiplv>.
- Larrinaga, J.A. y Peluso, L. (2007). Educación bilingüe de los sordos: consideraciones acerca de la escritura, procesamiento del conocimiento y rol docente. *Memorias de las XIV Jornadas de Investigación y Tercer Encuentro de Investigadores de Psicología del Mercosur*, Tomo III. Buenos Aires: Ediciones de la Fac. de Psicología de la UBA, pp. 464-466.
- Larrinaga, J.A. y Peluso, L. (2009). Sordera, escritura y enseñanza de lengua. *Memorias de las XVI Jornadas de Investigación y Quinto Encuentro de Investigadores de Psicología del Mercosur*, Tomo II. Buenos Aires: Ediciones de la Fac. de Psicología de la UBA.
- Olson, D. R. (1991). La cultura escrita como actividad metalingüística. En Olson, D. R. & Torrance, N. (Comps.). *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona: Gedisa, pp. 333-358.
- Peluso, L. (2010). *Sordos y oyentes en un liceo común: investigación e intervención en un contexto intercultural*. Montevideo: UdelaR/Psicolibros.
- Vigotsky, L.S. (1993). Pensamiento y Lenguaje. En *Obras Escogidas, Tomo II*. Madrid: Visor.
- Vigotsky, L.S. (1995). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. En *Obras Escogidas, Tomo III*. Madrid: Visor.

**Mesa de cierre:
El lenguaje de los uruguayos**

La mesa redonda de cierre del 5° Foro de Lenguas de Anep reunió destacables personalidades que abordaron, desde distintas perspectivas, la temática central del Día del Patrimonio de 2012. La exministra de Educación y Cultura y actual docente de Facultad de Ingeniería de la Universidad de la República, Ing. María Simon ha propuesto la idea que finalmente se llevó a cabo en esa edición, enfocó en su disertación “el lenguaje como patrimonio” y explicó las razones que llevan a considerarlo de esta manera.

Desde otra perspectiva, la Dra. Magdalena Coll propuso que “el estudio de la historia del español en el Uruguay permite entender y describir nuestro español actual”. Para demostrar esta afirmación, presentó “el caso de algunas voces patrimoniales que pueden rastrearse desde la época colonial y que nos caracterizan hoy como hablantes de la variedad uruguaya de español. Así, a través de algunos escasos ejemplos del léxico de la alimentación (como frutilla, durazno, carne y yerba) que se complementan con algunos casos de léxico de la vestimenta y las alhajas (como pollera y caravanas), se puede historiar parte de las voces que hacen a la identidad del español hablado en el Uruguay. Basada en el corpus de documentos del proyecto *Historia del español en el Uruguay*, de la Universidad de la República, esta investigación busca, entonces, hacer un aporte tanto a la descripción histórica del léxico del español del Uruguay como a la descripción de algunos marcadores de identidad del español actual del Uruguay”.

Por su parte, el Lic. Pablo Silva Olazábal difundió en “Dos experiencias digitales”, por un lado, el T Cuento Q, concurso de minicuentos por sms: escritura súbita en tiempos súbitos. Promovió reflexiones de una experiencia en marcha. “Hace cien años los telegramas y los avisos clasificados en los diarios no generaron corrientes de creación en literatura; hoy en cambio las nuevas tecnologías (sms, twitter y correo electrónico entre otras) impulsan nuevas tendencias de fragmentación que, en aceleramiento de la cultura contemporánea, encuentran su espacio natural en los minicuentos o microrrelatos”. Plantea cuestiones tan interesantes que interrogan sobre si “¿la escritura relámpago puede ser utilizada en el campo educativo?” El T Cuento Q ha recibido decenas de miles de sms en sus seis convocatorias que expresan

la pasión de uruguayos y uruguayas por escribir y comunicarse. Por otro lado, propone mostrar, a través de sus “Conversaciones con Mario Levrero” cómo una charla mantenida a lo largo de cuatro años a través del correo electrónico devino en reportaje de largo aliento y fue reeditado en septiembre de 2012 en Santiago de Chile.

Por último, en representación de la Comisión de Patrimonio Cultural de la Nación, en la órbita del Ministerio de Educación y Cultura, el Director General, Dr. Alberto Quintela dirigió unas palabras.

SECCIÓN II

PONENCIAS

Evaluating entrance exams in CFE for the English Teaching degree

Esteban Arrieri
Ayrton Dave
Alejandra Flores
Viviana Garay
Carlos Núñez
Cesia Panamá

Introduction

This research was carried out by students in 4th grade at CeRP SW (Colonia del Sacramento) with the help of our Didactics teacher Carlos Núñez. Since 2008, a national teacher education plan has been implemented in which English Teaching is offered in nine different institutes in our country with the same requirements and curriculum. In this scenario, those candidates who do not certify an international B2 level as described by the Common European Framework of Reference have to pass an entrance exam. This exam's format, which was changed in 2011, does not include discrete items.

Objectives

We propose the following objectives to be pursued in this research:

- To evaluate the validity of the entrance exams for the English teaching degree.
- To find out about a layout that can be used as an entrance exam.

Theoretical framework

Firstly, two key concepts in testing have to be addressed, namely reliability and validity. Semantically speaking, the term “reliability” refers to *“the degree to which the results of an assessment are dependable and yield consistent results across raters, over time, or across different versions of the same test.”* (Arter, 2001) This means that a reliable exam should show the same results after being corrected by different people at different times. This concept is fundamental as the entrance exam takes place simultaneously at different institutes with local

raters.

Regarding validity, it is an “indication of how well an assessment measures what it was intended to measure (eg. Does a test of laboratory skills really assess laboratory skills, or does it assess ability to read and follow instructions?). Technically, validity indicates the degree of accuracy of predictions or inferences based on an assessment measure” (Arter, 2001). This is very important because in this way we can decide whether such examinations test or not what students will be expected to learn in the four-year course.

For tests with discrete items, there are two statistical tools than can be used to assess our tests after they have been taken: “Facility value” and “Discrimination index”. Besides, it is important to point out the differences between those terms, as they are usually misleading.

Firstly, *Facility value* is calculated by dividing the number of students who choose the correct answer by the number of total students. If the item difficulty is more than 0,75, it is an easy item. Though, if the difficulty is below 0,25 it is a difficult item.

Secondly, *Discrimination index* refers to how well an assessment differentiates between high and low scorers. There are two types: *Positive discrimination index* (between 0 and 1, most of the high-performer students got a specific item correct) and *Negative discrimination index* (between -1 and 0, most of the low-performing students got a specific item correct).

Procedure

First of all, we looked for information about the profile that students who pass the international exams with a B2 level- according to the Common European Framework-should have. We analyzed ECCE, offered by the University of Michigan and FCE offered by the University of Cambridge.

We studied the written samples that were taken in Colonia, in 2011 because in that year there were two exams: a national and a scholarship one (only at CeRPs). Statistical tools were used to calculate facility value, discrimination index and reliability for discrete items in the scholarship exam. Inter-rater reliability was applied for open items.

We started by comparing the scholarship and the national exams considering only the written part. We chose the 2011 entrance exams as this

was the first year that both tests were taken by students and also because the format changed taking the CELPE-Bras certificate- for Portuguese proficiency as a model. This model integrates the four skills: listening, speaking, writing and reading.

We proceeded to correct the writing samples of the national exam applying inter-rater reliability. We all corrected all the samples considering the following criteria of assessment separately: vocabulary, cohesion, content, language use, punctuation and compliance with the task; which correspond to analytic scoring rubrics. Then we compared the results with the official correction.

Then we started correcting the scholarship exam in order to evaluate the discrete items which were present in two activities within the exam. In this part, we calculated facility value and discrimination index. Once we had the results done, we compared them among each other to measure the easiness of the items.

Then, we calculated reliability through Kuder-Richardson formula. We fragmented the formula in several steps to make it easier to find the necessary values to get to the final answer. First, we calculate the means of students' totals and then, means of items' totals. We need to get to Standard Deviation. With the means we can calculate variance that is the SD raised to the power of 2. By doing square root of variance, we got SD both for students and for scores. Finally, once we have then the number of items, the means and the standard deviation, we can do the Kuder-Richardson formula.

Afterwards, we assigned different roles among us to correct the written part of the scholarship exam. Three members were assigned to correct the samples, as in a tribunal, whereas another person was registering the grades assigned by the tribunal, and another one was taking notes on the comments that the tribunal was doing to get to an agreement. The tribunal was in charge of correcting the samples, at the same time that it should reach agreement.

After that, when we were about to compare the results obtained from both exams, we noticed that the scales used were different and so we had to transfer the results from the official exam's scale to the scholarship's one. At that very moment, we realized that there was one item missing. It was due to this situation that one result will not appear in the charts.

Results

Facility Value

Vocabulary

1	0.67
2	0.78
3	0.44
4	1.0
5	0.33
6	0.22

True or False

1	0.89
2	1.0
3	1.0
4	0.89
5	0.78

Discrimination Index

Vocabulary

$$2-1/3 = 0.3$$

$$3-1/3 = 0.6$$

$$2-0/3 = 0.6$$

$$3-3/3 = 0$$

$$2-0/3 = 0.6$$

$$1-0/3 = 0.3$$

True or False

$$3-2/3 = 0.3$$

$$3-3/3 = 0$$

$$3-3/3 = 0$$

$$3-3/3 = 0$$

$$3-2/3 = 0.3$$

Student	Points
1	10 (K)
2	9 (D)
3	9 (J)
4	
5	
6	
7	8 (O)
8	5 (C)
9	5 (F)

Reliability

K=number of items $R = \frac{K}{(K-1) \left(\frac{xm(K-xm)}{K \cdot \sigma} \right)}$ $R = \frac{11}{(11-1) \left(\frac{6.55(11-6.55)}{11 \cdot 5.7025} \right)} = 0.5$

Xm=mean

σ=standard deviation

A figure around 0,8 is expected for high-stakes examinations.

Inter-rater Reliability

	NATIONAL Research correction	NATIONAL Official correction	SCHOLARSHIP Research correction (Open section)	SCHOLARSHIP Official Correction (Open section)	SCHOLARSHIP TOTAL
N	15,6	11 37%		17	34 68%
J	17,8	20 67%	16	19	37 74%
C	14,8	10 33%	13	15	27 44%
D	20	23 77%	25	17	38,5 77%
F	26	24 80%	28	26	34 68%
I	20,8	23 77%	13	19	34 68%
K	22,4	24 80%	21	26	44 88%

Conclusions

All points considered, we conclude that there is a correlation between both exams; an open format test would be more valid for teacher learners' future reality and that an open test can be as reliable as a test with discrete items.

When it comes to discrete item vs. open format, the former are more practical and reliable than the latter, but they are not so valid. Conversely, regarding the open format, it is less reliable than working with discrete items, but it integrates the four skills and is more valid.

	PROS	CONS
DISCRETE ITEMS	More practical Reliable	Not so valid
OPEN FORMAT	Skills integration Valid	Less reliable

Suggestions

For future research we suggest going further at national level. We also recommend using a holistic scoring rubric instead of an analytic one and studying the appropriacy of international exams as a condition for our context.

Bibliography

Arter, J. McTighe, J. (2001) *Scoring Rubrics in the classroom*. California. Corwin Press.

Brown, H.D. (2001) *Teaching by principles*. Longman.

Diaz, G. Kuhlman, N. (2010) *Estándares para la educación de docentes de lenguas extranjeras*. Montevideo, ANEP.

Harris, M. McCann, P. (1994) *Assessment*. Oxford: Heinemann.

O'Malley, J. Valdez, L. (1996) *Authentic assessment*. Virginia: Addison-Wesley Publishing Company

Weir, C. Shaw, S. (2005) *Establishing the Validity of Cambridge ESOL Writing Tests: towards the implementation of a socio-cognitive model for test validation. Research notes*. UCLES. Cambridge, pp. 10-14.

Common European Framework: www.en.wikipedia.org/wiki/Common_European_Framework_of_Reference_for_Languages

Portuguese Proficiency Exam: www.eyesonbrazil.com/2009/06/26/celpe-bras-portuguese-proficiency-exam/

CEFR Level B2: www.teachers.cambridgeesol.org/ts/exams/CEFR/B2

**Formación docente inicial:
Un estudio de caso con estudiantes uruguayas en Brasil**

Valesca Brasil Irala
Fabiana Soares da Silva

Consideraciones iniciales

Esta presentación es resultado de un trabajo de conclusión de curso que se realizó en 2011 con dos discentes uruguayas del curso de Profesorado Portugués/Español de la *Universidade Federal do Pampa* (Unipampa/Bagé). Al tener en cuenta que pensar en identidad es también pensar en lengua y que la construcción identitaria es un proceso que pasa por la lengua, se realizó esta investigación con el intuito de averiguar cómo ocurre el proceso de construcción de identidad docente de esas alumnas. Para que llevásemos a cabo nuestra investigación, tratamos de contestar los siguientes interrogantes: ¿cómo se construye la identidad docente de alumnas uruguayas en la carrera de Profesorado Portugués/Español? ¿De qué modo esas discentes se relacionan con las lenguas portuguesa y española dentro y fuera del ámbito académico? ¿Y de qué manera la lengua está relacionada a la construcción de sus identidades docentes?

Para contestar a esos interrogantes, utilizamos como instrumentos de pesquisa dos entrevistas semi-estructuradas. De modo general, las realizamos a partir de un cuestionario compuesto por ocho cuestiones abiertas. Sin embargo, enseñaremos solamente tres de esas cuestiones. Después de analizar el corpus, presentaremos algunas consideraciones sobre los resultados obtenidos en nuestra investigación.

Fundamentación teórica

Es necesario señalar que, en este estudio, consideramos el “sujeto” como un ser incompleto, en construcción. Según De Nardi (2005, p.4), “o sujeito é sempre um ser-em-falta, envolto pela linguagem, imerso em um discurso que é fluxo, movimento constante de sentidos, lugar de uma real resistência que permite aos sentidos derivar”. En ese sentido, la identidad también es

considerada como algo fragmentado e inestable. Conforme Rajagopalan (2003), hoy a las personas ya no les parecen más que las identidades se presenten como listas y acabadas, sino que en permanente estado de transformación, de ebullición. Por lo tanto, podemos decir que las identidades son constantemente reconstruidas.

Para De Nardi (2005), la identificación es un proceso que gaña vida en la relación sujeto/lenguaje, y la identidad, como efecto de ese proceso, es constitutivamente incompleta, una vez que *um novo dizer* podrá forjar una nueva identidad. Eso significa decir que la construcción identitaria es un proceso que pasa por la lengua, ya que ésta, al ser concebida como una dimensión simbólica, permite al sujeto identificarse y es por medio de esa inmersión en el simbólico que el sujeto es capaz de colocarse en la lengua.

En cuanto a la relación entre identidad y lengua materna, podemos pensarla a partir de los procesos por los cuales los sujetos pasan en situaciones de enseñanza-aprendizaje de una LE/L2. Según Revuz (1998), en situaciones como ésta hay siempre un (re)encuentro del sujeto-aprendiz con su lengua materna, puesto que ese proceso vuelve visible al sujeto la relación existente entre él, su lengua materna y su forma de aprendizaje. Así siendo, podemos decir que el contacto que el sujeto mantiene con el “extranjero” evidencia su fragilidad y, por lo tanto, la inestabilidad de su identidad.

Cuando el asunto es “identidad docente”, hay que pensar en diversos aspectos concernientes a la constitución de identidad y a la subjetividad de los alumnos-profesores. Esos aspectos, además de impactar el imaginario sobre enseñanza-aprendizaje, también interfieren sobre una deseada identidad con la cual el sujeto se proyecta en el mundo (ANDRADE, 2009). Pensando en el ámbito académico, la “identidad proyectada” sobre la cual Andrade (2009) se refiere puede ser fácilmente verificada en los comentarios de los graduandos que, generalmente, comparten concepciones de que para ser profesor de lengua extranjera hay que tener la misma pronuncia que tienen los “hablantes nativos”. Irala (2009, p. 202) afirma que esa concepción es vista por el sentido común como una “manifestação de uma entidade idealizada”. Así que, ser “falante nativo” se volvió “uma meta a ser alcançada pelos professores das escolas da rede pública” (ibid, p. 186) Por consiguiente, la “língua materna passa a ser uma língua estranha, e, o sujeito, um estrangeiro na própria língua” (DE NARDI, 2005, p. 2). Cabe subrayar que también hay casos en que los

aprendices no se entregan a esa nueva lengua, justamente por temer que un día puedan “perder” los rasgos de su identidad.

Siguiendo esa línea de pensamiento, Coracini (2007, p. 83) alega que:

(...) é preciso fazer o luto (...) da própria língua, de certo modo distanciar-se dela e, logo, deixar de sofrer, inscrever-se (*in-scribere*) na língua do outro, esta denominada como “estrangeira” e, conseqüentemente, na cultura do outro, para quem se é estrangeiro (grifos de la autora).

En otras palabras, la investigadora utiliza la noción de “luto” para referirse a los procesos por los cuales los aprendices de lenguas extranjeras pasan, puesto que hay tanto aquellos que desean mantener el luto – enterrar su lengua materna, sus modos de ser, de sentir y de vivir – como los que hacen de todo para evitarlo – luchan por la conservación de su lengua, de su pasado, en fin, de su memoria.

Etapas y procedimientos realizados en la investigación

Para contestar a los interrogantes que nortearon este trabajo, utilizamos como técnicas de pesquisa dos entrevistas grabadas realizadas de forma semi-estructurada, es decir, un instrumento de pesquisa que combina cuestiones abiertas y cerradas. De modo general, nuestra pesquisa de campo fue realizada de forma cualitativa, ya que teníamos como enfoque el sujeto - dos alumnas uruguayas de la carrera de Letras Português/Español - y los aspectos relacionados a su identidad docente.

Con la palabra las entrevistadas: análisis y discusiones generales

A continuación presentaremos y analizaremos tres cuestiones seleccionadas. La primera dice respecto al modo cómo las entrevistadas se sintieron cuando ministraron sus primeras clases¹:

1 Leyenda:

A – Entrevistadora - **B** – Entrevistada

B1 – 1ª entrevistada - **B2** – 2ª entrevista

1ª entrevistada:

A: Bom' como você se sentiu ao dar a primeira aula de língua portuguesa e de língua espanhola"

B: Bom' a primeira aula de língua espanhola eu me senti / a primeira aula de língua espanhola em realidade foi no núcleo que eu fiz um trabalho voluntário e me senti/ digamos *hã*" bem confortável com a minha língua, né"

2ª entrevistada:

B: (2") / No momento ainda de português não não tive essa oportunidade' somente na língua estrangeira com o espanhol' que é o que eu mais gosto

A: Tá' / e tu tens assim alguma situação na tua prática pedagógica que tenha te marcado"

B: No momento nenhuma / mas a parte da / ((reformulação)) do estudo de português é dificultoso pra mim

Inicialmente, tenemos la siguiente afirmación: *me senti/ digamos / "hã" bem confortável com a minha língua, né*" en la cual está evidente el apego que B1 tiene a la lengua materna (español), indicado por medio del pronombre posesivo *minha* y por el modo como la estudiante se siente al impartir clases en esa lengua, sentimiento perceptible cuando ella utiliza el adjetivo *confortável*. Luego, su lengua (no la lengua del otro) le conforta, lo que posiblemente no ocurre en la lengua extranjera. Mientras tanto, las palabras proferidas por la segunda entrevistada (B2) evidencian que a ella le gusta mucha más impartir clases de español que de portugués y quizás eso sea un agravante para que ella tenga dificultad con *o estudo de português*.

La cuestión abajo versa sobre posibles recelos/anhelos que ellas podrían haber sentido a la hora de ministrar clases de español y de portugués:

1ª entrevistada

A: Você já sentiu algum tipo de anseio quando estava dando ((reformulação)) / em sala de aula ensinando português e/ou espanhol"

B: "Bom' como eu te falei assim ó' o espanhol eu não sentia anseio/ no espanhol/ o que eu ensinei *hã*" nunca me deixou assim ansiada/ mas em português sim

A: O que te deixa ansiada na questão do ensino não da pronuncia' Assim' tu tem dificuldade no caso pra dar uma aula de aspectos gramaticais' por exemplo"

B: Sim/ tendria né" nos aspectos gramaticais si porque ainda tenho que ((hesitação)) / digamos que estudar mais a questão da língua mesmo (.) quando falavam por exemplo "passarão" / ou "passaram"/ entendeu" / Essa "ão"/ é uma dificuldade, não sé se é minha ou da / da maioria dos nativos né" de outra língua

Como podemos percibir, la discente siente anhelo para impartir clases de portugués, mientras que en español nunca se sintió *assim ansiada*. Uno de

los aspectos que más nos llamó atención es que en diversos momentos B1 utiliza palabras/expresiones del español y produce vocablos del portugués con el sonido del español, como podemos observar en los siguientes pasajes: em realidade; tendría; sí, pero, no; precisé y fui (verbo pronunciado en español). Eso todo demuestra lo cuanto su lengua materna está presente en su vida.

Abajo sigue lo que contestó B2 en esa misma cuestión:

2ª entrevistada

B: (3") Anseios" / (2") Não... ((reformulação)) / Como eu falei / na língua portuguesa ainda não tive essa experiência

//...//

A: "é' mas pensando nas tuas apresentações então" como tu já tivesse que dar:: seminários essas coisas

//...//

B: "Ah sim' foi muito nervosa e duvidosa ((risos)) / Até teve um caso um dia que / bem no início do ((reformulação)) da faculdade da universidade que fui apresentar um trabalho de:: literatura portuguesa / e no início quando chegou a minha vez comecei a falar em espanhol sem me dar conta do do assunto / uma das colegas foi que me alertou se eu poderia passar pra língua portuguesa porque eles não estavam / não me entendendo em espanhol

A: E tu tava te sentindo mais confortável assim"

B: Com certeza

Al tener en cuenta que esa participante todavía no había ministrado clases de portugués, tuvimos que adaptar esa cuestión. Por fin, la entrevistada finalizó contándonos un episodio interesante que le pasó en los primeros semestres de la graduación. En ese momento podemos ver claramente lo cuanto ella se siente comfortable para expresarse en español.

A continuación, presentaremos la última cuestión elegida:

1ª entrevistada

A: Como você se relaciona com ambas as línguas" E o que elas significam pra você?"
Como é que tu te relaciona assim com elas"

//...//

B: (2") / Bom assim ó / hã" digamos que hoje eu tô dando bastante valor pra língua a espanhola / Por quê" / Porque como eu te falei antes também eu eu / quando vim morar / é' no Brasil a minha intenção era falar mais corretamente o português pra me comunicar com as pessoas até porque eu trabalhava em / digamos em vendas e vendas tu tem que falá muito/ argumentar muito com o cliente / e tem que ter vocabulário porque senão tu não vende né"

A: ahã

B: E:: tu conquista o cliente através de quê" Do diálogo né" da comunicação / se comunicar essas coisas todas / Então / aí' por isso que te digo que me aproximei

bastante ((incompreensível)) / e deixei um pouco de lado a minha língua / o espanhol porque não tinha contato/ não tinha / não dialogava com ninguém em espanhol / nem televisão assistia em espanhol / Então, eu tipo matei a língua um pouco / e isso foi ((reformulação)) / venho à tona quando entrei na faculdade que eu precisé lembrar algumas coisas' pensar né" ((incompreensível)) nas formas nas aulas ((incompreensível)) vocês pensam em português ou em espanhol" Eu tento pensar quando é espanhol é em espanhol / quando é português é português / não penso assim em português e traduzo pro espanhol

2ª entrevistada

B: Me relaciono bem' pois meu trabalho é em português / Em geral tenho que escrever tudo português / mas sempre fico em dúvida por exemplo' os dois "ss", o "ç" / é: acentuação / isso aí' sempre tô perguntando / e me informando pra pode elaborá meu / ((reformulação)) / meus trabalhos

A: ahã

B: no dia-a-dia né"

A partir de lo que ambas afirmaron, podemos observar que el portugués está íntimamente relacionado al trabajo, o sea, ellas necesitan/ban comunicarse en portugués se quieran/quisieran trabajar, necesitan/ban saber hablar y escribir en esa lengua. En el fragmento eu tipo matei um pouco a língua está evidente lo que Coracini (2007) denomina como "luto", es decir, podemos observar claramente que la discente intenta hacer el luto de su lengua materna, ya que su intención era hablar el português corretamente. Para eso, tuvo que negar su propia lengua e identidad, luchar para "perder o sotaque, ou melhor, perder parte de sua identidade, enterrar o passado para ver nascer o outro, no presente ou no futuro próximo" (ibid, p. 89).

Consideraciones finales

De modo general, podemos percibir en varios momentos las diferencias y las similitudes entre ambas las alumnas, pero lo que más nos llama atención son justamente las diferencias: ¿Cómo pueden ser tan diferentes aunque pasen por situaciones tan parecidas y se encuentren en situaciones tan semejantes? ¿Cómo los procesos de aprendizaje y de construcción identitaria pueden ser tan discrepantes?

Como pudimos percibir en este trabajo, los sentimientos que los alumnos tienen con relación a la lengua objeto interfiere directamente en su aprendizaje. Así que, nosotros profesores poseemos un papel fundamental para desmitificar

las representaciones que los alumnos suelen tener acerca del aprendizaje de lenguas, ya que éstas pueden influir en su aprendizaje. Sobre el “luto” propuesto por Coracini (2007), tenemos dos ejemplos totalmente contradictorios, pues de un lado hay la B1 que intenta hacer el luto de su lengua, es decir, intenta “matar” su lengua y sus recuerdos a fin de insertarse en una nueva realidad, para sentirse menos “extranjera” y, por otro, hay el caso en que la B2 resiste fuertemente al luto, peleando para preservar su lengua, su pasado y sus recuerdos, una vez que siempre se considerará y se sentirá uruguaya, independientemente del lugar en que esté.

De cualquier modo, la enseñanza y el aprendizaje de lenguas nunca será un ambiente de completa armonía, puesto que el encuentro entre dos lenguas trae a tono cuestiones que involucran la identidad de un sujeto. Conforme Serrani-Infante (1998), tal vez esa sea una de las experiencias más movilizadoras de identidad, pues al mismo tiempo en que nos lleva en dirección al nuevo, también nos hace (re)encontrarnos con nuestra lengua materna, a la medida que nos solicita nuestras bases subjetivas de esa lengua, afectando sustancialmente las diversidades fundadoras, constitutivas de los sujetos.

En fin, podemos decir que este estudio dejó más interrogantes que obtuvo respuestas, hecho que demuestra lo cuan complejo es investigar sujetos e identidades. Aunque tengamos acá dos casos muy parecidos - dos uruguayas, que hacen el mismo curso, en la misma institución y viven en Brasil hace más de 20 años – percibimos que por más que intentemos concluir algo sobre ellas y sobre sus identidades, eso jamás se aplicará a todos los casos, una vez que los sujetos son únicos y cada uno posee historias, sentimientos y recuerdos diferentes.

Referências bibliográficas

- Andrade, Eliane Righi de. (2009). *Entre o desejo e a necessidade de aprender línguas: algumas reflexões sobre o que também está em jogo nesse processo*. Instituto de Estudos da Linguagem – Unicamp: Belo Horizonte, v. 9, nº 1, pp. 291-306.
- Coracini, Maria José R. F. (2007). Discurso de imigrantes: trabalho de luto e inscrição de si. In: KLEIMAN, Ângela & CAVALCANTI, Marilda (orgs.). *Linguística Aplicada: suas faces e interfaces*. Campinas: Mercado de Letras,

pp. 83-101.

De Nardi, Fabiele Stockmans. (2005). *A estranha relação do sujeito com a língua materna: algumas reflexões sobre língua e identidade*. S.l.; s.n. recuperado el 14/05/2011 en www.discurso.ufrgs.br/sead2/doc/lingua/Fabiele.pdf

Irala, Valesca Brasil. (2009). Sora a senhora é brasileira?: o nativo na Linguística aplicada. In: IRALA, Valesca Brasil; PINTO, Carlos Felipe (orgs.). *Um dossiê de estudos lingüísticos hispânicos*. São Paulo: Casa do Novo Autor, pp. 181- 202.

Krause-Lemke, Cibel. (2010). A língua espanhola entre o português e o ucraniano: um estudo sobre a aprendizagem de terceiras línguas. *Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação*, nº 52/1.

Rajagopalan, Kanavillil. (2003). *Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola.

Revuz, Christine. (1998). A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, Inês (org.). *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas/SP: Mercado de Letras, pp. 213-230.

Serrani-Infante, Silvana. (1998). Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso. In: SIGNORINI, Inês (org.). *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas/SP: Mercado de Letras, pp. 231-261.

(Bi)letramentos fronteiriços: mapeando práticas linguísticas na comunidade escolar

Valesca Brasil Irala
Bruna Susel Gulart Antunes

1. Introdução

Este trabalho é fruto de uma pesquisa em curso sobre as práticas sociais letradas realizadas por sujeitos que vivem na fronteira Brasil-Uruguai, mais precisamente nas cidades gêmeas Aceguá/Aceguá e na região de Serrilhada/Cerrillada. Enfatizaremos por ora os dados gerados na zona fronteira de Aceguá, de característica “rurbana” (BORTONI-RICARDO, 2011) – localizada a 60 quilômetros do município de Bagé, pelo lado brasileiro, e a 60 quilômetros da cidade de Melo, pelo lado uruguaio.

A presente pesquisa está vinculada ao grupo “Fronteira e Linguagem no Espaço Platino” (FLEP)¹. Esse grupo de estudos originou-se como meio de dar visibilidade e suscitar discussão/reflexão sobre a temática da fronteira que por sua vez tem cultivado grandes polêmicas em nossa prática histórica e por levar em conta o fato de a Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) estar inserida na faixa de fronteira, denominada uma região estratégica que abrange a faixa interna de 150 km para dentro do país ao longo de toda a divisa nacional, conforme o Ministério da Integração Regional (BRASIL, 2005).

Em face disso, o estudo aqui abordado, justifica-se pelo fato da fronteira Brasil-Uruguai ser um espaço que apresenta uma dinâmica social muito peculiar, envolvida pelo contato constante entre línguas/culturas distintas – constituindo, assim, o sujeito fronteiriço. Nesse sentido, buscamos apreender relativamente esse sujeito fronteiriço - “que está, de forma corporificada (única, intransponível, irreversível) afetado por toda contingência de sua condição singular” (Irala e Alvarez, 2011, p. 67).

¹ As reuniões do FLEP acontecem quinzenalmente na Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA (campus Bagé) sob coordenação da Professora Pós-Doutora Valesca Brasil Irala. O grupo atualmente é formado por alunos e professores do curso de Letras, e aberto à comunidade acadêmica e não acadêmica. O FLEP está vinculado ao Projeto de Pesquisa: “Fronteiras: Discursos, saberes e Práticas” que conta com apoio financeiro da PROBIC/FAPERGS, e tem como bolsista a aluna do 7º semestre do curso de Letras da UNIPAMPA, autora deste trabalho.

2. Considerações sobre as práticas linguísticas na fronteira Brasil-Uruguai

A fronteira Brasil-Uruguai é um espaço repleto de singularidades, no qual experiências peculiares são vivenciadas, promovendo o estabelecimento uma convivência entre sujeitos de nações distintas, e, assim, questões de ordem cotidiana fazem-se complexas, afetando espontaneamente os sujeitos que nela vivem. Assim, diferentes línguas estão constantemente em contato, isto é, observa-se a coexistência de duas ou mais línguas como meio de comunicação, logo, o bilinguismo, ou ainda, o multilinguismo é um fator presente nessas sociedades.

Nesse intercâmbio naturalizado nas zonas fronteiriças, especial atenção reivindica-se à experiência linguística, de modo que

el lenguaje es mucho más que un conjunto de formas, porque es también un instrumento de socialización, apto para la comunicación, para intercambiar ideas, para transportar y conformar una visión del mundo y de los sujetos, lugar donde la tensión entre lo social y lo individual se resuelve (RAITER, 1999, p. 15).

Posto isso, adentramos na concepção de letramento, que é a habilidade de situar-se dentro de um contexto onde a leitura e a escrita tenham sentido e façam parte das atividades cotidianas do sujeito, desse modo, vai além da técnica de alfabetização – de saber (de)codificar o sistema da escrita. De acordo com Soares (2006, p.75), “letramento é um conjunto de práticas de leitura e escrita que resultam de uma concepção de o quê, como, quando e por que ler e escrever” – logo depende, sobretudo de como a leitura e a escrita em determinado contexto social são concebidas e praticadas.

E, em relação ao biletamento, Hornberger (1990, p. 123) apud Bortolini (2009, p. 51) define como “toda e qualquer instância em que a comunicação ocorre em duas (ou mais) línguas através do uso da escrita ou sobre ela”. Assim, o biletamento diz respeito a uma prática social letrada realizada em mais de uma língua.

Em vista disso, nos despertou o interesse em averiguar o papel da leitura e da escrita na zona fronteiriça de Aceguá que configura-se como um espaço multilíngue onde se observa a coexistência das línguas portuguesa

e espanhola como meio de comunicação, de modo que ambas as línguas concomitantemente compõem o repertório linguístico dos sujeitos que vivem nesta zona fronteiriça, independente da nacionalidade, e não obstante a língua árabe e a língua alemã também são evidenciadas nessa comunidade, porém, restritas aos sujeitos destas etnias, assim, não exercem a função social das primeiras línguas referenciadas no texto.

3. Disposição do *corpus*

Esta pesquisa exploratória, de natureza descritiva, sustenta-se a partir das entrevistas realizadas com familiares e alunos em Aceguá-Brasil, e assim compõem o *corpus* deste trabalho. O principal instrumento utilizado para geração dos dados (no segundo semestre de 2012) foram os formulários pelos quais entrevistamos os sujeitos fronteiriços perguntando-lhes sobre “atividades letradas”, que Bortolini (2009, p. 17) compreende como uma “ação social relatada pelos participantes em que a língua escrita é central para sua realização”.

Nessa perspectiva, a presente pesquisa busca descrever as práticas de (bi)letramento desenvolvidas por alunos e familiares fora do ambiente escolar, em suas práticas sociais cotidianas. Os formulários adotados foram organizados em essência por Bortolini (2009), no entanto, sofreram algumas pequenas adaptações, e organizamos um novo formulário específico para os alunos embasados no material da autora (2009).

Em face disso, entrevistamos 11 alunos sem distinção de sexo – brasileiros, uruguaios e *dobles chapa*; com a idade entre 8 e 18 anos; e sendo estes estudantes de duas escolas do lado brasileiro e uma escola do lado uruguaio, onde tem-se implementado o ensino *dual* espanhol/português. O formulário aplicado com os alunos listam 22 atividades letradas extraclasses.

Em relação aos familiares foram entrevistados 10 - 7 mães; 2 avós; 1 irmã – todas responsáveis pelo(s) aluno(s) da casa, sendo este o pré-requisito para a aplicação do formulário com o familiar. Estes sujeitos-participantes têm como profissão: proprietária de loja; atendente de lotérica; professora de português (em escola uruguaia); supervisora de caixa no *free shop*; merendeira e empresária; cabeleireira e proprietária de loja; donas de casa. No momento de interlocução com os sujeitos foram listadas 16 atividades envolvendo a

leitura e a escrita; 16 materiais escritos disponibilizados na casa; 15 materiais escritos em que o interlocutor tem contato no trabalho. E tanto nas entrevistas com os familiares quanto com os alunos perguntamos a(s) língua(s) em que os materiais escritos e as atividades letradas são utilizadas. A seguir apresentamos o levantamento dos dados.

3.1 Aplicação dos formulários – com os alunos

Atividades <i>mais</i> praticadas pelos alunos	Atividades <i>menos</i> praticadas pelos alunos
Escrever mensagens eletrônicas via computador	Ler o horóscopo
Fazer resumos e esquemas para estudar	Ler e anotar receitas culinárias
Consultar dicionários	Ler bula de remédio

Ocorrência das línguas nas atividades letradas		
<i>Mais</i> Português	<i>Mais</i> Espanhol	<i>Mais</i> Ambas as línguas – Port/Esp
Fazer resumos e esquemas para estudar	Escrever bilhetes e recados	Ler e/ou escrever cartas

Atividade em que predominou uma única língua – o Português	Resposta particular – Português/Espanhol/Inglês
Ler o horóscopo	Ler e/ou copiar letras de música
Ler e anotar receitas culinárias	Ler livros de ficção

3.2 Aplicação dos formulários – com familiares (responsáveis pelos alunos)

Atividades <i>mais</i> praticadas pela família	Atividades <i>menos</i> praticadas pela família
Preparar listas de compras	Procurar ofertas em folhetos e jornais
Verificar data de validade dos produtos	Pronunciar provérbios
Comparar preços dos produtos	
Escrever mensagens eletrônicas via celular	
Comprar a prazo/crediário	
Ler a bula de remédios para saber sobre sua posologia/composição	
Ler manuais de instrução	

Ocorrência das línguas nas atividades letradas		
<i>Mais</i> Português	<i>Mais</i> Espanhol	<i>Mais</i> ambas as línguas – Port/Esp
Preparar listas de compras	Contar lendas e causos	Ler manuais de instrução
Escrever mensagens eletrônicas via celular		Escrever mensagens eletrônicas via computador

Atividade em que predominou uma única língua – o Português	Resposta particular – Língua árabe
Pronunciar provérbios	Leitura de Bíblia/Livros religiosos - *alcorão

Ocorrência dos materiais escritos nas casas	
<i>Mais</i> materiais	<i>Menos</i> materiais
Livros de histórias infantis	Livros de ficção adulto
	Agenda de telefone

Ocorrência das línguas nos materiais		
<i>Mais</i> Português	<i>Mais</i> Espanhol	<i>Mais</i> ambas as línguas – Port/Esp
Bula de remédio	Bíblia/Livros religiosos	Dicionário

Materiais em que predominou uma única língua – o Português	Resposta particular
Jornal	Cartilhas escolares/Livros didáticos – Port/Esp/árabe
Agenda de telefone	Livros de histórias infantis – Port/Esp/árabe
	Livro de ficção adulto – Port/árabe
	Livro religioso – árabe

Ocorrência dos materiais escritos no trabalho	
<i>Mais</i> materiais	<i>Nenhum</i> material
Manuais	Guias de rua

Ocorrência das línguas nos materiais escritos no trabalho		
<i>Mais</i> Português	<i>Mais</i> Espanhol	Ambas as línguas – Port/Esp
Manuais Jornais	Lista telefônica	Bilhetes e recados Manuais
		Avisos/cartazes
Material em que predominou uma única língua		Resposta particular
não ocorreu		Mapas – português/árabe

4. Conclusões parciais

É importante destacar que este trabalho é um estudo preliminar que se encontra em processo de investigação; porém, estes primeiros dados gerados já nos possibilitaram um olhar sobre as práticas sociais de letramento dos

El español a través de la cultura rioplatense: una práctica posible en la enseñanza de E/LE

Valesca Brasil Irala¹
Jéssica Vaz de Mattos²

Resumen: este trabajo presenta una reflexión sobre nuestra práctica docente de E/LE, realizada en el “*Programa de Extensão Observatório de Aprendizagem*” de la Universidad Federal del Pampa (UNIPAMPA), campus de Bagé, RS. Fueron impartidas 20 (veinte) clases entre 12/04/12 y 28/06/12. Nuestro objetivo es averiguar si es posible que haya el aprendizaje del español a través de clases basadas en la cultura de un pueblo y cómo seleccionar materiales para diseñar actividades en este tipo de clase. Nuestra práctica tiene como temática la región rioplatense, relacionada a la pampa y el gaucho. Esta pesquisa está basada en el concepto investigación-acción presentado por Latorre (2010), en el concepto de cultura de Lobato (1999), en la definición de identidad de Woodward (2007), en los géneros discursivos de acuerdo a Koch (2002), en el concepto de secuencia didáctica presentado por Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004), entre otros.

Palabras-clave: cultura rioplatense, identidad, enseñanza-aprendizaje.

O espanhol através da cultura rioplatense: uma prática possível no ensino de E/LE

Resumo: este trabalho apresenta uma reflexão sobre nossa prática docente de E/LE realizada no “*Programa de Extensão Observatório de Aprendizagem*” da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), campus de Bagé, RS. Foram ministradas 20 (vinte) aulas entre 12/04/12 e 28/06/12. Nosso objetivo é averiguar se é possível que haja aprendizagem do espanhol através de aulas baseadas na cultura de um povo e como selecionar materiais para elaborar atividades neste tipo de aula. Nossa prática tem como temática a região rioplatense, relacionada ao pampa e ao gaúcho. Esta pesquisa está baseada 1 Orientadora do Estágio em Língua Espanhola I: Profa. Dr. Valesca Brasil Irala, da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Campus de Bagé, RS. Curso Superior de Licenciatura em Letras Português/Espanhol e respectivas Literaturas 2 Graduanda em Letras Português/Espanhol e respectivas literaturas pela Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Campus de Bagé, RS.

no conceito de investigação-ação apresentado por Latorre (2010), no conceito de cultura de Lobato (1999), na definição de identidade de Woodward (2007), nos gêneros discursivos de acordo a Koch (2002), no conceito de sequência didática apresentado por Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004), entre outros.

Palavras-chave: cultura rio-platense, identidade, ensino-aprendizagem.

1. Introducción

Esta investigación tiene por objetivo presentar una reflexión sobre nuestra práctica docente en Lengua Española como Lengua Extranjera (E/LE), necesaria a la asignatura de Práctica en Lengua Española I, perteneciente al curso de Letras de la Universidad Federal del Pampa – UNIPAMPA, Bagé, RS.

La práctica fue realizada en el “*Programa de Extensão Observatório de Aprendizagem*” de UNIPAMPA, durante el período de 12/04/12 hasta el 28/06/12, en el que diseñamos y desarrollamos actividades a lo largo de 20 (veinte) clases. Nuestro grupo era formado por alumnos de nivel básico de la lengua española y teníamos un encuentro semanal de 2h/a, llegando, al final de los 10 (diez) encuentros, en un total de 20h/a. Utilizamos como temática para nuestro trabajo la enseñanza del español a través de la cultura rioplatense y, para ello, trabajamos teniendo como base textos literarios, videos y canciones pertenecientes a la región del Río de la Plata.

En este trabajo, nuestro objetivo es verificar si es posible lograr el aprendizaje de la lengua española teniendo en cuenta que el enfoque adoptado para la enseñanza se da a través de la cultura – en este caso, la cultura rioplatense.

Nuestra investigación será guiada en el sentido de contestar a los siguientes interrogantes: ¿Es posible que haya el aprendizaje del español a través de clases que presentan a los alumnos materiales sobre la cultura de determinado pueblo? ¿Cómo seleccionar textos y videos para diseñar las actividades en este tipo de clase?

Cabe resaltar que este trabajo se justifica por tratar de una temática que, a pesar de ser muy cercana a nosotros, que vivimos en el sur de Brasil – más específicamente en la franja de frontera con países hispanohablantes (en este caso, Uruguay y Argentina), no es valorada por las distintas metodologías de enseñanza del español ya existentes. Sabemos, asimismo, que las actividades

propuestas en los más variados libros de textos no se detienen a proponer materiales didácticos que traten y presenten la Región Rioplatense y la región de la Pampa a los estudiantes, dejando, así, de proporcionarles el conocimiento sobre ellas de manera más profundizada y contextualizada a su entorno sociocultural e histórico.

2. Marco teórico

Antes que nada, debemos decir que cuando elegimos trabajar la enseñanza de una lengua extranjera (LE) utilizando como enfoque la *cultura*, es necesario que tengamos muy claro su concepto. Entre las más distintas definiciones existentes sobre ella, elegimos la presentada por Lobato (1999), en la que dice que

la cultura se manifiesta en el lenguaje, en el pensamiento y en la manera en la que los seres humanos deben comportarse en situaciones sociales concretas. De este modo, la gente va adaptándose a la conducta común y, en ocasiones, a las actitudes expresivas (...), por tanto, es aprendida, transmisible, dinámica, selectiva e interrelativa, y, por supuesto, la cultura abarca todo aquello que el individuo debe saber para desenvolverse en una sociedad concreta (LOBATO, 1999, p.9, apud LIMA, 2010).

En lo que respecta a la enseñanza de lenguas, cuando nos utilizamos de la cultura de determinada región para diseñar nuestras clases, debemos tener en cuenta que ello es el enfoque adoptado, es decir, es lo que está por detrás del planeamiento de las clases. El objetivo de aprendizaje es que el alumno conozca a aspectos importantes de dicha región y que, a través de ellos, profundice su conocimiento sobre la lengua. Pero es importante considerar, como nos apunta Díaz (2005 apud LIMA, 2010), que

la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos culturales en el aula no estará orientada a que los alumnos lleguen a comportarse de igual manera que lo harían los nativos, reproduciendo sus comportamientos de forma mimética, sino a que sepan descodificarlos y comprenderlos a través del recurso a los referentes propios, los conocimientos anteriores, las vivencias y experiencias propias en la perspectiva de los contactos interculturales (DÍAZ, 2005, p.849 apud LIMA, 2010, p.19).

En este sentido, el aprendizaje de una LE debe proporcionar al alumno el desarrollo de su percepción como ser humano y como integrante del mundo que le rodea, ya que, según los Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) (BRASIL, 1998 apud LIMA, 2010),

ao conhecer outra(s) cultura(s), outra(s) forma(s) de encarar a realidade, os alunos passam a refletir, também, muito mais sobre a sua própria cultura e ampliam a sua capacidade de analisar o seu entorno social com maior profundidade, tendo melhor condições de estabelecer vínculos, semelhanças e contrastes entre a sua forma de ser, agir, pensar e sentir e a de outros povos, enriquecendo a sua formação (BRASIL, 1998, p.30).

Del mismo modo, proporcionar a los alumnos relaciones interculturales en el aula de lengua extranjera es fundamental si tenemos en cuenta que ellas ayudan a desenvolver la reciprocidad entre distintos grupos, considerándola como un factor de crecimiento cultural y de enriquecimiento mutuo. Cuanto a las prácticas de enseñanza, resaltamos que la interculturalidad propone también nuevas estrategias de relación entre sujetos y entre distintos grupos, así que promueve la construcción de identidades sociales y, asimismo, el reconocimiento de las diferencias culturales, si bien busca sostener la relación crítica y solidaria que hay entre ellas. Cabe destacar que, cuando tenemos un enfoque intercultural, se nos revela la oportunidad de

promover en la clase de LE una perspectiva de enseñanza-aprendizaje capaz de envolver el aprendiz en un abanico mayor de conocimiento acerca de la LE que estudia de lo que lo meramente lingüístico y estructural, posibilitándole un aprendizaje que abarque aspectos culturales y extralingüísticos (LIMA, 2010, p.18).

Sin embargo, no podemos hablar sobre cultura e interculturalidad sin hablar de identidad. Entendemos y estamos de acuerdo a Woodward (2007 apud LIMA, 2010), cuando dice que “las posiciones que asumimos y con las cuales nos identificamos constituyen nuestras identidades” (WOODWARD, 2007, p.55 apud LIMA, 2010, p.26). Cuando trabajamos en clase valorizando una “mezcla” de identidades – y aquí entran las identidades de cada alumno,

la del profesor y las de la región estudiada – el resultado del aprendizaje es positivo, ya que cada uno recibe y contribuye con la formación personal del otro. El contacto directo entre culturas distintas, si bien puede acarrear conflictos o choques emocionales, nos parece saludable en lo que respecta a la construcción de la identidad del sujeto si pensamos, por ejemplo, que un estudiante de lengua extranjera percibe y convive con la diversidad y, con ello, puede revisar sus principios y su entorno sociocultural. Además de eso, puede repensar los sentimientos que tiene acerca de sí mismo y del mundo. Por lo tanto, podemos decir que en clases de lengua extranjera se tiene y observa una constante reconstrucción identitaria.

En el desarrollo de nuestra práctica, intentamos llevar a clase la cultura rioplatense a través de textos literarios y de canciones pertenecientes a esta región. Para ello, fue necesario hacer una selección cuidadosa de los materiales para utilizar. Tanto los textos escritos como los textos orales fueron elegidos desde el criterio de situación real de comunicación, “para que los estudiantes puedan relacionar lo que ocurre en el aula con la vida fuera de clase” (BERGES, 2004, p.911). Vale resaltar que los materiales elegidos para la comprensión auditiva respetan los criterios de autenticidad y de naturalidad, “para no privar a los estudiantes del contacto con rasgos característicos de la lengua hablada a la que se tendrán que enfrentar fuera de clase” (BERGES, 2004, p.912). Asimismo, no podemos olvidarnos de que los signos audiovisuales, basados en una visión de mundo de la humanidad, remiten al espectador significados que les ayudan a construir sus universos cognitivos interiores.

De este modo, cuando llevamos a clase una película, los alumnos pueden visualizar todo lo que fue presentado anteriormente de manera más concisa, ya que está basada en una visión de mundo de la humanidad. Puede que resulte difícil al estudiante comprender lo que dicen los hispanohablantes en ella, tanto por la fluidez del habla como por el conocimiento de mundo que posee o no. Pero queremos aclarar que la motivación aquí desarrolla un papel fundamental, pues estamos de acuerdo a la idea de que podemos aprender y comprender algo si ponemos la debida atención en él, es decir, si estamos motivados a comprenderlo. Y ello ocurre, seguramente, cuando el contenido es importante para nosotros o cuando se despierta nuestra curiosidad.

En las actividades de comprensión lectora, elaboramos propuestas de acuerdo al nivel de conocimiento de lengua de los alumnos justo por saber

que la lectura es una modalidad compleja y de la que forman parte variables distintas, como, por ejemplo, cognitivas, lingüísticas, textuales, biológicas, socioculturales, entre otras.

Por tanto, el papel del profesor es diseñar clases con actividades que motiven a los alumnos para que puedan y quieran involucrarse en todo lo propuesto. Además de eso, cabe destacar que existen otros ejes que constituyen el proceso de aprendizaje y, entre ellos, como observa Baralo (2004), están la edad, el contexto y la situación, las diferencias cognitivas, etc. En este sentido, podemos notar que “para un niño, la lengua LM es un conocimiento que crece sin esfuerzos, sin que se dé cuenta, mientras que el adulto debe hacer esfuerzos, estudiar, repetir, memorizar, mediante ejercicios” (BARALO, 2004, p.28-29). También debemos resaltar que los caminos recorridos por un hablante nativo y por un no nativo a la hora del aprendizaje son bastante diferentes, ya que “varia el contexto en el que se llevan a cabo los actos de habla, la actitud de los mayores hacia el niño, el estilo de la lengua maternal. No es lo mismo que aprender una lengua dentro de un aula, mediante la simulación de objetos, situaciones y personajes” (BARALO, 2004, p.29).

Finalmente, destacamos que nuestra práctica fue guiada desde el punto de vista de la investigación-acción docente, que “es una espiral de ciclos de investigación y acción constituidos por las siguientes fases: planificar, actuar, observar y reflexionar” (LATORRE, 2010, p.32). Además, la elección de los géneros aquí adoptados para nuestra práctica llevan en cuenta los objetivos visados, el lugar social y los papeles de los participantes, como bien observa Koch (2002). Asimismo, el profesor debe “adaptar el modelo de género a sus valores particulares, adoptando un estilo propio, o mismo contribuyendo para la constante transformación de los modelos” (KOCH, 2002, p.55-56). De ahí proviene la utilización de materiales auténticos en nuestro trabajo, como, a saber, los textos literarios Martin Fierro (HERNÁNDEZ, 1872) y Don Segundo Sombra (GÜIRALDES, 1926) y las canciones y/o videos de los artistas rioplatenses. También queremos aclarar que todas las actividades propuestas a lo largo de nuestra práctica tienen como base el concepto de secuencia didáctica presentado por Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004), en el que es un conjunto de actividades escolares organizadas, sistemáticamente, entorno a un género textual oral o escrito.

3. Metodología

Utilizamos como uno de los instrumentos de esta investigación los materiales didácticos que hemos producido para nuestras clases, llevando en cuenta la inexistencia de actividades en libros de textos que expongan y tengan como tema principal la cultura rioplatense. Podremos visualizar estos materiales a través de fragmentos de los planes que hemos diseñado a lo largo del curso. A partir de ellos, observaremos, también, cómo se ha desarrollado la selección de los textos, canciones y audiovisuales presentados a cada aula y por qué ellos han sido elegidos. Asimismo, analizaremos fragmentos de textos producidos por los alumnos y, además de eso, pequeños trechos de nuestro diario de clase, con lo que podremos observar las reacciones presentadas por los estudiantes frente a lo que fue propuesto en nuestra práctica docente.

4. Resultados y discusiones

Nuestra práctica docente fue desarrollada en 10 (diez) encuentros de 2h/a cada, totalizando veinte (20) h/a, en el “*Programa de Extensão Observatório de Aprendizagem*” de la Universidad Federal del Pampa – UNIPAMPA, Bagé, RS. El grupo era formado por 12 (doce) alumnos, con edades entre 15 (quince) y 50 (cincuenta) años, siendo 3 (tres) de ellos hombres y 9 mujeres. El nivel de conocimiento del grupo cambiaba: algunos estudiantes ya habían tenido contacto con la lengua española anteriormente, unos en la escuela regular y otros en cursos de idiomas; formaba parte del grupo, también, un alumno que vivió en Valladolid, España, por unos meses y, por consiguiente, hablaba y escribía lo básico de la lengua. Sin embargo, otros estudiantes de nuestro grupo todavía no habían estudiado español.

Teniendo en cuenta este contexto de enseñanza y, asimismo, los interrogantes que establecemos para esta investigación, haremos, a continuación, un breve análisis de los materiales que hemos diseñado para nuestras clases y de fragmentos de nuestro diario reflexivo y de producciones de los alumnos, con la intención de contestar las preguntas presentadas en la *Introducción*, además de establecer relaciones con lo que presentamos en el *Marco Teórico*. Sin embargo, presentamos antes un recuadro que abarca datos principales de todas las clases que impartimos a lo largo de la práctica:

Planificación de clase y fecha	Objetivos	Contenidos	Géneros orales y escritos
Plan de clase 1 (12/04/12)	Reflexionar sobre la región platense y la pampa, establecer relación con su lugar, pensar en el papel del español en este contexto y su importancia.	Región platense y la región de la pampa.	Discusión, escritura, presentación oral, lectura y audición de canciones.
Plan de clase 2 (19/04/12)	Reflexionar sobre el gaucha, profundizar el contacto con la lengua, motivar la oralidad.	El gaucha representado en Don Segundo Sombra.	Video, discusión, lectura de letra de canción y de texto literario, audición de video y canción.
Plan de clase 3 (24/04/12)	Reflexionar sobre el gaucha, profundizar el contacto con la lengua, motivar la oralidad.	El gaucha representado en Martín Fierro.	Lectura, escritura, discusión.
Plan de clase 4 (03/05/12)	Reflexionar sobre el gaucha, profundizar el contacto con la lengua, motivar la oralidad y la comprensión auditiva.	El gaucha Martín Fierro – trecho de la película.	Lectura del primer capítulo del libro Martín Fierro; audición de un trecho de la película sobre él; discusión.
Plan de clase 5 (10/05/12)	Reflexionar sobre la lengua española, profundizar el contacto con ella, motivar la comprensión auditiva.	Alfredo Zitarrosa y Atahualpa Yupanqui.	Lectura y audición de canciones; comprensión auditiva.
Plan de clase 6 (17/05/12)	Profundizar el contacto con la LE y la región platense, motivar la comprensión lectora, auditiva y escrita en LE.	Mercedes Sosa.	Lectura, escritura, audición de canción.
Plan de clase 7 (31/05/12)	Profundizar el contacto con la LE y la región platense, motivar la comprensión lectora y auditiva en LE.	Soledad Pastorutti.	Audición de canciones y videos, comprensión auditiva, juego de adivinación individual.
Plan de clase 8 (14/06/12)	Profundizar el contacto con la LE y la región platense, motivar la comprensión lectora, escrita y auditiva en LE.	Eduardo Galeano y Jorge Drexler.	Audición de canción, comprensión auditiva, escritura, audición de un documental.
Plan de clase 9 (21/06/12)	Profundizar el contacto con la LE y la región platense, motivar la comprensión lectora, oral y auditiva en LE.	Argentina, su geografía y cultura.	Juego de adivinación en grupos, audición de un documental, discusión.
Plan de clase 10 (28/06/12)	Profundizar el contacto con la LE y la región platense, motivar la comprensión lectora, oral, escrita y auditiva en LE.	Uruguay, su geografía y cultura.	Discusión, audición de videos, escritura.

Partiendo del supuesto que el trabajo con la cultura en la clase de lengua extranjera es una propuesta de los documentos que tenemos como base para la educación del país, de acuerdo a lo expuesto en el apartado 2, nos utilizamos de ella para diseñar nuestras clases, además de saber que hay un fallo en lo que respecta a la presencia de la región rioplatense en los materiales didácticos de enseñanza del español.

De este modo, en el primer encuentro propusimos una presentación al grupo sobre dicha región, a través de datos generales y de poemas de autores rioplatenses. Uno de ellos es del autor uruguayo Güiraldes, que se refiere a la pampa como *“Madre, horizonte y soledad / Llanura franca al sol que sólo sabe*

de tu curva / cuna, sepulcro y sustento / creadora del gaucho afirmativo, del caballo amigo de la distancia (...)". Además, presentamos dos canciones que tienen como tema la pampa, una en portugués – llevando en cuenta que era el primer contacto de los alumnos con la lengua y que, en este caso, la lengua materna (LM) favorece la comprensión – y otra en español. Ésta, intitulada *Hermanos Pampeanos*, dice, en sus versos, que “la pampa es nuestra estampa / bajo el mismo sol” y que nada diferencia los gauchos de los *gaúchos*, ya que “dos idiomas no separan / lo que hermana el sentimiento”. Además, la canción apunta que los “habitantes de llanuras / moldados de geografía / llevan dentro un *Martin Fierro* / que de a poco se denuncia”. Es importante destacar que intentamos interrelacionar los temas llevados al aula, así que la canción susodicha hablaba de *Martin Fierro* y, en clases siguientes, presentamos la obra de Hernández a los alumnos.

Como reacción del grupo frente a lo presentado por nosotros, esperábamos sorpresa o extrañeza. Nuestra sospecha crecía mientras descubríamos que los alumnos tenían orígenes muy distintas: un perteneciente al estado de Minas Gerais, otro de Espírito Santo, otro de Paraná y, si bien la mayoría era gaucha, algunos de los estudiantes no conocían y no vivían en sus cotidianos el tema de nuestras clases. Sin embargo, el grupo se mostró participativo e interesado por la temática adoptada, como podemos observar en este trecho del diario reflexivo, disponible en nuestro blog³: “Lo más importante, desde mi punto de vista, es que todos participan mucho de la clase y se arriesgan en hablar en la nueva lengua”.

Del segundo al cuarto encuentro, tratamos del tema *gaucho*, siendo que en aquél tuvimos como base la obra *Don Segundo Sombra*, del uruguayo R. Güiraldes y, en los demás, *Martin Fierro*, del argentino J. Hernández. Debemos aclarar que para elección de estos materiales llevamos en cuenta la autenticidad de ellos, la proximidad de nuestro contexto sociocultural e histórico y el hecho de que sus autores pertenecen a la región que tenemos como foco de nuestras clases. Los textos literarios, los poemas, las canciones y los videos presentados a los estudiantes están de acuerdo a estos criterios.

A partir del quinto encuentro, ya en la mitad de nuestras clases,

3 Blog criado para a disciplina de Estágio em Língua Espanhola I da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Campus de Bagé, RS, em que os estagiários compartilham os planos de ensino elaborados, materiais utilizados, reflexões sobre as aulas ministradas, fotos da turma, etc. Disponível em: <http://www.aprenderyensenspanol.blogspot.com.br/search?updated-max=2012-04-29T20:01:00-07:00&max-results=7&start=11&by-date=false>.

empezamos a tratar de temas más actuales de la región rioplatense, es decir, quisimos mostrar a los alumnos el Uruguay y la Argentina contemporáneos, llevando a clase cantantes, autores y escritores que están actuando hoy o que actuaron hasta poco tiempo en este escenario. De ahí que salimos de la visión del gaucho, presente en las obras vistas anteriormente, pasando por el cantautor argentino Atahualpa Yupanqui y el uruguayo Alfredo Zitarrosa, en un primer momento, para luego conocer a la argentina Mercedes Sosa y a Soledad Pastorutti. En estas clases, seguimos una secuencia en la que presentábamos un texto sobre la vida de la persona/personaje, el alumno leía silenciosamente, subrayaba las palabras desconocidas para luego aclararlas con el grupo y la profesora y, a continuación, leía nuevamente, de manera más profundizada, prestando atención a los detalles. Luego, si había canción relacionada a la persona tema del aula, se la escuchaba en el grupo. Asimismo, solicitábamos a los alumnos que rellenaran los huecos de la canción a través de su audición. Enseguida, hacíamos una discusión sobre lo visto, estableciendo relación con lo visto anteriormente y con el mundo, llevando en cuenta el conocimiento y las vivencias del grupo. Como actividad de repaso sobre esta parte y para motivar la práctica de la oralidad, presentamos al grupo un juego de adivinación, organizado de la siguiente forma: “dividimos los alumnos en dos grupos, y cada grupo deberá elegir una de las personas/personajes que hemos trabajado en clase hasta el momento, sin que el otro sepa. El grupo A debe adivinar quién ha elegido el grupo B y viceversa, a través de preguntas como “¿es mujer/hombre?”, “¿es un personaje de la literatura argentina/uruguaya?”, “¿es un argentino/uruguayo?”, “¿era/es un cantor/cantautor?”, “¿fue un periodista?”, etc. A cada acierto, el grupo gana un punto, que es apuntado en la pizarra. Cuando el grupo adivina, se pasa la vez al otro grupo. El que tenga más puntos al final es el vencedor. El tiempo destinado para esta actividad es de diez (10) minutos. Se puede jugar otra vez más si hay tiempo en clase” (disponible en el plan de clase presentado en el blog citado anteriormente).

Aunque haya dificultad en la comprensión de lo propuesto por el profesor e incluso en el desarrollo de actividades en grupo, percibimos que con ellas los alumnos se muestran más involucrados e interesados en clase. De todos modos, en actividades de escritura, tanto en parejas – a saber, en una clase pedimos a los estudiantes que escribieran, por parejas, el final para el fragmento de un texto que les presentamos en clase – como individualmente, también se puede

ver el interés de los alumnos por su desarrollo. Es en este momento cuando más surgen dudas y preguntas de su parte y, consecuentemente, es cuando más aprenden y/o confirman sus conocimientos sobre la lengua estudiada y la cultura presentada.

En los últimos encuentros, nos utilizamos en mayor grado de materiales audiovisuales, tanto para profundizar el contacto del alumno con hispanohablantes como por saber que ya poseían cierto conocimiento de la lengua para comprenderlos. Así que llevé a clase documentales, uno sobre Argentina y otro sobre Uruguay, además de entrevistas, una con el escritor uruguayo Eduardo Galeano y otras con cantantes argentinos. Todos audiovisuales fueron vistos por partes, para que pudiéramos prestar atención y comprender los detalles y, enseguida, hacer una discusión sobre ellos.

5. Conclusión

En esta pesquisa, buscamos contestar a los interrogantes establecidos en el principio: si es posible que haya el aprendizaje del español a través de clases que presentan a los alumnos materiales sobre la cultura de determinado pueblo y cómo seleccionar textos y videos para diseñar las actividades en este tipo de clase. Vimos en el apartado anterior los criterios para selección de los materiales utilizados en clase. En lo que respecta al aprendizaje, debemos considerar que varios factores influyen en él y entre ellos están la edad y el contexto. En nuestro grupo, teníamos alumnos jóvenes y mayores y, si bien la mayoría demostraba interés y esfuerzo para realizar las tareas, los más jóvenes las hacían con más facilidad. Con relación al contexto de enseñanza, a pesar del grupo ser caracterizado como de nivel básico, había algunos alumnos que presentaban nivel intermedio de la lengua y, por consiguiente, participaban más de las clases e incluso ayudaban a los demás. Vale resaltar también que el factor *identidad* desarrolla papel fundamental cuando se tiene la cultura de un pueblo o de determinada región como foco de la clase, así que muchos alumnos se identificaban y se reconocían delante de lo presentado sobre el gaucho, por ejemplo, y otros no.

Percibimos, asimismo, que el profesor debe buscar formas de motivar al grupo, sea con actividades dinámicas o con palabras de incentivo. A veces no esperamos que los alumnos se arriesguen, pero ellos nos sorprenden, como

podemos observar en el fragmento de un texto del blog:

durante la clase, después que ellos completaron los huecos de la canción, me surgió la idea de pedirles que cada uno escribiera en la pizarra una palabra. Ahí sentí miedo, me di cuenta que nunca les había pedido tal cosa, pensé que iban a negarme el propuesto, pero no. Obviamente tuve que encorajarles, pero se atrevieron. Y me encantó también los pocos errores que cometieron en la escritura de las palabras.

Del mismo modo, ciertas actividades proporcionan a los alumnos momentos en que pueden estar relajados, y ello favorece el proceso de aprendizaje. Veamos a continuación el trecho del diario que trata de una actividad:

Puedo decirles que fue el momento más relajado que ya tuvimos en clase... me encantó ver que los alumnos se reían compartiendo aquel momento y que se ayudaban. Vi que debo hacer más actividades como esa, debo hacer que los alumnos estén más unidos como estuvieron ayer. No que antes no fueran, pero probablemente no eran incentivados por mí a eso (...) Además de hacer un repaso, une y relaja a los alumnos.

Tras lo expuesto, vemos que sí es posible lograr el aprendizaje del español a través de la cultura rioplatense, desde que el profesor tenga ganas de seleccionar materiales y diseñar clases contextualizadas. La investigación-acción sirve para que veamos lo que es positivo en nuestra práctica y lo que no es y, a partir de ello, podemos cambiarla hasta alcanzar nuestros objetivos. Además, cuando recibimos textos como los que exponemos enseguida, nos sentimos motivados a seguir en este camino:

25/08/2012
LEONARDO MORASSUT HOSTIN

Para mí, los clases de Cultura Platense fueron ¡maravillosas! Cancar los himnos de Brasil, Uruguay y Argentina, principalmente por la cultura gaucha, me encanto mucho. Además, aprendí mis conocimientos musicales con todos los autores y cantantes que vivió y vivió. Quiero continuar este viaje por la Cultura Platense en el próximo semestre.

Muchas gracias, Jésica, por el excelente trabajo en clase y gran animación/ amor por lo que hace.

Nombre: Diana Silva Gualdi

Bueno, me gusto mucho los dos países: Argentina y Uruguay, pero lo que más me encanto fue el tango y también todos los géneros de músicas porque yo solo porque aprendí y aprendí una en la lengua española porque siempre gozaba de escuchar, traducir y después cantar las músicas. Por esto todo que yo simplemente amo todos los clases pues se trataban de cantantes uruguayos o argentinos y así puedo escucharlos, traducirlos y después cantarlos solo para mí, obviamente.

Agregar conocimientos solamente riqueza nuestra alma haciendo una puesta positiva para el trabajo.

Conocer nuestra cultura a través de sonajes diversos muy bueno, un viaje.

Reencuentro el próximo semestre

¡Abrazo!

6. Referencias

- Baralo, M. 1999. La adquisición del español como lengua extranjera. Madrid: Arco Libros.
- Berges, Manuela Gil-Torresano. 2004. La comprensión auditiva. In: LOBATO, Jesús Sánchez; GARGALLO, Isabel Santos (Org.). Vademécum para la formación de profesores – enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE). Madrid: SGEL, Sociedad General Española de Librería.
- BRASIL, Ministério da Educação. (PCN) Parâmetros Curriculares Nacionais, (1998). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf> Acesso em: 10 julho 2012.
- Díaz, C.G. 2010. Los contenidos culturales. In: LIMA, Paula Renata Almeida. Discussões e propostas interculturais para as aulas de Espanhol como Língua Estrangeira através da análise de filmes. Goiânia: UFGO.
- Dolz, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. 2004. Seqüências

didáticas para o oral e a escrita: Apresentação de um procedimento. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard e colaboradores. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas, SP: Mercado das Letras. Cap. IV, p. 95-128

Güiraldes, Ricardo. 1926. Don Segundo Sombra. Buenos Aires: Editorial Proa. HERNÁNDEZ, José. El gaucho Martín Fierro. Disponível em: www.ebooksbrasil.org. Acesso em 15 abril 2012.

Koch, Ingedore Grunfeld Villaça. Os gêneros do discurso. In: _____. Desvendando os segredos do texto. São Paulo: Cortez, 2002. Cap. IV, p. 53-60

Latorre, Antonio. 2010. La investigación-acción Conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona, España: Editorial Graó.

Lima, Paula Renata Almeida. Discussões e propostas interculturais para as aulas de Espanhol como Língua Estrangeira através da análise de filmes. Goiânia: UFGO, 2010.

Lobato, S.J. 2010. Lengua y cultura. La tradición cultural hispánica. Carabela n.45 – Lengua y cultura en el aula de español como lengua extranjera. Madrid: SGEL, p. 5-26, 1999. In: LIMA, Paula Renata Almeida. Discussões e propostas interculturais para as aulas de Espanhol como Língua Estrangeira através da análise de filmes. Goiânia: UFGO.

Woodward, K. 2010. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: LIMA, Paula Renata Almeida. Discussões e propostas interculturais para as aulas de Espanhol como Língua Estrangeira através da análise de filmes. Goiânia: UFGO.

Ex-plicare vs. com-plicare: o que é, o que é?

Luciana Bruzzone Urgal
Rossana Genta Bazzano

‘O bom professor é aquele que explica, que descomplica a matéria...’

Primeiras palavras

A partir da premissa de que a explicação é um componente do discurso didático, nosso propósito é refletir sobre o papel e a configuração da sequência textual explicativa, com foco nos enunciados de exercícios e na explicação gramatical.

A noção de sequência textual, desenvolvida por Adam (1992), implica a existência de unidades mínimas de composição textual, isto é, de protótipos-modelos abstratos à disposição dos interlocutores-, que são usados conforme as intenções comunicativas do enunciador. O autor distingue cinco estruturas prototípicas, a saber: narração, descrição, argumentação, explicação e diálogo. Cada estrutura, por sua vez, serve-se de procedimentos e estratégias lingüístico- discursivas específicas.

Cabe salientar, porém, que a sequência explicativa é heterogênea, uma vez que pode conter elementos descritivos, argumentativos e narrativos que contribuem para a explicação.

Tal sequência pode ser encontrada em diversos gêneros discursivos, a saber, em textos de divulgação científica, verbetes de dicionários, livros didáticos (LD), aulas, entre outros. Focalizaremos nossa reflexão nos dois últimos, e apresentaremos uma breve análise dos livros ‘Novo Avenida Brasil’ (2008) e ‘Bem- vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação’ no que diz respeito aos enunciados de exercícios e à abordagem dos pronomes clíticos.

O que é explicar?

Ao ler o esclarecimento de Lauand (2012) “*Plica* em latim é dobra, prega. Quando algo está envolto em dobras é com-plicado. ‘Para fora’ em latim é *ex-*: tirar para fora das plicas, das dobras é *ex-plicar*”, logo surge a pergunta: Os

professores (e os LD) explicam, complicam, descomplicam?

O termo ‘explicação’ remete a um conjunto de significados: i) dar regras para a ação; ii) esclarecer o significado de uma palavra; iii) fornecer o motivo de algo que inicialmente resulta ininteligível. Em todos os casos, alude-se ao ‘desdobrar’ presente na etimologia da palavra: há explicação ao fazer com que os outros vejam “todo o cenário”, ao desvendar relações não óbvias, ao trazer à tona sentidos latentes, ao comparar o desconhecido com o familiar.

A explicação didática

As representações e crenças de alunos e professores sobre o que é ser bom professor resumem-se nas palavras de Mary Rangel (2002):

[o professor] sabe o que ensina e, por isso, o faz com clareza, elucidando e exemplificando conceitos, aproveitando e articulando o saber do aluno ao saber acadêmico, utilizando formas de ensinar diversificadas, de acordo com a matéria, o aluno, os recursos, estimulando o aluno à palavra e à ação.

Desta forma, o professor assume explicitamente a responsabilidade de ‘fazer compreender’. No entanto, é preciso questionar a monofonia de seu discurso, visto que tais explicações podem e devem ser construídas através da interação dialógica com os estudantes.

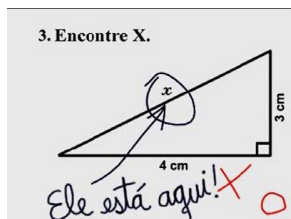
No tocante às estratégias discursivas em sala de aula, Cross (1995a) menciona, além daquelas voltadas para gerar interesse e boa disposição ao aprendizado, as de planejamento da explicação. Estas implicam contextualizar, estruturar e diminuir a densidade informativa da explicação. Isto é, referir aos conhecimentos prévios, justificar o interesse da explicação, incentivar a reflexão e o envolvimento dos alunos, apresentar uma sequência lógica, exemplificar, parafrasear, dar participação aos estudantes por meio de uma linguagem compartilhada.

A respeito das técnicas específicas da explicação, Calsamiglia e Tusón (1999) elencam como procedimentos a definição, a classificação, a reformulação e a citação. Para as aulas de língua estrangeira (LE) interessa-

nos salientar a definição como explicitação do significado de um termo, e como uso de metalinguagem, bem como a reformulação ou paráfrase tanto linguística como conceitual (exemplificação, analogias), que supõe a repetição e a redundância típica do discurso didático.

Quanto aos recursos linguístico- discursivos é preciso prestar atenção ao uso de léxico preciso, objetivo e claro, e aos marcadores metadiscursivos que possibilitam a reformulação, a exemplificação, o acréscimo de informação, etc. Os recursos dependerão das características do destinatário (conhecimentos prévios, expectativas), dos objetivos da explicação e do contexto de produção (forma oral ou escrita, registro formal ou informal)

Enunciados de exercícios (EE)



É bastante comum que, ao se deparar com o EE, o aluno pergunte 'o que é para fazer mesmo?', o que leva o professor a ler o comando em voz alta e a parafrasear sua formulação. Tal situação evidencia as dificuldades em ler e compreender os enunciados, o que pode ser devido não apenas ao desconhecimento de palavras chave do EE, à falta de treinamento e à dependência excessiva da explicação reiterada do professor, mas também às falhas na estrutura e na organização do EE.

O EE, entendido como a explicitação da tarefa que o aluno tem que desenvolver, possui uma sequência injuntiva, que, em geral, é caracterizada por sua brevidade. Mas o fato de ser breve não implica simplicidade, pelo contrário, uma formulação que desconsidera os níveis lexical, morfosintático, textual, pragmático e discursivo pode torná-lo complicado. Tais dificuldades podem ser atribuídas: i) ao léxico chamado operativo que designa as operações intelectuais (caracterizar, argumentar, relacionar) que, por ser considerado de senso comum, rara vez é explicitado; ii) à amplitude semântica do verbo (um EE que comece com verbos como *analisar* ou *interpretar* necessariamente deverá

conter subcomandos para afunilar as possibilidades semânticas e delimitar as possibilidades de resposta; iii) a ambiguidades morfossintáticas decorrentes da organização de períodos, bem como do uso de clíticos, e iv) à falta de explicitação do gênero textual solicitado.

Cabe questionar, portanto, se a ordem não deve ser acompanhada de sequências explicativas, expositivas e/ ou descritivas.

Pires da Silva (2009) constatou que há elementos facilitadores na leitura e compreensão de EEs. Entre eles, as marcas lingüísticas de subjetividade e a ordem direta dos enunciados. A inserção de vozes através da presença de pronomes pessoais ou formas verbais de primeira e segunda pessoas, o uso do imperativo (como ordem a cumprir) e do futuro (como resultado a conseguir) tornam-se relevantes porque estabelecem interlocução entre o autor e o leitor dos EEs. A construção do enunciado na ordem direta (sujeito, verbo, complementos), bem como a ausência de expressões intercaladas (apostos, subordinadas relativas) favorecem a disposição à comunicação porque requerem uma operação mental menos complexa.

Por outro lado, acrescentamos alguns elementos complicadores. i) O caráter prescritivo do EE pode passar despercebido quando a modalidade de enunciação não é a interrogação ou a ordem direta no imperativo, ou quando não se refere a uma atividade “visível” (*EE: Você escolhe um assunto de seu interesse para desenvolver.*) ii) O encadeamento textual de comandos com mais de um constituinte pode ser desconsiderado, e em consequência, a resposta é incompleta ou desconexa. (*EE: Quais os sinais que aparecem na tirinha? Quais os gestos? Qual é o significado de c/u? Resposta: Os sinais que aparecem são um homem lendo um livro e uma escada e c/u significa cada um.*) iii) O uso de clíticos pode causar ambiguidades (*Análise o poema do autor X. Coloque-o em perspectiva diacrônica.*)

Breve análise de EEs em livros didáticos (LDs)

Para a análise dos EE de compreensão leitora, tomamos a classificação das perguntas de compreensão realizada por Marcuschi (2001) que diferencia perguntas i) com resposta na formulação ii) de cópia; iii) objetivas (de mera decodificação) iv) inferenciais (exigem outros conhecimentos) v) globais (incluem o texto e aspectos extratextuais) vi) subjetivas (com relação superficial

com o texto), vii) vale-tudo (aceitam qualquer resposta), viii) impossíveis, ix) metalinguísticas (indagam questões formais).

Nos livros estudados, tais exercícios apresentam, na sua maioria, perguntas de cópia e de vale-tudo, isto é, as que sugerem atividades mecânicas de transcrição de frases ou palavras e as que indagam sobre questões que aceitam qualquer resposta. Como dificuldade adicional ocorre a mistura de perguntas objetivas e subjetivas, provocando dúvidas nos alunos que dependem do professor para entender o que é pedido.

Quanto à produção escrita, as atividades são escassas e apresentam-se com um modelo a seguir, com ilustrações e/ou questionários como guia e, geralmente, com o intuito de aplicar as formas gramaticais da unidade estudada. Falta a estas atividades a explicitação de uma situação comunicativa real, unido ao fato de a leitura ‘gatilho’ da produção ser um texto didático ou didatizado.

Cabe, contudo, salientar que Bem-Vindo! apresenta também algumas propostas de redação (sic) que obedecem à abordagem comunicativa, entendida como o uso da língua em situações reais.

No tocante às atividades de produção oral, a amostra de gêneros textuais é reduzida e repetitiva; a maioria sugere o gênero *discussão* e pautada nos moldes de um exercício meramente lingüístico. É possível constatar ainda que, em muitos casos, o exercício é usado como pano de fundo para a fixação de formas gramaticais.

- Prestem atenção e olhem aqui pro quadro. Chamamos adjetivo ao nome que dá uma qualidade para o substantivo. Vejam a frase: Pedro é preguiçoso. Qual é a qualidade de Pedro?

- Preguiçoso. Responde a turma.

- Fessora, então preguiçoso é uma qualidade?

A explicação gramatical no ensino de Língua Estrangeira

Em sala de aula, são vários os momentos em que o professor deve fornecer explicações gramaticais, por exemplo, para responder a dúvidas pontuais, para corrigir um erro estrutural. Em alguns casos, o professor conta com explicações e “macetes” já experimentados que parecem funcionar. Mas podem aparecer dúvidas e problemas novos que fazem o professor ‘inventar’ explicações ou exemplos que ele próprio considera forçados.

Por outra parte, o livro didático, em geral, apenas fornece quadros simplificados do item gramatical. A consulta ao manual de gramática não resolve o problema, porque expõe prescrições e descrições metalinguísticas que, não raro, complicam a construção da explicação. Vista assim, a gramática é algo impreciso e difícil que deve ser memorizado. As prescrições, acompanhadas de listas de exceções, bem como a nomenclatura gramatical *per se* não favorecem a reflexão e nem sempre são adequadas ao interlocutor em termos de necessidades e de nível de língua.

A maior parte das dificuldades enfrentadas pelo professor decorre da exemplificação não contextualizada, da ambição de esgotar o assunto em uma aula, da explicação de ‘macetes’, da tendência a apresentar listas de uso, da proposta de resolução de exercícios frasais. Será possível contra-arrestar esses obstáculos?

Uma conclusão é clara, como afirma Ignacio Bosque, nas aulas de língua estrangeira as explicações gramaticais não podem ser substituídas por outro tipo de respostas, e o professor deve estar disposto a fornecê-las.

Saber as regras não corresponde necessariamente a um melhor desempenho comunicativo, mas permite a compreensão do sistema e proporciona estratégias para a reflexão (por exemplo, através da autocorreção ou da análise contrastiva). A explicação gramatical deveria, portanto, visar à observação crítica dos recursos linguísticos da LE. Para tanto, é preciso possuir profundo domínio não apenas das normas como também do uso da LE.

Análise da explicação gramatical em LD

Em linhas gerais, as questões gramaticais são apresentadas por meio de textos didáticos, e as explicações resumem-se a quadros de formas que devem ser aplicadas em exercícios de preenchimento de lacunas, que, em sua maioria, são frasais e encabeçados por EEs que usam nomenclatura gramatical.

A situação não é diferente quando se analisam os pronomes clíticos. O ‘Novo Avenida Brasil’ recorre à fórmula quadros e exercícios com um modelo a seguir, separando em duas unidades as funções de complemento direto e indireto.

O Bem- vindo! faz uma primeira apresentação na unidade 2, com

exercício de preenchimento de espaços com os pronomes relativos. Já na unidade 5, dedica uma página para resumir todos os pronomes pessoais. A sequência inclui um quadro de pronomes retos e oblíquos, exemplos frasais e um destaque para as formas certas e erradas. Por último, um exercício para completar.

No livro do professor, reforça-se o conceito de erro para a construção iniciada com pronome oblíquo, 'muito comum na linguagem falada'. Sugere-se ainda que a gramática seja trabalhada 'com explicações simplificadas e leitura', e que o professor decida a relevância de uma explicação metalinguística com a inclusão das funções sintáticas.

A apresentação, portanto, parece não colaborar para a construção do conhecimento, não há explicações, não há abordagem cíclica do assunto, não é reconhecida a função dêitica e anafórica dos pronomes.

Ainda, chama a atenção o foco na apresentação de formas erradas da linguagem coloquial (sic), uma vez que o objetivo do livro é integrar atividades 'levando sempre em consideração o português do dia a dia'

É provável que, através da leitura e produção de texto e da análise de coesão textual, o uso dos clíticos venha a não ser uma complicação do Português. Propor atividades epilinguísticas- entendidas como uma prática estimulada e consciente da linguagem, com variação dos recursos expressivos e formais, como meio de obter novos efeitos de sentido- poderia ser uma estratégia bem- sucedida.

(Pen) últimas palavras

Cabe esclarecer que, diante da dicotomia ex-plicar/ com-plicar, pretendíamos apenas fazer um estudo exploratório e compartilhar nossa posição a esse respeito.

Em linhas gerais, acreditamos que a aprendizagem explícita, consciente e reflexiva da sequência explicativa permitiria que o aluno modificasse seu comportamento cognitivo: de repetidor passivo a sujeito ativo, que constrói e reconstrói seus conhecimentos e que desenvolve estratégias metalinguísticas e metacognitivas.

Quanto aos enunciados dos exercícios- presentes em todos os níveis acadêmicos- parece incontestável concluir que quanto mais objetivo e claro

for o texto do enunciado de uma atividade, tanto maior é a probabilidade de compreendê-lo. Mas esta obviedade se desfaz, com frequência, no momento de sua formulação ou de sua interpretação. Deveria haver, portanto, um ensino sistematizado visando à sua leitura e compreensão e, inclusive, deveria ser tratado como objeto de reflexão na formação docente.

No tocante à explicação gramatical, deveria ser inserida no ensino de português língua estrangeira, mas sem incorrer no erro de afirmar que a gramática explica tudo, que todos os assuntos gramaticais podem ser tratados sem levar em consideração as necessidades dos estudantes, que há questões difíceis, que não devem ser explicitadas (a dificuldade, muitas vezes, está na densidade informativa), que a nomenclatura gramatical e a análise contrastiva devem ser banidas da sala de aula.

A atividade metalingüística, entendida como a atividade em que se procura refletir sobre a língua, pode ser uma aliada. Não deve ser confundida, porém, com a memorização de nomenclatura e de regras.

Ainda, seria necessário diferenciar o ‘saber acadêmico’ (que todo professor deve aperfeiçoar) e o ‘saber a ensinar’ (que está presente nos LD e que responde à intenção didática do autor) do ‘saber ensinado’ (que é construído em sala de aula quando o professor recontextualiza o discurso acadêmico em discurso didático)

Finalmente, consideramos que, dadas as especificidades de nosso universo (ensino de língua próxima em contexto exolíngue), deveríamos conscientizar-nos das complicações e agir conseqüentemente, por exemplo, com a elaboração de material didático específico que objetivasse desdobrar as plicas.

Apropriando-nos da pergunta do aluno, restaria saber ‘o que é para fazer mesmo?’. A resposta fica à espera de pesquisas.

Deixamos como últimas palavras, uma citação de Willian Arthur Ward, “*O professor medíocre conta. O bom professor explica. O professor superior demonstra. O grande professor inspira.*”

Referencias bibliográficas e webgráficas

Adam, J.M. (1992) *Les textes. Types et prototypes*. Paris: Nathan.

Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir*. Ariel, Barcelona

Cros, A. (1995). La classe magistral com a gènere discursiu. Jornades Sobre Llengua i ensenyament. Comunicacions Volum I. Bellaterra: Servei de Publicacions de la UAB

Lauand, J. (2012). *As dobras da língua*. Disponível em <http://revistalingua.uol.com.br/textos/76/as-dobras-da-lingua-250786-1.asp>. Acesso em junho de 2012.

Marcuschi, L.A. *Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua*. Disponível em emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1039/941

Acesso em junho de 2012.

Pires da Silva, E. (2009). *Leitura e compreensão de enunciados de exercícios de língua portuguesa*. Dissertação de mestrado. PUC-SP

Ponce, M; Burim, S; Florissi, S (2009). *Bem-vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação*. Ed. SBS.

Rangel, M (2002). *Representações sobre o bom professor*. Petrópolis: Vozes.

Ebrlein,E; Rohrmann, L; Ishihara, T; González, C; Abirad, S. (2009). *Novo avenida Brasil*_E.P.U

Los profesores principiantes de inglés en el Uruguay: una oportunidad de mejora para la profesión docente.

Lourdes Cardozo Gaibisso

Introducción

El sustantivo y permanente cambio social y las expectativas puestas en la profesión docente han cambiado significativamente en las últimas décadas. Elegir la docencia como profesión representa asumir los riesgos de una escuela que ya no cumple con las expectativas históricamente depositadas en ella. El reconocimiento de las carencias y los desafíos en la formación inicial del profesorado, así como de su inserción profesional, se presenta como la instancia esencial y excluyente para la mejora de la institución escolar si tenemos en cuenta los numerosos estudios internacionales que identifican como elementos determinantes las buenas prácticas de los docentes en relación a los aprendizajes de los estudiantes.

El objetivo de este artículo es explorar brevemente los conceptos de formación docente e inserción, docentes de inglés en el Uruguay y políticas de acompañamiento como herramientas para la mejora de la profesión docente.

Sobre el concepto de formación docente y la inserción

Habitualmente como profesionales y ciudadanos somos objeto de discursos que aluden al concepto de “formación docente”, no obstante parecieran desconocerse las implicaciones manifiestas y latentes del término en cuestión. Cuando se hace referencia al concepto “formación docente” se entiende que este *“implica una acción profunda ejercida sobre el sujeto, tendiente a la transformación de todo su ser, que apunta simultáneamente sobre el saber-hacer, el saber-obra y el saber pensar, ocupando una posición intermedia entre educación e instrucción. Concierna a la relación del saber con la práctica y toma en cuenta la transformación de las representaciones e identificaciones en el sujeto que se forma en los planos cognoscitivos, afectivos y sociales orientando el proceso mediante una lógica de estructuración, no de acumulación”*. (Gorodokin, 2005, 2).

En lo que respecta a la formación inicial del profesorado se pueden establecer tres funciones: *“formación y entrenamiento de los futuros profesores, (...) control de la certificación o permiso para poder ejercer la profesión docente (...) y en tercer lugar la institución de formación del profesorado tiene la doble función de ser por una parte agente de cambio del sistema educativo, pero por otra, contribuir a la socialización y reproducción de la cultura dominante”* (Marcelo García, 1994, 87).

Esa caracterización plasmada por Marcelo García, muestra de manera clara el doble objetivo de la formación docente: la transformación y la conservación. La pregunta que el lector está invitado a realizarse es si el sistema de formación docente en su país de origen tiende a conservar o a transformar la sociedad y la praxis educativa. Sin esa reflexión sobre el objetivo de formar docentes, considero, no puede iniciarse o sostenerse ningún debate sobre la profesión o sobre los profesores.

Ahora bien, el proceso de formación tiene distintas dimensiones que se suceden de manera paralela. Estas son:

- **La dimensión formativa** de contacto con los contenidos – disciplinares y pedagógicos – en un creciente nivel de especialización.
- **La dimensión práctica** con transferencia del conocimiento para la comprensión y la resolución de situaciones concretas.
- **La dimensión de apropiación personal**, donde se produce la transformación en aprendizaje significativo del conocimiento generado en las dimensiones anteriores.

Tomado de Vaillant (2005; pág. 69)

Hasta aquí nos hemos encargado de entender el concepto y el proceso de la formación docente. Pero una vez que el docente transita y culmina su formación inicial, una nueva etapa comienza. Esa etapa es identificada por una extensa bibliografía como fase de iniciación o inducción. Es en este momento cuando debemos detener nuestra atención y comprender que la formación inicial no provee al educador de todos los conocimientos, herramientas y experiencias para constituirse como un buen docente, así como tampoco garantiza la calidad de sus prácticas. Su identidad profesional no termina de

construirse cuando el docente culmina sus estudios, sino que es un proceso continuo. La identidad profesional docente *“no surge automáticamente como resultado de un título profesional, por el contrario, es preciso construirla. Y esto requiere de un proceso individual y colectivo de naturaleza compleja y dinámica lo que lleva a la configuración de representaciones subjetivas acerca de la profesión docente”* (Vaillant, 2007, 3).

Retornaremos ahora al concepto de iniciación docente. En tal sentido la iniciación del novel docente puede ser definida como *“una parte del continuo del proceso de desarrollo profesional del profesor”* (Vonk, 1999, 4, en Marcelo García, 1994).

Por otra parte es importante resaltar que *“la iniciación a la enseñanza (...) es el periodo de tiempo que abarca los primeros años, en los cuales los profesores han de realizar la transición de estudiantes a profesores. Es un periodo de tensiones y aprendizajes intensivos en contextos generalmente desconocidos y durante el cual los profesores principiantes deben adquirir conocimiento profesional además de conseguir mantener un cierto equilibrio personal”* (Marcelo García, 1994, 126).

El ingreso a la docencia

Ahora bien, hasta aquí nos hemos concentrado en definir y caracterizar la formación inicial y la iniciación a la docencia, pero la pregunta central es ¿Qué sucede una vez que el novel docente ingresa al campo profesional? ¿Existen dispositivos de apoyo a sus prácticas?

Como mencionábamos anteriormente, el ingreso a la docencia es una empresa compleja: factores intelectuales, afectivos y económicos influyen en la tan difícil transición de estudiante a profesor. Es en esa transición donde surgen las posibilidades de éxito o fracaso del novel educador, por lo tanto la identificación de los desafíos a enfrentar y la planificación y ejecución de políticas que apunten directamente a la mejora de las condiciones de ingreso se ha vuelto un debate central caracterizado por una urgencia que lo torna impostergable.

Beca y Boerr (2009) sostienen que los noveles docentes pueden experimentar el proceso de inserción de distintas maneras de acuerdo al país y al contexto (urbano o rural) en el que se desempeñen. Es así que identifican

que los noveles profesores dan sus primeros pasos en la profesión:

- Sin ningún tipo de acompañamiento: lo que implica la resolución solitaria de inconvenientes y dificultades, sin la posibilidad de intercambiar sus ideas con otros colegas.
- Con el acompañamiento de algún otro docente: significa que algún docente experimentado del centro educativo guía al novel educador en su comprensión e interpretación de lo que sucede en la institución. En este caso Beca y Boerr advierten que en esa transmisión de la cultura institucional también se cuelean preconceptos y prejuicios.
- Acompañado de manera intencionada a través de políticas institucionales o estatales.

El caso de Uruguay

Las tendencias a nivel nacional dan cuenta de un reciente proyecto en lo que refiere a los noveles docentes de todas las especialidades y sus primeras experiencias en el campo profesional. En tal sentido se ha elaborado, a partir del año 2010, un proyecto denominado “Acompañamiento de noveles maestros y profesores del Uruguay en sus primeras experiencias de inserción laboral”. Según lo explicitado en el documento oficial este proyecto surge porque *“la necesidad de formación para el ejercicio de la profesión docente no debe agotarse en el período inicial y es en ese sentido que las instituciones formadoras tienen que asumir responsabilidades para asegurar dispositivos eficaces en este proceso de acompañamiento”*. (Proyecto “Acompañamiento de noveles maestros y profesores del Uruguay en sus primeras experiencias de inserción laboral”, 2010, 8)

El proyecto de acompañamiento a noveles docentes describe la situación actual de los profesores principiantes y en tal sentido afirma que:

- El ejercicio profesional del docente principiante se caracteriza por la soledad y la incertidumbre.
- La interrupción abrupta del aprendizaje guiado genera dificultades a la

hora de adaptar estrategias aprendidas de acuerdo a la diversidad de los alumnos y sus contextos de origen.

- La actual situación en la que se ejerce la profesión docente agrava el efecto del denominado “shock de práctica”.

Componentes de los programas de inserción

Horn, Sterling y Subhan (2002) reúnen una serie de características comunes a los programas de inserción. En tal sentido, diremos que las oportunidades de mejora de la profesión docente tienen múltiples elementos comunes. Entre ellos se encuentran la orientación a los novales docentes al inicio del año escolar, el ajuste a las condiciones de trabajo, reducción del tiempo, desarrollo profesional, colaboración con compañeros y la figura del mentor como dispositivo de acompañamiento.

Los profesores de inglés y la figura del PAD

Nuestra atención se centrará ahora en la presentación de la figura del P.A.D. – Profesor Articulador Departamental – y su rol en Uruguay. Es necesario para ello relevar el actual estado de la profesión y dar cuenta de los principales rasgos de los docentes de inglés en el país. Existe, en primera instancia, un bajo porcentaje de egresados de los planes oficiales de formación.

Los resultados del Censo Nacional Docente (ANEP, 2007) muestra una escasa titulación en el ámbito de la docencia de inglés como lengua extranjera en el país, un 33%. De la misma forma, las concepciones que refieren al conocimiento del idioma como simple requisito para enseñarlo han tenido un impacto significativo durante décadas. En consecuencia, Uruguay ha captado en las filas de la educación pública media, un alto número de personas que se desempeñan como docentes sin tener la formación necesaria y específica para ello. No obstante en el último tiempo, se ha incrementado la noción de la necesidad de la formación docente y en tal sentido se ha diversificado la oferta, creándose más oportunidades de formación de docentes de inglés atendiendo a la diversidad de los perfiles docentes.

En el año 2008 la Inspección de Inglés del Consejo de Educación

Secundaria realiza un diagnóstico de la situación de los docentes de inglés en Uruguay. En la misma se constatan dos problemas: el número elevado de profesores interinos en la asignatura – que responde a la baja titulación mencionada anteriormente - y las dificultades de contar con una sola Inspectoría para cubrir todo el territorio nacional. En este contexto se crea la figura del “Profesor Articulador Departamental”, conocido como P.A.D. quienes comienzan a desempeñarse en sus funciones a partir de 2009.

Las funciones del P.A.D. son diversas. En primera instancia su rol es del mentor y asesor; y entre sus actividades se encuentran las visitas a clases, orientación, realización de salas zonales y talleres que apuntan al DPD al mismo tiempo que atienden a cuestiones administrativas. Es importante señalar que cada P.A.D. atiende un promedio de 75 – 80 docentes distribuidos en 12 liceos.

Reflexiones finales

La fase de inserción docente o el periodo de iniciación existen de manera inevitable: todos los docentes transitarán esa etapa y la calidad de la misma dependerá no solo de sus características personales y profesionales o de su formación inicial, sino de la existencia de políticas, que a largo plazo, garanticen los mecanismos adecuados para su desarrollo profesional.

Las políticas y los planes de acompañamiento a los docentes deben ser sostenidos y constantes; acompañando a los docentes no solo en el periodo inicial de su carrera sino a lo largo de la misma, garantizando su desarrollo profesional y en consecuencia la calidad de su práctica y el aprendizaje de los estudiantes.

Bibliografía

DOCUMENTO DE FORMULACIÓN DE PROYECTO ACOMPAÑAMIENTO DE NOVELES MAESTROS Y PROFESORES DEL URUGUAY EN SUS PRIMERAS EXPERIENCIAS DE INSERCIÓN LABORAL. OFICINA REGIONAL DE LA OEI EN MONTEVIDEO (2010). Disponible en http://www.dfpedu.uy/iinn/materiales/proy_noveles.pdf GORODOKIN, I. (2005). La formación docente y su relación con la epistemología. Revista Iberoamericana de Educación (ISSN:

1681-5653). Disponible en <http://www.rieoei.org/deloslectores/1164Gorodokin.pdf> HORN, P., STERLING, H., & SUBHAN, S. (2002). Accountability through "Best Practice" Induction Model. ERIC ED 464039.

MARCELO GARCÍA C (1994) Formación del profesorado para el cambio educativo. Barcelona: PPU

SMITH, THOMAS, INGERSOLL, RICHARD (2004) What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? *American Educational Research Journal*, Volume 41, Issue 3,

VAILLANT, D (2007) La identidad docente. La importancia del profesorado como persona. Disponible en <http://denisevaillant.com/PDFS/ARTICULOS/2007/identidad-docente2007.pdf> AILLANT, D (2005) Formación de docentes en América Latina. Octaedro.

VÉLAZ DE MEDRANO, C; VAILLANT, D (2009) Aprendizaje y desarrollo profesional docente. España: Fundación Santillana

El olvido de las palabras: reflexiones sobre léxico y lectura o el retorno a la gramática

Santiago Cardozo

Las prácticas de enseñanza de la lectura

Las prácticas de enseñanza de la lectura en educación primaria se han caracterizado por dejar de lado la lengua cuando el objetivo es enseñar lengua. Esta paradoja se revela en un punto específico: la desconsideración del léxico en cuanto al lugar que ocupa en la gramática para la comprensión de los textos. Así pues, parecería que leer y estudiar gramática son dos cosas radicalmente distintas, de la misma forma que lo son leer y atender al léxico como un componente central en la producción de sentido y como elemento que determina en buena medida la sintaxis que eventualmente deviene nuestro objeto de estudio a la hora de enseñar gramática.

¿Por qué hablo, entonces, del *olvido de las palabras*? ¿Qué es lo que significa *olvidar las palabras* en las prácticas de enseñanza de la lectura? En lo que sigue, esbozaré algunos elementos que evidencian por qué las palabras son las grandes olvidadas cuando enseñamos a leer (las palabras y las combinaciones que ellas determinan, claro está) y lo que yo entiendo por recuperarlas asignándoles un lugar privilegiado, sobre la base de que verdaderamente enseñaremos a leer si les adjudicamos un lugar central en la reflexión sobre la lengua.

En los últimos tiempos, según algunas investigaciones (ANEP-CEP, 2009 y Bentacur y Centanino, 2011), la enseñanza de la lectura se ha confinado al ámbito de los textos literarios, especialmente a los textos narrativos: concretamente, cuentos. Otras clases de textos —como las explicaciones— están presentes en un porcentaje menor cuando se trata de enseñar a leer. Asimismo, el trabajo sobre los cuentos se ha focalizado en el estudio de la superestructura narrativa, guiado por el afán de determinar cuál es el nudo, el marco espacio-temporal y cuáles son los personajes, algo que, en principio, es absolutamente legítimo, pero que, a mi juicio, no es en absoluto suficiente y, además, no puede ser nunca el centro de las prácticas de lectura en el sentido en que las voy a plantear aquí. Quiero decir: no se puede trabajar una y otra vez

con las superestructuras narrativas; una y otra vez observando cuáles son los hechos con el único fin de identificarlos, sin interrogarlos mayormente; cuáles son los escenarios y momentos en que ocurren los hechos y cuestiones afines.

Lo que se deriva de este tipo de prácticas es, por una parte, la determinación de una “forma” de la narración prototípica, que colabora en la comprensión de lo leído, pero, creo, otro tipo de reflexiones colabora más; y, por otra parte, la reducción de la enseñanza de la lengua y de la lectura a las superestructuras narrativas, algo que, como es evidente, está lejos de ser de ese modo.

Distinto sería si el reconocimiento de los hechos fuera estudiado en términos de cómo se concatenan lingüísticamente, cómo aparecen mencionados, esto es, qué palabras fueron seleccionadas para referirlos; distinto sería si el reconocimiento del marco espacio-temporal se acompañara de una reflexión sobre el lenguaje utilizado para describirlo, estudiando, por ejemplo, los sustantivos, los adjetivos y los verbos. Pero la realidad muestra que este tipo de reflexión no se hace o, en todo caso, no es la predominante, por lo que se llega a la paradoja que mencionábamos al inicio: la lengua está ausente precisamente allí donde creemos estar enseñando lengua. (Está claro que trabajar las superestructuras narrativas forma parte de la enseñanza de la lengua, pero no en el sentido en que lo estoy planteando aquí, específicamente en relación con el léxico). Veamos algunos ejemplos de lo que quiero plantear a partir del fragmento inicial de *El pozo*¹, de Onetti:

Hace un rato me estaba paseando por el cuarto y se me ocurrió de golpe que lo veía por primera vez. Hay dos catres, sillas despatarradas y sin asiento, diarios tostados de sol, viejos de meses, clavados en la ventana en el lugar de los vidrios.

Me paseaba con medio cuerpo desnudo, aburrido de estar tirado, desde mediodía, soplando el maldito calor que junta el techo y que ahora, siempre, en las tardes, derrama dentro de la pieza.

Quiero plantear dos cosas: una, respecto del verbo *hay*, del efecto que produce en el momento en que aparece; otra, la relación que existe entre la forma sincopada de la redacción y el verbo *derrama*.

Con relación a lo primero, es el verbo *hay* el que produce el efecto de

¹ ONETTI, J. C. (1965). *El pozo*. Montevideo: Editorial Arca: 7.

distanciamiento del narrador respecto del entorno en que vive. El contenido impersonal de *haber* genera el efecto de que el narrador, por primera vez, observa su cuarto y lo descubre con objetos. Así, este descubrimiento trae aparejadas ciertas cosas relevantes para el relato: por una parte, el hecho de que el narrador adopta una mirada nueva, novedosa en cuanto al medio donde habita; una mirada que supone un tipo de relación particular entre quien mira y lo mirado; y por otra parte, el hecho de que el narrador, en la mirada nueva que instala, se pierde en las cosas que mira y tiene lugar una integración: ahora él es una cosa más, ya porque las cosas han tomado otro estatuto en función de esa mirada que las incorpora a un mundo reflexivo a través de la operación de descripción, ya porque el propio narrador, como entidad, pasa a un segundo plano y, al hacerlo, se encuentra con las cosas y se fusiona con ellas en el horizonte que las contiene.

Respecto de lo segundo, la escritura procede con una pausa tras otra, lo que provoca una sensación de lentitud, de que la materia verbal no avanza sino como estirándose, de la forma en que puede, abriéndose paso en el vaho que el calor ha instalado dentro de la habitación. Hay una sensación de fastidio y de un “algo pegajoso” que se desprende del contenido del relato: *soplando el maldito calor y derrama dentro de la pieza*, perfectamente apuntalada, reforzada, co-construida por la forma como avanza la narración: las pausas entorpecen la lectura, la estiran, la vuelven fastidiosa; las pausas son ese maldito calor derramándose dentro de la pieza.

Como hemos observado, la operación de lectura que pone en un primer plano las palabras es una actividad reflexiva que excede, en mucho, el mero análisis gramatical que postula la existencia de una oración impersonal nucleada por el verbo *hay*. Esta observación relativa a la gramática es muy significativa, siempre que se ponga en relación con el contenido expresado. De lo contrario, a mi juicio, no estamos haciendo mucho para enseñar a leer mejor.

Quiero ahora tomar algunos pasajes de un texto de Borges: “El cautivo”².

EL CAUTIVO

En Junín o en Tapalqué refieren la historia. Un chico desapareció después de un malón; se dijo que lo habían robado los indios. Sus padres lo buscaron inútilmente;

2 BORGES, J. L. (1980). *Nueva antología personal*. Barcelona: Bruguera: 77 y 78.

al cabo de los años, un soldado que venía de tierra adentro les habló de un indio de ojos celestes que bien podía ser su hijo. Dieron al fin con él (la crónica ha perdido las circunstancias y no quiero inventar lo que no sé) y creyeron reconocerlo. El hombre, trabajado por el desierto y por la vida bárbara, ya no sabía oír las palabras de la lengua natal, pero se dejó conducir, indiferente y dócil, hasta la casa. Ahí se detuvo, tal vez porque los otros se detuvieron. Miró la puerta como sin entenderla. De pronto bajó la cabeza, gritó, atravesó corriendo el zaguán y los dos largos patios y se metió en la cocina. Sin vacilar, hundió el brazo en la ennegrecida campana y sacó el cuchillito de mango de asta que había escondido allí, cuando chico. Los ojos le brillaron de alegría y los padres lloraron porque habían encontrado al hijo.

Acaso a este recuerdo siguieron otros, pero el indio no podía vivir entre paredes y un día fue a buscar su desierto. Yo querría saber qué sintió en aquel instante de vértigo en que el pasado y el presente se confundieron; yo querría saber si el hijo perdido renació y murió en aquel éxtasis o si alcanzó a reconocer, siquiera como una criatura o un perro, los padres y la casa.

Uno de los aspectos centrales que debemos abordar en este texto es el problema que supone la desaparición del niño en términos de cómo su vida se vio afectada. Así pues, el niño desaparecido hubo de sufrir una transformación radical de su identidad. En efecto, con un marcado destino “de blanco”, de genética europea, el niño finalmente terminó siendo un indio más, confundido, excepto por sus ojos celestes, con sus supuestos secuestradores.

Esta transformación radical la podemos observar en el texto en varios niveles y en todos ellos está presente la gramática; o debemos decir, para ser más exactos, que la expresión de la transformación de identidad se sostiene en la gramática. Tomaré dos niveles para mostrar la relación planteada entre el cambio de identidad del niño y el “análisis gramatical”.

Identidad y léxico

Observando de cerca, la forma como es referido el niño a lo largo del texto se caracteriza por una *inestabilidad denominativa* que hace al problema de la identidad. Desde el título mismo, hasta las últimas palabras del texto, el personaje central es mencionado con diferentes sustantivos, cada uno de los cuales está ligado a diversos momentos de la historia narrada y dispara

un juego asociativo igualmente distinto. Así, reconocemos los sustantivos *cautivo*, *chico*, *indio* [*de ojos celestes*], *hijo*, *hombre*, de nuevo *hijo* e *indio* y, finalmente, comparación mediante, *criatura* y *perro*. ¿Qué muestra esta lista de sustantivos?

En primer lugar, un aspecto digamos bastante “grueso”: el niño empieza como un chico y termina como un indio y como una criatura y un perro. Esta transformación notoria y dramática se explica en el sustantivo del título.

En segundo lugar, mirando ahora las cosas más en detalle, los sustantivos pueden agruparse en dos: los que refieren al niño como “ser europeo” (la identidad del niño por defecto, quizás podríamos llamarla la “identidad biológica”) y los que refieren al niño como “indio” (la identidad forjada, algo así como la “identidad cultural o de crianza”). Así, tenemos, para el primer grupo, *chico* e *hijo* (en dos oportunidades) y, para el segundo, *cautivo*, *indio* [*de ojos celestes*], *hombre* e *indio* (podemos sumarle, aunque preferiría dejarlos afuera, *criatura* y *perro*).

Esta inestabilidad denominativa pone sobre la mesa, como lo vimos, el hecho de que el niño ha mutado su identidad y que esta mutación, conforme lo muestra el contenido del relato, ha sido el producto de un batalla entre la biología y la crianza, en la que se impone la segunda. De hecho, la expresión oximorónica *indio de ojos celestes* subordina lo genético a al proceso de crianza y sintetiza, así, el desenlace de la historia.

La relación padres/ hijo

Esta relación resulta también particularmente problemática, por cuanto supone un distanciamiento que se hace efectivo una vez que el niño es encontrado por sus padres: si el niño, antes de ser secuestrado, pertenecía al universo afectivo de sus padres (configurando una familia de tres), ahora, después del malón, el niño ha sido arrancado de ese universo y, dada la transformación identitaria, ya no es reconocido como su hijo por parte de los padres.

En este sentido, es especialmente relevante el juego del narrador con las determinaciones que efectúa cuando menciona al niño. En un primer pasaje, observamos la presencia del posesivo *su*: *al cabo de los años, un soldado que venía de tierra adentro les habló de un indio de ojos celestes que bien podía*

ser su hijo. Ese *su* conserva la relación de cercanía afectiva entre los padres y su hijo largamente buscado; expresa el hecho de que el niño aun sigue siendo sentido como el hijo de ciertos padres que, a su vez, se consideran tales.

En cambio, más adelante, luego de asistir a las transformaciones experimentadas por el niño: el tener aspecto de hombre por la vida llevada, el desconocimiento de la lengua materna (¿ha tenido lugar una sustitución de la lengua materna por la de los indios?), la determinación aparece dada por el artículo definido *el*: *Los ojos le brillaron de alegría y los padres lloraron porque habían encontrado al hijo*. Esta determinación no es casual, sobre todo si la comparamos con la anterior operada por el posesivo. Así pues, el niño ya no es “su hijo” sino “el hijo”, lo que supone un distanciamiento afectivo que reconoce la transformación que ha sufrido el personaje central del cuento. Es decir: los padres han tomado conciencia de que el individuo que tienen delante de sí ya no es su hijo, a pesar de que la biología diga lo contrario.

Esta idea viene reforzada más adelante cuando el narrador, antes de reflexionar sobre los hechos, dice: *Acaso a este recuerdo siguieron otros, pero el indio no podía vivir entre paredes y un día fue a buscar su desierto*. El posesivo *su* que determina a *desierto* muestra con elocuencia que el niño ya no es el hijo de aquellos padres víctimas del malón, sino que ahora es propiamente un indio, pues el proceso de crianza así lo ha determinado. El niño no se adapta a vivir en la casa paterna (símbolo de la civilización) y vuelve al desierto (símbolo de la barbarie), percibido como suyo, lugar al que verdaderamente pertenece.

Cierre

Para terminar, resta decir que, como hemos visto, la interpretación que realizamos acerca de la transformación de la identidad del niño y de la pérdida de afectividad en la relación con sus padres halla su expresión verbal en la gramática. Por ello, a mi modo de ver, leer implica, en buena medida, analizar la gramática en un micronivel que ha sido rechazado y olvidado en los últimos tiempos. Las razones de este rechazo y este olvido responden a diferentes factores, uno de los cuales ha sido, según creo, la incorporación, de forma irreflexiva, del paradigma comunicativo, que ha dado lugar al desplazamiento de la gramática hacia un lugar de completo desinterés. Sin embargo, hoy día se impone un retorno a la gramática en el sentido en que la hemos estudiado aquí.

Collaborative and Affect-directed Learning in the Language Class at University

Cristian Andrés Cardozo
María Dolores Orta González

Abstract

Collaborative learning (Dillenbourg 1999) motivation (Littlewood, 1984; Gardner and McIntire, 1993; Nunan and Lamb, 1996) and affect (Arnold 1999) are the cornerstone in the teaching of language at the first stages of the formal and systematised training in language at university, since these factors can have an extremely positive impact on the development of effective learning and teaching strategies. Given the fact that students are embarking on their university studies to become future linguists, the role of a supportive environment and team work becomes an essential element in the process of language learning and teaching, especially in a class in which not only one but several agents take the role of instructors. Along the same line, in order to be able to cater for students' individual differences and learning styles (Kolb, 1984) this kind of work is considerably efficient, since several linguistic models and teaching styles are present in the same class. Relatedly, action research (Wallace, 1998) entails systematically collecting data on everyday practice and analysing it in order to come to some decision about what future practice should be like, mainly by discussing with colleagues on classroom experiences in order to be able to address problems effectively. This session will aim at raising awareness on the need to consider, analyse and provide an account on how action research and care for affective factors can be articulated in order to address and solve problems in the English language classroom. This will be developed from our perspective as teachers at the introductory course of English at Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

Introduction

Contemporary views on teaching and learning, in particular those which embrace learner-centredness (Deci & Ryan, 1985; Gardner

& MacIntyre, 1993; Williams and Burden, 1997) characterise the learner as an individual who has affective needs and reactions, and can make sense of and is involved in their own learning. Within the affective and social variables governing learning, motivational drives arise as the affective factor which conditions learning par excellence, and, in this light, one of the most interesting and researched areas in language learning. Even when we may think it common sense that learning is most likely to take place if we want to learn (Burden, 1997), motivation remains a difficult affective factor to conceptualise and pinpoint.

The aim of this paper will be to raise awareness on the need to consider, explore, analyse research and address factors related to affect and motivation in language learning, and how it is possible to foster language acquisition through the boosting of different types of motivations and the exploitation of collaborative language learning. As professors and assistants at the Introductory Course at Facultad de Lenguas, Universidad de Córdoba, we will finally briefly refer to how students face the challenges of a completely new teaching-learning paradigm, and the ways in which different factors may or not influence their motivation and thus their attitude towards L2 learning at a high academic level.

A Theoretical and Historical Framework for Motivation: Approaches

Following Brown's (2000) analysis of the history of motivation, three different perspectives to this issue arise, a Behaviourist approach, a Cognitive approach, and a Constructivist approach. If we take into account Behaviouristic postulations, motivation can be understood as having to do primarily with the expectation for a positive reinforcement upon successful completion of a definite task.

In Cognitive terms, however, as Keller pointed out, the most important factors are "the choices people make as to what experiences or goals they will approach or avoid, and the degree of effort they will exert in that respect" (1983: 389). That is, motivation can be understood in terms of placing a very important prominence to the person's decisions and preferences.

The Constructivist approach, expanding on the ideas of Cognitivism, gives importance not only to the individual's choices but also to the social

context in which they act (Williams & Burden, 1997:120). This means that socio-cultural differences also account for motivation, and it is quite sensible to think so, since, although there is a certain generalisation of a worldwide reality due to globalisation, the particular realities of each country, and even at a regional level, vary from one another.

A Brief Review of the Types of Motivation

Within the boundaries of affective factors, the notion of motivation has been considered a key aspect in SLA and learning. The concept of motivation has been extremely difficult to conceive; however, back in 1984, Littlewood successfully interpreted this concept as “the individual’s drive, need for achievement and success, curiosity, desire for stimulation and new experience and so on” (1984:53).

Later on, the concept of motivation was simplified, but still not effectively defined by Nunan and Lamb (1996) as “inner psychological drives that impel people to action.” Even though learners may be exposed to a process of high-quality teaching combined with challenging curricula, they would not be able to attain longstanding goals or objectives nor would they be able to undergo the learning process in an effective way if these inner drives were not present. In order to have a wider scope of what motivation is and to acquire a more profound understanding of the complexity of this notion, it will be necessary to expand on its different manifestations and types.

Integrative and Instrumental Motivation

Among the multifaceted categorization of the concept here described, integrative and instrumental motivations are of high importance. On the one hand, instrumental motivation can be characterized as inner drives which direct learners to “acquire another language for money, career, or power” (Nunan and Lamb 1996). In this case, there appears to be a need on the part of the student to get concrete benefits when undergoing the process of SLA. For example, getting a passing mark in a mid-term examination or maybe even improving the way they are perceived among their peers count as instances of instrumental motivation.

On the other hand, integrative motivation arises from “a sincere and personal interest in the people and culture represented by the other language group” (Lambert, 1974:98). This type of motivation seems to refer to the need of identifying with and feeling part of a particular socio-cultural group. That is to say, in order not only to feel accepted, but also to operate effectively as a member of that particular socio-cultural group, the learner will, most probably, feel the need to use the target language in a proficient way. Integrative and instrumental kinds of motivation are not mutually exclusive, but rather part of a duality which may fluctuate from one to the other type on different occasions.

Intrinsic and Extrinsic Motivation

Proponents of motivation have also characterised it as being intrinsic and extrinsic in its nature. While the former has been defined as drives behind behaviors “that are engaged in for their own sake – for the pleasure and satisfaction derived from their performance” (Deci et al, 1991:328), the latter makes reference to the desire on the part of the learner of passing an exam or just obtaining something which is not completely related to the activity, and is thus detached from the activity itself. As stated above, these types of motivation may arise in the learner as completely opposite but may, at times, overlap or bind together. Extrinsic motivation, furthermore, may have an impact on intrinsic motivation, specifically if an extrinsic factor -such as a mark or some kind of reward- makes the latter decrease to a great extent.

However, there may be some exceptions. As Brown (1992) points out, positive feedback provided during a class may be “seen by students as a validation of their own personal autonomy, critical thinking ability, and self fulfillment” (ibid.:39). It may be said then, that the role of the educator is of critical importance, at the time of helping pupils develop their motivation. What is more, “involving learners in the decision-making process about what to learn and how to learn and encouraging them to take responsibility for their own learning can be a major way of enhancing [intrinsic] motivation” (Nunan and Lamb, 1996: 211).

Resultative Motivation

Among many specialists in the field of motivation in SLA, Ellis (1997) has identified another type of inner drive which has been defined as “Resultative Motivation”. This behavioral drive has been given this name due to the fact that it arises from the learners’ success in the on-going process of language acquisition. However, Ellis states that motivation and achievement relate to each other in an interactive fashion, and thus a high level of motivation will stimulate learning (ibid.,1997). It might be said, therefore, that achievement of goals may further foster pupils’ motivation, although it is not entirely true that this is the only factor which accounts for a learner being highly motivated during the SLA process.

Teacher Responsibility

More contemporary authors, such as Ellis, have concentrated on first establishing a differentiation between two concepts that are often seen as parallels: aptitude and motivation. The author argues that the concept of aptitude is linked to “cognitive abilities” having to do with success in second language acquisition. Motivation, on the other hand, “involves the attitudes and affective states that influence the degree and effort that learners make to learn an L2” (2008:75). As far as teachers are concerned, these postulates are of topmost importance, since the delimitation of their role is set more clearly; there is not much to do as regards aptitude, for it is beyond their responsibility to think of shaping their learners’ thinking capacities. On the other hand, motivation, in having to do with the attitudes and, most important, with the affective states, is a factor that can indeed be promoted by teachers.

After acknowledging the fact that motivation can be managed, up to a certain extent, by the teacher, a somehow more complicated issue comes to the arena of debate: How do we motivate our learners? One of the authors who has investigated and written the most about the issue of motivation has been Zoltán Dörnyei. In *Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom* (1994), he proposed different Motivational Strategies to increase the learners’ involvement in the language learning process. Such strategies were divided in three main groups: “*Language Level*”, “*Learner Level*”, “*Learning Situation*”

Level". Among others, some of the most catching strategies are the following:

"Include a sociocultural component in the L2 syllabus"... "Develop learners' cross-cultural awareness systematically"... "Develop students' self-confidence"... "Promote the students' self-efficacy with regard to achieving learning goals"... "Encourage students to set attainable subgoals"... "Make the syllabus of the course relevant"... "Increase the attractiveness of the course content"... "Adopt the role of a facilitator"... "Promote learner autonomy"... "Use motivating feedback" (*The Modern Language Journal* 78, 1994: 280-283)

Such strategies are of high importance not only at the time of developing the syllabus but also when carrying out the lessons themselves. As evaluators of their students' needs, teachers can assess the correct way of addressing those necessities, and in so doing, implement new techniques in the English language classroom.

The Motivational Drives Characterising Students in the Entry Course at University

It is usually the case that students enrolling in a Major in English are intrinsically and integratively motivated in the sense that they often display an apparent love of the language and English culture in general, which is in many cases the main factor leading these people to take up an English Major to start with. However, as they move on in the course of studies, they start realising that many of the subjects in the major are closely bound up with methodology -in the case of those students aiming at becoming teachers-, translation and related areas -when it comes to students who seek to become translators, or simply research methodology or subjects related to the Social Sciences. It is often the case, thus, that their intrinsic motivation may decrease, but they may become more aware of the possibilities of advancing their careers, so that extrinsic and instrumental motivations will start to prevail.

In the case of resultative motivation, this actually starts to have a bearing on their interest as soon as they start experiencing either success or failure in their academic assessment. It is essential for teachers at this initial stage to realise the importance of boosting students' intrinsic motivation even when it

will naturally tend to wear off with the passing of time, and to bear in mind the fact that students will be especially sensitive at the beginning of their course of studies to the results they get in term tests or final exams. Negative washback can be quite discouraging at this stage, so teachers should by all means avoid negative feedback at the beginning, and should in turn try to be as encouraging as possible despite students' initial fears and failure. This can be achieved by breeding a kind and supportive atmosphere.

The Wider Picture: Characterising Affect

Among various characterisations provided by specialist literature, we will turn our attention to the most relevant ones. Stern (1983: 383) associates affect with "attitudes, motivation and personality." Arnold and Brown (1999) closely relate affect to those emotions, feelings, moods or attitudes which have a bearing on and determine behaviour, whereas Dickinson (1987) characterises it as being concerned with the learner's attitude towards and emotional responses to the target language and its users.

Stevick, in turn, (1999: 55) propounds the idea that affect relates to "the purposive and emotional sides of a person's reactions to what is going on" so that a student's affect towards the learning experience will determine how learning fits in with their needs or purposes and what effect this experience has on the student's emotions.

Learner Differences and Learning Strategies

Along a similar line, student-centred approaches recognise and embrace the variety of individual differences and learning styles present in the classroom (Kolb, 1984). The awareness that individual learners will lack, develop and/or deploy many learning strategies (Oxford, 1990) during the teaching-learning experience should also be taken full account of if learning is to be maximised. Likewise, teachers should be well versed in the different learning styles that students may have, and in the case that teaching style clashes with the students', provisions should be made so that the teacher caters for different learning styles to ensure a motivating environment. In this respect, the development of learning strategies and the meeting of learning styles and

needs is mostly the teacher's responsibility.

Placing the motivation-driven, Affect-directed Individual Learner in a Social Context: Collaborative Learning

Collaborative Learning is a kind of student-centred approach which consists mainly in the joint intellectual effort and purposeful engagement in the process of teaching-learning. This joint effort may be carried out by a combined participation of students, or students and teachers. Dillenbourg (1999:1) puts it in simple words, and defines it as “a *situation* in which *two or more* people *learn* or attempt to learn something *together*” [italics in original].

The postulates of collaborative learning go parallel to Vygotsky's (1978) conception of the role of social interaction in the process of cognition. He stated that in order for the formation of meaning to take place, the environment that surrounds the learner is of vital importance, since the sole previous experience or learning was not enough to develop or to form further meaning. That is, social interaction plays a central role on the construal of understanding on the basis of pre-existing knowledge.

The Need for Action Research

In the collaborative context that the teaching-learner experience represents, which brings together teacher and student responsibilities, there is yet another aspect that can further enhance learning. This is again once more the teacher's call, in the sense that first-hand research and evaluation of this experience is in the hands of the teacher.

Reflection upon teaching practices and evaluation of learning outcomes may ideally take the form of *action research*. Action research (Wallace, 1998) entails systematically collecting data on everyday practice and analysing it in order to come to some decision about what future practice should be like, mainly by discussing with colleagues on classroom experiences in order to be able to address problems effectively. Although time-consuming, this academic joint venture can result in the practical and effective enhancement of learning.

Within the framework presented in this paper, thus, action research would foster teacher awareness and account of motivational and collaborative drives,

affect, individual learning strategies and styles. Action research would provide the tools for analysis of and reflection upon the many fold nature of language learning, especially as students embark on a university major that will in future involve them as active participants in the teaching-learning experience.

Final Comments

It is of prime importance for teachers to be fully aware of the complex affective and mainly motivation-related drives that contribute to the learning process at all stages, since teachers are partially responsible for bolstering up these drives, and to a certain extent, teachers are thus responsible for their students' success or failure. Teacher responsibility should in turn be complemented with student responsibility, in the sense that the joint effort that all participants in the teaching-learning experience deploy contribute to the enhancement of learning and the provision of a motivating and collaboration-oriented learning environment.

At the beginning of a learning process that will lead a person to become a professional linguist, the awareness of and consequent responsibility for affect, motivation and collaboration become even more imperative. How students feel, what they achieve, and how they maximise achievement by working together at this initial stage will bevaluable cornerstones in the rest of their studies and their future careers. The process of teaching-learning should be ideally accompanied by reflection upon and a critical outlook on such a process, so that the learning experience is enriched and improved in the hands of action research contributions.

References

- Arnold, J. & Brown, H.D. (1999). A map of the terrain. In J. Arnold (Ed.). *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press. 1-24
- Brown, H. D. (2000). *Principles of Language Teaching and Learning*- 4th Ed, New York, Pearson Education.
- Deci, E. L., and R. M. Ryan. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behaviour*. New York: Plenum Press.
- Dillenbourg, P. (1999). Introduction: What do you mean by "collaborative

- learning"? In P. Dillenbourg (Ed.), *Collaborative Learning: Cognitive and computational approaches* (pp. 1-19) Amsterdam: Pergamon, Elsevier Science.
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom. *The Modern Language Journal*, Vol. 78, No. 3 (Autumn, 1994), pp. 273-284. Blackwell Publishing. Available online at [http://seas3.elte.hu/coursematerial/RyanChristopher/Doranyi\(1994\)_Foreign_Language_Classroom.pdf](http://seas3.elte.hu/coursematerial/RyanChristopher/Doranyi(1994)_Foreign_Language_Classroom.pdf), retrieved June 6, 2012.
- Ellis, R. (2008). *Second Language Acquisition*. New York, Oxford University Press.
- Ellis, R. (1997). *Second Language Acquisition*. Oxford: OUP
- Gardner, R. C. and P. D. MacIntyre (1993). A student's contributions to second language learning. Part II: Affective variables, *Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Keller, J. M (1983). Motivational Design of Instruction. C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional Design Theories and Models: An Overview of Their Current Status*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Lambert, W.E. (1974). *Culture and Language as Factors in Learning and Education*. A. F. Aboud and R.D. Meade (eds.) in *Culture Factors in Learning*. Bellingham: Western Washington State College.
- Littlewood, W. (1984). *Foreign and Second Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. and C. Lamb (1996). *The Self-directed Teacher - Managing the Learning Process*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Rowley, Mass: Newbury House.
- Stern, H.H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*, Oxford: Oxford University Press
- Stevick, E.W. (1999). Affect in learning and memory: from alchemy to chemistry. In J. Arnold (Ed.), *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press. 43-57
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Wallace, M. J. (1998). *Action Research for Language Teachers*. Cambridge:

Cambridge University Press.

Williams, M. and R. L. Burden (1997). *Psychology for Language Teachers: A Social Constructivist Approach*, Cambridge: Cambridge University Press.

Los porqués de algunos contenidos en los programas de Lengua o Español

Carmen Lepre

Justificación inicial

La presentación de este tema tiene por objetivo central y único describir en particular algunos temas relativos a los tres niveles del Ciclo Básico en lo que concierne a la enseñanza de la lengua nacional.¹ Tanto el profesor de Educación Media como el maestro son destinatarios de esta participación, porque en los cursos de Lengua hay contenidos comunes, más allá de los niveles de enseñanza en los que se presenten. El lector podrá considerar que la enseñanza de la lengua española no concluye en este ciclo de Educación Secundaria y que con tres años no alcanza para lograr los objetivos a los que los programas de Lengua o de Español aspiran, y está en lo cierto. Mucho se ha reclamado al respecto, desde la Inspección de la asignatura, a lo largo de los años, y mucho han reclamado los docentes a través de las asambleas técnicas y asociaciones de profesores y maestros. En la actualidad, y afortunadamente, hay también docentes de otras asignaturas que notan esta necesidad. Pero hasta ahora nada se ha definido al respecto. De forma que debemos considerar la realidad tal cual es, y es esta: la enseñanza efectiva de la lengua española, dictada por docentes de Español o por maestros, concluye para la mayoría de los estudiantes en 3º de Ciclo Básico.²

Sobre los programas de Español y de Lengua

Los programas poseyeron desde el siglo XX una fundamentación, con objetivos y orientaciones metodológicas para el docente, una presentación de las unidades de contenido a enseñar, una bibliografía. Se entendió siempre el

1 No se incluyen contenidos del programa de 4º año en CES, porque se lo ha desjerarquizado desde el momento en que es optativo y no es elegido por la mayoría de los estudiantes, muchas veces no porque no lo deseen, sino porque desconocen que tienen esa opción. La realidad de este curso lamentablemente casi extinto en nuestro sistema educativo excede las pretensiones de este trabajo. Afortunadamente, la realidad de la UTU no es la misma y los estudiantes cuentan con la asignatura *Análisis y producción de textos* en Bachillerato.

2 Para los estudiantes de UTU en 2º de Ciclo Básico.

programa como una guía para el docente en todo sentido, porque recomienda cómo trabajar en la clase, qué orientación deberá darle a su curso, cómo deberá evaluar y con qué bibliografía deberá entender los contenidos.

En tanto los objetivos sostienen que se buscará que el estudiante pueda desarrollar el dominio de su lengua escrita y oral de forma cada vez más efectiva, de tal forma que pueda comprender lo escuchado o leído, y enunciar “con propiedad”, los contenidos y la metodología se presentan para obtener ese logro. Dentro de los contenidos, naturalmente, se recomienda el trabajo a partir de textos y en ellos estudiar la gramática.

Ahora bien, todo trabajo en Lengua debe cumplirse en espiral ascendente; esto significa que se parte del texto, que contiene oraciones enunciadas en una determinada situación lingüística y que surgen para comunicar ciertos contenidos informativos, se observa cómo está construido para comunicar esos contenidos (nótese que este, precisamente, es el lugar de la gramática), para luego, tomando el texto como modelo, buscar que el alumno produzca sus enunciados poniendo en práctica ciertos aspectos formales (gramaticales) trabajados. De esta forma se logra subir un escalón en el dominio lingüístico, sobre el que se asentarán nuevas experiencias que llevarán a nuestros estudiantes a subir otro escalón y otro más. Pero siempre se vuelve a los textos, de una forma o de otra, porque son el soporte modélico de los avances que pretendemos lograr en el alumnado.

Por lo tanto, los contenidos de gramática son el esqueleto de nuestros cursos. Los textos pueden cambiar, y es recomendable que lo hagan, porque su elección depende de los intereses de nuestros estudiantes y no todos los grupos con los que trabajamos son iguales, ni tampoco lo son los liceos o escuelas de los distintos barrios, o de los distintos pueblos y ciudades, o medios rurales. Pero la gramática es el sistema a través del cual esos textos cobran vida, y es el sistema que nuestros estudiantes deberán aprender a dominar, por ese motivo los contenidos de gramática deberán ser trabajados todos los años y en todos los grupos que el profesor y el maestro tengan.

Qué contenidos, qué tema

Se hará referencia a tres contenidos lingüísticos que han surgido a lo largo de los años en los programas de Español, a modo de ejemplo. El

primero de ellos, ha surgido en todos los programas de Español de segundo ciclo y en los programas de Lengua en Primaria: las funciones del lenguaje, posteriormente enriquecido con los actos de habla. Estos temas no obedecen a la misma escuela lingüística o filosófica. Mientras Jakobson estudió, desde la lingüística, las funciones que el lenguaje posee en determinados contextos comunicativos (otros autores también lo hicieron, pero se recomienda siempre este autor para trabajarlas) y amplió las primeras tres funciones de Bühler, la teoría de los actos de habla surge desde la filosofía aristotélica de Oxford, a través del filósofo John Austin, preocupado por operar en filosofía con todos los enunciados posibles y no solamente con los asertivos. Esto dio origen a su teoría de los actos de habla, punto inicial de lo que luego se llamó *pragmática lingüística*.

En los programas solieron recomendarse siempre estos dos temas, al principio del curso, para que el estudiante comience a reflexionar sobre asuntos lingüísticos generales, entendiendo que existen objetivos concretos frente a cada acto de comunicación. Es decir, siempre se enuncia con una intención determinada, y para ello se eligen las palabras adecuadas y se organiza de determinada manera el enunciado. Ese es el objetivo de estos temas: comenzar a delinear nuestro curso, y presentarles a nuestros estudiantes el escenario en el cual se desarrollarán nuestras actividades; se trabajará en adelante con actos comunicativos diversos en los cuales ellos también deberán optar por estructuras y formas para obtener los resultados que deseen lograr con su intervención lingüística. No es necesario extenderse mucho al inicio con estos temas, porque en cada acto de producción y de comprensión se podrá recordar lo ya presentado al inicio del curso y se podrán retomar estos aspectos, vinculados ahora con cada texto en particular, y por lo tanto un enunciador diferente en cada caso. En cada instante del curso se puede volver al principio.

Sin embargo, con frecuencia la tendencia es a observar lo teórico para dejar desmerecida la ejercitación en el uso de formas lingüísticas por parte del estudiante. Se trabaja el tema como si fuera un aspecto exclusivamente de contenido y no de ejercitación. Se hace hincapié entonces sobre el reconocimiento de enunciados que cumplen determinada función o son el soporte de determinado acto de habla y se deja abandonado el otro paso, importantísimo, que es el mostrar cuáles son las formas que soportan la intención, los efectos buscados y la eficacia del acto comunicativo. ¿Por qué

este enunciado o este otro son en realidad una apelación? O ¿por qué este enunciado o este otro busca ordenar o exhortar? ¿Cuáles son las formas lingüísticas que lo hacen? ¿Con qué pronombres utilizados me doy cuenta de que el enunciador y el destinatario son amigos o mantienen una relación de jefe-subordinado? ¿Cuáles son las formas flexivas de los verbos que marcan la forma de tratamiento entre los interlocutores, cuáles son las que marcan otros niveles de enunciación (discurso referido), cuáles son las que determinan la cronología en este relato?

En suma, es la gramática del texto la que nos presenta los contenidos, les sirve de soporte, y debería ser ese el foco de nuestra labor al trabajar esos temas, que además, son transversales, pueden y deben seguirse observando durante todo el curso, porque son la esencia de todo acto comunicativo.

Un segundo tema que debería trabajarse transversalmente y durante todos los años del ciclo en cuestión, es la morfología. Los prefijos y sufijos poseen significado léxico dependiente, relacionado con su raíz. Un *buscador* es quien busca, el agente de ese proceso; un *movimiento* es la acción o el efecto del proceso denotado por el verbo *mover*, y si están presentes en un texto, es para contribuir con significados que, sumados a otros elementos léxicos, presentarán los aspectos relevantes que se pretenden comunicar y llevarán al lector a mundos fantásticos o a entender los argumentos de alguien, o a informarse sobre determinado hecho real ocurrido. Por lo tanto, la presencia de reflexiones sobre lo morfológico va de la mano con la comprensión y producción de textos a lo largo de todos los cursos.

En el curso de tercero en CES, por último, surgen temas que habían sido olvidados por los programas durante años: la voz pasiva y la impersonalidad. Cualquiera de las dos estructuras son una constante recurrente en explicaciones e informes técnicos, géneros discursivos con los que los estudiantes deberán estar familiarizados, puesto que en bachillerato tendrán que hacer uso de ellos en sus evaluaciones para las asignaturas del currículo. Rara vez se presentan al estudiante de Ciclo Básico textos académicos, por temor a que los encuentre monótonos o inalcanzables por su sintaxis o su contenido. Sin embargo, es imposible lograr que un alumno pueda escribir bien un informe, si no se lo expone a unas cuantas muestras de informes, de la misma forma que aprende a narrar, porque escuchó desde niño historias contadas y leyó otras tantas. Como es sabido, la competencia textual también se desarrolla, lo mismo que

la ortográfica.

En estos textos, la presencia de pasivas y de impersonales es muy frecuente; en ellos se apunta a la objetividad, a la ausencia del agente o responsable de los hechos, porque lo que interesa es el hecho en sí mismo, mientras que en otros casos importan los resultados del acto, no el proceso del acto en sí mismo, con todos los participantes. No ha, por consiguiente, una voluntad explícita de uno de los participantes por controlarlos. Este sería el caso de las crónicas policiales y otros tantos géneros en los que un observador parte de resultados de hechos que se presentan como una escenografía que está siendo observada, pero de cuyos participantes o responsable se desconoce todo. Decir, por ejemplo, que *El auto fue encontrado destrozado en la esquina de la calle Piedras* menciona el hecho resultante de un acto llevado a cabo por alguien que no interesa, porque seguramente luego se seguirán presentando otros hechos sobre los cuales el primero opera como causa. Tampoco se dice lo mismo si se presentan los hechos a través de una estructura personal como *Los jóvenes conducen con cuidado en esa ciudad pero en esta no*, o con una estructura impersonal como *Se conduce con cuidado en esa ciudad pero aquí no* en la que el agente aparece desleído, porque no interesa especificarlo. Como consecuencia, el destinatario de ese discurso se verá envuelto en las circunstancias presentadas expresamente así por el enunciador, para conseguir llamar su atención e interés.

El alumno deberá entender que no hay discurso inocente, que para lograr los objetivos propuestos, el enunciador deberá seleccionar prudentemente las estructuras de la lengua. Y que luego, él mismo puede y debe convertirse en enunciador consciente, eligiendo estructuras similares que logren efectos similares, si eso es lo que pretende él como productor responsable de lo dicho.

En síntesis

En el curso de Lengua los programas no solamente son la guía sino el soporte de los contenidos del curso, que están en íntima relación con los objetivos de la asignatura en segundo nivel, o área en primer nivel. Atender a los contenidos que se proponen allí no es solamente mostrarlos para que el estudiante los conozca en tanto conocimiento adquirido, sino para que también aprenda a dominar la lengua cada vez más, enunciando con propiedad, y

adecuación a cada situación comunicativa.

De esta forma, el curso de Lengua es el escenario en el que el estudiante, niño o adolescente, encuentra modelos a seguir, los observa a través de la imprescindible y experta guía de su docente desde todos los aspectos -semántico, sintáctico, ortográfico, morfológico-, para luego operar él mismo con esas estructuras y formas de manera consciente y reflexiva. Solo de esta forma se puede lograr en él la metacognición que llevará, naturalmente, a una sólida autoevaluación de lo hecho. Nuestro estudiante habrá aprendido, y habrá dado un paso más para el cumplimiento de los objetivos del programa: desarrollo del dominio de su propia lengua.

La formación inicial y continua del docente de lenguas extranjeras y primera lengua

La formación de los profesores de inglés: Una mirada crítica

Efraín Davis
Mónica Lacaze

Introducción

Según H. Giroux (1988), los docentes deberíamos considerarnos “intelectuales transformadores” (*transformative intellectuals*) en lugar de “técnicos” (*technicians*) que ponemos en práctica un currículum. ¿Qué implica esta categorización para los profesores de inglés? Según el *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English* (2005), “intellectual” se define como “... connected with or using a person's ability to think in a logical way and understand things”. Y “technician” como “a person whose job is keeping a particular type of equipment or machinery in good condition; a person who is very skilled in the technical aspects of an art, sport; etc.”. Por otro lado; “transformative” solo aparece en el *American Heritage Dictionary of the English language* en internet que, entre sus acepciones lo explica como aquello que “inspires change or causes a shift in viewpoint”.

En el intento de comprender la dicotomía del planteo de Giroux, que aparece como irrelevante, tal vez, en la primera lectura, comenzaremos por la descripción y análisis de ciertas características muy notorias y conocidas de nuestra profesión docente, que pueden ayudar a dilucidar esta cuestión.

La formación docente y el desarrollo profesional

Si analizamos los programas de la formación de los docentes de inglés observamos que, en su mayoría, se centran en conceptos tales como la motivación, los estilos de aprendizaje y de enseñanza, los métodos y enfoques para enseñar el idioma, las estrategias áulicas, y una larga lista de otros aspectos prácticos que se espera que un “buen profesor de inglés” aprenda y domine. Sin duda, nos transformamos en “profesores calificados” de inglés, en “técnicos especializados”, dado que de acuerdo con la posición de Giroux ponemos en práctica un currículum sin cuestionamiento alguno. Si bien es cierto, que dentro

del aula un gran número de docentes lo ignoran y siguen haciendo lo que creen relevante para sus alumnos, o en ciertos casos de acuerdo con sus preferencias personales, no se registra un movimiento organizado que luche para que sus voces sean escuchadas en las oficinas ministeriales. En general, “todo viene hecho de arriba” o “baja a las instituciones”. Si analizamos los términos en que se describen las relaciones entre las autoridades y los docentes, comprobamos que existe una relación asimétrica de poder: unos mandan otros obedecen. La voz que enuncia es unívoca y no espera replica.

Una vez aceptada esta situación y acalladas las posibles rebeldías resumidas en una sola frase: *Habrán pisado un aula de verdad alguna vez?*, aparentemente solo queda el camino de intentar seguir alimentando nuestras ansías de optimizar la tarea diaria. Entonces, nos queda el camino de seguir capacitándonos aunque no lleguemos a aplicar nunca todo aquello que se nos presenta como la panacea de la enseñanza del inglés

Podríamos hacer un largo listado de cursos sobre desarrollo profesional y especializaciones distribuidos en los circuitos de la comunicación docente, la gran mayoría centrados en la problemática de cómo y qué hacer para que la enseñanza produzca mejores resultados. Es interesante comprobar que el contexto político y social de la educación lingüística, que es tan o más importante que los otros factores técnicos, no aparece ni siquiera mencionado en ninguno de los eventos a los que asisten los docentes.. En general, tampoco se registra el estudio de estos aspectos en los programas de las asignaturas que componen el diseño curricular de la formación de los futuros profesores de inglés.

Si volvemos a reflexionar sobre la pregunta de Giroux, nos replanteamos: ¿En qué reside la diferencia entre ser “técnicos” o “intelectuales transformadores”?

El despertar de la conciencia

La mayoría de los profesores de inglés de todos los niveles del sistema educativo argentino asisten, como se explicó antes, a un sinnúmero de conferencias, seminarios, jornadas, congresos, etc., ya sea para escuchar nuevas propuestas de enseñanza del idioma, para ganar seguridad y confianza en lo que realizan en sus cursos, para compartir éxitos y o sentimientos

de frustración con colegas, o simplemente para actualizar su base de conocimientos sobre la enseñanza del idioma. La mayoría de estos eventos se organizan con el propósito de difundir nuevos resultados y novedades en el campo de la educación lingüística en lo relacionado con nuevas estrategias de enseñanza, enfoques, recursos y otros temas de ese tenor, todos directamente conectados con el *know-how* de la profesión. En estos encuentros, no se plantean temáticas que vayan más allá de lo estrictamente áulico o de los meros tecnicismos. Rara vez los “expertos” conferencistas- o “talleristas”- realizan un análisis crítico de las “novedades” que presentan, ni explicitan los supuestos culturales, económicos e ideológicos subyacentes. a las mismas. Todo lo contrario, alientan a los docentes y alumnos de profesorado asistentes a aceptar y adoptar cualquier novedad a ciegas, sin una necesaria reflexión crítica y profunda.

De esa manera, estos “últimos gritos de la moda” penetran por medio de algún libro novedoso (?) publicado en el exterior por “expert and experienced English language teachers” (sic). Y, para coronar esta situación, un número significativo de los “conferencistas expertos” carecen de las calificaciones académicas o de la experiencia docente necesaria para asesorar a los docentes o a los alumnos de profesorado sobre estas cuestiones, su único fin parece ser ganar una suma de dinero extra y, tal vez, un poco de fama momentánea.

Por cierto que este tipo de desarrollo profesional se orienta hacia la optimización de los recursos técnicos y no hacia el cuestionamiento del escenario en el que se inserta la profesión. Seguiremos siendo técnicos cada vez más especializados en el microcosmos del aula, pero sin las herramientas necesarias para lograr indagar en la macroestructura en la que nos encontramos insertos. ¿Solo a eso se reduce nuestra profesión?. ¿En qué momento podremos observar nuestra situación desde otra mirada más analítica y crítica, la mirada “intelectual” que propone Giroux quizás? En este punto, nos preguntamos cómo llegamos a esta situación de aceptación de convertirnos en “herramientas”, en “técnicos”?. ¿Dónde comienza la formación técnica del docente que lo lleva a convertirse en una especie de máquina de enseñar sin permitirle que llegue a asumir su verdadero rol de agente de cambio social?

La formación docente

Dentro de las áreas de estudio de los diseños curriculares de los profesados de inglés, en general, el estudio de la historia cronológica de la enseñanza del idioma, conforma uno de los ejes fundantes de la carrera. Este estudio permite reconstruir la historia de la práctica docente y brinda aspectos técnicos que, en su momento, tuvieron vigencia y, aparentemente, han dejado de tenerla en la actualidad. De allí que desde este ámbito se centre la atención de los estudiantes en los diferentes desarrollos en el campo de la hoy denominada Lingüística Aplicada. En algunas oportunidades, dependiendo de los docentes y las instituciones, esta descripción cronológica se ve acompañada de unas pocas referencias sobre los cambios provocados en la formación y la profesión por factores externos políticos, económicos y socio-culturales. Estos aspectos, que son decisivos al delinear las políticas lingüísticas y sus implicancias para la práctica pedagógica, no se exponen a la luz para su conocimiento y discusión. Como resultado, los docentes y los docentes en formación permanecen atrapados en un mundo propio, abstracto e ideal; en tanto ignoran que el mundo real en el que deben desempeñarse está corporizado dentro del aula y es construido y determinado más allá de las puertas de las instituciones educativas. La toma de conciencia sobre esta situación nos lleva de nuevo a preguntarnos: ¿qué somos en realidad: “técnicos” o “intelectuales transformadores”? Y, es probable que también nos cuestionemos: ¿Qué queremos ser?

Es posible que los temas ignorados, que aparentemente no están relacionados con el ejercicio de la “docencia técnica”, resulten de poco interés o irrelevantes para la formación. Sin embargo, su exposición abierta y una reflexión profunda sobre ellos pueden despertar la conciencia de los docentes para que comprendan que cuando toman una decisión para y en el aula, se encuentran involucrados en otras dimensiones de la enseñanza del inglés, bastante diferentes a las decisiones “pedagógicas objetivas del *know-how*”. En realidad, las acciones de los docentes en el aula y en el entorno escolar, se encuentran determinadas por otros factores que van más allá de los simplemente técnicos.

Estos otros aspectos internos y externos influyen y restringen el accionar de los docentes y los alumnos. No obstante, no es frecuente que se los considere

al planificar y desarrollar la formación docente o que se los tenga en cuenta en la construcción de la práctica docente. En general, no se hace tomar conciencia a los futuros docentes sobre la existencia de dichas macro-dimensiones que moldean y determinan sus roles y perfiles como docentes en formación y, que a la vez, impactará en los futuros alumnos a su cargo.

Por lo tanto, la introducción de estas temáticas, ignoradas o intencionalmente dejadas de lado, pretende provocar el descubrimiento de la trama invisible que se esconde en el campo de la educación lingüística, en particular del idioma inglés, entre los factores externos – políticos, ideológicos, económicos y socio-culturales – y la profesión docente. En definitiva, la relación entre el poder y la educación y el descubrimiento de los roles complejos que juegan los docentes de inglés, y el idioma inglés en la creación y recreación de significado en los estudiantes.

En una primera instancia, y dado lo breve de esta presentación, ejemplificaremos lo discutido con una acotada reflexión sobre la historia conocida de la enseñanza del inglés.

Breve reflexión sobre la historia de la enseñanza del inglés

Ahondarse en la historia de la enseñanza del inglés implica explorar, y tal vez descubrir, nuevos horizontes para nuestra profesión. Sin embargo, creer que esa historia se reduce a la aparición y/o desaparición de teorías de aprendizaje, métodos, técnicas, estrategias, o diseños curriculares diferentes resulta en una simplificación peligrosa, dado que los procesos de aparición o desaparición han estado inmersos en el vasto y complejo terreno de la educación. Además, la educación involucra aspectos que van más allá de los alcances lingüísticos, pedagógicos, didácticos o psicológicos que interesan a los docentes sin tomar en cuenta sus implicancias socio-políticas y económicas.

Durante años, como ya se señaló, la historia de la enseñanza y la formación de docentes de inglés se ha centrado en la exposición de relatos históricos de la enseñanza de las lenguas determinados por la evolución de los estudios sobre el lenguaje y los métodos de enseñanza dejando de lado otros aspectos que ejercieron gran influencia en su implementación e impactaron en lo socio-cultural, político y económico. Estas historias se encuentran organizadas cronológicamente. La más conocida y de indiscutible calidad académica es

la obra escrita por A. P. R. Howatt *A History of English Language Teaching*, publicada por primera vez en 1984.

Aunque Howatt reconstruye la enseñanza de las lenguas vernáculas modernas, del inglés en particular, desde la Edad Media hasta los años 80 del siglo XX, en sus contextos históricos y socio-culturales, reconoce las restricciones que debió enfrentar, según sus palabras,

...The spread of English round the world in the wake of trade, empire-buiding, migration, and settlement has ensured the teaching of the language, a role, sometimes central, sometimes peripheral, in the educational history of virtually every country on earth. The European focus of this book is, therefore, a small part of the history of the subject; hence the indefinite article in the title. From time to time, the narrative touches on events and their consequences outside its immediate concern but it can do so only briefly, since they reflect cultural and educational patterns that require to be explored in their own time and context. (1984: xiii)

En un total acuerdo con las palabras de Howatt, podemos arriesgar que la historia de la enseñanza del inglés en la República Argentina en particular, ha respondido a otros factores de igual o mayor importancia que los principios disciplinares aplicados, a partir de políticas educativas emanadas de la ideología hegemónica del poder político dominante.

Esta brevísima incursión en el tema nos lleva a plantearnos el por qué se considera al inglés como el trampolín a un futuro pleno de éxitos en lo personal y laboral.

El inglés: El mito de la realización personal

Es, tal vez, aquí donde aparezca parte de la punta del iceberg que genera a reflexión planteada en esta presentación. Como profesores de inglés, se nos hace responsables de la implementación de políticas lingüísticas que, en apariencia, apuntan en una sola dirección: la enseñanza del inglés como “lengua franca” globalizada y compartida. La pregunta muda de muchos aunque vociferada por algunos docentes de otras lenguas y alumnos, es: Por qué inglés?. La respuesta oficial, si se la encuentra, estará disfrazada bajo preconceptos ideológicos asumidos y pragmáticos: El inglés es la clave

para el acceso a un futuro promisorio; si no se sabe inglés serán parte de los excluidos”. Lo lamentable de esta situación es que esto es un mito en el inconsciente colectivo.

Sin embargo, existen otras explicaciones del porqué esto ha sucedido sin mucha resistencia; no es un tema sobre el que se discuta demasiado. En el aula

En realidad, el problema no reside en enseñar o no inglés, la cuestión se centra en que los docentes provoquen la discusión y reflexión necesaria para que los alumnos tomen conciencia del mundo real en el que están inmersos y el papel de dominación que asume el inglés. Es decir, la posibilidad de revelar de qué manera la ideología global instalada penetra en las aulas de inglés, incluidas sus orientaciones didácticas y pedagógicas, Y, a partir de esto, logren pensar en maneras de transformar dicha realidad de forma pacífica. Así, la educación lingüística contribuiría para la educación de ciudadanos responsables y reflexivos.

Nuestra conclusión se resume en una pregunta: ¿Seremos capaces de convertirnos en “intelectuales transformativos”?

Bibliografía

- Giroux, H. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning*, Mass: Bergin & Garvey.
- Howatt, A. P. R. (1984). *A History of English Language Teaching*, New York: Oxford University Press,
- Wehmeier, S., McIntosh, C. & J. Tumball (2005). *Oxford Advanced Learner's Dictionary*, London: Oxford University Press.

De cómo el diseño de los textos de inglés de la escuela secundaria impacta en los cursos del idioma de la Universidad Nacional de La Matanza

Efraín Davis
Susana Moyano
Mariana Sanjurjo

Introducción

La enseñanza del idioma inglés en la Universidad Nacional de La Matanza, (UNLaM). Provincia de Buenos Aires, está organizada en una Estructura Transversal de cuatro niveles, con una duración de un cuatrimestre cada uno. Estos niveles constituyen un bloque transversal el cual los estudiantes deben transitar en alguna etapa de su carrera y cuyo diseño curricular se basa en un enfoque comunicativo con propósitos generales. Una de las mayores dificultades que se han registrado en el uso de la lengua por parte de los alumnos que acceden al primer nivel es la carencia de vocabulario básico para poder desempeñarse en diferentes contextos de comunicación. Esto ha provocado una profunda reflexión por parte de los docentes sobre las posibles causas del problema.

Estado del Problema

La variedad de la naturaleza de las instituciones de procedencia del alumnado – privadas o estatales; de diferentes municipios – , de los diversos planes de estudios – programas para adultos que comprenden sólo tres años del Nivel Secundario en turno vespertino; de completamiento del curso secundario mediante los programas COA y FinEs (que permiten al alumno que tenga pendiente la acreditación de alguna materia asistir a una serie de clases de tutoría para la aprobación de la misma); de los programas de inglés del Nivel Secundario, del cumplimiento total o parcial de los mismos – ciclo secundario completo; ciclo secundario incompleto para estudiantes mayores de 25 años, con acceso directo al nivel universitario según Ley de Educación Superior N° 24.521/1995 – y de la brecha entre la finalización del ciclo secundario y el ingreso al universitario, resulta en la diversidad de los conocimientos previos del idioma que los aprendientes han adquirido en los ciclos escolares anteriores. Una vez realizada la prueba diagnóstico de entrada al Nivel I, que

abarca aspectos funcionales, lingüísticos y lexicales, se ha observado en el área del léxico una marcada carencia de conocimientos por parte de los alumnos para lograr expresar sus ideas. En su mayoría, muestran un notable desconocimiento del vocabulario básico para su desempeño en situaciones de comunicación elementales.

A partir de la indagación realizada surge que una de las posibles causas de esta carencia puede atribuirse a la bibliografía utilizada en la escuela secundaria, provista por la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires – de la que dependen las escuelas de gestión estatal.

El presente trabajo se ha basado en dicha variable para analizar el caso problemático.

El libro de texto

Desde el año 2009, uno de los libros en cuestión – ‘**What’s Up**’ – presenta un diseño basado en tópicos (*topic-based syllabus*). Las unidades en las que se dividen los tres libros que conforman el Ciclo Secundario abordan distintos temas que tratan los diversos aspectos funcionales, gramaticales y lexicales que responden al programa oficial de la asignatura.

Estas unidades incluyen vocabulario relacionado a los distintos tópicos propuestos en ellas. El problema que se observa, para el proceso que presupone el aprendizaje del vocabulario, es la falta de un reciclaje sistemático y sostenido del mismo en las unidades subsiguientes. Para el análisis del problema, se recurrió al encuadre teórico de la enseñanza por tópicos.

Marco Teórico

El aprendizaje de una lengua basado en tópicos sostiene que el uso de contenidos relevantes coadyuva a la adquisición de vocabulario como así también influye en el desarrollo cognitivo, académico y social de los educandos. Su objetivo es proveer al educando de un *input* de vocabulario en áreas lexicales específicas. El aprendizaje de una lengua extranjera no sólo contribuye a la adquisición de nuevos vocablos sino que también permite ampliar el nivel cultural. El propósito de este enfoque es hacer uso de la lengua para aprender contenidos y que, a la vez, esos contenidos sean el medio para

aprender una lengua.

Sin embargo, en el aprendizaje del idioma inglés, este enfoque demanda por parte del aprendiz un importante bagaje de vocabulario que le permita comprender tanto el discurso oral como el escrito de diversos campos del conocimiento.

El aprendizaje de vocabulario

Diferentes lingüistas han tratado el tema de la necesidad del aprendizaje de vocabulario a lo largo de los años. Paul Michael Meara en concordancia con Schmitt y McCarthy (1997) sostiene que el aprendizaje de la gramática y de la fonética sin un amplio vocabulario contextualizado no permitirá la comunicación efectiva en una L2. Por su parte, Wilkins (1972) sostiene que sin gramática poco se puede entender, pero sin vocabulario absolutamente nada se puede entender o saber.

En el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera en la escuela secundaria, la falta de vocabulario es el obstáculo más difícil que deben sortear los educandos. Su enseñanza es un aspecto indispensable en los programas de estudio. Sin embargo, algunos métodos tradicionales de enseñanza de vocabulario insisten en aislar las palabras del contexto. De esta manera, los aprendices no pueden desarrollar parte de su creatividad lingüística y pierden el interés en la lengua extranjera.

Una de las teorías que se ocupa de indagar cuál es la mejor manera de aprender vocabulario en una segunda lengua es la teoría de los esquemas aplicada al léxico.

En este punto resulta conveniente introducir el concepto de *esquema*. Según Rumelhart (1984) los esquemas son paquetes de información que contienen conocimiento e información sobre cómo debe usarse ese conocimiento almacenado. Se caracterizan por poseer una naturaleza flexible. Para Rumelhart y Norman (1978) conviven tres formas de aprender:

- *el crecimiento*: base de datos que no genera nuevos esquemas.
- *la reestructuración*: generación de nuevas estructuras conceptuales.

- *el ajuste*: los esquemas ya generados experimentan una acomodación progresiva.

De acuerdo con los planteamientos de Rumelhart y Norman, en Pozo (1994), los esquemas poseen cuatro características fundamentales:

- Representan conocimientos más que definiciones.
- Representan conceptos genéricos que pueden variar de acuerdo con el nivel de abstracción.
- Se obstaculizan unos con otros.
- Algunos de sus componentes son variables. De ahí su flexibilidad, producto del nivel de abstracción.

La organización de la información en esquemas permite comprender esa información e integrar el vocabulario de una manera más eficaz cuando se lo asocia a un tema dentro de un contexto.

Propuesta de intervención didáctica

Pensar en poder acceder a la modificación de los diseños de los textos desde nuestro rol de usuarios resulta utópico. El contacto que el docente puede llegar a establecer con las editoriales y los autores se circunscribe a una reseña del éxito o fracaso que haya tenido en el uso del material durante el ciclo lectivo con determinados grupos de alumnos.

Además, los libros de este tipo se desarrollan basados en las concepciones de sus autores, fundadas en cierta naturaleza de la lengua extranjera, su enseñanza y aprendizaje, y plasmados en la selección y organización de contenidos y actividades. Estos supuestos conforman el eje vertebrador del material, en el cual se sustenta el diseño.

No obstante, en algunas ocasiones, los profesores de inglés nos vemos atraídos por indicadores que resultan ajenos a las teorías lingüísticas o psicológicas que subyacen en la organización del libro de texto, tales como los temas que tratan, los contenidos estructurales que incluyen o las macro habilidades que desarrollan, entre otros.

Es entonces la intervención del docente, desde el diseño del programa de estudios a la aplicación del mismo, la que puede promover la recuperación del vocabulario aprendido y su ampliación mediante la incorporación de nuevas palabras al esquema del campo semántico, así como su integración

y aplicación en distintas situaciones, mediante la combinación del léxico ya trabajado con las nuevas funciones y exponentes lingüísticos que se presenten en las unidades subsiguientes. De esta manera, se fomenta la transferencia del uso del léxico contenido lingüístico de un contexto a otro.

Mediante este diseño de secuencias didácticas espiraladas por parte del profesor, reflejadas en la planificación áulica y llevadas a la práctica mediante el desarrollo de la clase, el docente podrá continuar utilizando el material bibliográfico seleccionado, complementar y adaptar el mismo en función de las necesidades de su grupo de alumnos, así como también ampliar el campo de aplicación no sólo del vocabulario, sino también de las funciones comunicativas y de sus exponentes lingüísticos.

Bibliografía

- Meara, P. (1997). Towards a new approach to modeling vocabulary. En N. Schmitt y M. McCarthy (eds.) *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*, Cambridge: Cambridge University Press
- Myers, C, Jackson, S y Lynam, D. (2011). *What's up? 3. Student's Book*. Adaptado por Silvia Carolina Tiberio. Buenos Aires: Pearson Education S.A.
- Pozo, J., (1994). *Teorías Cognitivas del Aprendizaje*. Madrid: Morata
- Rumelhart, D.E. and Norman. D. A. (1978). Accretion, tuning, and restructuring: Three modes of learning. En Cotton and Klatzky, 1978.
- Rumelhart, D.E. (1984). Schemata and the cognitive system. En Wyer y Skroll (eds.) *Handbook of social cognition*. Vol. 1. Cambridge, Ma.: Bradford Books.
- Wilkins, D. A. (1972). *Linguistics and Language Teaching*. Edward Arnold, London.

Enseñanza de IFE: Un cambio de enfoque para las Tecnicaturas de Turismo

Efraín Davis
Laura Espasandín
Silvia Picelille

Introducción

La carrera de Técnico Superior en Turismo, que se dicta en distintos Institutos de Formación Docente y Técnica de la Provincia de Buenos Aires con una duración de tres años, incluye en su diseño curricular tres niveles anuales de inglés a dictarse utilizando el enfoque comunicativo para desarrollar el Inglés con Fines Generales (EGP).

Sin embargo, a partir de las inquietudes respecto de la carencia de formas y léxico específico de la profesión, presentadas por los alumnos del 3er año de la carrera en las clases de inglés, se inició un relevamiento de los contenidos teóricos impartidos y se los contrastó con los que se usan habitualmente en los sitios de turismo en lugares de habla no hispana. El resultado de tal análisis indicó que entre los contenidos planteados en el Diseño Curricular de la Tecnicatura se cuentan algunos con una frecuencia de uso casi nula, mientras que muchos otros de alta frecuencia de uso en el ámbito del turismo y la hospitalidad se encuentran ausentes.

Marco de referencia teórico

El Diseño Curricular propone el enfoque comunicativo (Inglés para Fines Generales) para la enseñanza del idioma inglés en esta Tecnicatura. Tal como su nombre indica, el concepto central en la enseñanza comunicativa del idioma es la “competencia comunicativa” (Richards y Rodgers, 2001: 159), que abarca las cuatro macrohabilidades comunicativas – habla, escucha, lectura y escritura.

Este enfoque tiene por objetivo desarrollar en los aprendientes las habilidades necesarias para una comunicación efectiva, en situaciones relacionadas con la vida social del individuo. Por lo tanto, su énfasis está centrado en la obtención de fluidez en la producción oral con una pronunciación

estándar que resulte inteligible para los receptores, ubicando en segundo lugar de importancia el aprendizaje del sistema lingüístico.

En este sentido, David Nunan (2004) distingue cinco elementos que caracterizan el enfoque comunicativo, a saber: 1) énfasis en la comunicación mediante la interacción en la L2; 2) uso de textos auténticos en la situación de aprendizaje; 3) reflexión sobre el idioma y sobre el proceso de aprendizaje mismo; 4) reconocimiento de las experiencias personales como elementos constitutivos del aprendizaje en el aula, y 5) relación entre lo aprendido en el aula con actividades fuera de la misma

En cuanto al material, Richards y Rodgers (2001) proponen tres tipos de materiales de gran utilidad para este enfoque: el basado en el texto; el basado en tareas y el auténtico.

El basado en el texto se remite a un libro de texto diseñado siguiendo los principios del enfoque comunicativo. El basado en tareas se compone de un libro de actividades con tarjetas, material para prácticas comunicativas de a pares, y material para práctica interactiva entre el grupo de alumnos. El material auténtico consiste en artículos de diarios, mapas, fotos y similares, que propicia la interacción entre los alumnos de manera concreta y significativa.

Estas consideraciones nos llevan a concluir, en relación con nuestro tema particular, que existen ciertas situaciones, funciones comunicativas, estructuras y vocablos necesarios para la profesión del turismo y la hospitalidad que se encuentran ausentes en el enfoque comunicativo con fines generales, ya que pertenecen al área del Inglés con Fines Específicos. Este último es un enfoque que se ocupa de satisfacer las necesidades funcionales y lingüísticas contextualizadas en una profesión determinada, para lo cual hace de la lengua un instrumento para el ejercicio profesional, a la vez que utiliza materiales específicos y prioriza las destrezas correspondientes a tales necesidades. Además de las características peculiares del sistema lingüístico que se utiliza en este enfoque, el Inglés con Fines Específicos se destaca por el tipo de vocabulario especial que requiere la profesión.

Los lingüistas actuales coinciden en que el léxico del IFE (Inglés con Fines Específicos) puede clasificarse en:

a) vocabulario técnico: son vocablos que se identifican con un campo de actividades y, a la vez, la identifican. De esta manera, este vocabulario ofrece una seria dificultad por su característica medular: “si no se entiende, no se

puede comprender la especialidad” sostiene Alcaraz Varó (2000: 43)

b) vocabulario sub-técnico: compuesto por vocablos pertenecientes al lenguaje común que han adquirido un nuevo significado en un campo del saber. Otras denominaciones que recibe este vocabulario son “semitécnico” (Alcaraz Varó, 2000:43) y, en inglés, Sager et al (1980: 24) lo denominaron “re-designated general language items “. Un ejemplo es *file* cuyo equivalente como verbo es archivar. Con esta misma función pueden observarse: *file a petition in bankruptcy* – solicitud de quiebra (lenguaje jurídico); *file an application* – completar una solicitud (distintas especialidades)

c) vocabulario general de uso frecuente en una especialidad: son vocablos del léxico general que, sin perder su significado original, son usados frecuentemente en una especialidad. Ejemplos son: *performance* – rendimiento; *prove* – demostrar; *test* – prueba (Alcaraz Varó, 2000: 44)

En cuanto a la sintaxis, es dable observar las siguientes características:

1.- pasivación: la eliminación del agente propicia el énfasis en el resultado de la acción

2.- estructuras oracionales sencillas: permiten la claridad expositiva y la precisión conceptual

3.- oraciones de relativo reducido: omite el pronombre y sustituye la forma finita por –ing

4.- sintagmas nominales extensos: para lograr máxima eficiencia comunicativa, precisión y capacidad de síntesis

5.- cláusulas no finitas: utilización del infinitivo como complemento y de los participios como adjetivos

6.- nominalización: reducción de un predicado verbal a un sustantivo

Otro aspecto importantísimo a tener en cuenta es la manifestación de las condiciones de textualidad en los textos de la especialidad. Dichas condiciones se pueden sintetizar de la siguiente manera:

- intencionalidad: como finalidad del propósito comunicativo, puede utilizar distintos recursos a saber: pasivización, nominalización, modalización y adverbios de opinión

- aceptabilidad: es el grado de tolerancia del texto por parte del receptor, y en los textos específicos es fundamental el grado de conocimiento compartido entre emisor y receptor

- situacionalidad: en este tipo de textos es importante que los textos se

adecúen a la situación comunicativa para aceptados como modelos funcionales.

- informatividad: queda reflejada en el grado de especialización que muestre el texto (campo), el tipo y el género al que pertenezca.

- intertextualidad: factor que determina su validez en función de su relación con textos ya conocidos.

- coherencia: se dirige hacia las relaciones conceptuales, por lo que resulta importante que se estudien aspectos tales como la retórica de la definición, la clasificación, las instrucciones, la descripción, la causalidad y el resultado

- cohesión: manifestación de la coherencia del texto en tanto organización de los elementos lingüísticos que la mantienen, resulta importante analizar la distribución de los párrafos

Propuesta

Dado que el desempeño en esta profesión en particular se produce mayormente de manera oral con hablantes de distintas regiones del mundo, los alumnos de la Tecnicatura en Turismo deben lograr comunicarse de forma oral de manera inteligible en idioma inglés. Por ese motivo, es importante que adquieran el vocabulario específico y habitual del área, y que se encuentra especialmente en material auténtico, tal como sitios web o folletos.

Los contenidos de inglés que propone el Diseño Curricular de la Tecnicatura Superior en Turismo de la Dirección de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires son los siguientes:

INGLÉS I	INGLÉS II	INGLÉS III
Contenidos - Gramática, verbos y estructuras. Pedir y dar información personal: nombre, edad, domicilio, estado civil, profesión. Hablar de gustos y preferencias. - Referirse a hábitos y rutinas. Adverbios de frecuencia. Actividades habituales en el hogar, trabajo, tiempo libre. - Referirse a acciones que tienen lugar en el momento en que se las describe. - Expresar posesión. - Funciones: sugerencias, consejos, invitaciones, pedidos, aceptaciones, acuerdos, y desacuerdos, ofrecimientos. - Hacer reservaciones. - Vocabulario relacionado con: trabajos, profesiones, vestimenta, comida, actividades en el tiempo libre. Medios de comunicación. Servicios en hoteles. - Sustantivos contables y no contables - Modalidad: obligación–posibilidad.- - Referirse al futuro	Contenidos - Expresar condiciones sobre el presente, realizar hipótesis y referirse al pasado. - Expresar deseos y arrepentimiento sobre acciones pasadas. - Checking in/out - Medios de comunicación – - Métodos de pago. - Marketing en turismo. – - Diferentes atracciones en nuestro país. Destinos primarios y secundarios - Cartas formales (comerciales): pedido de información, queja. Cartas informales	Contenidos - Descripción de Procesos. Uso de Voz Pasiva. - Narración de hechos. Uso de habla Indirecta. - Análisis de material de diferentes fuentes, diarios, revistas, folletos turísticos, tarifarios de cruceros, y de operadores turísticos impresos en Estados Unidos o en Reino Unido de Gran Bretaña, a fin de incrementar vocabulario y estructuras gramaticales.

De la lectura de los mismos, puede inferirse que no responden a las necesidades específicas de esta carrera, solo se observan aspectos generales en el uso del idioma. Es por esto que las modificaciones que aquí se proponen se basan en la inclusión del léxico, funciones comunicativas y estructuras que provee el Inglés con Fines Específicos para el turismo. Dichas modificaciones se basan en la incorporación de: a) vocabulario específico especialmente el sub-técnico y el general de uso frecuente en la especialidad. Ejemplos de éstos son los siguientes: *a signature restaurant* (The Ritz Carlton Hotel, New Orleans, USA) y *oversized walk-in closet* (Hyatt Regency, Chicago); b) verbos modalizadores que indiquen sugerencia y recomendación (could y should); c) conectores lógicos; d) comprensión y producción de sintagmas nominales extensos: *the well-equipped private treatment rooms* (Rocco Forte Hotel Astoria, St Petesbourg); e) curriculum vitae, faxes y correos electrónicos.

Por otra parte, debido a la necesidad de utilizar las horas de clase para una práctica sostenida – especialmente oral –, utilizando el léxico específico de la carrera, algunos contenidos de baja frecuencia de ocurrencia en el discurso del turismo podrían ser reducidos a su mínima expresión. Ejemplos de estos contenidos son los: a) referidos a las preferencias y hábitos personales del individuo; b) referidos al pasado, tanto en oraciones condicionales como en arrepentimiento de acciones pasadas y en habla indirecta, y c) referidos al marketing en turismo.

En cuanto a la metodología de enseñanza, se proponen las estrategias del Inglés Comunicativo, dada la característica específica de la profesión del técnico en turismo: la comunicación oral casi excluyente.

Referencias Bibliográficas

Alcaraz Varó, E. (2000). *El inglés profesional y académico*. Alianza Editorial, Madrid

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Resolución N° 280/03 – Tecnicatura Superior en Turismo. Modificada por Res. N° 2093-03

Nunan, D. (2004). *Task-Based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Richards, J. & T. S. Rodgers, (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. (Second edition). Cambridge, Cambridge University Press

Sager, J C, Dungworth, D, and McDonald, P F (1980). *English Special Languages: Principles and practice in science and technology*, Wiesbaden, Brandstetter

De cómo potenciar la oralidad a partir de la lectura digital: un nuevo desafío

Efraín Davis
Susana Moyano
Silvia Picelille

Introducción

En la Universidad Nacional de La Matanza, la enseñanza de inglés se imparte con una estructura transversal, en cuatro niveles cuatrimestrales con el enfoque comunicativo para el inglés con propósitos generales (EGP). La asignatura Inglés IV, último nivel del idioma, requiere que los alumnos realicen exposiciones orales de temas a elección, referidos a sus respectivas carreras, con el objetivo de evaluar la producción oral para la aprobación del nivel. Se espera que esta tarea final oral muestre los conocimientos funcionales y lingüísticos que han logrado integrar los alumnos a partir del uso práctico de su competencia comunicativa contextualizada. El proceso que conlleva esta tarea se desarrolla de la siguiente manera: los alumnos eligen un tema de su interés dentro del área de incumbencias de sus carreras y, guiados por los docentes, organizan una presentación individual oral de diez a quince minutos de duración por alumno. Las exposiciones involucran otras habilidades de los alumnos además de las puramente lingüísticas: el aprendizaje de la presentación académica de un trabajo de este tipo desde lo personal hasta el tema a desarrollar; la preparación de *power points* y/u otros elementos de soporte que contribuyan a la comprensión del tema por alumnos de otras especialidades.

Esta actividad se basa en el convencimiento de que, si bien el enfoque comunicativo permite que los alumnos interactúen de manera efectiva con hablantes de otro idioma diferente del español, también resulta necesario el conocimiento del discurso particular utilizado en cada disciplina que involucra patrones retóricos y funcionales específicos, con un léxico altamente especializado. Desde esta perspectiva se planteó corroborar de qué manera la lectura de textos académicos on-line podría contribuir, o no, a conformar una plataforma de acceso a la oralidad en particular en los alumnos cursantes de las carreras de ingeniería. Para facilitar el acceso a este tipo de discurso, el equipo de investigación se centró en la creación, puesta en uso y evaluación

de una página web – www.herramientadigital.com.ar – con textos académicos en inglés de dichas carreras. Los mismos estaban acompañados por guías de lectura para los alumnos. Se seleccionaron estas especialidades para la experiencia dado que los alumnos de ingeniería presentaban mayores dificultades al momento de la exposición oral.

Se indicó a los alumnos de Ingeniería en Informática, Ingeniería Industrial e Ingeniería Electrónica cursantes de Inglés IV realizar una tarea diferente para la preparación de su exposición oral de cierre del curso de Inglés IV.

Los alumnos deberían ingresar a la mencionada página y resolver las actividades allí propuestas. Luego, en el aula, tendrían que exponer en inglés la tarea realizada en el sitio web y, además, evaluar la página y las actividades. El objetivo final, como ya se explicó, consistía en corroborar si esta exposición virtual al discurso disciplinar potenciaba su relato oral y, de esta manera, se lograba una comunicación contextualizada efectiva y caracterizada por un tipo de discurso en particular.

Marco referencial teórico

En general, se considera que el aprendizaje de una lengua extranjera depende, fundamentalmente, de la motivación del aprendiz, de su personalidad y de la exposición a dicha lengua.

En el caso de la enseñanza sistematizada del idioma inglés en el nivel universitario, según surge de encuestas administradas a los alumnos de las ingenierías, la motivación primaria del alumno parece centrarse en aprobar la asignatura ya que es una exigencia del currículo. En segundo lugar, surge el interés por conocer conceptos específicos o avances y desarrollos actualizados de su campo de conocimiento. En último lugar, se ubica la necesidad de comunicarse en inglés con un hablante de otro idioma diferente del español, en particular sobre temas de su especialidad.

Según la clasificación planteada por Krashen y Terrell (1983), los aprendices de una segunda lengua transitan por cinco etapas de aprendizaje: preproducción, producción temprana, emergencia del habla, fluidez intermedia y fluidez avanzada.

Desde el punto de la comprensión, y siguiendo a Perkins y Blythe (1995), el alumno comprende realmente cuando puede definir, explicar,

ejemplificar, comparar y contrastar, extraer conclusiones, identificar situaciones problemáticas y finalmente aplicar los conceptos leídos o aprendidos.

Además, de acuerdo con Krashen, (2007) la competencia académica se basa en tres pilares: a) conocimiento del léxico académico, b) conocimiento del tema específico, y c) estrategias.

El conocimiento del léxico académico (a) incluye el dominio correcto de los vocablos que se utilizan en las distintas ciencias, disciplinas y campos de conocimiento. Se asume que, si bien existen diferencias léxicas entre los distintos campos, las similitudes que se presentan facilitan la comprensión de la lectura.

Con relación a las estrategias (c), este componente cuenta con el uso de estrategias de lectura que facilitan la adquisición del lenguaje académico así como también contribuyen a la adquisición de conocimientos específicos. Es decir, su importancia radica en el aporte que ofrecen tanto para el dominio del idioma extranjero como para el aprendizaje de contenidos curriculares.

Estrategias de lectura aplicables a textos académicos

Dentro de las estrategias de lectura se encuentran dos especialmente útiles para el abordaje de textos científicos: la lectura restringida (*narrow reading*) y la recuperación del conocimiento previo (*background knowledge*) que poseen los potenciales lectores.

La lectura restringida supone la lectura de textos sobre el mismo tema o autor. Este tipo de lectura favorece la comprensión del tema y, a la vez, permite que el lector se familiarice con el léxico y la gramática. (Krashen, 2004)

La segunda estrategia, recuperación del conocimiento previo, consiste en activar los esquemas de saberes previos con los que cuenta el lector al momento de comenzar una lectura. En coincidencia con Kirby (1984), Krashen (2004) sostiene que hay ciertas estrategias susceptibles de enseñanza. La diferencia entre ambos autores radica en que Kirby se refiere a estrategias de aprendizaje y Krashen a estrategias de lectura. En cuanto a las estrategias de lectura, Krashen sugiere aplicar las que tienen un objetivo específico: en este caso, el aprendizaje del léxico típico del área de conocimiento, por lo que propone estrategias centradas en el vocabulario y su organización sintáctica.

Entre los rasgos característicos del vocabulario científico (Roméu, 2005)

a tener en cuenta, se pueden mencionar:

- a) afijos o raíces de origen grecolatino: bio-, geo-, hidro-, etno-, ptero-, -edro
- b) siglas o acrónimos
- c) anglicismos (vocablos que no se traducen a ningún idioma y se utilizan en el original)

A su vez, estos vocablos se organizan sintácticamente según las siguientes pautas:

- 1. Construcciones sintácticas claras y ordenadas.
- 2. Combinación de oraciones simples con subordinadas lógicas (condicionales, causales, etc.)
- 3. Utilización de oraciones con ausencia del agente: Pasiva refleja Impersonal con se.
- 4. Complementos que desarrollan y matizan los objetos y las afirmaciones sobre los mismos.
- 5. Profusión de incisos, explicaciones aclaratorias y ejemplos.

Sobre la base de estas conceptualizaciones teóricas, se diseñó la experiencia descrita con anterioridad.

Algunas consideraciones generales

En primer lugar, debe aclararse, por un lado, que las actividades propuestas en la página Web respondían a un enfoque basado en la enseñanza del inglés con Propósitos Específicos, mientras que la metodología áulica de Inglés IV responde al enfoque de Inglés para Propósitos Generales (EGP). Los alumnos participantes de la experiencia se vieron, en consecuencia, sometidos a un enfoque totalmente desconocido para ellos al tener que trabajar en la página, para luego relatar su experiencia de manera presencial y en forma oral. Es decir, leyeron los textos en inglés, completaron las actividades en la página y, luego en el aula explicaron en inglés la tarea que habían realizado a partir del texto digital y evaluaron lo experimentado. Es dable hacer notar que luego de haber cursado tres niveles de idioma inglés en los que debieron leer, escribir y hablar sobre variados tópicos, incluidos fragmentos del género literario, los alumnos participantes de esta experiencia abordaron, por primera vez, textos de su especialidad. Se esperaba que el relato de la experiencia activara los

esquemas previos aplicados en la práctica oral de los niveles anteriores con la diferencia que, en esta oportunidad, variarían los patrones discursivos y el léxico, pertenecientes de manera exclusiva al ámbito científico y técnico.

Teniendo en cuenta la cantidad de horas que los alumnos tuvieron de exposición al segundo idioma en los cuatro niveles de inglés, se los podría ubicar en la cuarta etapa de la clasificación propuesta por Krashen y Terrell (1983), *fluidez intermedia*. Es en esta etapa donde los aprendientes construyen y utilizan oraciones complejas, pueden expresar opiniones, comienzan a sintetizar mejor lo que aprenden, realizan inferencias, y comprenden lecturas de mayor complejidad.

Resultados

La actuación de los alumnos participantes de la experiencia, 60 (sesenta) en total, fue altamente satisfactoria para sus compañeros de otras carreras que desconocían los contenidos de los temas expuestos. En cuanto a lo personal, los alumnos reconocieron el impacto positivo que había tenido la posibilidad de “estudiar en inglés”, un aspecto que nunca antes habían considerado factible. Algunos expresaron la importancia que esta experiencia había tenido para ellos pues habían descubierto el sentido de estudiar inglés en la Universidad, e insistieron que debía continuarse con este tipo de trabajo desde la lectura académica y la oralidad contextualizada.

Con relación a la página, los alumnos manifestaron que el acceso les resultó sencillo y directo, la consideraron “pequeña” pero útil, y sugirieron una re-organización de los textos de modo tal que el lector tuviese el texto completo al momento de resolver las actividades.

En cuanto a las actividades, los alumnos expresaron:

- Entusiasmo por la forma de implementar el inglés con la carrera específica de cada uno.
- Interés por la resolución de las actividades.
- Motivación ante la posibilidad de leer algo específico en inglés y que, al mismo tiempo, les sirvió para aprender nuevos conceptos.
- Incentivo para compartir con sus compañeros lo experimentado.

Por otro lado, los docentes de Nivel IV involucrados en la experiencia, realizaron una evaluación del desempeño oral de los alumnos participantes. La misma llevó a constatar las siguientes mejoras producidas en la expresión oral: presencia de mayor variedad de conectores lógicos, utilización del aspecto perfectivo de manera espontánea, y un incremento notable del uso de la voz pasiva. Respecto de la actitud de los participantes, se pudo observar un cambio positivo en cuanto a la seguridad con que comenzaron a desenvolverse.

Conclusiones

Luego de analizados estos resultados, el equipo de investigación concluyó, de manera provisoria, que es posible que el uso sostenido de un soporte digital impacte en forma positiva en el desarrollo de la oralidad en un campo específico del conocimiento. También, se pudo inferir que el tiempo de exposición al idioma inglés y a la exposición frecuente a patrones discursivos y léxico similar del área disciplinar favorece la confianza y fluidez en la expresión oral.

Referencias Bibliográficas

- Kirby, J. R. (1984). *Cognitive strategies and educational performance*. Nueva York: Academic Press.
- Krashen, Stephen D. and Tracy D. Terrell. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. (2004). *The Power of reading*. Portsmouth, NH: Heinemann
- Krashen, S. (2007). *What is academic language proficiency?* Recuperado de: www.joanwink.com/newsletter/2007/Krashen-Brown-ALP.pdf
- Perkins, D. y Blythe, T. (1994) *Putting Understanding up-front*. Educational Leadership 51 – e-book en <http://www.scribd.com/doc/3896731/Ante-todo-la-comprension-Perkins-y-Blythe>
- Roméu, A. (2005). *El procesamiento de la información científico técnica y la producción de textos científicos como problema interdisciplinario*. Pedagogía 2005. Ciudad Habana: IPLAC.

Il bagaglio linguistico delle nuove generazioni come necessità vitale per il lavoro e per la conoscenza del mondo

Sandra De Cristofaro

“Le nuove generazioni hanno la necessità vitale per il lavoro, per la conoscenza del mondo, per il loro benessere di partire nel mondo del lavoro e della ricerca da un bagaglio linguistico più ampio e più forte di quello delle generazioni passate”

Gianni Letta

I professionisti dell'insegnamento delle lingue, abbiamo un importante ruolo da giocare nella formazione del multilinguismo e dei benefici dell'apprendimento della lingua.

L'Unione Europea in termini di insegnamento e formazione di docenti definisce un rinnovato profilo di docente che si deve confrontare con nuove tipologie di studenti, nuovi contenuti e nuove tecnologie.

La commissione Europea ha indicato un salto di qualità nell'apprendimento delle lingue straniere attraverso un uso veicolare di una delle LS in apprendimento.

Parlare della lingua straniera veicolare richiama alla mente il concetto di **Educazione Bilingue** dove uno degli elementi fortemente caratterizzanti consiste nell'uso di due (o più) lingue veicolari per lo svolgimento dei programmi scolastici.

Individuo

Partiamo qui dall'idea che ogni individuo ha una grande **potenzialità** dalla nascita, capace di far interagire, di costruire sé stesso, e costruire il mondo, un soggetto che ha infinite **possibilità** e che possiede una **molteplicità** di linguaggi per comunicarsi.

Pertanto, l'apprendimento possiede un carattere istrumentale e trasformatore, che permette sviluppare nei soggetti la capacità di dare un nuovo significato alla realtà con la quale si opera.

Nuove competenze, riconoscimento delle qualifiche professionali e lingue contribuiscono alla crescita e all'occupazione favorendo la mobilità dei

lavoratori.

Insegnare italiano

Il contesto dell'apprendimento delle lingue ha subito significative trasformazioni negli ultimi anni. L'allargamento dell'Unione Europea, la globalizzazione e la connessa ristrutturazione economica producono nuovi contesti sociali, culturali ed economici per la conoscenza delle lingue, obbligano a un ripensamento dell'insegnamento e dell'apprendimento delle lingue nell'istruzione. Se, come siamo sicuramente d'accordo, la lingua è veicolo di cultura, nel senso più ampio del termine, insegnare quella lingua, significa, non perdere di vista i diversi ambiti di cui essa è espressione. Il fattore principale che motiva l'ampliamento dello studio delle lingue è chiaramente il prestigio della lingua: il valore percepito di una lingua per la mobilità sociale (verso l'alto). Ciò evidenzia il rapporto fra il singolo e il mercato di lavoro, e si potrebbe fare di più per sottolineare il valore delle lingue negli affari. Si deve anche promuovere il valore aggiunto di lavorare con varie lingue e culture per l'apprendimento riflessivo e l'innovazione.

È cambiato negli ultimi anni il ruolo dell'insegnante?

Formarsi per insegnare una lingua contribuisce a facilitare l'apprendimento e l'insegnamento di altre lingue, perché le abilità interessate sono trasferibili in termini generici. I più svariati generi audiovisivi sono stati in effetti un efficacissimo veicolo per l'insegnante anche per accrescere la motivazione allo studio di una lingua, cercando in ogni momento di superare le aspettative dei discenti.

Il cinema, ad esempio, è entrato in classe come supporto, ed è stato, uno strumento che ha favorito l'interesse, ed è a lui che dobbiamo riconoscere il merito di aver favorito nello spettatore- allievo la conoscenza delle varietà di comportamenti linguistici e culturali degli italiani. Nell'ultimo decennio questo percorso ha subito una forte accelerazione con la progressiva affermazione della T.V. satellitare e, di recente della rete Web.

Con l'evolversi della tecnologia la didattica si fa piú completa

Internet consente di integrare la didattica con una miriade d'informazione sui piú svariati ambiti, pronti ad essere didattizzati, o, in certi casi pronti per lo sfruttamento didattico.

Perció con la tecnologia, la didattica della lingua si fa piú aderente alla realtà, oltre che piú piacevole o interessante. Le attrezzature tecniche disponibili e le possibilità multimediali possono favorire o meno l'acquisizione da parte degli studenti.

L'uso della canzone come strumento di insegnamento nella lezione di lingua è una risorsa pedagogica di grande utilità. Questa risorsa permette lavorare con documenti autentici ed originali che facilitano agli allievi imparare il vocabolario, la grammatica e la pronuncia in forma lúdica. Inoltre favorisce la conoscenza degli aspetti culturali della lingua che si studia, stimola la creatività, l'immaginazione e facilita la memorizzazione.

La potenzialità della musica nell'insegnamento di una lingua è stata rivalorizzata negli ultimi anni, grazie all'uso di approcci come quello comunicativo e della linguistica testuale.

Maria Paola Nicosia chiarisce che, con base in questi, la canzone si è trasformata in un vero "genere comunicativo" che mette in gioco tutta una serie di elementi che la trasformano in uno strumento essenziale nell'insegnamento di lingue straniere.

Nel lavorare con canzoni si motiva e stimola gli studenti attraverso l'intelligenza verbale, musicale ed interpersonale.

L'insegnante

Tutto ciò comporta che **L'insegnante** sia disposto a rimettersi in causa ed ad aggiornarsi sulle opportunità che i nuovi strumenti di comunicazione gli forniscono e soprattutto rafforzare la convinzione che il suo ruolo oggi piú che mai consiste nell'essere **regista del processo didattico**.

L'insegnante che già da tempo con l'avvento dell'approccio di tipo comunicativo avrebbe dovuto perdere la centralità nel processo d'insegnamento-apprendimento assume piú che mai la funzione di mediatore tra la lingua da insegnare e i suoi allievi, che di quella lingua devono acquisire la relativa portata

culturale. Dato che ciò che si pretende é un'apprendimento competenziale della lingua, si lavora avvicinando la lingua straniera all'attualità, affinché l'allievo sia capace di argomentare su temi pratici e quotidiani.

Lo studente

Lo studente ha acquisito già la lingua materna e ha una competenza sufficientemente sviluppata per usarla in modo corretto e funzionale agli scopi comunicativi nella vita quotidiana. È un **discente** inserito in un **contesto educativo** e di istruzione nel quale prosegue lo sviluppo della lingua madre anche negli aspetti legati all'alfabetizzazione.

Impara ad usare **nuovi strumenti** e linguaggi per comunicare. Condivide con i suoi pari situazioni di apprendimento perciò è il **protagonista**.

Insegnare una lingua straniera non é più un fatto raro e inusuale

Ormai le lingue straniere fanno parte dei curricula scolastici in molti paesi, e si diffonde l'idea, ogni volta di più, che insegnare lingue ai bambini sia non solo **possibile** ma anche **auspicabile**.

Però non sembri questa una nozione scontata, solo da pochi anni l'insegnamento delle lingue straniere ha assunto piena dignità ed é uscito dal campo della sperimentazione per entrare, a pieno titolo, nella glottodidattica.

Questo implica un forte impegno professionale del docente che s'inizia nell'arte di ascoltare e mette pieno énfasi nell'investigazione e lavoro di équipe.

L'apprendimento delle lingue si é trasformato in una necessità ineludibile per qualsiasi professionista. Perciò si lavora per offrire allo studente la possibilità di acquisire il massimo livello possibile. L'obiettivo deve essere imparare a muoversi davanti a qualsiasi situazione di comunicazione.

Marcel Danesi in (Balboni 1999) ha riassunto le principali obiezioni al bilinguismo attraverso la confutazione di 4 miti.

a-“La competenza alfabética é monolingue”

Le ricerche più recenti hanno messo in evidenza che l'utilizzazione della L1 in concomitanza con la L2 non solo migliorano notevolmente le abilità cognitive del bambino, ma anche, e soprattutto facilita l'apprendimento di una L2.

b- “L’ apprendimento di piú lingue comporta difficoltà”

Dalla fine degli anni 60 numerosi studiosi (linguisti, psicologi, docenti ecc.) hanno dimostrato come il contatto con piú lingue sviluppi precocemente la consapevolezza metalinguistica e comporti una maggiore sensibilità per gli aspetti espressivi e comunicativi del linguaggio e verso i bisogni comunicativi del linguaggio e verso i bisogni comunicativi degli interlocutori.

c- “L’ apprendimento di una lingua espone in modo intenso il bambino”

La ricerca ha dimostrato che lo sviluppo di una lingua porta vantaggi a tutte le lingue che lo studente impara: il bambino é in grado di paragonare consciamente la L1 eL2 estrapolando i fatti linguistici pertinenti per utilizzarli in compiti linguistici, qualsiasi sia la lingua.

d- “Lo spazio del cervello per il linguaggio é limitato”

Il mito dello spazio neurologico risale al 900 tuttavia dalle ricerche piú recenti sull’organizzazione del linguaggio nel bambino bilingue é ovvio che tale espressione é priva di fondatezza e che al contrario, la presenza di piú lingue nel cervello comporta un **“arricchimento cerebrale”**

L’ambiente

L’ambiente d’apprendimento é fondamentale: di solito si tratta di apprendere una lingua straniera. La lingua straniera deve essere motivata e calata nella realtà piú vicina agli allievi, creando e dramatizzando situazioni probabili e fittizie ma anche hanno una reale presenza nella vita, nell’ambiente. Anche l’ambiente scolastico ha la sua importanza: l’assetto dell’aula può giocare un ruolo favorevole o meno all’apprendimento.

Secondo natura

1- Nel bambino Non abbiamo solo un “adulto imperfetto” ma una persona con precise caratteristiche che possono essere sfruttate per **l’acquisizione linguistica**.

2- Secondo Chomsky e Bruner abbiamo dal punto di vista **psicolinguistico** una persona che possiede il meccanismo spontáneo per l’acquisizione della lingua che funziona in modo induttivo.

3- Ma non c’è solo mente e cervello in un individuo che apprende una

lingua straniera, assumono anche un'importanza fondamentale la dimensione **affettiva, espressiva e motivazionale**, siamo nel campo degli **aspetti psicologici e formativi**.

Al bambino una lingua straniera non gli serve per la realizzazione di bisogni comunicativi immediati, a questo scopo ha la lingua madre, l'insegnante dovrà stimolare una forma di motivazione più basata sul piacere di imparare.

L'approccio di tipo comunicativo va demistificato quando si lavora con bambini in età scolastica, serve scegliere situazioni che abbiano un legame affettivo con la vita personale degli studenti. Vanno presi in considerazione tutti i tipi di testo che possono essere vicini al mondo dei bambini, che rispondono alla **funzione poetico- immaginativa, espressiva, narrativa, creativa** che permettono usare la lingua per giocare. Attraverso le storie si può così dare un carattere di autenticità e realismo ad una lingua che non sempre ha immediate funzioni utilitaristiche.

I bambini apprendono con facilità, in modo spontaneo e giocoso, senza pudori e inibizione sono più portati quindi a rischiare la propria faccia. Il ruolo del docente di lingua, si rivela essenziale per un apprendimento linguistico efficace basato su dei contenuti specifici a seconda delle diverse esigenze, adattando le più opportune strategie.

“Imparare più di una lingua dai primi livelli della scuola costituisce una poderosa fonte di flessibilità della mente e degli atteggiamenti dell'individuo” Marcel Danesi

L'apprendimento di una lingua straniera implica un processo di uso e riflessione sulle peculiarità di quella lingua, la costruzione di significati a partire dall'uso di diversi generi discorsivi e la percezione di un mondo dove coesistono diverse culture.

L'insegnamento di una lingua straniera nella scuola ha un duplice propósito: strumentale e formativo. Strumentale, perché gli allievi possono applicarla a situazioni della loro vita quotidiana e più tardi nelle loro vite professionali e lavorali. Formativo, perché possibilita il riconoscimento della differenza e promuove un atteggiamento di rispetto e tolleranza.

Motivazione

Sia che si basi sui modelli di apprendimento linguistico, sia che si tenga conto delle esigenze dei partecipanti al percorso linguistico, **il centro del progetto didattico deve essere la persona.**

La centralità del discente è fondamentale affinché si ottenga un insegnamento valido, deve puntare allo sviluppo linguistico stimolando tutte le facoltà dell'individuo: cognitive, emotive e sociali. Motivare lo studente al compito e all'obiettivo facilita l'acquisizione, grazie ad un interesse e a un livello di concentrazione più alto.

Creare aspettative rispetto al lavoro da svolgere stimola lo scatenarsi di una serie di ipotesi che faciliteranno la comprensione. **Dare un motivo per apprendere significa rivelare il lato utile dell'argomento.** Ovviamente non è possibile motivare per ogni attività tutti gli studenti con cui un insegnante si trova a lavorare, proprio per questo, è consigliabile variare gli stimoli di interesse.

Il piacere di apprendere è strettamente legato alla riduzione del fallimento, perciò l'insegnante deve imparare a non considerare gli errori in maniera negativa ma come parte naturale del processo di acquisizione e proponendo attività adatte al livello dello studente.

Il primo passo che accomuna il modo di operare di chi si occupa di insegnamento linguistico è la **progettazione del curriculum**, cioè quali saranno i domini lessicali, i grandi ambiti d'uso della lingua e le funzioni comunicative con i relativi obiettivi comunicativi.

I domini sono costituiti da una vasta gamma di situazioni comunicative che andranno proposte agli allievi, esplorando i diversi campi lessicali e facendo loro cogliere sia l'argomento sia gli elementi culturali. In ogni caso il curriculum dovrebbe puntare alla promozione del plurilinguismo, in cui il concetto di apprendimento delle lingue è legato al loro uso nella società o nel mondo come mezzo per l'integrazione (linguistica e culturale).

Qui facciamo un accenno alla **metodologia ludica** di Caon e Rutka per i quali questa è il perno intorno al quale deve ruotare tutta la glottodidattica quando si lavora con allievi in età scolastica. Con dimensione ludica si intende una didattica basata sul gioco, inteso, non solo come svago o divertimento, ma soprattutto come modalità privilegiata per imparare una lingua, per sperimentarla. Inoltre, la realtà del gioco può rendere autentico l'usare la lingua in contesti

che non sono autentici. Secondo *Krash* il gioco permette acquisire una lingua quando ci si dimentica che si sta acquisendo una lingua, quando l'attenzione si sposta dalla forma linguistica ai significati, che servono appunto per realizzare il gioco in quanto i fini del gioco e i fini linguistici coincidano. La didattica ludica permette anche di coinvolgere tutte le abilità e le capacità del bambino (sia le cognitive che le sensomotorie).

Torniamo a quanto detto negli aspetti neurolinguistici, la didattica ludica permette la stimolazione plurisensoriale (manipolazione, costruzione, ecc.)

Un'altro dei punti centrali della professionalità di un insegnante di lingua straniera è la **valorizzazione e la realizzazione di percorsi interdisciplinari**. Non si può insegnare una lingua senza integrare la propria programmazione e l'azione didattica con gli altri docenti, soprattutto con quelli che si occupano di educazione linguistica.

Una programmazione integrata, interdisciplinare unitaria può articolarsi attraverso:

a- attività svolte in parallelo con altre lingue sul piano più immediato, quello dei contenuti

b- Analisi comparativo del funzionamento linguistico e comunicativo nelle diverse lingue.

c- Argomenti culturali comuni che permettano evidenziare, non solo le differenze ma anche le matrici comuni di popoli e lingue.

Un buon uso dei **MEDIA** per promuovere l'apprendimento delle lingue permette:

Rendere visibili le lingue e generare interesse.

Motivare gli studenti attraverso l'esposizione alle lingue basata sul cosiddetto "apprendimento non focalizzato".

Offrire supporto on-line nella forma di: siti con pubblicazione di materiali portali educativi ecc.

Legata al curriculum c'è la **Valutazione** che ci permette di verificare indirettamente la sua adeguatezza al contesto in cui lo abbiamo applicato.

Le informazioni che si possono ottenere con la valutazione, forniscono un importante feed-back al fine di dare un giudizio al curriculum che deve però essere accompagnato dalle riflessioni dell'insegnante sul suo utilizzo.

Bibliografia

- Balboni, P. (1997). *Due modelli a confronto. Una o due lingue per una società.*
- Balboni, P. (1999). *Educazione Linguistica*
- Celentín, P. -Serragiotto, G. (2000). *Il fattore culturale nell'insegnamento della lingua. MIUR*
- Commissione europea Languages 2012 *Piattaforma per la Società.*
- Letta, G. (2003). *Presidenza del Consiglio dei Ministri Italiano*
- Micheli, P. (2011). *Insegnare italiano oggi.*
- Nicosia, M. (2000). *Canzoni ed Insegnamento di una lingua straniera: aspetti comunicativi.*
- Novello, A. (2000). *Modelli Operativi per linsegnamento come lingua straniera*
- Unione Europea (2010-2011). *Diversità dell'offerta di insegnamento di lingue. Sommario Essecutivo.*
- Zozì Caló, D. (2007). *Imparare a parlare in italiano: note pedagogiche. La formazione dei dirigenti scolastici italiani all'estero.*

Trazos y retrasos

Un enfoque semiótico sobre la enseñanza de las letras imprenta y cursiva

Santiago Dentone

Introducción

Actualmente, en el Uruguay, existe una prerrogativa más o menos explícita hacia la letra cursiva en la asignatura de Idioma Español a nivel Secundario. Entre las autoridades del área se acepta la conveniencia de utilizar y a su vez exigir letra cursiva en clase. Pero pese a su aprobación, pocos docentes se disponen a llevar adelante esa misión dado que los alumnos no la utilizan corrientemente y se resisten, en distintas medidas, a hacerlo en el liceo¹.

En el espacio discursivo académico se encuentran al menos dos posturas claramente diferenciadas: aquella que se alinea a la idea de priorizar la letra cursiva y exigirla en el aula, y aquella, minoritaria, que rechaza la preferencia de la cursiva y opta por dejarlo librado a los usos de cada estudiante. En ambos casos los argumentos manejados son variados y dispersos. A grandes rasgos, podría establecerse que los primeros alegan ventajas de orden técnico, así como también consideraciones estéticas y de personalización de la escritura. Del otro lado, se tiende a desacreditar los aparentes beneficios de la cursiva, al tiempo que se acentúa la idea de que lo esencial para la comunicación escrita es la coherencia y la cohesión, pero no la grafía utilizada. Otros elementos –como ya veremos- se suman a las argumentaciones que conforman los dos sistemas discursivos señalados.

Si lo tomamos aisladamente, éste puede no ser un tema clave para la enseñanza y el aprendizaje del Idioma Español. Pero el planteamiento del

¹ Durante el curso de la realización de este trabajo, fueron consultadas las entonces inspectoras de Idioma Español de Secundaria y de UTU. La inspectora de Secundaria nos respondió: “No conozco investigaciones oficiales. Si hay una solicitud expresa en el programa de Español. Sacaremos ahora un libro de Santillana sobre Ortografía en el que se plantea el asunto. Básicamente se trata de un tema relativo a la motricidad fina y a la conveniencia de no levantar la mano del papel, que apunta a la velocidad y al trazo de la escritura (...). El programa de Español de CES pide que se escriba en cursiva por esos asuntos, aunque no da argumentos específicos”. Por su parte, la inspectora de UTU señaló lo siguiente: “Oficialmente no hay nada, solo de Inspección recomendaciones de enseñar a trabajar con ambas grafías. Tengo un material que proviene de Grafología y que respalda el uso de la misma (la cursiva) con el objetivo de contar con esa sustancia gráfica”.

problema es necesario en tanto que intervienen cuestiones fundamentales del quehacer didáctico. Si las ventajas que ofrece la letra cursiva son manifiestas y comprobables, sería oportuno brindar una información formal, técnica y veraz, para conocimiento de todo el colectivo docente. La realidad es que no se dispone de un informe concluyente al respecto y el requerimiento del uso de la cursiva se difumina en una débil solicitud o sugerencia por parte de las autoridades. En segundo término, la problematización de este tema implica un ejercicio de sana crítica al conocimiento, lo cual no es menor si abogamos por la enseñanza de un conocimiento crítico, comprensivo y anti-autoritario. Es igualmente relevante porque la obligación del uso de la cursiva supone una contención a la libre y natural expresión escrita de los alumnos; ante lo cual es necesario preguntarnos si para este caso es sensato hacer valer nuestra autoridad. Por último, es especialmente interesante abordar esta temática porque nos reenvía al amplio debate sobre qué es lo importante en la enseñanza del Idioma Español.

Objetivos

Los objetivos de este trabajo son:

- Delimitar y organizar los distintos discursos que participan en la valoración de la letra cursiva y la imprenta, así como determinar sus interrelaciones.
- Ofrecer elementos que contribuyan a una mejor comprensión y discernimiento de esta cuestión.
- Analizar la fenomenología del discurso legitimador de la letra cursiva: describir cómo se valora el tipo de letra, desde qué parámetros se elige, qué visiones del mundo hay subyacentes, qué se considera relevante para la toma de posición.

Antecedentes e Hipótesis

Una ligera revisión documental alcanza para revelar dos hechos:

1. ninguna teoría científica es concluyente respecto a la conveniencia del uso de una u otra letra para el aprendizaje de una lengua,

2. los datos presentados en diversos documentos no se desprenden de una investigación suficientemente formal y rigurosa.

De acuerdo a lo observado, es relevante subrayar la necesidad de un trabajo de rigor científico en la materia (labor que escapa a nuestros objetivos). En virtud de esto, considero que las valoraciones corrientes de la letra cursiva e imprenta abarcan factores sociolingüísticos, estéticos y culturales, que ejercen una presión social mayor con respecto a las fundamentaciones más “académicas” o “científicas” relacionadas a un mejor aprendizaje de la lengua. Es decir que la preferencia institucional en Educación Secundaria por la letra cursiva, no se sustenta en fundamentos pedagógicos sino que refleja una permeabilidad de valoraciones sociales que tradicionalmente le han otorgado una mayor legitimación a la cursiva en el ámbito educativo. Hacia el final del trabajo intentaremos describir las características del discurso que jerarquiza el uso de la letra cursiva.

Ahora bien, es preciso aclarar lo siguiente: debemos enmarcar este trabajo como ejercicio o juego intelectual, no como una demostración de verdad. Amparado en la semiótica, emprendo esta labor como un juego. Tal como lo expresa Montaldo, “la Semiótica se parece a **un juego** de desmontaje que tiene como objetivo explorar las raíces del sentido. Es la lucha contra lo obvio. Es el estudio y la toma de conciencia de los signos y de las relaciones que pasan desapercibidas en los procesos de comunicación y significación en los que estamos sumergidos constantemente. La Semiótica no trata de buscar “la” verdadera significación de un texto, ni de encontrar un sentido oculto, escondido, sino que intenta poner de manifiesto lo implícito” (Montaldo).

La organización del espacio discursivo

A partir de la recopilación de algunos datos de la realidad, podemos organizar el espacio discursivo concerniente a los tipos de letra, concebir un estado de confrontación, describir y distribuir contornos semánticos diferenciados. Es necesario mostrar, al menos esquemáticamente, el modo en que encontramos distribuido el orden semántico. Si bien, no es un relevamiento exhaustivo, en el siguiente cuadro presentamos algunas citas representativas de los discursos argumentativos a favor y en contra de uno y otro tipo de letra:

Cursiva +	Imprenta-
"Es más rápido porque no levantamos la muñeca". "Está probado que las personas que redactan y utilizan letra cursiva, escriben fluida y libremente sus ideas sin interrupción,... "permite comunicarse de una manera más agradable y atractiva en cualquier situación". "Volviendo al tema de la letra cursiva diremos que es la que más se adecua al funcionamiento de nuestro sistema nervioso por ser una respuesta motora continua". "La letra ligada, a diferencia de las letras de imprenta, permite no sólo la flexibilidad de los movimientos motrices sino que también es más fácilmente recordada. Toda respuesta motora que no es interrumpida en momentos puntuales es retenida a más largo plazo en la memoria, por ejemplo el caminar o andar en bicicleta".¹ "Favorece que el niño perciba visualmente cada palabra como un todo. Esta percepción de las palabras como unidades separadas dentro de oraciones o párrafos evita la tendencia a efectuar una escritura "en carro", es decir a escribir sin los espacios correspondientes entre palabra y palabra". "Es más personal. Otorga a la escritura una calidad personalizada que refleja las diferencias individuales en forma matizada y fina. La escritura manuscrita cursiva, caracteriza a una persona tal como el tono y timbre de su voz o su modo de caminar. Cada uno es capaz de reconocer su letra y la de sus conocidos. La letra imprenta o la escritura a máquina no satisfacen esta necesidad de expresión personalizada". "Este proceso ayuda a elevar el nivel de comprensión y de expresión de las personas y debe ser realizado en forma temprana. Los ejercicios cerebrales para estimular las neuronas en el área premotora del cerebro incluyen trazar líneas complejas. Así se estimula las neuronas en esa área. Se ha determinado "que los ejercicios de trazado mejoran a los niños en las tres áreas: el habla, la escritura y la lectura..."²	"Es más lenta y menos fluida". ... mientras que las personas que tienen que redactar y utilizan la letra de molde interrumpen el flujo de ideas, tal y como se interrumpe la escritura al escribir letra por letra, es decir no hay una continuidad"³ "Por el contrario, la letra script, hace que el alumno deba ir interrumpiendo su escritura al escribir cada letra, lo cual va en detrimento de su memoria para recordarla. Por otra parte, es más fácil recordar la letra script si antes se ha aprendido la cursiva".⁴ "las personas que sólo pueden escribir con letra de molde argumentan que no tiene sentido hacer perder el tiempo a los estudiantes enseñándoles una habilidad rudimentaria cuando ya estamos en la era de las computadoras". "Las personas con ciertos problemas para expresar ideas por escrito, aun de adultas, pueden ser identificadas porque prefieren escribir en imprenta o a máquina".
Imprenta +	Cursiva -
"Su forma es más sencilla y es fácil porque consta de trazados curvos y rectos".⁵ "Con script se aprende más rápido por la facilidad de dibujar las grafías; además se asemeja a la letra de la que hay en los libros de lectura". "Se adapta mejor al desarrollo muscular y motriz del niño en la 1ª etapa de escolarización".	"En la etapa de aprendizaje resulta más difícil para el niño por la ligadura del trazo". "la letra cursiva se está llevando a cabo por tradición, no por necesidad".⁶ "El tipo de letra que se utiliza para la escritura no guarda casi relación con los significados que se transmiten a través de ella". "Si sólo se apropió de la forma de las letras, en imprenta o cursiva, o en ambas, podrá dibujar letras, copiar, repetir modelos, pero de ninguna manera transmitir autónomamente los significados que quiera. En la transmisión de significados tiene más importancia la diferenciación de los grafemas entre sí, que el tipo de letra que se emplee para la escritura". "Cualquier propuesta pedagógica que jerarquice un aspecto puramente figural de la escritura -como lo es el tipo de letra-, hará de los niños excelentes copistas". "La elección de alguno de los tipos de letra, así como su predominancia en algunas épocas, obedece siempre a causas ajenas a la escritura". "El apego a determinado tipo de letra parece relacionarse bastante con un ideal de cuaderno escolar convencional donde se reproducen modelos brindados directamente por el docente en el pizarrón (...). La tradición escolar en nuestro país valoriza la cursiva".

¹ Condmarín, Mabel. "Lenguaje integrado: módulos para desarrollar el lenguaje oral y escrito En: <http://biblioteca-digital.ucestral.cl/documentos/libros/integrado/escritura%20manuscrita.html>

² Francisco Antonio Pacheco, Ex Ministro de Educación Pública de Costa Rica en Página Quince

La letra cursiva y las habilidades del cerebro http://www.nacion.com/in_ee/2010/febrero/28/opinion2281858.html

³ ESL Pro Systems "Printing and Cursive Writing Workbook" <http://www.englishcom.com.mx/tips/escritura-cursiva.html> ESL Pro Systems

"Printing and Cursive Writing Workbook"

⁴ www.todosleen.com.ar/Profesora/Maria/Cristina/Retondaro:

⁵ Rincón del vago: <http://html.rincondelvago.com/didactica-de-la-escritura.html>

⁶ Qué hay y qué falta en las escrituras alfabéticas de los chicos. Mirta Torres, Stella Ulrich, Ed. Aique, 1991, Argentina.

Como puede apreciarse, los argumentos que encontramos en favor de la letra cursiva y contrarias a la imprenta subrayan algunas nociones primarias asociadas a la forma como valor estético. En tal sentido se utilizan los vocablos “agradable”, “atractiva”, e incluso “personal”. También apuntan a las ventajas prácticas, como la rapidez y, finalmente, están las que se acogen a la fundamentación de las leyes del pensamiento científico, señalando su relación con el desarrollo motriz, la comprensión y la expresión. Por su parte, hemos encontrado que el discurso a favor del uso de la letra imprenta y contrario a la cursiva es menos prolífico debido a que la mayoría de las opiniones que sustentan el uso de la imprenta no se construyen en base a una contraposición beneficiosa frente a la letra cursiva, sino en base a la “in-necesidad” de obligar al uso de un tipo de letra. Por tal motivo, los argumentos que agrupamos del lado de la imprenta se orientan, mayoritariamente, a cuestiones prácticas y de adaptación a los cambios en la escritura.

Tecnología, ciencia y belleza

Es indudable que los cambios tecnológicos han provocado una regresión de la técnica manuscrita por un uso genérico de la digitación. El avance de las nuevas tecnologías y su inserción en la rutina escolar abren todo un capítulo más que controversial, como queda de manifiesto en los cuestionamientos planteados arriba, a los que responde Myriam Nemirovsky en su artículo *“La enseñanza de la lectura y de la escritura y el uso de soportes informáticos”*:

¿Por qué la escuela como institución es tan reticente a los cambios, y, en particular, a los que implican cuestionar y abandonar eventualmente prácticas consagradas desde hace tiempo? Esas prácticas han ido demostrando poco a poco su ineficacia y su carencia de sostén, pero a pesar de ello perduran. En ese contexto, cabe preguntarse si la forma en la que la escuela enseña a leer y a escribir demuestra en general la incorporación de los aportes de las investigaciones psicolingüísticas de las últimas décadas. (Nemirovsky)

De acuerdo a lo que señala la especialista “es fundamental que se utilicen en el aula esos avances tecnológicos tanto para escribir como para leer desde el inicio de la escolaridad (...) Dado que en los momentos actuales se accede en el mundo letrado a textos informatizados y a modos de escribir tecleando que van dejando atrás los diferentes instrumentos de trazado”.

A su vez destaca las ventajas de escribir mediante el procesador y, probablemente lo más trascendente, enfatiza el hecho de que el procesador de textos contribuye a “impulsar el avance del aprendizaje de la calidad textual al centrar la tarea sólo en lo relevante: en qué decir y cómo decirlo (del trazo y de la presentación se ocupa la máquina)”.

La visión de esta especialista se inserta en el espacio discursivo que señalábamos al principio de este trabajo, en cuanto a que ubica al trazo y la presentación, aspectos estético-formales, en una posición absolutamente secundaria en el proceso de escritura. Espacio discursivo que, además de priorizar el contenido del texto, adopta una posición de adaptabilidad a los cambios dinámicos de la escritura. Según sostiene Nermirovsky la adopción del uso de las tecnologías determina que los alumnos noten que “su aula es una ventana al mundo, y que la forma en la que trabajan a diario es enriquecedora y respetuosa de sus posibilidades, además de ser coherente con el momento histórico en el que viven”.

En otro sentido, podemos observar cómo la Psicopedagogía y la Psicomotricidad se alzan como las máximas autoridades en la materia. Si bien no hemos localizado trabajos específicos sobre esta temática, hemos visto cómo en ocasiones se utilizan estas disciplinas como *argumentos de autoridad*. No obstante ya sabemos que el hecho de apoyarnos en una autoridad científica no garantiza la verdad de nuestras afirmaciones, por el contrario, el uso impropio e interesado de estas fuentes puede constituir el origen de una falacia. En los casos relevados hemos notado que las referencias “científicas” carecen de precisión y evidencia, así como de un oportuno detalle bibliográfico. En cuanto a los concretos resultados y discursos de estas disciplinas, ya hemos señalado la carencia de estudios científicos al respecto. No obstante debemos estar atentos ante la presencia de “aseveraciones científicas” que no presentan abiertamente a la comunidad el proceso metódico de la objetivación². Lo que

2 Tal como lo expresa Laura Iribarren: “Las representaciones icónicas de los datos estadísticos constituyen una manera altamente convencionalizada de representar la realidad y son valoradas positivamente por los discursos de las ciencias (...) El diseño de información no actúa sobre los *objetos del mundo* sino sobre sus *representaciones sociales*, sean oficiales o no. Es necesario insistir sobre la idea de que el diseño no es autónomo, no se *limita* a organizar la información. El concepto mismo de información conlleva un sesgo. *No hay diseño sin ideología*, todo objeto diseñado es el resultado de una interpretación acerca de ese objeto. Por eso es tan importante hacer visibles sus formas de funcionamiento.” *Operaciones de construcción de sentido en el infodesign: la organización de las informaciones en el área de Salud en Internet*. Publicado en www.catedras.fsoc.uba.ar/delcoto/biblioteca

planteamos no se inspira en un escepticismo incrédulo, sino en la necesaria “duda metódica que tiene en cuenta lo que se conoce acerca del universo para exigir pruebas en una medida proporcional a la improbabilidad de la afirmación que nos planteen”. (Toro)

Lo estético como modelador: estudio de casos

De acuerdo a la valoración social que se descubre en las distintas manifestaciones discursivas, podemos constatar que, para la esfera social, la letra cursiva es la letra bella. En tal sentido se expresan algunos de los testimonios citados anteriormente que se referían a la cursiva en términos de “agradable y atractiva”, pero también se evidencia en otras muchas manifestaciones sociales.

El valor estético socialmente establecido es quien presiona de forma más determinante sobre el discurso ideológico de los tipos de letras, ya de forma explícita o implícita (mediante, por ejemplo, un *argumento ad populum* que apela a la sensibilidad o a la tradición, o mediante, como diría Eagleton la racionalización, es decir, “intentos más o menos sistemáticos de ofrecer explicaciones y justificaciones plausibles de la conducta social que de otro modo estaría expuesto a la crítica”, ocultando la verdad a los demás, y quizás también al propio sujeto racionalizador (Eagleton: 79). Llegados a este punto nos vemos en la necesidad de desarrollar la idea central de la exposición. Lo haremos mediante la presentación de algunos ejemplos que nos permitirán observar cuales son los elementos constituyentes del discurso social que realmente determinan una valoración positiva de la letra cursiva.

Siguiendo a Marc Angenot (2010), en cuanto a que las representaciones ideológicas se encuentran dispersas en la omnipresencia de los discursos, sería pertinente corroborar lo dicho a través de distintos acontecimientos discursivos en que se nos ofrece la evidencia. Lo haremos, por tanto, a través del ejemplo paradigmático de un manual destinado a la enseñanza de la letra cursiva en España, así como también mediante el análisis de un artículo publicado por el profesor Guillermo Jaim Etcheverry y, finalmente, mediante el uso que se hace de la cursiva en dos ámbitos distintos del diseño gráfico.

“El arte de escribir la letra bastarda española” es un texto elaborado por José Francisco de Iturzaeta en el año 1859, el cual, como se inscribe

en su presentación es “Mandado seguirse en todos los Establecimientos de Instrucción Primaria”. Transcribiremos a continuación un fragmento para luego comentarlo:

La letra española tiene la gran ventaja de que con un movimiento siempre uniforme, y sin tener que voltear ni dar mayor presión a la pluma, produce en su lugar los trazos gruesos, medianos y sutiles, resultando naturalmente el claro oscuro en que principalmente consiste la hermosura de la letra.

No sé si tal vez será una ilusión del amor patrio pero comparando los caracteres extranjeros con el nuestro, veo en este una energía, fortaleza y naturalidad, propia del carácter nacional, así como en lo majestuoso y regular del idioma, tiene una analogía con todas sus costumbres ¡Y será posible que debiendo gloriarse los españoles de tener un carácter de escritura tan precioso y con cualidades tan sobresalientes lo desprecien o corrompan para prohiar otro incomparablemente menos perfecto! (...)

Si la única cualidad de la letra cursiva fuese el que se pudiera escribir con velocidad, no había más que adoptar la taquigrafía; pero como a esta circunstancia deben agregarse las de claridad, uniformidad y belleza, estoy seguro de que cualquiera que se dedique a examinar con detención los diferentes caracteres de Europa; dará al Español la preferencia que se merece. (Iturzaeta)

La configuración retórica del discurso se manifiesta por sí sola, pero realicemos algunas puntualizaciones. Más allá de las distinciones entre la letra española y la inglesa, nos interesa concentrar la atención en dos aspectos de la disposición argumentativa del discurso. En primer lugar, resulta evidente que el elemento que se distingue de la letra cursiva española es su cualidad formal, base de su “hermosura”, incluso muy por encima de su “velocidad” práctica. En segundo lugar, notamos cómo la valoración estética de la letra española se sostiene sobre aspectos sumamente subjetivos y emocionales. Como bien lo estima el propio autor, podría señalarse que la visión sobre el objeto está imbuida de nacionalismo y tradicionalismo.

Estas dos dimensiones no debemos considerarlas aisladamente, ya que forman parte de la organización argumentativa de toda una corriente discursiva. La valoración estética del tipo de letra y el enfoque tradicionalista en torno al tema, también pueden apreciarse claramente en un artículo de Guillermo Jaim

Etcheverry³ titulado “La escritura cursiva”. En dicho texto el autor se pregunta con tono doliente y melancólico: “¿Cuánto hace que no experimentamos el placer de recibir una carta manuscrita en letra cursiva? La caligrafía es una habilidad humana en rápida extinción, porque ya casi no se enseña en las escuelas”. A continuación esboza cierto registro científico al señalar que “en la escritura cursiva, el hecho de que las letras estén unidas una a la otra por trazos permite que el pensamiento fluya con armonía de la mente a la hoja de papel. Al ligar las letras con la línea, quien escribe vincula los pensamientos traduciéndolos en palabras. Por su parte, el escribir en letra de imprenta implica escindir lo que se piensa en letras, desguazarlo, anular el tiempo de la frase, interrumpir su ritmo y su respiración”. No obstante, abandona rápidamente estos poco esclarecedores términos y reingresa en el ámbito de la afectividad, reflejada en el uso de subjetivemas: “(la letra imprenta) convierte al mensaje en frío, casi descarnado, en oposición a la escritura cursiva, que es vehículo y fuente de emociones al revelar la personalidad, el estado de ánimo. Posiblemente sea esto lo que los jóvenes temen, y optan por esconderse en la homogeneización que posibilita el recurrir a la letra de imprenta”. La idea de la personalidad que conlleva la letra cursiva vuelve a asomar, desde nuestro punto de vista, injustificadamente, extendiéndose además a factores generacionales de valoración negativa. Por último, el autor se hace eco de un artículo de la Revista Time, mediante el cual pone de manifiesto el mentado argumento de la “belleza”, pero al mismo tiempo exhibiendo cierta contradicción con los discursos precedentes: “Hemos abandonado la belleza por la velocidad, la artesanía por la eficiencia” ¿La velocidad, como la belleza, no era un patrimonio de la letra cursiva?

Finalmente, nos quedan por observar algunas aplicaciones estilísticas en el ámbito del diseño gráfico. La elección de una tipología en la preparación de una campaña publicitaria implica para cada tipo de letra una connotación más o menos determinada, en tanto se constituye como signo. Los tipos de letras utilizados en el medio publicitario son numerosos y es ajeno a nuestro propósito brindar un tratamiento detallado sobre este asunto. No obstante, en lo que refiere al uso de la cursiva, consideramos que su aplicación se encuentra

3 Guillermo Jaim Etcheverry (Buenos Aires, 31 de diciembre de 1942) es un médico, científico y académico argentino que fue rector de la Universidad de Buenos Aires (UBA) entre 2002 y 2006. En 2009 fue designado Doctor Honoris Causa por la Universidad de Morón, provincia de Buenos Aires, Argentina. En 2010 recibió la Medalla del Bicentenario otorgada por el Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. (fuente: www.wikipedia.org).

asociada a la ideas de distinción, elegancia, fineza e individualidad; atributos vinculados por un lazo convencional pero que olvidamos e interpretamos como condición natural, esencial, de la letra cursiva. Las mismas evocaciones que suscita la letra cursiva en los discursos académicos, también orientan su configuración en el mundo de la publicidad y, como ya lo hemos señalado, en el universo de los discursos sociales.

Como último ejemplo nos interesa referir brevemente al uso de la cursiva en las tarjetas ceremoniales. Resulta aún llamativo que pese a las constantes innovaciones acaecidas en el mundo del diseño gráfico, la inmensa mayoría de las tarjetas destinadas a celebraciones sociales relevantes (bodas, cumpleaños, inauguraciones, etc.) continúen utilizando, casi exclusivamente, la letra cursiva. En este caso, el uso de la cursiva adquiere iguales propiedades que en el anterior, añadiendo la “formalidad” como otra de sus cualidades.



Estilo tradicional de las tarjetas de boda. Logo del whisky Johnnie Walker

Podríamos continuar por extenso citando ejemplos, pero terminaremos esta revisión con una curiosidad: Hay quienes señalan que la propia palabra “cursi” referida en el Diccionario de la RAE como “persona que presume de fina y elegante sin serlo” o “dicho de una cosa que, con apariencia de elegancia o riqueza, es ridícula y de mal gusto”, tiene su origen en la letra cursiva que “ciertos burgueses españoles copiaron de los ingleses para darse categoría” (Enrique). Más allá de esta verdad o no sobre la genealogía de la palabra cursi, la asociación deja en evidencia, una vez más, la valoración estéticamente positiva de la letra cursiva e incluso, como señala Álvaro Enrique, “el presumir ser algo sin serlo”, la aspiración a impresionar y conmover “mediante un discurso de orden estético”.

La belleza como huella

Si bien el argumento estético no ocupa el lugar más visible en el discurso “pro-cursiva”, hemos intentado mostrar que constituye un aspecto medular, no oculto, pero muchas veces enmascarado tras los argumentos de “cientificidad”. Nos interesa ahora establecer algunas precisiones con respecto a la belleza de la letra cursiva y su alcance en los debates académicos sobre la enseñanza de la escritura.

En un artículo, que se encuentra publicado en internet, Eduardo Núñez describe brevemente la historia de la letra cursiva desde una perspectiva más explicativa que argumentativa:

La cursiva apareció en el primer manual impreso de caligrafía que se conoce, el de Ludovico Vicentino (conocido como Arrighi), en 1522 y se convirtió en toda Europa en la escritura habitual de la gente educada bajo la influencia del Renacimiento (...) Hoy en día se acepta que la letra cursiva es la mejor para aprender a escribir combinando velocidad, legibilidad y belleza. (Núñez)

Este breve pasaje seleccionado contiene dos elementos clave que hemos señalado como causalmente relacionados: belleza y distinción. La estimada belleza de la letra cursiva se ve asociada a la imagen de elegancia que le imprimió el uso distintivo de este tipo de letra por parte de la elite cultural (según indica Núñez a partir del Renacimiento). En suma, a partir de todo lo expuesto, cabría concluir que la letra cursiva es índice de belleza conforme al estatuto creado por la cultura dominante.

Sobre este aspecto Pierre Bourdieu ha desarrollado parte de su teoría de los gustos. La disposición estética, señaló Bourdieu, “es también una expresión distintiva de una posición económica privilegiada en el espacio social”. Toda especie de preferencia estética une a quienes comparten “una clase particular de condiciones de existencia” al tiempo que delimita un espacio de distinción con los demás (Bourdieu: 51). Bourdieu sostiene que, precisamente, el gusto burgués pone entre paréntesis los fines prácticos: “la disposición estética no se constituye si no es en una experiencia del mundo liberada de la urgencia y en la práctica de actividades que tienen en sí mismas su propio fin”. “Esta disposición”, expresa “supone la distancia con respecto al mundo, que constituye el principio de la experiencia burguesa del mundo”.

Estaríamos de acuerdo si se objetara que la mayoría de los defensores

de la letra cursiva no proclaman argumentos elitistas. No es nuestra intención afirmar lo contrario y a estos efectos debemos recordar el concepto de hegemonía. Es notorio que en la mayoría de los casos, la pugna por la letra cursiva no constituye una reivindicación conscientemente elitista. Es normal que el discurso social haya “olvidado” las condiciones materiales en las que emerge y adopte con naturalidad las concepciones de lo que fue una clase dominante. Pero, no obstante, consideramos oportuna esta reflexión a fin de cuestionar el estatuto de belleza de la letra cursiva y su incidencia en el debate sobre los usos de los diferentes tipos de letra. En otros términos, nos parece necesario que nos cuestionemos sobre los fundamentos de belleza del tipo de letra considerando su origen cultural. Y más enérgicamente, nos interesa plantear la cuestión de si es justo y necesario que el elemento estético deba pulsar el ritmo del discurso académico o si debiéramos priorizar otras propiedades de la escritura (legibilidad, coherencia, sentido, orden, libertad, entre otras).

Nuestra posición ya ha sido expuesta a lo largo de este trabajo, pero bien podría sintetizarse en las palabras de esta maestra de primaria de la ciudad de Buenos Aires: “No les exigimos que transformen su letra por estética, les pedimos que lo hagan si no es legible. Uno siempre escribe para otro y si no la entiende un compañero se dificulta la comunicación”.⁴

Bibliografía consultada

Angenot, Marc. *Interdiscursividades: De hegemonías y disidencias*. Editorial Universidad Nacional de Córdoba, 2010.

Bourdieu, Pierre. (1988). *Distinción: criterios y bases sociales del gusto*. Grupo Santillana de Ediciones.

Eagleton, Terry.(1997). *Ideología: una introducción*. Paidós.

Enrique, Álvaro. *Notas para una historia de lo cursi*. En revista Letras Libres (setiembre 2001) http://www.letraslibres.com/sites/default/files/pdfs_articulos/pdf_art_6965_6263.pdf

Guerri, Claudio. *Simetría como retórica de la forma* <http://www.mi.sanu.ac.rs/>

⁴ Extraído de un artículo publicado en el periódico digital “El Virrey”: *Caligrafía en tiempos de internet*.

http://periodicoelvirrey.com.ar/index.php?option=com_content&view=article&id=55:caligrafia-en-tiempos-de-sms-e-internet&catid=2:cultura&Itemid=3

[vismath/BA2007/sym42.pdf](#)

“El nonágono semiótico: un ícono diagramático y tres niveles de iconicidad” en deSignis

Nº 4, Julio 2003, Barcelona: Gedisa.

El nonágono semiótico: una herramienta para la investigación de la comunicación visual. Revista Polis. Edición Especial “Décimo Aniversario de la Carrera de Diseño”

Forma, multidisciplinaria y transformación. <http://www.sema.org.ar/downloads/SemPrim%20202%20ForMultTransf%20Guerri%20VersionWEB.pdf>

Iturzaeta, José Francisco de. (1859). *Arte de escribir la letra bastarda española*. Séptima ed. Madrid..

Nemirovsky, Myriam. *La enseñanza de la lectura y de la escritura y el uso de soportes informáticos*. En: <http://www.rieoei.org/rie36a05.htm>

Núñez, Eduardo. *La letra cursiva*. En: <http://www.jenson.com.mx/articulos/6-la-letra-cursiva>

Montaldo, Susana. *La Semiótica y su poder para des-sedimentar el discurso académico*. En: <http://www.fortunecity.com/victorian/bacon/1244/Montaldo.html>

Toro, Hernán. *Ciencia, escepticismo y racionalismo*.

En: http://www.escepticoscolombia.org/detalleContenido.php?id=articulo_afirmaciones

Evidencias

Virtually there: Thoughts for a principled online pedagogy

Gabriel Diaz Maggioli,
Lesley Painter-Farrell¹

Introduction

Online learning has surpassed all expectations in terms of both its outreach and its impact over the past decade. More and more people are “wiring” themselves for learning but the forms that virtual learning has taken are not as varied as the people who engage in them. Students take online courses for various reasons (convenience, flexibility, etc.) without much consideration as to whether the medium for instruction suits their particular learning styles, preferences and personality. While ideas on online pedagogy are still evolving, it is our view that the design of online courses is not.

One reason for this apparent mismatch between intentions and procedures is that the applications used for the delivery of courses have failed to address the “messiness” of the learning process and the complexity of the teaching act since these apps are built around binary codes, which make them linear and sequential, for example, Learning Management Systems (LMS). Fundamentally, online courses, or at least those delivered via currently available LMS, are based on a view of learning which sees it as occurring through interactive discussions based on a data bank of information. The challenge, for both instructor and student, is to understand how a discussion, over time, has the potential to lead to a negotiation of understandings and a reification of new meanings (Lave and Wenger, 1991) with colleagues in a two-dimensional format. In other words, much of the current setup of online learning tends to favor an ‘acquisitive’ rather than ‘inquisitive’ pedagogy (Lauder, et al., 2006: 6).

At present, much of the literature on online instruction (see Conrad and Donaldson, 2011) identify key instructor and student roles, which are supposed to be tied to different stages in the enactment of an online course purportedly

¹ Gabriel Diaz Maggioli and Lesley Painter Farrell work at The New School University in New York. Gabriel is Director of the School of Language Learning and Teaching and Director of the MATESOL Program and Lesley is Associate Director of the MATESOL Program. Their program has just been named one of the top online education programs in the United States by US News and World Report.

leading to autonomous learning. For example, in terms of students, these authors suggest a neat, time-bound progression from newcomer to cooperator, collaborator and finally, initiator/partner. In parallel to these roles, the instructor moves from social negotiator to structural engineer, facilitator and finally, community member in parallel with shifts in student roles. This begs the question whether as to whether such a neat and clear-cut depiction is actually feasible or even whether it actually occurs.

Identity and agency: roles and community

Let us take, for the sake of argument the following post by a student during the first week of an online course in response to the task “Introduce yourself”:

“John Charlie Baldwin; age 25; New York native and new york resident. I can work with anyone so long as they know that I am organized! Oh and I am always the first to post. Teach in Flushing, Queens.”

What can be discerned about the student’s personality through this brief personal introduction? In the deterministic conception of student and instructor roles cited above, the newcomer would be expected to be tentative, polite, open and accommodating, in an effort to create a harmonious rapport with his or her new colleagues. However, the post above stands in stark contrast with the expected newcomer role. This particular student appears as extremely confident and puts his expectations for interaction in very forthright terms. Likewise, he begins to establish a locus of dominance within the group thus seeming to claim a position of power, which might jeopardize the formation of a productive learning community. These personality traits continue to put into question the student roles of cooperator, collaborator, initiator and partner and, fundamentally, they place students’ personality as one of the most impactful elements of an online community.

The notion of learning community seems to have become an established catchphrase for any form of online delivery where groups of people interact. The term seems to imply that when people come together to learn something, above and beyond how that learning takes place, they serendipitously become part of

an all-encompassing group, which has fixed expectations of particular identities and behaviors. In other words, by claiming membership in the community, the student agrees to display an online identity congruent with course rules and expectations. In this respect, the current setup of many online courses assumes that students come to the online environment as *tabula rasa*. Hence, success in online learning seems to be determined by compliance to pre-determined course roles and expectations.

However, it should be acknowledged that each student brings into the course their own fund of knowledge (Kim and Lee, 2012), which includes their own outlook on the world, their prior experience, their motivation, their personality and understanding of both online learning and course contents. These factors heavily impact the learning community and ultimately determine the success or failure of the course and its associated learning experiences. What each course member brings to the course determines how it functions and the roles the instructor needs to adopt.

In short, because each member of the community brings to it his or her own personality and agency, the virtual environment becomes the turf where negotiation, understanding, interaction and eventually, learning, are the product of the safe disclosure and accommodation of each individual's fund of knowledge, including that of the instructor. The following diagram depicts the complex web of interactions we are referring to:

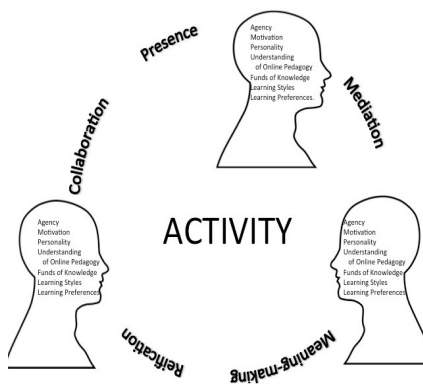


Figure 1: The complexity of online learning activity

What compounds the group's dynamic and ability to work collaboratively is that the work is done asynchronously and in writing. The success of each course is reliant on an immense amount of participation, without which courses become flaccid and unproductive. Online learning can be a daunting experience to students no matter how technologically savvy or how well acquainted with the course content they might be. These elements raise the stakes since what is written is "written in stone," even when students are allowed to edit their posts.

In this scenario, the pre-determined trajectory of student and instructor roles has little to contribute to the configuration of a true learning community. What is needed is a group of individuals who understand the nature of the task at hand, as well as how meaning is negotiated, and who purposefully make an investment in helping to create a viably safe environment conducive to learning.

In light of the above, we would like to advance a characterization of the successful online learner, as a highly situated individual who is free of self-doubt, curious, not constrained by others' opinions and who is an initiator of learning community gatherings. In other words, a successful online learner is someone who actively displays his/her presence. The following reflective post is an example of what this characterization means:

Literally this morning when I was awakening...half-awake...still stuck to bed...this question was like batter stirring in my head. At the time I thought I HAD it.... it's REALLY meeting the students where they are.... seeking that space...frequently reflecting on evidence of where they are and how you can meet them. You were right about my activity being valuable despite it taking much longer than I had planned...and messin' up my plan...in that there was important information for me. We really need to know a lot about our students to be effective, and not just their present stage of interlanguage.

I used to think effective teaching was about being systematic in what we are doing--what stages, moves, the pacing. You are not effectively teaching if you are following along something (the book, the lesson plan, your current view of best methodology) but not paying attention to the other crucial side of the relationship. I now see it as a relationship with the students setting the agenda.

What is the learning process? It's putting something gained to use and in the process a person is changed.

Back now in a more linear frame of mind... such simple, crucial, BIG questions:

Systematic teaching

An effective teacher gauges 1) the type (most relevant), amount, and pacing of material as input; 2) the level of language (graded appropriately); 3) the most beneficial way to practice in meaningful contexts 4) the frequency of recycling of target language.

Our responsibilities are to 1) attend to the systematicity and organization of input; 2) anticipate students potential learning issues in each lesson; 3) remain in a responsive mode through ongoing assessment integrated in classroom learning activities; 4) systematically reflect on issues such as the teacher-student relationships and roles; the learning environment; and the invisible curriculum 5) remain curious... open to new ideas about the teaching/learning dynamic and willing to experiment and change our fossilized ways.

The process of learning

Learning happens unconsciously, but in the context of this discussion, it often begins with noticing something, whether randomly (immersion in the world) or systematically (introduced with intention in a class). Though random learning can also happen in a class i.e. learning that was never preconceived by the teacher. That noticed is paired with meaning of some sort (e.g. lexical, pragmatic, syntactic, phonemic, emotional, physical, etc.). A hypothesis is formed. It is then a process of trial and error. The hypothesis is tried out in some form of output (spoken, written, emotional or physical) and feedback is received, either positive or negative. New hypothesis are formed in response to feedback. This experimental phase continues but not in a systematic way. There is ebbing and receding, it is not all integrated at once as there is a lot in being to attend to. Eventually this process leads to automaticity. We act without thinking in a system of meaning making and being. The learning is then a part of us.

As it can be seen in the post, this student is purposefully invested in elaborating on particular course contents, borrowing from the discourse of

the community and risking an answer (with which me might agree or not) thus prompting others to intervene. This student's posting is transparent, highly visible and a good starting point for a discussion of the topic.

The mediating role of the instructor

Seen from an instructor's point of view, the drawback of visibility for the learner is actually an asset. As Diaz Maggioli (2012: 121-122) puts it, "One very well-kept secret about online instruction is that it offers an admirable medium for dynamic assessment and teacher observation of student learning, as well as reflection in and on action (Schön, 1983). Given the asynchronous nature of online interactions, teachers of teachers (ToTs) are afforded the luxury of seeing learning evolve. Whether aspiring teachers' interactions are written or video recorded, the futility of the on-site classroom is no longer an issue, thus affording ToTs the opportunity to go back to the aspiring teachers' performances time and time again, so that they can better scaffold evolving understandings."

In this light, the instructor's main role is that of organizing for learning to happen (Danielson, 2007) via the design of the course, based on the affordances of the online environment that make learning tangible and visible. However, it should be noted that this organization of learning needs to be bound by certain characteristics, which make the different instructional moves, a truly mediated experience.

Vygotsky (1978) introduced the concept of mediation to account for ways in which individuals interact with the world around them and thus learn. Interactions between the individual and the world are often *mediated* by the use of human-made tools (material and symbolic). These material and symbolic artifacts have the potential to mediate but, "until used as such, they offer only affordances and constraints to an individual" (Swain et al., 2011: 2).

Feuerstein, et al. (1980) elaborate on the characteristics of a Mediated Learning Experience (MLE) by underscoring the need for the presence of the following:

- a. *Intentionality and reciprocity* – According to Poehner and Lantolf (2005: 241), "intentionality refers to the adult's deliberate efforts to

mediate the world, an object in it or an activity for the child". Both mediator and mediated purposefully engage in interaction and invest in it through dedicated attention, focus and purposeful discourse." It should be highlighted that the purpose of the interaction is to effect changes on "the [student's] cognitive processes that are the primary target of mediated interaction, and this too, should be made clear to the [student]" (Kozulin, 1998: 66).

- b. *Meaningfulness* - Unless meaning is co-constructed and negotiated, the whole interactive experience may be perceived by the less knowledgeable other as a "mere sequence of strange behavioral acts—devoid of purpose and affective investment" (Kozulin, 1998: 67). It is the mediator's role to infuse meaning into the stimuli, events or information so that they become mutually meaningful (Kozulin, op.cit.).
- c. *Transcendence* - For an interaction to be classified as an MLE, it should transcend the student's here and now so that, while providing support for the task at hand, it does not lose sight of the culturally determined future for which mediation is being made available. The MLE is thus a means—and not an end in itself—to attain a certain cultural goal whose realization is not in the task at hand, but in the future potential development. (Diaz Maggioli, forthcoming)

To these characteristics given by Feuerstein, et al., Diaz Maggioli (op. cit.) adds:

- d. *Contingent multimodality* - While it can rightfully be claimed that language is "the most economic and efficient transmitter of learning" (Feuerstein et al., 1980: 24), MLE makes use of other semiotic tools (or contingent modalities) for the intentional making of meaning. Gibbons (2003: 267) coined the term "message abundancy" to refer to the various semiotic systems that support activity and understanding in scaffolded situations.

- e. *Social to individual orientation* – MLE is a two-dimensional enactment of meaningful intentionality by which a culture ensures its continuity (Feuerstein et al., 1980.). This element of cultural transmission is a particularly relevant one, because it tallies with the transcendence aspect of MLE in that it enables “the individual to transcend the here and now, to adapt to new modes of functioning, and to develop new patterns of behavior appropriate to new situations. In other words, MLE produces in the organism a propensity to learn how to learn, by equipping the organism with the tools necessary for this faculty” (Feuerstein et al., op. cit.: 25).

Instructional tools for a principled online pedagogy

Given the complex nature of student involvement in community building and learning, and the requirements for instructors to mediate learning in a principled way, the question remains as to how to promote equitable and highly situated learning in an online environment. The need for a principled pedagogy is evident if instructors want to overcome the limitations posed by currently available applications and environments. This pedagogy should be principled in that it is built around the notion that there exist a series of assumptions that need to be taken into consideration at the time of helping learners engage and display their identities and agency within a safe environment which is truly conducive to learning.

In this section of the paper, we will explore different learning modes and refer to different cycles that need to be present in order to accommodate students' needs, both in terms of learning and performance. Laurillard (2012) explains that learning can happen in variety of ways given learners' needs, motivations, personality, understandings, learning styles and preferences. Hence, online courses should make available to learners opportunities to learn via their most preferred channels.

These authors recognize six distinct forms of learning:

1. ***Learning through acquisition*** – this form of learning is the closest one to a traditional transmission model, where the teacher explains,

lectures, models or presents information for the sake of students' acquiring certain information. The most common online tools, which favor this particular kind of learning, are: podcasts, slide presentations, online documents, websites and videos.

2. ***Learning through inquiry*** – this form of learning accommodates students' need to explore, research and reflect on information either individually or collaboratively. Usual online tools that favor this kind of learning are: online study guides, digital tools that help gather and analyze data, evaluating information and ideas from diverse sources and resorting to online journals.
3. ***Learning through discussion*** – this form of learning engages students in sustained interaction over time in both synchronous and asynchronous ways in order to explore a topic or develop new understandings. Online tutorials and seminars, email discussions, discussion groups, discussion forums, and web-conferencing tools help promote this kind of learning.
4. ***Learning through practice*** – this form of learning attempts to bring the experiential element into the virtual environment. While this is not easy to do, particularly in certain areas of knowledge, tools such as models, simulations, microworlds, virtual labs, virtual field trips and online role-plays help students engage in learning.
5. ***Learning through production*** – this form of learning requires that students do not just process new understandings but create something with the information, skills or dispositions they learn as a consequence of participating in the activities of the online community. Their production can take the form of digital documents, representations of designs, performances, artifacts, animations, models and also e-portfolios.
6. ***Learning through collaboration*** – this form of learning is seen not just as a means to learning, where learners mediate one another's understandings, but as a unique form of learning in itself, where learners pool individual resources to generate a collective expression of their understanding via small group projects, online forums, wikis and chats.

This wide array of learning modes stands in stark contrast to the scarce offerings of many LMS, which seem to dwell predominantly on a “learning through acquisition” fashion. However, it should be noted that the availability of all the online tools referred to above does not suffice to guarantee the success of the MLE instructors may attempt to offer.

The efficacious crafting and delivery of pedagogically-sound online instruction lies in the simultaneous enactment of intentions and the thoughtful weighing of purposeful interventions, with the instructor taking both an active role in providing contingent scaffolds to drive student learning, while also having selected and/or designed scaffolds in an *a priori* fashion. It is in the interplay of the designed-in (*a priori*) and the contingent (contextually situated) that a Zone of Proximal Development (Vygotsky, 1978) can be created that will make learning possible.

It is thus the instructor’s task to moderate the interaction among students, course contents, and tools that create this ZPD. Laurillard (op.cit.) suggests three main instructional cycles that can accommodate productive situations for mediation and in which learners may have the opportunity to engage their various learning modes. Each of the cycles implies the existence of a particular kind of interaction, which yields the potential for the application of one or more of the learning modes above.

A) The teacher communication cycle.

In this cycle, the instructor presents content to students so that they can develop new understandings. In general, this cycle is followed by practice, though Laurillard’s model does not prescribe a pre-determined sequence, thus respecting the “messiness” of the act of learning. However, she does advice to draw on learners’ prior experiences so that deep conceptual understandings can be disclosed, and potential preconceptions (misunderstandings) can be brought out into the open and contested. She suggests using ongoing formative assessment with the intention of making student thinking visible, as well as to inquire into students’ ongoing understanding. Two modes of learning can suitably be explored via the teacher communication cycle: learning through acquisition and learning through discussion.

B) The teacher practice cycle

The practice cycle is characterized by students applying the understandings gained through acquisition or discussion so that they can elaborate on them with an eye to mastering the content. In order for this to happen, practice opportunities should be given that target the learners' ZPD (i.e. they should be just above their current level of performance). These practice activities should also aim at making students' thinking visible by giving them the means to build external representations of their knowledge to share with others. A *sine qua non* requirement for all practice activities is that they should be accompanied by formative feedback and modeling, which can guide modification of the actions, and concepts that generated them. The teacher practice cycle can successfully accommodate learning through practice, as well as learning through discussion.

C) The student communication and modeling cycles

The third and final instructional cycle mentioned by Laurillard does not include the instructor but rather focuses on learners communicating and working with one another. Three different modes of learning are accommodated in this third cycle: learning through inquiry, learning through collaboration and learning through production. Laurillard's advice to instructors places the role of formative assessment once again at the forefront of the instructional cycle and specifies that inquiry, collaboration and production should also provide learners with the opportunity to build an external representation of their knowledge to share with others. This, in turn, will provide fertile ground for self- and peer-assessment practices which might impact on the development of a metacognitive mindset by students, accommodating opportunities for reciprocal scaffolding. The instructor's role is mostly one of helping students perceive their different conceptualizations and their values, as well as highlighting differences and inconsistencies.

Once again, we should highlight that these three cycles need not be enacted in a sequence but rather, be brought to bear in light of students' needs

and performances. The value of such an approach lies in the affordances it provides both learners and instructors alike. If, as we saw at the beginning of this article, motivation, personality, agency and students' uniqueness are the determining factors in the success or failure of online learning communities, then it stands to reason that, above and beyond the tools used for instructional delivery, the ethical mandate of the instructor is to facilitate the conditions where these determining factors of learning can be best put into play. After all, and in Prensky's words "Today, when a student is motivated to learn something, they have the tools to go further in their learning than ever before—far beyond their teacher's ability and knowledge." (Prensky, 2004:2)

References

- Conrad, N. M. and Donaldson, A. (2011). *Engaging the online learner: Activities and resources for creative instruction*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Danielson, C. (2007). *Enhancing professional practice: A framework for teaching*. (2nd Ed). Alexandria: ASCD.
- Diaz Maggioli, G. (2012). *Teaching language teachers: Scaffolding professional learning*. Lanham: Rowman and Littlefield Education.
- Diaz Maggioli, G. (forthcoming). Of metaphors and literalizations: Reconceptualizing scaffolding in language teaching. *Journal of Modern Education Review*.
- Feuerstein, R., Rand, Y., Hoffman, M. and Miller, R. (1980). *Instrumental enrichment: An intervention program for cognitive modifiability*. Baltimore: University Park Press.
- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding language, scaffolding learning: Teaching Second Language Learners in the mainstream classroom*. Portsmouth: Heinemann.
- Kim, H.K. and Lee, S. (2012). Teacher's use of funds of knowledge to promote class participation and engagement in an EFL context. In Yoon, B. and Kim, H.K. (Eds.). *Teachers' roles in Second Language Learning: Classroom application of sociocultural theory*. 121-134. Charlotte: Information Age Publishing.
- Laurillard, D. (2012). *Teaching as a Design Science: Building Pedagogical Patterns for Learning and Technology*. London: Routledge.
- Kozulin, A. (1998). *Psychological tools: A sociocultural approach to education*. Cambridge: Harvard University Press.

- Lauder, H., Brown, P., Dillabough, J.A. and Halsey, A.H. (2006). *Education, globalization and social change*. Oxford: Oxford University Press.
- Lave, J. and Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Poehner, M. E. and Lantolf, J. P. (2005). Dynamic assessment in the language classroom. *Language Teaching Research*, 9 (3), 233—265.
- Prensky, M. (2004). The emerging online life of the digital native: What they do differently because of technology and how they do it. Retrieved May 12, 2009 from <http://www.mark-prensky.com/writing/default.asp>.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How professional think in action*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Swain, M., Kinnear, P. and Steinman, L. (2011). *Sociocultural theory in second language education: An introduction through narratives*. Bristol: Multilingual Matters.
- 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.

Investigar las escrituras de los alumnos: narrativas en claves autobiográficas

Mariano Dubin

Distintos autores (Darnton, Chartier, Lahire, de Certeau, etc.) han señalado que las formas de leer (y específicamente las formas de leer literatura) son variables históricamente. De tal manera, la presente ponencia parte de la idea de que las maneras de leer en la escuela pueden ser distintas a las formas de leer que estudiamos como canónicas en las universidades y por lo tanto, la escritura de los alumnos podrían dar cuenta de esos modos de leer específicos.

El año pasado el crítico argentino Miguel Dalmaroni señalaba que gran parte de la teoría literaria y cultural tuvieron el efecto *“de confinar la crítica y las investigaciones sobre enseñanza de la literatura en la escuela, a un arrabal más o menos despreciado de los circuitos universitarios, siempre mantenidos bajo sospecha”* (Dalmaroni 2011). La crítica se ha centrado en los modos de lectura de los críticos. Por el contrario, enfocar el problema de la literatura en la escuela nos exige pensar no desde los modos de lectura de la crítica hegemónica sino desde los modos concretos de los alumnos. Retomemos nuevamente a Dalmaroni:

“Con matices que no alteran mucho lo que quiero decir, los profesores universitarios de literatura y crítica cultural imaginamos la literatura de la que hablamos o escribimos en correlación con un tipo de lector y de situación de lectura muy minoritaria: el modelo más o menos advertido somos nosotros mismos, críticos profesionales de literatura y profesores de adultos que eligen estudiar literatura en las universidades” (2011:4).

Dalmaroni señala otro elemento: los estudios críticos, entre ellos los estudios culturales latinoamericanos, preocupados en la subalternidad, han obviado, sin embargo, a la mayor masa lectora: la *escolar*. Se señala el desconocimiento de los modos de leer por fuera del circuito de lectores canónicos (es decir cómo lee la literatura un escritor o un crítico literario). Esta afirmación la podríamos extender y decir que se sabe poco de cómo leen y qué leen las clases populares de lo que solemos denominar “literatura”.

Para desandar este camino necesitamos abandonar, en principio, un

lugar común al que se podría caer: en la Argentina no se lee o se lee poco o lo hacen ciertos privilegiados. Hay una frase de Martín Kohan que sirve recuperar; afirma que si se juntan todos los lectores de literatura en Argentina no se llena un estadio de fútbol chico. Lo que le interesa señalar a Kohan es que *“la literatura tiene un lugar muy marginal, muy postergado en nuestro país”* (Kohan 2010). Vamos a permitirnos discrepar. No sólo es una idea bastante desmoralizadora en caso que tengamos la intención o seamos docentes de literatura sino que nos puede convencer que en nuestro país no se lee. En todo caso, no se lee *cierta literatura*. Contestemos la afirmación de Kohan con una pregunta: ¿cuántos estadios de fútbol se llenarían si juntáramos a todos los lectores asiduos de *La Biblia*?

Obviemos los lectores individuales, aquellos que tienen la biblia en la mesita de luz y revisan algunos versículos antes de dormirse; pensemos en un ejemplo más evidente y, tal vez, menos percibido: caminemos por casi cualquier barrio un domingo a la tarde y paremos en alguna iglesia evangelista: ¿Qué sucede ahí sino una lectura pública de un libro que posee gran parte de los recursos narratológicos que también encontramos en lo que llamamos literatura? Entonces, ¿por qué quedarnos con la idea de Martín Kohan que sólo un estadio chico espera a la masa lectora?

Modos de leer: una aproximación histórica

La lectura es histórica, es decir, las formas de leer, qué se lee y cómo organizamos lo que leemos son arbitrarias y, por ende, no hay *a priori* formas ni más naturales ni mejores. En tal sentido, creo que una buena manera para ingresar al mundo de las lecturas y escrituras de adolescentes de clases populares (que se desarrollan, también, en las clases de lengua y literatura) es pensar que toda toda práctica cultural está cifrada histórica y socialmente y por lo tanto no hay prácticas culturales superiores a otras sino que algunas se tornan hegemónicas (Bourdieu 1985; García Canclini 1984). Tener en cuenta esta premisa para abordar las posibilidades de leer literatura en el aula nos permite visibilizar que muchas de las prácticas culturales de los alumnos no son antojadizas sino que responden a tradiciones culturales complejas.

Pensemos que inclusive el mismo acto naturalizado de leer en silencio relacionado a lectura individual (leámoslo como correlato del “pueden callarse”

que solemos aplicarles a nuestros alumnos) es una práctica histórica, tal como se ejemplifica con el relato de San Agustín en sus *Meditaciones*¹. O para dar otro ejemplo de la diversidad que puede ser eso que llamamos leer literatura, tomemos el caso de la gauchesca, un género de letrados, en principio. Sin embargo, el *Martín Fierro* y otras obras de la literatura gauchesca circularon por poblaciones rurales ágrafas. Es así que muchos peones rurales utilizaban los versos del *Martín Fierro* como sentencias. Yo mismo lo he conocido en zonas rurales de Punta Alta, al sur de la Provincia de Buenos Aires, entre mi familia materna. Mi abuelo (que no sabía ni leer ni escribir) utilizaba recurrentemente el *Martín Fierro* para explicar situaciones, dar consejos, opinar sobre problemas; inclusive no le interesaba que el libro poseyera un autor y, además, le incluía versos que no pertenecían a la obra pero que el afirmaba, sin cuidado, “como dice el *Martín Fierro*...”. Se busca resaltar que ciertos lectores de la gauchesca fueron analfabetos, que habían aprendido de memoria sus versos y desglosaban la obra sin haberla leído y recortando principalmente el discurso moralizante que, en todo caso, respondía a una de las intenciones de la obra de José Hernández: su filosofía estoica. Estos lectores son totalmente distintos al lector arquetípico que señala Dalmaroni. Los ejemplos abundan y podríamos preguntarnos, por ejemplo, cómo serán los lectores del manga japonés que lo compran antes de subir al tren y lo tiran a la basura al terminar el trayecto, o los libros de cordel en el Nordeste brasileño que se pasan de mano en mano y se venden y se leen en las plazas públicas. Todos lectores, volvemos a señalar, que se alejan del lector arquetípico que a veces podemos estar buscando repetir en nuestros alumnos. No podemos, en tal sentido, seguir considerando modélicas nuestras prácticas lectoras como investigadores. Mucho más cuando hoy definir qué es la literatura, o aquello que los formalistas rusos llamaron *literaturidad*, es algo absolutamente impreciso; lo que se ha considerado hegemoníamente literatura y sus métodos de estudio, hoy son puestos en duda. Régine Robin, tomemos el caso, dice que

“en el momento actual, la eclosión del objeto literario es tal que su sectorización ha pulverizado todos los etnocentrismos de la legitimidad. A partir de ahora hay objetos particulares y cada uno de ellos tiene su manera de inscribirse en lo literario, de producir algo literario o de pensar lo literario” (Robin 2002:57).

Sandra Sawaya: un marco teórico

Indaguemos sobre cómo leen las clases populares argentinas y, específicamente, alumnos de barrios de la periferia que estudian en escuelas públicas. Un modelo teórico que nos podría servir para comenzar a pensar este problema es el desarrollado por Sandra Sawaya. Ella ha realizado trabajos desde el año 2002 en barrios populares, las tradicionalmente llamadas *favelas*, de San Pablo, Brasil (Sawaya 2008). En su investigación comprueba, que contrariamente a lo que se piensa, en estos barrios circulan una gran variedad de textos: folletos, diarios, horóscopos. Explica Sandra Sawaya retomando a Roger Chartier:

“la historia de las prácticas de lectura han revelado que no sólo las capacidades de leer sino también las situaciones de lectura son históricamente variables, pues la lectura no siempre se redujo a un ámbito privado, íntimo, remitiendo la individualidad y a la relación íntima del lector con un texto escrito y su capacidad de descifrarlo. Otras formas de lectura y de relación con el texto tornan la lectura en una actividad colectiva...” (Sawaya 2008:63).

A través de este nuevo enfoque vislumbra la potencialidad narrativa de los niños en las *favelas* brasileñas:

“construir la historia del barrio, cartografiarlo, es otra de las funciones de la palabra para lo niños, lo que termina transformándolos en portavoces, en memoria viva y colectiva de la vida del barrio y de las personas que en él viven: son informantes, palomas mensajeras, delatores y testigos (...) Las historias contadas por los niños sobre el barrio y las familias trazan el recorrido existencial de la vida de aquellas personas, situándolas en el espacio y en el tiempo”. (Sawaya 2008:59).

Los niños, continúa, registran, informan, tornan presentes acontecimientos pasados, reconstruyen la historia del lugar y de las personas, permitiendo la identidad del barrio y de las familias (Sawaya 2008:59).

Un acercamiento a la escritura en las clases populares

Se podría pensar la escritura de alumnos de barrios de la periferia en dos movimientos: uno temporal y otro espacial. El primer movimiento se relaciona al origen migrante de las clases populares urbanas argentinas. La periferia de Buenos Aires (lo que hoy conforma el Conurbano), desde la década de 1930, comienza a poblarse por migraciones del interior del país. Se considera relevante especificar el tipo de migración interna que se desarrolló en la Argentina porque está íntimamente ligada a las escrituras objeto de nuestro estudio ya que muchos de nuestros alumnos son hijos o nietos de migrantes internos, principalmente del noroeste y noreste del país y migrantes de otros países, tales como Paraguay, Bolivia y Perú. De tal manera, muchas de las tradiciones culturales de las provincias se continuaron en los barrios de la periferia a través de fiestas religiosas, bailes y conjuntos musicales, lenguas originarias, etc.

Para pensar este movimiento temporal hemos recurrido al libro de Abril Trigo, *Memorias migrantes* (2006), que recupera distintos modelos teóricos para entender la especificidad de cada migración. Coteja a dos autores: por un lado a Cornejo Polar en *Escribir en el aire* (1994) y por otro, a García Canclini en *Culturas híbridas* (1989). Trigo encuentra que García Canclini entiende la migración como desterritorialización. En cambio, Cornejo Polar observa que el desplazamiento migratorio duplica o multiplica el territorio del sujeto y le ofrece o lo condena a hablar desde más de un lugar. Es el suyo, por lo tanto, un discurso doble o múltiplemente situado y no desterritorializado. Se recupera *Memorias migrantes* para pensar en ciertas recurrencias de la cultura migrante como el uso de seres sobrenaturales². La tradición oral argentina tiene en su repertorio narrativo distintos seres de este tipo (el Lobisón, el Pomberito, la Llorona, etc.). Retomemos un relato de Fernando, de 10 años, tomado de un taller de escritura, que se desarrolló en un comedor comunitario del barrio de Ringuelet de la ciudad de La Plata:

Resulta que la Llorona y los hijos se iban a bañar al arroyo y los hijos se le ahogaron. A la Llorona la mataron los soldados y se revivió el espíritu y empezó a matar señores, chicos, todo eso. Y siempre va a llorar al puente de 12 y 514.

En el relato, Fernando retoma un relato oral pero inserto en un contexto urbano. Es una recurrencia el cruce de campo y ciudad, de cultura tradicional y cultura urbana, etc. Hemos registrado una variación del Pomberito que expresa bien este cruce: el duende litoraleño, que según el relato tradicional exige tabaco, en nuestro corpus aparece exigiendo marihuana. Perdura la creencia de su existencia pero se lo inscribe en el barrio. Este movimiento temporal es una selección selectiva de la cultura migrante: niños y adolescentes de barrios de la periferia recuperan parte del repertorio oral de sus mayores pero lo actualizan en nuevas condiciones de producción social y cultural.

El segundo movimiento es el espacial. Es la importancia del barrio en la escritura de jóvenes de las clases populares. Uno de los textos fundantes del estudio de la cultura popular es *La cultura popular en la Edad Media y en el Renacimiento. El contexto de François Rabelais* (1988) de Mijail Bajtin. En esta obra, el autor considera a la cultura popular relacionada con ciertos espacios: la plaza pública, las ferias, los carnavales, etc. Pensemos lo popular en relación a una manera de circular el espacio para leer “La esquina del futuro”, un relato escrito por Andrés de 16 años:

En la esquina del futuro hay un robot con un parlante grande que suena fuerte, que tiene entrada USB, y en la panza una heladera para el “tang” (una bebida especial) que tiene un lugar para guardar el medicamento por si alguien se siente mal...

Después de tomar un juguito y el medicamento por si les duele la cabeza en el baile, salen los pibes de la esquina (Rulo, Durito, Negro, Morza, el Pata y el robot “el chapa”).

En el baile lo mandan al Chapa a chamuyar a la pibita que le gusta al Durito, total si lo corta no tiene el sentimiento de la vergüenza, pero si sale el chamuyo va el durito. Y si pinta el bondi el Chapa va al frente y si se como alguna no importa porque no le duele, le duele al otro.

A la salida del baile iban pateando para el barrio y se cruzaron con otra banda que tenían otro robot pero no era nada al lado del chapa y este quería boxiar y el chapa le ganó, le sacó la heladera y todo el medicamento para el dolor de cabeza y la otra banda se fueron sin robot. Guardaron para el otro día el juguito tang y el medicamento en el chapa y se quedaron escuchando música hasta que cantó el gallo.

En clase habíamos leído “Marionetas” de Ray Bradbury. Se propuso reescribirlo retomando la posibilidad de pensar un cuento de ciencia ficción inscripto en la Argentina. ¿Por qué Andrés reescribió la ciencia ficción desde el barrio? Es imposible agotar todas las explicaciones posibles. Sin embargo, se quisiera resaltar una que se relaciona con lo que se busca explicar: cómo opera el barrio en los modos de lectura. El autor del texto elige como lugar de la narración la esquina. No es casual. Es un lugar de referencia que se presenta como recurrente de nuestro corpus. Muchos adolescentes remiten a ella como un espacio importante de sus vidas: momento de encuentros con amigos, posibilidad de enterarse de las novedades de los vecinos, etc.

Retomemos, entonces, una primera aproximación a la cultura popular como relacionada a un *espacio*. Ese espacio puede ser el barrio pero dentro del barrio se presentan una multiplicidad de otros espacios. Posiblemente si hubiera que seleccionar uno como metonímico del entramado narrativo de un barrio, ese sería la esquina. En este momento quiero ir más allá de un análisis formal de “La esquina del futuro”, para resaltar la apropiación del género de ciencia ficción en relación al tema suburbano. Denis Merklen se ha esforzado en describir las clases populares contemporáneas en su obra *Pobres ciudadanos, las clases populares en la era democrática (Argentina, 1983-2003)* (2005). Allí toma como una de las características principales de las nuevas clases populares su *inscripción territorial*. Por otro lado, clasifica el barrio en Latinoamérica como una de las “*figuras mayores de la cultura popular*” (133). Hagamos notar, sin embargo, que la *inscripción territorial* no sólo remitiría a un tema sino, principalmente, a una forma. En “La esquina del futuro” el barrio es una forma de narrar: el uso coloquial de la lengua, el tipo de humor, etc.

Conclusiones

Cuando los alumnos se relacionan con la literatura ponen en juego modos de lectura específicos (Cuesta 2006) que no sólo implican formas de leer la literatura sino formas de leer la vida (Sawaya 2009). En tal sentido, se quisiera resaltar que algunos de esos determinantes de la “lectura popular” podrían ser tanto su *inscripción territorial* como su *origen migrante*. Edward Said en *Cultura e Imperialismo* (1994:48) había destacado, retomando a Gramsci, que la hegemonía burguesa se construye como una forma de organizar lo geográfico;

no sólo en una organización material – económica sino, también, simbólica. El discurso hegemónico borra deliberadamente ciertos espacios. Zygmunt Bauman los nombró, en *Modernidad líquida* (2004), “espacios vacíos”: lugares (tales como barrios obreros) que son eliminados del mapa de los imaginarios sociales hegemónicos. En las escrituras objeto de nuestro estudio encontramos otros recorridos cartográficos que son muchas veces los que se presentan en los discursos hegemónicos como “espacios vacíos” y que responden a los recorridos biográficos de las clases populares.

Bibliografía

- Bajtín, M. (1989). *La cultura popular en la Edad Media y en el Renacimiento*. Madrid: Alianza.
- Bauman, Zygmunt (2004). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P. (1985). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Ediciones Akal.
- Cuesta, C. (2006). *Discutir sentidos. La lectura literaria en la escuela*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- García Canclini, N (1984). Gramsci con Bourdieu. Hegemonía, consumo y nuevas formas de organización popular, *Nueva Sociedad*, nº71, 1984.
- Kohan, M. *La literatura tiene un lugar muy marginal en nuestro país*, entrevista, diario *La Nación*, 26 de Abril de 2010.
- Míguez, D. y Semán, P. (2006). *Entre santos, cumbias y piquetes. Las culturas populares en la Argentina reciente*. Buenos Aires: Biblos.
- Robin, Régine (2002). Extensión e incertidumbre de la noción de literatura En Angenot, M. y otros. *Teoría literaria*. México: Siglo XXI, pp. 51-56.
- Said, Edward (1994). *Culture and Imperialism*. New York: Vintage Books.
- San Agustín (1982). *Confesiones*. México: Porrúa.
- Sawaya, Sandra (2009). Alfabetización y fracaso escolar: problematizando algunas presuposiciones de la concepción constructivista, *Revista Lulú coquette*, año 3 número 4, Buenos Aires.
- Semán, Pablo (2006). *Bajo continuo*. Buenos Aires: Gorla.
- Trigo, A (2003). *Memorias migrantes: Testimonios y ensayos sobre la diáspora uruguaya*, Rosario,: Beatriz Viterbo.

- 1 “Cuando él leía [Ambrosio, obispo de Milán], recorrían las páginas los ojos y el corazón profundizaba el sentido, pero la voz y la lengua descansaban. Muchas veces, estando nosotros presentes --porque a nadie se le prohibía la entrada, ni había costumbre de anunciarle al visitante--, le vimos leer así en silencio y jamás de otra manera. Y después de haber estado sentados largo rato sin decir nada --¿quién se hubiese atrevido a importunar a un hombre tan abstraído?-- nos retirábamos suponiendo que durante ses breve tiempo que podía encontrar para fortalecer su espíritu descansando del tumulto de los asuntos ajenos, no quería que se le distrajese. Tal vez se guardaba temiendo que un oyente, atento y cautivado ante un pasaje un tanto oscuro del autor que estaba leyendo, lo obligase a explicar o discutir algunas cuestiones más difíciles y que, por el tiempo empleado en ese menester no pudiese leer tantos volúmenes como quisiera. Aunque acaso también el cuidar su voz que se le enronquecía con mucha facilidad, pudiera ser el verdadero motivo de que leyese en silencio. Mas fuese cual fuese la intención con que lo hacía aquel varón, seguramente que era buena”. (San Agustín 1982, Libro VI, Cap. 3)
- 2 La investigación sobre este movimiento temporal de la escritura de las clases populares ha sido desarrollada, en parte, en mi tesis de licenciatura “Educación y narrativas en las periferias urbanas: persistencias y variaciones en las culturas migrantes”, ver:
<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.391/te.391.pdf>.

Implicancias político-económicas en el préstamo lingüístico (El caso de los préstamos léxicos provenientes del inglés)

Virginia Frade

La condición social del hombre y la necesidad de interactuar y comunicarse con otros de su misma especie lo ha llevado a lo largo de la historia a interrelacionarse con otros pueblos, con otras culturas, con otras comunidades. Esas interrelaciones generan inevitablemente distintos tipos de intercambios, ya sean bienes materiales, económicos, políticos o culturales. El vehículo para que se dé el intercambio cultural es el **lenguaje**, puesto que es el sistema que permite la comunicación, y es a través de éste que transmitimos ideas y tradiciones culturales. Ese intercambio cultural no siempre es bidireccional ni sucede en el mismo grado o intensidad. Es en este sentido que nos interesa trabajar un fenómeno que ocurre a nivel lingüístico como son los préstamos léxicos en una lengua cuando entra en contacto con otra lengua, cómo se da el intercambio cultural y en qué circunstancias. En una primera instancia exploraremos algunos aspectos extralingüísticos (de corte ideológico) que subyace a la terminología técnica, para luego analizar (desde una perspectiva político-lingüística), algunos aspectos que subyacen al fenómeno del préstamo léxico (especialmente los provenientes del inglés que se han instalado en el español).

Connotaciones extra-lingüísticas de la terminología técnica

Para poder analizar las connotaciones extra-lingüísticas que encontramos en la terminología técnica usada en los estudios sobre la lengua, señalaremos primero algunas consideraciones sobre conceptos que aparecen habitualmente en los estudios sobre lenguas en contacto.

De acuerdo a la definición de Thomason y Kaufman (1988) *el “Préstamo [(borrowing)] es la incorporación de rasgos exógenos en la lengua nativa de un grupo por los hablantes de esa lengua: la lengua nativa se mantiene, pero se la modifica por la adición de los rasgos incorporados”*. También agregan a esta definición la idea de que las *“palabras son los primeros elementos exógenos en*

entrar a la lengua receptora en una situación de préstamo”.

Otros conceptos que tomaremos en cuenta en este trabajo y que se relacionan con el fenómeno de contacto de lenguas, son los de “*transferencia lingüística*” o “*interferencia*”.

Para Silva-Corvalán (2001:260):

“Hablamos de **transferencia lingüística** o de **interferencia** cuando una lengua exhibe diferencias o desviaciones de la norma lingüística monolingüe que corresponden, en cambio, a estructuras existentes en la lengua de contacto. Es el individuo el que transfiere de una lengua a otra. Diferenciamos aquí entre transferencia e interferencia según la estabilidad del elemento foráneo en la lengua que lo recibe (i.e., lengua receptora). La interferencia es pasajera, inestable, ocasional. La transferencia, en cambio, corresponde a elementos transferidos de una lengua a otra que se mantienen en forma más o menos estable en la lengua receptora”.

De acuerdo a esta definición, el préstamo se podría considerar como un tipo de transferencia directa de una lengua a la otra.

Llegado este punto, enfocaremos nuestra atención en las implicancias extra lingüísticas de la terminología.

Si tomamos al Diccionario de la RAE y vemos las distintas definiciones de la palabra “*préstamo*”, veremos que aparecen cinco, de las cuales nosotros recogimos cuatro, pues la última “*prestamera*” ha caído en desuso. De las cuatro definiciones en cuestión, las tres primeras son de corte netamente material y económico:

1. m. Acción y efecto de prestar (entregar algo a alguien para que lo devuelva)
2. m. Cantidad de dinero que se solicita, generalmente a una institución financiera, con la obligación de devolverlo con un interés.
3. m. Contrato mediante el cual un particular se obliga a devolver el dinero que le ha sido prestado.
4. m. Ling. Elemento, generalmente léxico, que una lengua toma de otra.

En las tres primeras definiciones de préstamo queda explícita la deuda. En la última definición, referente a la lingüística, no se alude sin embargo a la deuda. Algunos autores han observado lo inadecuado que resulta el concepto

de préstamo lingüístico, pues si los elementos lingüísticos son prestados a una lengua, ésta no los devuelve, y la lengua prestadora tampoco los pierde, entonces la palabra “préstamo” no sería la más adecuada. Sin embargo, creo que detrás del concepto de préstamo lingüístico sí hay una deuda, y que como en toda deuda se genera una **relación de dependencia**, en donde el deudor siempre queda en situación de dependencia del prestamista o acreedor. Cuando se trata de la lengua, esto es particularmente sensible, porque si hablamos de lengua hablamos de cultura y esa misma relación se da aquí también.

Históricamente, las relaciones entre los pueblos en general y entre los seres humanos en particular han estado marcadas por situaciones de dominio y poder. Las huellas que dejan en el idioma los invasores y colonizadores son más evidentes que las que pueden dejar los colonizados en la lengua del colonizador. Con respecto a la palabra **interferencia** que deriva del verbo interferir, encontramos las siguientes definiciones en el Diccionario de la RAE:

1. tr. Cruzar, interponer algo en el camino de otra cosa, o en una acción.
2. tr. Fís. Causar interferencia.
3. intr. Telec. Dicho de una señal: Introducirse en la recepción de otra y perturbarla.

Dos de las definiciones (la 2 y 3) tienen que ver con la ciencia y las telecomunicaciones. La primera es más genérica, pero lo que tienen en común es la idea de **interponerse**, de **perturbar**, en definitiva de **interferir**. Cuando uno interfiere, se interpone o perturba a alguien o algo, no lo hace pidiendo permiso, hay cierta violencia implícita en el término. Si pensamos en los invasores o en los colonizadores, podemos decir que “interferían” en la vida de los pueblos que estaban colonizando y seguramente los perturbaban, sobre todo en la paz y en la organicidad de los mismos.

La **interferencia** implica una intromisión de una lengua en otra, sin pedir permiso. Actualmente, la interferencia o intromisión se da en forma particularmente efectiva e intrusiva a través de los medios de comunicación y de la red virtual.

El diccionario de la RAE define el término transferencia de la siguiente manera:

1. f. Acción y efecto de transferir.
2. f. Com. Operación por la que se transfiere una cantidad de dinero de una

cuenta bancaria a otra.

3. f. Med. Evocación en toda relación humana, y con más intensidad en la psicoterapia, de los afectos y emociones de la infancia.

4. f. Psicol. En el psicoanálisis, ideas o sentimientos derivados de una situación anterior, que el paciente proyecta sobre su analista durante el tratamiento, del que es parte esencial.

La primera definición es bastante genérica, la tercera y cuarta específicas del área de la psicología, mientras que la segunda se refiere a transferencias de dinero. Tal como sucedía con la palabra préstamo, otra vez estamos frente a término que se utiliza para definir un fenómeno lingüístico, pero que proviene del área de la economía.

De las definiciones puede inferirse que los términos **préstamo**, **transferencia** e **interacción**, tienen una connotación económica en el caso de los dos primeros, y una que se vincula con aspectos intrusivos y hasta violentos en el tercer caso. En este sentido podría interpretarse que la elección y utilización de estos términos está claramente influida por un discurso de dominio, que se ejerce a través de la fuerza, del poder económico e esto influye en la cultura y el lenguaje. La cultura tiene que ver con implicancias políticas y relaciones de dependencia y poder. El lenguaje, en cuanto vehículo de transmisión y consolidación de ideología, configura un elemento de poder.

¿El poder de las palabras? o ¿las palabras como elemento de poder?

Es bastante común escuchar comentarios acerca del **poder** de las palabras hasta el punto de atribuirles una carga emotiva o un halo místico. Pero ¿qué hay de las palabras cuando son utilizadas como elemento de **poder**? ¿Qué hay de la palabra escrita como elemento que perpetúa y queda fijo en la mente y el repertorio lingüístico del hablante? Nos preguntamos también ¿cuáles son los medios (de poder) por los cuales los préstamos provenientes del inglés ingresan a nuestro acervo lingüístico, fijándose, reproduciéndose y perpetuándose?

Basta prender la computadora para encontrarnos con palabras como link, upload, download, spam, megabytes, online, password, chat, entre otras. Recepcionamos y nos apropiamos de las palabras sin tomar demasiada

conciencia de ello, quedando inscriptas en nosotros en un hecho de legitimación de su poder, eternizándolas a través del uso.

Marius Sala (1988) sostiene que el contacto entre lenguas puede establecerse de manera directa y de manera indirecta. La primera se da cuando distintas poblaciones se mezclan o conviven en un mismo territorio; la segunda sucede en regiones diferentes, por medio de relaciones culturales, económicas y políticas. El contacto indirecto se da superficialmente entre dos idiomas, uno de los cuales suele ser lengua de circulación universal (por ej., el inglés en la actualidad).

Hoy en día se da un tipo de contacto a nivel global, que no ocurre necesariamente y solamente de modo directo (cara a cara), sino por el contrario, sucede mayormente de forma indirecta entre distintos hablantes de todo el mundo a través de una red virtual, predominantemente en inglés..

En otros momentos de la historia el contacto entre lenguas se limitaba al tipo directo, ya fuese por condiciones geográficas, por migraciones, por colonización o por comercio (por mencionar algunas de las razones). El contacto entre las lenguas se ha dado históricamente a través de los hombres, del contacto entre distintas poblaciones, entre comunidades físicas. Es claro que el contacto indirecto se agrega al contacto directo. Tanto en el caso del contacto directo como en el indirecto hay explícita o implícitamente una relación de dependencia o dominación de un grupo sobre otro, ya sea político, económico o cultural.

La penetración de préstamos se ve favorecida por los medios masivos, llegando así a grandes masas de población, lo que produce un efecto de homogeneización, no solo el lenguaje sino en ideologías, culturas.

La pregunta que se plantea generalmente es ¿por qué ingresan, se adoptan y adaptan tan fácilmente estos términos en inglés?, en lugar de acuñar un equivalente en español. En esos casos se argumentan razones de economía, porque es más simple utilizar lo que ya tenemos a nuestro alcance o adaptarlo a nuestras necesidades. Tal vez sea porque no existe la palabra en nuestro idioma, porque no tenemos el objeto ni el concepto a nombrar. No podemos nombrar algo que no conocemos, lo cual nos lleva a pensar que si adoptamos un término en inglés (que no tiene equivalente en español), es porque no solo la palabra no existe en nuestro universo, sino que el objeto o concepto mismo a nombrar tampoco existe.

Sucedía cuando los colonizadores llegaban a tierras nuevas y se encontraban con objetos o conceptos que nunca antes habían visto. Lo mismo sucedía a la inversa desde el lugar del colonizado, que también se encontraba con objetos y conceptos que traían los colonizadores, que no existían en su universo, y que nombraban con su nombre de origen, en la lengua del colonizador.

Debido a las facilidades actuales en el intercambio comercial y en las comunicaciones, muchos son los productos que llegan a países como el nuestro, generalmente desde otros desarrollados, con un poder económico y potencial de penetración importante. Dentro de esos productos claramente se destacan los informáticos (software, juegos, etc.), los de entretenimiento y los culturales. Evidentemente estos productos, muchas veces, se nombran y se venden con los términos de su lengua original. Cuando compramos el producto también compramos palabras, que adaptamos y comenzamos a utilizar para designar la nueva adquisición.

El inglés, hoy día, es visto como la lengua que une, la lengua de la ciencia y la tecnología, la lengua de la comunicación interlingüística, franca por excelencia dentro de un marco multilingüístico. Como lengua, tiene poder a nivel global, ya no se limita a sus colonias, pues ahora la colonización lingüística tiene un alcance mayor, un desgaste de energía y desplazamiento físico mínimo, gracias a los medios de comunicación y la tecnología.

Lenguaje como factor de identidad.

Finalmente, vemos que los aspectos anteriores influyen en la identidad de los sujetos. Según Sáez (1993):

“La identidad cultural de un pueblo se confunde en gran parte con su acervo léxico, que es el depósito de la memoria colectiva. Allí se encuentran los productos de su proceso de interpretación del mundo, que han sido aceptados por los hablantes”.

El lenguaje es un vehículo de transmisión de cultura, ya que es a través de este que interpretamos el mundo, le damos un sentido. Es en base a la palabra que se crean ideologías. Con respecto a esto, nos preguntamos hasta qué punto

la identidad de los distintos grupos sociales, o de las distintas comunidades lingüísticas estaría comenzando a desdibujarse. En el ciberespacio se borran los límites geográficos y las diferencias socioculturales, se da una deso-territorialización que nos pone frente a una comunidad global virtual, en donde se comparten códigos de todo tipo, entre ellos el del lenguaje.

En toda comunidad se comparten rasgos identificatorios comunitarios, y cuando se da un contacto entre culturas, el grupo despliega estrategias en función de las expectativas de asimilación o conservación de su identidad. Es sabido que esto se da en el caso de contacto directo, pero que esto sucede también en el caso del contacto virtual. En este contacto de culturas se da un proceso de borrado de las fronteras entre los grupos, aunque en el caso de la comunidad lingüística cibernética estamos más ante una multiplicidad que a una biunivocidad.

Hay una simbiosis entre los rasgos culturales propios del grupo de origen y el de la comunidad global. Hay un común denominador que es el ciberespacio y el inglés. Estamos pues, frente a una colonización lingüística global virtual, en donde la infiltración del inglés a través de las redes y los medios de comunicación masivos llevan a una noción de identidad fractal.

Bibliografía

- Alvarado de Ricord, E. (1980-1981). El Español en contacto con el Inglés BFUCH XXX: 375-387. En Castillo Fadic, M. N. *El préstamo léxico y su adaptación: un problema lingüístico y cultural*, 2002. ONOMAZEIN 7
- Appel, R. y Muysken, P. (1996). *Bilingüismo y contacto de lenguas*. Barcelona: Editorial Ariel, S.A.
- Bourdieu, P. (1985). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal.
- Castillo Carballo, M. A. (2006). *El préstamo lingüístico en la actualidad*. Madrid: Liceus.
- Gómez Capuz, J. (1998). *El préstamo lingüístico. Conceptos, problemas y métodos*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Haspelmath, M. (2009). Lexical borrowing: Concepts and issues. En Haspelmath, M. y Uri T. (eds). *Loanwords in the World's Languages. A Comparative Handbook*. Berlin: Walter de Gruyter.

- Hipperdinger, Yolanda. (2001). *Integración y adaptación de transferencias léxicas*. Editorial de la Universidad Nacional del Sur.
- Lehman, W. P. (1962). *Historical linguistics: An Introduction*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Sala, Marius. (1988). *El problema de las lenguas en Contacto*. México: UNAM.
- Silva-Corvalán, C. (2001). *Sociolingüística y pragmática del español*. Washington: Georgetown University Press.

La perspectiva accional de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras: un aporte del Marco europeo común de referencia para las lenguas y su potencialidad para el trabajo en la enseñanza y el aprendizaje de la lengua materna

Lucía González
Claudio Silva

“La competencia para aprender a aprender, yo creo que, uno de los primeros contextos en los que se desarrolló en los años 70, fue en el aprendizaje de segundas lenguas, los profesores de Francés y de Inglés aquí, que ya estaban en ejercicio en los años 70, finales de los 70 principios de los 80, recordarán que lo que se puso de moda entonces, fue la idea de que, si nosotros queríamos que los aprendices aprendieran mejor Inglés o Francés, lo que teníamos que hacer era enseñarles a aprender.

Daniel Cassany,¹

El Marco europeo común de referencia para la enseñanza de las lenguas y el enfoque accional.²

El Marco europeo común de referencia para las lenguas es el resultado de una reflexión que nace en 1991 en el Simposio intergubernamental de Ruschlikon, en Suiza que tenía como tema la transparencia y coherencia de los aprendizaje de lengua en Europa; objetivos, evaluación y certificación; es decir actualizar los niveles fundamentales elaborados desde los años 70 a instancias del Consejo de Europa.

El Marco cobra sentido en el contexto del proyecto político y económico europeo, para el cual la movilidad de las personas es moneda corriente. Los intercambios, la aceptación de las diferencias y la enseñanza de las lenguas constituyen un desafío esencial.

Se promueve el plurilingüismo, superando la simple yuxtaposición de lenguas, en esta concepción las lenguas están en correlación e interactúan. A demás de promover el aprendizaje de las lenguas de forma continuo a lo largo de la vida.

Establece tres niveles de conocimientos lingüísticos y socio culturales:

1 Cassany, D. *Las competencias básicas: qué, para qué y cómo*. <https://www.youtube.com/watch?v=SRBQcMfKB6A&noredirect=1>

2 Publicación del Consejo Europeo, División de políticas lingüísticas, Strasbourg, 2000. Edición impresa: Consejo Europeo/Ediciones Didier, Paris 2005 (versión reestructurada). Versión electrónica accesible en el sitio: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/CADRE_fr.asp siguiendo el link “texte intégral”: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_Fr.pdf

niveles A usuario elemental, B usuario independiente y C usuario experiente, cada nivel está dividido en dos sub niveles.

En esta perspectiva el lenguaje es concebido no sólo como una acción lingüística sino como componente de una acción compleja donde el decir se asocia a un hecho físico o material, una acción acabada, que pone en juego a varios actores, por lo tanto es una acción conjunta tan lingüística como física y cultural.

Este marco, no toma una teoría del aprendizaje exclusiva como fundamento, sino que se basa en el eclecticismo pedagógico y adopta las investigaciones lingüísticas de Canale y Swain ³ como teoría del lenguaje de base.

Con la aparición del Marco europeo común de referencia para las lenguas, se habla en metodología de “perspectiva accional” para referir a un enfoque que retoma los aportes y conceptos realizados por el enfoque comunicativo, agregando la noción de “tarea” a realizar por el aprendiz en diferentes contextos dentro de los que él podría desenvolverse en la vida social. Nosotros creemos que en las publicaciones actuales el concepto de tarea puede vincularse más al de actividad (que se ha visto en más de un manual de Español Lengua materna) y que, en más de una oportunidad puede verse vinculado a una serie de actividades que tienen como resultado la consecución de algún objetivo o meta, no como algo impuesto sino como respuesta a una **necesidad** en el marco de la metodología de trabajo por proyectos. Otros marcos consideran que la actividad es lo que emprende el docente al desarrollar la clase o secuencia en tanto que la tarea es de exclusiva realización por parte del estudiante... En nuestra perspectiva, el estudiante es un “agente social” que debe volverse capaz de poner en marcha todos sus recursos y competencias para llevar a cabo una tarea que le es asignada. Hay que entender que el proceso de aprendizaje es guiado por la figura del docente, quien va a seleccionar ciertos contenidos y va a determinar una progresión acorde a los procesos del grupo, al menos eso se esperaría. El protagonista de este proceso es el estudiante.

Por razones de extensión no podemos discurrir en profundidad a propósito del Marco común de referencia para las lenguas extranjeras pero es de capital importancia tener en cuenta que es en ese contexto donde se propone un abordaje de la enseñanza de las lenguas desde la perspectiva accional,

³ CANALE, M. ET SWAIN, M. (1980) *The theoretical bases of communicative approaches to language teaching and testing. Applies linguistics*.

basado en el desarrollo de competencias básicas y con una organización por niveles (A1, A2...C2).

No están determinados por saberes gramaticales sino por competencias lingüísticas que son alcanzadas y puestas de manifiesto por los aprendices. Esta propuesta implica, entonces, la elaboración de un barema por niveles que sirve de referencia para la evaluación y el pasaje de un grado a otro según la macrocompetencia lingüística de que se trate.

Es claro que la propuesta de un sistema único de evaluación responde a la necesidad o la ambición unificadora que subyace a las iniciativas de la U.E. Podríamos cuestionar la validez de la propuesta una vez que la situación histórica ha dado cuenta de la situación, en cierto modo, conflictiva de algunos integrantes del bloque europeo con respecto a su permanencia dentro del mismo y su modo de funcionamiento en algunos aspectos. Sin embargo, sabemos que ninguna propuesta conceptual escapa a las condiciones históricas en que surge, basta pensar en el fuerte sustrato ideológico que sustenta a las teorías de corte sociolingüístico, las implicancias de la Pragmática para una concepción de la lengua como conocimiento y objeto de intervención, nacida en el marco de una discusión más filosófica que lingüística, los aportes de Teun Van Dijk para una lingüística del Texto y la gramática textual de Noam Chomsky, Benveniste y su teoría de la enunciación, entre otras muchos aportes de la Lingüística del siglo XX. Al margen de estas consideraciones, nadie puede negar que muchos de estos aportes teóricos exceden a las condiciones históricas en que surgieron y constituyen como acabamos de decir, aportes valiosos para las discusiones actuales a propósito de los “fenómenos lingüísticos”. De tal forma, creemos que el “eventual” éxito o fracaso de los proyectos de la Unión europea no cuestiona los aportes metodológicos para un enfoque accional, más allá de que la viabilidad de un proyecto de uniformización sobre la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas en Europa pueda quedar cuestionado. Para quienes hayan tenido la oportunidad de observar los trabajos en colaboración entre distintas instituciones educativas europeas, es indudable la significatividad que han tenido los espacios denominados “Sección europea” del mismo modo que los proyectos como Erasmus y otras formas de cooperación e intercambio que fueron promovidas en el marco de la Unión europea y aun otros como el programa de asistentes de lengua, de los que Francia formó parte protagónica, excediendo, en tal caso, el espacio europeo.

Habiendo nacido como un marco para la enseñanza (y por consecuencia para una evaluación coherente) de las lenguas extranjeras en Europa, varios de sus aportes resultan de importancia a la hora de enseñar en Lengua materna y es que tampoco le eran totalmente ajenos, ya que mucho de lo que propone en enfoque accional, estaba de una u otra manera, contenido en el o los enfoques comunicativos.

Este posicionamiento metodológico, que se sirve del eclecticismo respecto a las teorías lingüísticas y del aprendizaje sobre las que se sustenta, permite un trabajo fuertemente relacionado con las **expectativas y necesidades** de los estudiantes y de las sociedades a las que ellos pertenecen.

Dos elementos serán la clave de esta forma de enseñar y de aprender en la clase de lengua:

La “**centración**” del planeamiento educativo sobre el aprendiz y como consecuencia de esto, la ubicación del proceso de enseñanza y aprendizaje en el marco de proyectos de trabajo, con **tareas, metas, recursos, tiempos, roles**, etc.

En este sentido, tomarán un lugar de relevancia aspectos como el **aprendizaje social** y las **emociones**, un auténtico sentido de **inclusión** y de **democratización** dada una educación en contacto real con la sociedad real⁴

Algunos fundamentos pedagógicos para una aplicación del enfoque accional

La teoría de la acción situada se encuentra dentro del paradigma cognitivista, que otorga relevancia al anclaje material y social como consecuencia de los factores contextuales y de los mecanismos de producción de inteligibilidad mutua de los actores.

La atención se centra en los objetos materiales, el contexto, **las interacciones sociales**. Esto implicaría una reflexión sobre la naturaleza de la acción y del método necesario para su estudio.

Lo importante, según Suchman es estudiar cómo los individuos utilizan las circunstancias para realizar una acción inteligente⁵, explotando todas las herramientas que tienen a su disposición.

4 Rey, J-P. (2009) *Introducción a las principales teorías del aprendizaje*. Universidad de Bourgogne. CFOAD. “La passarelle”

5 Suchman, L. (1987) *Plans and situated actions: the problem of human machine communication*.

La intencionalidad es una dimensión fundamental en esta teoría, citando a Cornein y Jacopin, en las corrientes de la acción situada “la organización de la acción se entiende como un sistema emergente in situ de la dinámica de las interacciones.

Este lugar que se le da a la intencionalidad nos compromete a una metodología de trabajo que genere instancias motivadoras para los estudiantes, enmarcar los aprendizajes en proyectos de aula y lo que es más, en proyectos institucionales, puede darle significatividad a las propuestas y generar oportunidades donde los estudiantes se comprometan fuertemente y a fuerza de satisfacer sus necesidades comunicativas, tomen como suyas las intenciones que darán lugar a actos lingüísticos contextualizados.

Para citar pedagogos que podrían resultar familiares, podríamos recurrir a María Montessori. Su pensamiento estaba inspirado en el espíritu cientificista que heredó de su formación naturalista. Así, la experiencia, y por lo tanto la acción, son parte fundamental del aprendizaje. Al mismo tiempo, es notoria la influencia del pensamiento de Rousseau para el cual las fronteras de la escuela se extienden y el lugar del aprendizaje son todos los lugares. Jaume Martínez Bonafé propone la inclusión de la ciudad en el currículo. De manera que los planteos de la Escuela Nueva se han ido interpretando a lo largo de la historia y releendo para enriquecerse con los aportes de la semiótica y la antropología⁶. El legado asociacionista y la psicología positivista sirven de sustrato innegable para esta propuesta que, más que una adaptación, propone el desarrollo, de lo cual deviene una visión procesual del aprendizaje. “El niño y la niña son cuerpos que crecen y almas que se desarrollan, y no crecen gracias a la nutrición, al simple hecho de la respiración o a unas condiciones térmicas o barométricas favorables, porque la vida pontencial se desarrolla en ellos y deviene activa”⁷ Las ideas de Montessori respondían inicialmente a poblaciones infantiles con dificultades muy acentuadas pero no tardaron en expandirse al universo infantil y nosotros reconocemos en ellas todo el potencial que tienen para el aprendizaje en general. De acuerdo con esta orientación hacia la acción podría surgir la crítica a la simplificación de la actividad intelectual, el punto es que un buen abordaje de las necesidades específicas de los estudiantes y la orientación

6 Martínez Bonafide, Jaume. *La ciudad en el currículum y el currículum en la ciudad*. <http://www.uv.es/bonafe/documents/EI%20currículum%20en%20la%20ciudad.pdf>

7 Monés i Pujol-Busquets, J. (2000). *Cuadernos de Pedagogía. Pedagogías del Siglo XX. Cap. 1 “El desarrollo en libertad*. Ed. Cisspraxis. Barcelona.

de los cursos al encuentro de la resolución de estas necesidades que son (en parte) las necesidades del sistema educativo, llevarían a la permanente reflexión metalingüística y nunca a un alejamiento de ella. La potencialidad de este enfoque es la posibilidad de acrecentar la motivación y facilitar la comprensión de los contenidos Lingüísticos en todas sus dimensiones...

Esta “centración” en el aprendiz constituye una reivindicación de lo que ya las teorías sociocognitistas habían preconizado con la variación de que no es el proceso de aprendizaje (interno, mental) el que va a preocupar al pedagogo sino, el aprendiz, sus necesidades, sus intereses, sus habilidades y competencias. Este parecería ser un aporte importante. Pero el enfoque accional no niega los logros de otras teorías pedagógicas sino que se sirve de los elementos que promueven un aprendizaje autónomo, liberador, integrador que promueva la democratización de la educación.

Comentarios sobre una secuencia de trabajo en el tercer curso lengua materna de ciclo básico de secundaria.

Contenidos a trabajar: el informe periodístico, la descripción, las construcciones copulativas, ortografía y sintaxis según las necesidades (construcciones copulativas especialmente)

Organización de la secuencia:

1) Motivación: Comentarios sobre los Beatles a propósito de la venida de Paul Mc. Cartney y visación de algunos videos on line de los Beatles finalizando con Imagine de exBeatle J. Lennon.

3) Observación de un retrato dibujado de J. Lennon y **1era propuesta** de trabajo: Realiza un retrato escrito de J. Lennon.

4) Puesta en común de los trabajos realizados y primera evaluación de los mismos.

Intervención sobre las producciones.

Conceptos trabajados: el anclaje, la expansión, el punto de vista.

Introducción a las construcciones copulativas con “ser” y “estar” reforzando positivamente las producciones de los estudiantes.

Actividad: Observación de un retrato: fragmento de “El tío Lucas” de Pedro de Alarcón en “El sombrero de tres picos”

Análisis sintáctico de construcciones copulativas con “ser” y “estar”

como forma de reforzar la reflexión sobre el discurso descriptivo del mismo modo que potenciar su comprensión.

2da Propuesta de trabajo:

A más de cincuenta años del surgimiento de una de las bandas de música popular más importantes del siglo XX, escribe un informe periodístico para su posterior publicación en la revista liceal.

El informe deberá incluir aspectos biográficos sobre Jhonn Lennon (ex Beatle) y un retrato escrito del cantautor.

Tené en cuenta que estarás escribiendo para la revista de tu liceo y estos textos suelen incluir imágenes y diagramaciones específicas, están dirigidos a tus compañeros de liceo de todos los niveles.

El retrato deberá estar incluido como parte del informe y se valorará la espontaneidad de esa inclusión.

¡A trabajar!

3) Los estudiantes leyeron los informes en clase o parte de ellos y se realizó una hetero-evaluación y una co-evaluación oral.

En el pizarrón se anotaron algunas pautas para la reescritura de los trabajos: enunciados de referencia, marcadores textuales, posibles estructuras sintácticas a utilizar.

Trabajo de reescritura domiciliaria

4) Entrega de los trabajos escritos y evaluación por parte del docente para una posterior reescritura.

Comentarios sobre la actividad

Esta actividad trató de orientarse hacia la atención a los intereses de los estudiantes y el contexto educativo actual.

Un primer cuestionamiento sobre la actividad puede surgir en torno a la selección del tema para el informe y los contenidos sintácticos y discursivos.

¿Por qué elegir un artista Inglés y no uno hispano? ¿Es válido partir de una motivación donde las canciones están en una lengua que no es la del curso? ¿Cuál es la relación entre el tema de la secuencia y los contenidos sintácticos y discursivos que fueron trabajados?

En el marco de un enfoque accional tenemos que entender que la

interculturalidad es un componente enriquecedor de las clases de lengua. La búsqueda del encuentro entre elementos que pertenecen a distintas Lenguas-cultura permite el acercamiento y la identificación con la lengua y la cultura propias. Recordemos que el enfoque comunicativo ponía énfasis en la selección de textos “auténticos” entendiendo por ellos aquellos surgidos de situaciones comunicativas originales, es decir en lengua de llegada, “langue cible”.

Debemos tener en cuenta, también, que las canciones de Lennon no son el objeto de análisis ni el centro de la actividad sino un detonante que sirve de motivación. Sin que por ello se banalice el contenido de una canción que plantea el acercamiento a los otros y la paz como valores a los que se aspira, creemos que es importante trabajar en clase con temas vinculados al proyecto de centro y al “perfil” de estudiante que queremos formar.

La atención los intereses de los estudiantes

Los estudiantes mostraron un fuerte interés por la música y en la asignatura correspondiente ya habían trabajado con el grupo Los Beatles, de los comentarios a propósito de esas actividades surgió la idea de vincular la unidad curricular “Las construcciones copulativas” al informe periodístico como un género discursivo y la descripción como una clase de textos.

La atención a las necesidades

Está dentro de ese marco enunciativo la posibilidad del uso de estructuras copulativas diversas, la atribución es un procedimiento habitual en las descripciones y especialmente en los retratos. De este modo, el proyecto consistía en vincular, los contenidos sintácticos y discursivos (o enunciativos) relativos a la unidad que estábamos trabajando con unos intereses que los estudiantes venían manifestando. Eso hizo que la actividad quedara fuertemente **situada** sin por ello resultar redundante, porque éramos conscientes de que ya se había trabajado en cierto modo ese tema.

Creación de oportunidades de aprendizaje

Lo importante era hacer que el tema y la actividad resultaran oportunos y generaran la **oportunidad** de aproximar a los estudiantes al nivel de reflexión

metalingüística que nos interesaba y que con ello resolvieras sus necesidades lingüísticas.

Es importante tener en claro que el docente tiene objetivos de enseñanza y que su esfuerzo en la selección del tema de las actividades tiene que ir en ese sentido: detectar los intereses de los estudiantes, analizar sus necesidades para crear instancias en que el estudiante tenga la oportunidad de actuar y aprender los contenidos que el curriculum prescripto propone.

Visión procesual de la escritura, evaluación continua, metacognición

Pensamos que la producción escrita es el resultado de un proceso de escrituras sucesivas donde la planificación y la revisión son componentes fundamentales y en los cuales el docente puede intervenir guiando los aprendizajes de los estudiantes, siendo ellos el centro de la actividad, una actividad que es permanente y durante la cual los estudiantes toman decisiones de las cuales deben tomar consciencia. Esa consciencia hace que tenga una visión de sus procesos y los vuelve aprendices reflexivos dando lugar a lo que conocemos como metacognición.

Concentración “centration” en el aprendiz

El resultado de la atención a los diferentes puntos que hemos mencionado a lo largo de nuestro comentario deviene en un proceso de enseñanza y aprendizaje donde el estudiante es el protagonista y promueve su autonomía. Será cada estudiante el que seleccione los contenidos para su texto en virtud de unos objetivos comunicativos que son los que harán surgir las necesidades de aprendizaje.

Una crisis entre tantas: la “crisis de lectura” en el Uruguay de hoy

Gabriela Irureta

El impacto que tuvo en la sociedad uruguaya la publicación de los resultados de la prueba en lectura del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) realizada en el año 2010 solo tiene comparación en la época actual con la provocada por la puesta en marcha de la Reforma Educativa del año 1996 y los debates y el proceso que llevó a la elaboración de la Ley General de Educación N 18437.

Gran parte de la responsabilidad del posicionamiento en la agenda pública de los “catastróficos resultados” en desempeño lector de los estudiantes de 15 años recae, indudablemente, en el discurso de los medios de comunicación.

Si tomamos palabras de Gianni Vattimo: “nuestras sociedades se configuran cada vez más como sociedades de las comunicaciones generalizadas. Esto quiere decir, que, en nuestras sociedades, los medios de comunicación no solo son soportes tecnológicos que hacen posible el registro y transmisión de informaciones, sino sobre todo, son elementos estructuradores de la realidad y la experiencia social”; podemos comenzar a pensar tanto en el papel de los medios como en otras miradas acerca de un tema que actualmente es objeto de conversación no sólo dentro de ámbitos educativos sino por parte de la ciudadanía toda.

Así la idea de “crisis” de la educación y especialmente de “crisis” de lectura se instala en el discurso cotidiano de los uruguayos y es –según las encuestadoras locales- uno de los tres temas que más preocupan a la población¹ –aspecto impensado un lustro atrás-.

Frente a esta realidad, los docentes de Lengua nos sentimos interpelados y podemos ensayar, más que respuestas – que no las hay, por lo menos pensadas solo desde el ámbito educativo –algunas preguntas que nos permitan reposicionar el debate en un marco más amplio: ***¿Qué supuestos subyacen a la demanda que la sociedad toda – y muy especialmente sus “portavoces”- hacen a la escuela acerca del no cumplimiento con su responsabilidad en la enseñanza de la lectura y la escritura?*** En el entendido de que la forma de pensar prácticas sociales e históricas

complejas es considerando aspectos sociales, políticos e históricos, además de pedagógicos y educativos, el objetivo de este trabajo no es cuestionar las pruebas en sí - que no hicieron más que encender la alarma- sino desnaturalizar la idea de crisis analizando algunos supuestos muy arraigados en el imaginario colectivo de la ciudadanía – y por qué no en el de algunos docentes- que subyacen a la misma y la alimentan.

Comparto con A. Brito que en este tema lo que está en juego es mucho más que el posicionamiento de nuestro país en un ranking de competencias lectoras sino una concepción del papel de la escolarización en la sociedad y, por lo tanto, amerita análisis

La “crisis”

Como consecuencia de lo que A. M. Chartier y J. Hebrard denominan “el shock de cifras” se instala la idea de crisis representada por una serie de quejas repetidas que ponen voz a la catástrofe:” ya no se lee como antes”, “los jóvenes solo se interesan por la tecnología, no por los libros”, “no entienden lo que leen y así ¿cómo van a estudiar...?”,

Sin dudas el término crisis es muy ilustrativo, tiene resonancias muy fuertes y aunque siguiendo a A.M. Chartier podamos cuestionar su precisión ya que es necesario historizar su uso para comprender que no siempre tuvo el mismo significado² en el momento actual aquí parece designar fundamentalmente lo que G. Montes llama “crisis de un orden de lectura”, o sea de un modo lector que tiene como eje el libro.

Han entrado en crisis los modos, materiales y soportes que llevaban la lectura adelante hasta el momento. Se usan menos. Algo se ha roto, se ha producido una fractura lo que lleva a algunos a predecir que la lectura –saber fundacional, estructurante de la práctica escolar y por lo tanto percibido poco más que como eterno, garantía de orden, continuidad, proveedor de cohesión al cuerpo social del que se teme sufra una fractura -va a perecer...

Pero, ¿no se continua leyendo aunque de otros modos y en otros soportes?, ¿Qué indican las cifras que dan cuenta de ventas de libros?, ¿y las de ebooks, tabletas, PC y otros soportes electrónicos?

Si pensamos en nuestro país donde el Plan Ceibal³ tiene cobertura del 100% de los alumnos de Ed. Primaria y se está extendiendo a Secundaria,

¿podemos afirmar que los estudiantes no leen, o tendremos que comenzar a pensar si no es que leen “distinto”? Los cambios que el entorno digital conlleva en los ámbitos pragmático- aparición de comunidades virtuales , acceso casi ilimitado a material, multiplicidad de canales de recepción-, discursivo – diversidad de itinerarios de lectura, intertextualidad explícita que crea un texto abierto, aparición de nuevos géneros discursivos, utilización de una fraseología específica con escasa elaboración oracional-y en el proceso de composición-énfasis en los recursos auto dirigidos y en las estrategias de búsqueda y producción-¿ no supone la aparición de un nuevo orden escrito pero lectura al fin?

La autora afirma- y no podemos más que, frente a las interrogantes aquí planteadas, estar de acuerdo con ella- que no está en crisis la lectura como tal, la perplejidad y codicia de sentido, la búsqueda hecha de alejarse del texto, recoger indicios , hacerse una conjetura y construir un sentido, siempre abierto y provisorio.

Lo que sostiene la idea de crisis: Todo tiempo pasado fue mejor...

En una sociedad donde las desigualdades sociales, económicas y culturales tienden a ampliarse⁴ y en consecuencia se deterioran las relaciones familiares, el alumno que accede tanto a las aulas de Primaria como- y más aún me atrevería a decir, por experiencia, - a las de Secundaria dista mucho de ser el “ideal” que ingresaba hace algunos años.

En muchos casos, se nota la falta de la contención afectiva y de la socialización básica que la familia brindaba y hacían posible el convivir en mediana armonía con otros. La institución educativa antes “se dedicaba a enseñar”, ahora se encuentra interpelada por nuevas funciones que se suman a las ya existentes y, en ocasiones, la desbordan. Las escuelas, liceos y escuelas técnicas ahora deben contener.

Es en este mapa con nuevas coordenadas, profundamente complejo, donde se acabaron las certezas y se están ensayando nuevos modos de acción en un intento por satisfacer lo que la sociedad le pide a la institución es en el que debemos ubicar las prácticas escolares, específicamente las relativas a la enseñanza de la lectura y la escritura.

Mirada desde la óptica de la cultura letrada la realidad descrita es pasible

de análisis ya que en las prácticas de lectura y escritura, específicamente en el objeto libro, se condensó históricamente un valor moral al que se recurre cuando se buscan formas de enfrentar la “crisis”. La institución escolar y la sociedad realizan una vuelta a lo viejo y conocido frente al reclamo de pérdida de valores producido por la falta de cultura y educación: la lectura y escritura se asocian con fuerza con el valor moralizante del saber. Se recurre a la asociación con valores eternos de civilización y civilidad que las prácticas lectoras tienen. Así, el orden cultural perdido será recuperado con la ayuda de los libros.

Esta idea es trabajada por R. Mariño cuando sostiene que a una matriz arcaica que liga la tradición religiosa a la educación con un fin de formación moral, se debe la idea que aún persiste en medios educativos de que se debe extraer una enseñanza buena, edificante, de la lectura de un texto literario. Es este, en cierta forma, un resabio del valor sagrado presente en la escritura.

Ahora, esta crisis de valores parece afectar solo a las nuevas generaciones, tanto a las que están dentro como a las que se pretende reintegrar al sistema educativo. En Uruguay la generación “ni- ni”⁵ –ni trabaja ni estudia– cuya vida parece haber sido moldeada por la cultura facilista imperante, es destinataria de muchos de estos reclamos.

Frente a esto nos preguntamos: ¿cómo será posible en este marco el gesto pedagógico de transmisión cultural que la docencia implica? , ¿cómo puede una institución que recurre a la nostalgia y mira hacia el pasado en búsqueda de certezas crear las condiciones para transmitir a las nuevas generaciones el legado cultural común de manera que estas se lo apropien y lo transformen?. Es necesario entonces pensar acerca de cómo se habilitan espacios para que se produzca la tarea que la escuela tiene desde siempre: el encuentro de generaciones y la transmisión de la cultura de la comunidad.

La lectura como habilidad universal y transversal

La idea de crisis se sostiene también en una concepción simplista y empobrecedora de lo que es la lectura que la asimila a una técnica aplicable a cualquier texto y en cualquier situación. Se la piensa como una habilidad universal y transversal que una vez adquirida sirve para el alumno pueda leer todo, siempre y en cualquier circunstancia. Es esto lo que se le demanda, y con lo que parece no poder cumplir la institución educativa actualizando entonces

la desconformidad con que se la mira

Se desconoce así, por ejemplo, que de las intenciones y objetivos que se persiguen se desprenden múltiples modos lectores ya que nadie lee “ porque sí “; que leer es , al decir de D. Cassany “ un verbo transitivo” y por lo tanto se aprende a leer un texto concreto con determinadas características. Este, además de ser un objeto complejo en el que se pueden articular múltiples capas de significación, posee características temáticas, estructurales, léxicas, morfológicas que lo configuran y hacen único y es, por lo tanto, en esos diferentes niveles que opera la comprensión lectora.

Leer implica entonces poner múltiples saberes en juego-lingüístico, enciclopédico, retórico, ideológico-, por lo tanto difícilmente puede concebirse como la capacidad de actuar en cualquier situación según explica, a modo de crítica, E. Ferreiro.

El reclamo de” saber leer todo siempre” no piensa la lectura como saber y práctica histórica, social, contextualizada, que a lo largo de la historia ha adquirido sentidos diversos –lectura intensiva, en voz alta, comunitaria ; lectura silenciosa extensiva propia de la modernidad y sus requerimientos, alfabetización como manejo de las habilidades básicas de decodificación, luego como alfabetización funcional o habilidad para manejar lo aprendido en situaciones de la vida no escolar, alfabetización electrónica, académica, científica....-que acompañan a los cambios culturales

Cabe preguntarnos ¿puede la institución educativa hacerse cargo de la responsabilidad de enseñar a leer si se concibe la lectura como habilidad universal y transversal?, ¿de qué le corresponde hacerse cargo?, ¿cómo llega a un nuevo “contrato” con la sociedad en este terreno?

Computadora: 1 Libro : 0

Otra de las ideas que sostiene este clima de declive cultural tiene que ver con las preferencias que concitan las nuevas tecnologías de la información y la comunicación por parte de las nuevas generaciones. Sus formatos y dinámicas basadas en la velocidad y superposición de información ejercen un indudable atractivo que es vivido, en ocasiones, como una amenaza frente a la oferta siempre menos persuasiva de la institución escolar.

Partiendo de la base de que es necesario superar las simplificaciones

y falsos enfrentamientos que no contribuyen a reflexiones ricas y búsquedas de posibles modos de articulación de los aportes que las TIC sí están en condiciones de hacer y que la cuestión va más allá de la posibilidad del mero “aggiornamiento” de la escuela incluyendo el uso de nuevos soportes y formatos, la pregunta a hacerse sería: ¿cómo se pueden vincular las formas de relacionamiento con la cultura escrita de nuestros alumnos con las nuestras sin desdibujarlas ni forzarlas sino respetando las especificidades de ambas?. ¿Cómo ponerlas en diálogo?

A modo de conclusión

Hasta aquí se intentó desagregar algunos aspectos que hacen a la idea de crisis y, que por estar tan naturalizados, obturan la capacidad de reflexión y cambio ya que, a veces, simplemente “no se ven”.

Se considera necesario, pese a las presiones que se ejercen sobre la institución por parte de la sociedad y sus distintos actores: políticos, medios de comunicación, padres, intentar trascender las miradas más superficiales y complejizar el análisis evitando las reacciones más primarias e inmediatas que muchas veces solo encubren un intento de defensa y hacen que la institución se atrinchere en su propia lógica- la del dispositivo escolar- y levante muros aún más altos

Es necesario considerar el impacto que este discurso ampliado y repetido hasta el cansancio tiene en la labor diaria del docente, tanto en su auto percepción como en la elaboración de la imagen de autoridad pedagógica en tiempos en que la valoración social del rol docente está en claro declive.

En lo relativo a la institución, estos serían algunos de los debates que se considera deberían darse hacia adentro de la misma: acordar una definición de lectura no a nivel declarativo sino operativa y realizable a nivel de las prácticas –no una técnica ni un “objeto de enseñanza”⁶ en palabras de Delia Lerner- de la que la escuela pueda hacerse responsable; pensarse y trabajar para que la institución se constituya en una comunidad de lectores; definir cómo se evaluarán y acreditarán los saberes lectores; cómo se articularán los saberes más tradicionales con las nuevas tecnologías y el “saber hacer” de quienes han enseñado desde siempre las primeras letras con los insumos de la investigación actual en lectura y escritura.

Por otra parte, y teniendo en cuenta que a decir de M. Barbero “la educación ha estado ligada de manera indefectible a los medios y ellos constituyen una condición de posibilidad de educación pero no algo que la determina”, se plantea la necesidad de pensar alternativas responsables y constructivas en la relación entre ambos

En conclusión, este reclamo puede constituirse en una oportunidad para que la institución educativa se interrogue considerando la complejidad del escenario cultural y social imperante y buscando contribuir a la instalación de una nueva agenda educativa de discusión dentro de una política de lectura definida en la que participen los distintos actores vinculados al tema – no solo, por supuesto, los educadores-.

Bibliografía

Barbero, M. (2009). *Cuando la tecnología deja de ser una ayuda didáctica para convertirse en una mediación cultural*, Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, Volumen 10, N 1

Brito, A.; F. Cano; A. Finocchio y M. Gaspar (2010). *Lectura, escritura y educación*. Buenos Aires: HomoSapiens.

Brito, A. (2011). Temas visibles y otros posibles para una agenda de la lectura y la escritura, *Diploma Superior en Lectura, Escritura y Educación*, Buenos Aires, FLACSO- Argentina

Chartier, A. M. Entrevista: “(Enseñar a) leer y escribir en presente y a futuro”. *Propuesta Educativa*. Bs. As., FLACSO, N 32, Año 18, diciembre, pp. 65-71

Goncalves Vidal, D. (2011). La enseñanza de la lectura y de la escritura en la escuela: una mirada histórica. *Diploma Superior en Lectura, Escritura y Educación*, Buenos Aires: FLACSO- Argentina

Lerner, D. (1996). ¿Es posible leer en la escuela? En *Lectura y Vida*, año 17, N 1

Mariño, R. (2004). Máximas y mínimas sobre estimulación de la lectura. Ponencia presentada en la mesa redonda *La lectura continúa*, realizada dentro del marco de las Jornadas para Docentes y Bibliotecarios “Escenarios para la promoción de la lectura” en la 15ª Feria del Libro Infantil y Juvenil, Buenos Aires, julio de 2004.

Montes, G. (2001). Mover la historia: lectura, sentido y sociedad. Ponencia presentada en el Simposio de Lectura organizado por La Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Madrid, noviembre de 2004

Rodríguez, J.C. (2011). Lectura, escritura y medios de comunicación, *Diploma Superior en Lectura, Escritura y Educación*, Buenos Aires, FLACSO- Argentina

Notas

1 La entrevistadora Factum publica en Factum digital - Revista de análisis político, opinión pública y estudios sociales- que la educación constituye la tercera preocupación de los uruguayos en la actualidad detrás de la seguridad y el consumo y venta de drogas. [Http://www.factum.edu.uy/node/34](http://www.factum.edu.uy/node/34)

2 Anne Marie Chartier explica la necesidad de contextualizar el uso del término crisis para precisar su significado ya que en Francia, a lo largo del siglo XX este remitió a tres realidades diferentes. En la década de los 60 designó el enfrentamiento entre la cultura escrita tradicional y la cultura de los medios audiovisuales. En un segundo momento, entre los 70 y 80 el iletrismo designó las competencias no logradas por los jóvenes, competencias que se entendía ponían en peligro su ingreso en el mundo laboral En el momento actual la crisis se refiere el cambio en las prácticas lectoras que se impone a partir de los hábitos de las elites culturales y descentran la lectura del libro

3 A partir de una ley aprobada en enero de 2010 surge la creación del Centro Ceibal para el Apoyo a la Educación de la Niñez y la Adolescencia. Este se encarga de gestionar el Programa para la Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea (PLAN CEIBAL), tendiente a promover la inclusión digital para un mayor y mejor acceso a la cultura.

Según una encuesta realizada por el I.N.E. (Instituto Nacional de Estadística) en el año 2006 el 80% de los hogares uruguayos no contaba con P.C. Tras la implementación del Plan Ceibal, cambia radicalmente la estructura desigual de acceso a computadoras e Internet. Al finalizar el año 2009, todos los hogares de los quintiles más bajos con al menos un niño en la escuela pública superaron las barreras de acceso a estas tecnologías <http://www.ceibal.org.uy>

4 Gustavo Leal, sociólogo que dirige el Observatorio Sociodemográfico del Área Metropolitana, afirma que el Uruguay sufre un proceso de creciente marginalidad social y cultural instalado desde que se produce la fractura social producto de la crisis económica del 2002. Este es el origen de una

“lumpenización” al emerger un sector social desacoplado que no comparte los códigos comunes al resto de la sociedad

5 Se llama “generación NI-NI” al 17 % de los jóvenes uruguayos de entre 14 y 24 años que, según la Encuesta Continua de Hogares, ni estudia ni trabaja. Esta generación considera aburridas las propuestas que el sistema educativo le hace y no comparte valores que se consideraban tradicionalmente estructurantes de la sociedad como por ejemplo la valoración del trabajo y del esfuerzo

6 La investigadora argentina se apoya en la noción de transposición didáctica de Chevallard y afirma que la escuela, en un intento de facilitar el acceso a la lectura, la convierte en objeto de enseñanza deformándola –despojándola de los diversos propósitos para leer y por lo tanto de modos lectores diferentes, enfatizando la lectura oral y la reproducción literal de lo escrito y avalando una única interpretación correcta: la del docente – Sostiene que para que se convierta en real objeto de aprendizaje se deben representar en la escuela los usos sociales que fuera de esta tiene y lograr que para el alumno cumpla una función que este conozca y valore.

Input, output e interacción: su relevancia en el aprendizaje de lenguas extranjeras¹

Esteban La Paz Barbarich

1. Introducción

Los componentes implicados en los procesos de enseñanza y aprendizaje de una L2 son múltiples y de naturaleza diversa. Entre estos se han señalado el *input* (o aducto), el *output* (o educto) y la interacción. El lugar esencial del *input* goza de amplia aceptación. Krashen (1981; 1982), incluso, plantea que el *input* –con determinadas características en cuanto a cantidad, calidad, y motivación suscitada en los aprendientes– provee las condiciones suficientes para la adquisición² de una lengua. No obstante, los beneficios que surgen del *output* y de la interacción oral entre los participantes implicados en un evento comunicativo han sido, asimismo, claramente destacados (v. e.g. Hatch 1978; Long 1983, 1996; Swain 1985; Ellis 2003). A continuación, discutiré en primer término estos y otros componentes relacionados con el aprendizaje de una L2, que ilustraré luego a través de una serie de propuestas didácticas.

2. Comunicación

Desde una concepción comunicativa de la lengua, podemos acordar que la comunicación (sea cara a cara, a través de la escritura, etc.) constituye el núcleo de estudio de una L2. En este sentido, el American Council on The Teaching of Foreign Languages (ACTFL) propone un modelo tripartito, que tiene como meta común la comunicación: *interpersonal* (hablar), *interpretativo* (escuchar, leer) y “*presentacional*” (escribir, hablar) (ACTFL 1996). Este planteamiento superaría la concepción tradicional de las destrezas lingüísticas de hablar, escribir, escuchar y leer como productivas o activas (las dos primeras) y receptivas o pasivas (las dos últimas).

Krashen y Terrell (1983) –en el entendido de que, precisamente, la función de mayor importancia de la lengua es la comunicación– plantean que la enseñanza de habilidades comunicativas constituye el foco de atención;

1 En esta ponencia utilizaré indistintamente *aprendizaje* y *adquisición*, *lengua extranjera* y *lengua segunda* (L2).

2 El autor distingue claramente entre *adquisición* y *aprendizaje* (v. e.g. Krashen 1981).

significado y vocabulario, en tanto, ocupan un lugar destacado. Estos autores conciben cinco hipótesis: de la *adquisición* vs. el *aprendizaje*, del *monitor*, del *orden natural*, del *input comprensible* y del *filtro afectivo*. Volveré más adelante sobre la cuestión del *input* en particular.

3. Interacción

La interacción conversacional también ha sido evaluada como condición sustancial –si no suficiente– para la adquisición de una L2. En este sentido, Long (1983) afirma que la interacción modificada constituye el mecanismo necesario para hacer comprensible el *input* lingüístico (Hipótesis de la Interacción). Cabe recordar que la inteligibilidad del material de entrada no implica necesariamente simplificación lingüística; para su comprensión, cuentan además recursos como el pedir aclaraciones, la autorrepetición, la reelaboración, los gestos. Desde esta postura, los aprendientes necesitan oportunidades para interactuar y, en cooperación con sus interlocutores, lograr y mantener la comunicación. Este entendimiento mutuo requiere así de un trabajo conjunto, donde la competencia estratégica de cada participante tendrá un papel crucial.

De acuerdo entonces con la Hipótesis de la Interacción de Long (ibid.), las modificaciones efectuadas durante la interacción producen *input* comprensible, que a su vez promueve la adquisición; se tiene pues –siguiendo al autor– que las modificaciones interaccionales fomentan la adquisición. Efectivamente, se ha visto (v. Lightbown y Spada 2003) que este tipo de ajustes conducen a una mayor comprensión que la mera simplificación lingüística o la modificación planificada de antemano.

Es así que ante una barrera o un ruido en la comunicación, los interlocutores deberán de alguna manera llegar a un acuerdo –i.e. “negociar el significado”–, con el fin de lograr la comprensibilidad de su mensaje (cf. Pica 1994; Lee y VanPatten 2003). Esta actividad cooperativa estimula en definitiva el desarrollo del sistema lingüístico en construcción por parte del aprendiente (i.e. su interlengua). Precisamente, en la reformulación de su Hipótesis de la Interacción, Long (1996) confiere mayor énfasis al *feedback* correctivo (e.g. corrección explícita, *recast*, *feedback* metalingüístico, etc.) de un hablante hacia su par en una interacción determinada.

4. Material de entrada (*input*) y material de salida (*output*)

Según se ha postulado (e.g. Krashen y Terrell 1983) un nivel de *input* (i) que trasciende el nivel de competencia del aprendiente en un momento dado (+1) tiene efectos positivos sobre la adquisición; más concretamente, promueve la adquisición. Suficiente *input* comprensible generaría automáticamente –de acuerdo con estos autores– el $i + 1$ referido.

Lee y VanPatten (2003), por su parte, proponen la siguiente imagen: el *input* es para la adquisición de una lengua lo que el combustible para un automóvil. La metáfora destaca así el lugar y la función primordiales del *input*: el beneficio para los aprendientes está directamente relacionado con el grado de suficiencia del material de entrada, como también –y más notoriamente– con las características del mismo, tal como puede entenderse si se consideran los efectos de cantidad y calidad del combustible que “alimenta” y mantiene la maquinaria de un vehículo en marcha.

En breve, en lo que respecta al *input* para la enseñanza y el aprendizaje de una L2 en concreto podemos señalar: (a) aportar suficiente *input* comprensible (y motivador); (b) contribuir a la comprensión mediante *input* tanto lingüístico como no lingüístico; y (c) centrar la tarea del aprendiente en comunicar significados (i.e. en proporcionar *input* portador de significado), antes que en practicar estructuras lingüísticas predeterminadas.

Surge de las consideraciones precedentes que quienes interactúan se ven implicados en una tarea –compleja– de construcción y reconstrucción de sus enunciados, que tiene como fin último la comunicación. En ese proceso (en el cual como veíamos la negociación es un componente esencial), el lugar de las emisiones o *output* de un interlocutor hacia otro ha sido subrayado –quizás hasta podría decirse reivindicado.

Así, pues, y de acuerdo con la Hipótesis del *Output* Comprensible formulada por Swain (1985), cuando los aprendientes deben producir realizaciones lingüísticas comprensibles para su interlocutor tendrán mayor probabilidad de percibir los límites de su propia habilidad o competencia en la L2, y la necesidad de encontrar medios más efectivos para codificar y transmitir su mensaje. En definitiva, la demanda de producir *output* comprensible “empuja” a los aprendientes hacia adelante en el desarrollo de sus capacidades, al verse requeridos, de alguna manera, a encontrar los recursos necesarios para

lograr una comunicación (más) eficiente. Naturalmente, el esfuerzo cognitivo que dicho proceso exige del aprendiente tiene beneficios sustanciales en su desarrollo de la L2, que van mucho más allá de la resolución de una situación comunicativa concreta.

5. Propuestas prácticas

Se han propuesto actividades de *brecha informativa* para la clase de lengua extranjera, cuyo fin último –al igual que sucede en los intercambios que se producen en la vida real (i.e. fuera del aula)– es llenar un vacío informativo. En situación de clase, este tipo de actividades ofrece la posibilidad de que los aprendientes trasciendan la mera práctica de estructuras gramaticales, a la vez que fomenta la utilización de los recursos lingüísticos y comunicativos con que cuenta el aprendiente para alcanzar su objetivo (i.e. aportar cierta información). A modo de ejemplo, siguen dos actividades (adaptadas de Richards 2006):

- Dividir a los estudiantes en pares (A y B).
 - Entregar 2 juegos de fotos:
 - Juego 1 (estudiantes A): foto de un barrio.
 - Juego 2 (estudiantes B): foto similar del mismo barrio (con diferencias).
 - Sentarse espalda con espalda; hacer preguntas para averiguar diferencias.
-
- Dividir a los estudiantes en pares (1 y 2).
 - Estudiante 1: recepcionista en un hotel.
 - Estudiante 2: potencial huésped (preguntas sobre precios, comodidades, disponibilidad, etc.).
 - Interactuar (sin mirar las respectivas tarjetas³).

Asimismo, pueden emplearse actividades de *rompecabezas*, que comparten el mismo principio que las anteriores (i.e. el llenado de una brecha informativa). En ellas, cada miembro del grupo deberá aportar su pieza

³ Para lograr un *juego de roles* verdaderamente comunicativo –y en línea con las discusiones previas– estas tarjetas contendrán información específica (incluso disparadores o pistas) para los respectivos roles (no así las líneas o el guion para que el estudiante simplemente reproduzca).

de información, de modo de obtener, conjuntamente, la totalidad (en otras palabras: armar el rompecabezas). La siguiente propuesta (adaptada de Lee y VanPatten 2003) está dirigida a estudiantes de español como L2 en Uruguay, **y su temática incursiona, precisamente, en aspectos del país de interés** entre los extranjeros.

Paso 1.

- En tríos, cada estudiante lee un texto/ mira un video sobre Uruguay.
- Cada texto/ video describe aspectos positivos de diferentes departamentos que los turistas visitan típicamente.
- Mientras lees tu texto/ mirás el video, pensá cómo describir o explicar el contenido a tus compañeros de grupo para completar el cuadro en Paso 2.

Paso 2.

- Completen juntos el siguiente cuadro.

Departamento	→	Montevideo	Colonia	Salto
Ubicación				
Clima				
Historia				
Recreación				
(Otros)				

Paso 3.

- Considerando toda la información, el grupo debe planificar un itinerario para visitar los 3 departamentos.
- Primero, planifiquen un viaje de una semana; luego para un fin de semana.

Paso 4.

- Presenten sus itinerarios al resto de la clase.
- Publíquenlos en la página web/ blog de la clase.
- Inviten a sus compañeros a votar.
- Organicen el viaje más votado!

5. Comentarios finales

De acuerdo con lo expuesto en esta presentación, podríamos sintetizar las prácticas conducentes a una enseñanza (más) efectiva –y consecuente aprendizaje– de una L2 en tres principios básicos: ofrecer *input* rico, variado e inductor en la L2; ofrecer oportunidades para la producción de *output*; y ofrecer oportunidades para interactuar en la L2 (cf. Ellis 2005). En lo que respecta al alcance trascendental de la interacción en particular, consideremos –junto con Richards (2006)- que el aprendizaje de una lengua resultará de crear los tipos correctos de procesos interactivos en el aula, y que el mejor modo para ello es la utilización de tareas especialmente diseñadas; de este modo, la gramática y otras dimensiones de la competencia comunicativa podrán desarrollarse como un producto derivado del involucramiento de los aprendientes en tareas interactivas.

Referencias bibliográficas

- American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL) (1996) "Standards for Foreign Language Learning". Disponible en: actfl.org/files/public/StandardsforFLLexecsumm_rev.pdf.
- Ellis, R. (2005) *La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza*. New Zealand: Ministry of Education.
- Ellis, R. (2003) *Task-based language learning and teaching*. Oxford: OUP.
- Hatch, E. (1978) "Discourse analysis and second language acquisition". En: E. Hatch (ed.) *Second language acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Krashen, S. (1982) *Principles and practices in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. (1981) *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. & T. Terrell (1983). *The Natural Approach*. Oxford: Pergamon.
- Lee, J. & B. VanPatten (2003) *Making communicative language teaching happen*. New York: McGraw-Hill.
- Lightbown, P. y N. Spada (2003) *How languages are learned*. Oxford: OUP.
- Long, M. (1996) "The role of the linguistic environment in second language acquisition". En: W. Ritchie y T. Bhatia (eds.) *Handbook of second language acquisition*. San Diego: Academic Press. 413-68.

Long, M. (1983) "Native speaker/ Non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input". *Applied Linguistics*: 4. 126-141.

Pica, T. (1994) "Research on negotiation: what does it reveal about second-language learning conditions, processes and outcomes?" *Language Learning*: 44. 493-527.

Richards, J. (2006) *Communicative language teaching today*. New York: CUP.

Swain, M. (1985) "Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development". En: S. Gass y C. Madden (eds.) *Input in second language acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House. 235-53.

Evaluer l'oral à partir des enregistrements: atout ou gadget?

Centres des Langues Étrangères

Analía Martínez
Denise Pomiés

“L'oral n'est pas l'écrit, l'oreille n'est pas l'œil, entendre n'est pas lire”

Claire BLANCHE-BENVENISTE

Sujets polémiques traités dans des débats, discussions entre amis, émissions radios ou télé, présentations, exposés. Des modalités diverses proposées aux élèves du Cours d'Approfondissement des Centres des Langues Étrangères lors de leur première évaluation.

Nous analyserons une série de productions de nos élèves enregistrées sur support numérique, audio ou vidéo. Notre objectif est de dresser un premier bilan de l'expérience, identifier ses points forts et ses points faibles. Nous partagerons également les opinions des élèves sur cette modalité d'évaluation.

Au cours de cette analyse nous aborderons quelques aspects théoriques liés aux spécificités de l'oral ainsi que le travail, souvent titanesque, mené par l'enseignant, pour lutter contre la tendance de certains élèves de transformer l'exposé oral en une parole entièrement notée par l'écrit, autrement dit, de l'écrit verbalisé.

Introduction

L'expérience que nous présentons ici correspond à la modalité d'évaluation mise en place au CLE en 2011 et 2012 dans le cadre des cours d'Approfondissement.

Au moment de présenter leurs productions pour l'épreuve, les étudiants avaient environ 260 heures de cours reçus en système extensif pendant 3 ans et demi –pour ceux du Ciclo Básico-, et 190 heures de cours pendant 2 ans et demi pour ceux du Bachillerato.

Afin de préparer leur évaluation les élèves ont reçu les directives suivantes :

Epreuve orale

Deux parties :

- a) **préparation d'un document enregistré, audio ou vidéo, présentant une thématique polémique**, où vous décrierez la situation ou le problème et vous donnerez votre opinion en vous appuyant sur des arguments clairs. Le travail pourra être présenté individuellement ou à deux.

Le document que vous présenterez fera l'objet d'une correction collective.

Quelques conseils pour votre présentation

EVITEZ LA LECTURE DES DOCUMENTS, IL NE S'AGIT PAS D'UN EXERCICE DE LECTURE. **N'écrivez jamais le texte complet de votre exposé, vous risqueriez alors d'adopter, lors de l'évaluation, le ton de la récitation.** En effet, la récitation d'un texte écrit ne permet pas d'évaluer la capacité de l'étudiant à s'exprimer spontanément dans une langue correcte. Pendant l'enregistrement vous devez imaginer que vous êtes devant un jury. Vous devez faire des explications, des commentaires, donner des arguments et justifier vos opinions, avec vos propres mots, comme si c'était votre temps de parole dans un débat. **Faites des schémas ou de petites notes à partir desquelles vous construirez votre discours.**

- b) petit entretien avec votre professeur où vous expliquerez et présenterez brièvement votre travail (pourquoi vous avez choisi le sujet, comment vous avez travaillé, difficultés rencontrées, etc.).

Pour cette épreuve orale les étudiants ont été évalués selon le barème suivant

	Présentiel	Travail enregistré
Planification exposé	/ 1	/ 2
Vocabulaire	/ 1	/ 4
Fluidité	/ 1	/ 4
Compétence phonétique	/ 1	/ 4
Richesse de l'expression	/ 2	/ 4
TOTAL	/ 6	/ 18

Notre objectif est d'analyser

- la pertinence
- la validité
- la fiabilité

d'une évaluation

- a) enregistrée par les étudiants chez eux
- a) présentant un sujet polémique (texte argumentatif) au choix

Il s'agit donc de décider si la modalité présente des atouts ou si c'est un simple gadget conçu dans l'éblouissement des procédés informatiques.

Pourquoi pensons-nous qu'il est convenable d'utiliser ce type d'évaluation, intégrée bien sûr avec d'autres dispositifs ?

Pour confirmer et trouver d'autres arguments pour appuyer cette idée nous avons analysé les travaux d'experts de l'UQAM (Université du Québec à Montréal).

L'oral agit dans l'instantanéité, la spontanéité, alors que l'écrit joue dans

la durée et la pérennité.

L'oral fait appel à l'expressivité, à la communication directe, souvent dans l'urgence et l'improvisation, l'écrit fait davantage appel à la raison et à la réflexion, à la communication différée. De là s'expliquent à l'oral certaines différences et certaines tolérances par rapport aux normes.

En ce qui concerne l'oral proprement dit, selon les critères définis par l'UQAM pour l'évaluation de l'oral, vu qu'il s'agit d'un phénomène très complexe, il faut tenir compte d'un nombre assez important de critères.

• la voix et la diction,
• la langue
• les compétences discursives,
• les compétences communicatives.

Les éléments qui relèvent de la voix et de la diction sont :
• l'articulation
• la portée de la voix et le rythme
• la prononciation et les intonations

Les éléments qui relèvent de la langue sont :
• la morphologie
• la syntaxe
• le lexique

Dans un exposé, les éléments qui relèvent de la compétence discursive sont :
• l'organisation du discours
• la délimitation du sujet
• le fil directeur
• l'articulation

- | |
|-----------------|
| • la pertinence |
|-----------------|

Les éléments qui relèvent de la compétence communicative sont :
--

- | |
|-----------------|
| • le registre |
| • l'interaction |
| • le non-verbal |

Sans un support enregistré l'évaluation en profondeur de toutes ces catégories semblerait au moins difficile.

Nous avons également étudié l'expérience d'un professeur français, Mme Ghislaine Ivaldi, du Centre National de Documentation Pédagogique / Ministère de l'Éducation Nationale dans ce qu'elle appelle la balado diffusion.

1. Ce dispositif permet une meilleure identification des aspects à évaluer (les points forts et les points faibles).

L'oral ne laisse pas de trace et nécessite, pour son étude, des enregistrements audio ou vidéo. Les productions orales ne peuvent être sérieusement analysées que si l'on peut les réécouter plusieurs fois. Ainsi, alors qu'on peut commodément lire et relire l'écrit un travail sur l'oral nécessite enregistrement audio ou vidéo.

2. Il permet aux élèves de travailler à leur rythme et de gagner en autonomie.

3. Les élèves les plus timides sont sécurisés.

L'élève découragé, incapable de produire ne serait-ce qu'un mot isolé en classe, est alors en mesure d'aller plus loin et de produire du « contenu » en enchaînant les énoncés.

Même s'ils préparent à l'écrit leurs productions (ce qui n'est pas recommandé),

ce passage par l'écrit oralisé est un entraînement quelquefois nécessaire pour leur redonner confiance, les mettre en situation de réussite.

1) Ce dispositif encourage la créativité.

4. Ceci ne s'explique pas seulement à partir du dispositif enregistré mais en fonction de la liberté dans le choix du sujet.

5. Il facilite l'auto-évaluation.

Les élèves apprécient la possibilité de s'écouter, refaire, améliorer leur travail et prendre conscience de leurs progrès

6. Il se situe dans le cadre de la perspective actionnelle.

Il s'agit d'une tâche qu'ils peuvent eux-mêmes élaborer et définir où entrent en jeu les aspects pragmatiques (argumenter, persuader, convaincre), les aspects linguistiques et socio – culturels.

Les CONTRE. Ou certains aspects auxquels il faut faire attention.

- **Mémorisation / lecture** : c'est l'oreille alerte / attentive du professeur qui doit bien cerner le problème. Mais il faut dire aussi que la tendance à la mémorisation apparaît également dans les oraux en présentiel. C'est donc la pratique de classe et les stratégies du professeur qui pourront lutter contre cette pratique qui est d'ailleurs un problème présent dans les exposés oraux même en langue maternelle.

- **Sujets polémiques / variable éthique** : évaluation en fonction des critères exclusivement linguistiques. La liberté dans le choix d'un sujet polémique peut présenter des problèmes éthiques pas toujours faciles à gérer. Si dans un bon niveau de langue l'élève défend, par exemple, la peine de mort, que devons-nous faire ? A travers quel item du barème peut-on juger cela ? Faut-il le juger ? Faut-il le laisser passer sans en parler ?

Une réponse possible serait d'organiser une mise en commun permet-

tant à l'élève de participer d'une discussion entre pairs et d'entendre des opinions différentes. Les élèves participent collectivement à l'écoute d'une ou plusieurs productions de leurs pairs en y apportant leurs commentaires, créant ainsi une dynamique de classe. Ce retour au travail collectif est important et permet de ré-ancrer le travail individuel dans le travail de la classe.

Les opinions de nos élèves

“La modalidad de la prueba oral de profundización es la mejor, si nos equivocamos podemos volver a comenzar, tenemos más tiempo para la grabación, para elegir el tema y para saber cómo exponer, sin presiones”

“Es una idea buenísima. Está bueno que se aborden las evaluaciones con propuestas creativas, tanto para los docentes como para los alumnos”

“Aprendí mucho más con esta forma de hacer la evaluación”

“Esta forma de la prueba oral requiere más trabajo que el oral convencional, pero aun así la prefiero.”

“Lo único que no me gustó mucho fue tener que trabajar con el formato de video porque no sé editarlo en la computadora. Pero está bueno grabarse hablando porque nosotros mismos podemos darnos cuenta de algunos de nuestros errores al hablar”

“Pienso que fue una forma diferente de presentar el oral, me pareció bien pero de todos modos prefiero los otros orales ya que son como una conversación, que creo que es lo que busco, llevar a cabo una conversación con alguien sobre un tema x. Pienso que eso sería más espontáneo”

“La propuesta oral me pareció muy original y productiva, porque no sólo tuvimos que hablar sino buscar la información necesaria, enfrentarnos a textos más complejos en francés, resumir y extraer las ideas principales para luego plasmarlas en la grabación. Esto nunca lo había hecho en un idioma extranjero.”

Conclusion

Nous ne prétendons pas ici présenter ce dispositif d'évaluation comme étant la règle générale mais comme une modalité en plus qui donne au professeur un outil bien adapté aux spécificités de l'oral. Mais surtout, et au-delà de l'enregistrement en lui-même, il s'agit pour nous, en tant qu'enseignants, d'avoir une conscience plus claire des différences entre le code écrit et le code oral, et du besoin d'en tenir compte au moment de les évaluer.

D'autre part la modalité a su motiver les élèves, les a rassurés –en leur permettant de s'autocorriger- et a aussi encouragé leur créativité. La très grande diversité des sujets abordés en est la preuve.

Pour finir nous voudrions tout simplement rappeler la phrase de Claire BLANCHE-BENVENISTE: "L'oral n'est pas l'écrit, l'oreille n'est pas l'œil, entendre n'est pas lire"

O não verbal num contexto intercultural Cultura e gestualidade

Marta I.Molina Cabrera

“El hombre es un ser multisensorial que algunas veces verbaliza.”

R. Birdwhistell

Resumo

O objetivo do presente trabalho é apresentar o andamento de uma pesquisa sobre expressões idiomáticas do português brasileiro e do espanhol do Uruguai, em manifestação gestual. Ao mesmo tempo pretendemos discutir que lugar ocupa a fraseologia e gestualidade no ensino-aprendizagem do Português Língua Estrangeira (P.L.E.) dentro de um enfoque intercultural.

Se mostrará a importância de conhecer e reconhecer os signos gestuais que são próprios de cada cultura, já que cada uma possui um código de comunicação não verbal singular.

Introdução

Partimos do conceito de língua – materna ou estrangeira – não apenas como um conjunto de estruturas linguísticas, independente do contexto ou do tempo em que se encontra inserida, mas, além de tudo, um meio de inserção das pessoas no mundo, constituindo-os e sendo por ela constituídos: uma *língua cultura*. (Santos 2004)

Creemos que o “estar no mundo” em quanto ser social e cultural se concretiza através da língua e dos atos que realizamos com e através dela. Logo, sem entender a cultura, não poderemos apreender os signos que possuem um valor cultural exclusivos de um povo e sem entendê-los não alcançaremos uma boa atuação lingüístico-comunicativa na língua alvo, já que o que uma cultura representa através da linguagem vai além da forma da língua, é um modo de perceber a realidade que marca sua identidade cultural e revelam idéias, tradições, sentimentos e emoções.

Por isso nos parece importante discutir aspectos relativos à presença

de elementos culturais na aula, já que os mesmos são aprendidos no convívio social com os pares, em uma determinada comunidade, e estão estreitamente vinculados à língua, a qual é um sistema de signos.

Pressupostos teóricos

O debate sobre cultura e interculturalidade estão sobre a mesa, no entanto discutir o que é cultura é uma tarefa bastante difícil já que é um termo que tem um número extenso de definições e devemos ser cuidadosos para não cair em uma visão reducida de *cultura estanque*.

Para Santos (2004 *apud* Pedro 2007) cultura seria um conjunto de significados que inclui: objetos materiais, as tradições, os valores e crenças, as atitudes e conceitos. Sob este prisma a cultura não existe fora da realidade social que a ampara, e é interpretada pelos indivíduos que compartilham essa mesma realidade social. Também não é estática nem homogênea e muito menos 'pura' pois se constrói e se renova através de movimentos e do contato com outras culturas. Dessa forma se estabelece uma ponte entre língua e cultura nos seguintes termos:

A língua como cultura. A visão de língua/linguagem como instrumento social de comunicação, o qual inclui uma rede complexa de fatores lingüísticos e extralingüísticos. Língua que mais do que parte da dimensão cultural, ela é a própria cultura, se confunde com ela. A essa língua que não é uma abstração teórica e que não possui existência fora do contexto social de uso pelos seus falantes, denominaremos *língua-cultura* (SANTOS: 2004).

Podemos observar que a autora enfatiza a complexidade da língua-cultura que difere da visão estrutural de língua, a qual capacita ao aluno para estabelecer um diálogo de igualdade, e dessa maneira, poder interpretar os usos e ações na nova língua-cultura. Por isso há de promover-se um diálogo intercultural na aula para evitar a visão estereotipada de cultura que promove o distanciamento entre culturas em vez de a aproximação. Este enfoque nos

convida a buscar caminhos que possibilitem a prática intercultural na aula, para criar pontes que nos permitam atravessá-las com segurança e respeito mútuo. (Santos 2004)

Por outro lado, Ortiz Alvarez concorda com essa visão de língua-cultura e afirma que para que o aluno possa fazer um uso real da língua-cultura, esse componente tem que ocupar um lugar significativo na aula, já que “tornar-se sensível à situação intercultural significa dominar o seu próprio código cultural até ter consciência dele, e fundar nessa consciência, uma abertura ao *outro* na sua diferença e na sua diversidade”. (Ortiz 2000 *apud* Pedro 2007)

Já Kramsch (2001) propõe que deveríamos apostar à formação do aluno como “*cidadão do mundo*” sujeito culturalmente distinto, capaz de interagir com outros na sua própria cultura e com outras culturas e que também saiba negociar significados. O falante intercultural “é uma pessoa que tem conhecimento de uma, ou preferentemente, de mais culturas e identidades sociais, e que disfruta da capacidade de descobrir e de relacionar-se com pessoas novas de outros entornos...”

Entendemos que a consciência intercultural se baseia no conhecimento, percepção e compreensão da relação entre o mundo de origem e o mundo da comunidade objeto de estudo; e inclui a consciência da diversidade regional e social em ambos mundos.

Segundo o Marco de Referência Europeo (2002) as destrezas e habilidades interculturais abarcam:

- a capacidade de relacionar a cultura de origem e a estrangeira;
- a sensibilidade cultural e a capacidade de identificar e utilizar uma variedade de barreiras para estabelecer contato com pessoas de outras culturas.
- a capacidade de superar estereótipos.

Devemos sensibilizar nossos alunos a fim de que se percebam como seres falantes, ouvintes e gestuais para a partir daí poder decodificar melhor a nova *lingua cultura*.

Fraseología e gestualidade

As expressões fraseológicas conferem à linguagem uma grande vivacidade e expressividade, por suas conotações de corte cultural.

Cremos adequado incluir uma breve reflexão sobre fraseología, pois compartilham com as expressões gestuais elementos fixos que não se podem modificar, pois mudaria seu sentido.

Para Xatara (1998) a fraseología e mais especificamente o conceito de “expressão idiomática” é: lexia complexa indecomponível, conotativa e cristalizada em um idioma pela tradição cultural”.

Já para Lewis (1996 *apud* Pedro 2007) as expressões idiomáticas “indicam as intenções do falante/escritor e têm um caráter basicamente pragmático. Aqui estão incluídas as fórmulas situacionais (saudações, agradecimentos, desculpas, etc.), os marcadores conversacionais e as expressões idiomáticas.”

Dessa forma podemos constatar que tanto as expressões idiomáticas como as gestuais exemplificam a convencionalidade da língua, e o usuário que ignora essa convencionalidade, é segundo Fillmore (1979 *apud* Pedro 2007), um *falante ingenuo* da língua. Assim sendo, esse *falante ingenuo* corre o perigo de não chegar a ser compreendido, ou, no pior dos casos ser mal interpretado.

Por isso nos parece sumamente importante introduzir as expressões gestuais no processo de ensino/aprendizagem do P.L.E. já que nessa fase tentamos apreender os códigos culturais de gestualidade – comportamento não verbal – pelos quais se regem os falantes dessa língua cultura, assim como sua relação com o espaço e o tempo, tom de voz, contato físico, etc. Para poder decodificar o estilo gestual dessa nova cultura, evitando as interferências gestuais ou falsos amigos.

Mas, que entendemos por comportamento não verbal? Podemos incluir situações comunicativas tão frequentes como cumprimentos, despedidas, negação/afirmação, pedido de silêncio ou calma, e sentimentos como a ternura, a cólera, a burla, a tristeza ou o medo.

Achamos importante ir introduzindo ao aluno de forma paulatina a essa nova língua- cultura e concordamos com Mar Forment (*apud* Soler 2005) que devemos proceder por etapas na decodificação do componente não verbal . Ela sugere três etapas:

1ª – Sensibilizar ao estudante sobre um comportamento gestual muito expressivo: tom de voz mais alto, contato físico mais frequente.

2ª – Constatar posteriormente que alguns gestos do português vão acompanhados de uma expressão idiomática: Estar até aqui de algo/alguém; Ficar de papo pra o ar; Um lugar estar lotado; Lavar as mãos!

3ª - Numa estapa mais avanzada introducir ao aluno num campo semântico menos conhecido como queixo (ficar de queixo caído), ombros- dar de ombros (não me importa); e principalmente, como aprender a detectar os falsos amigos gestuais.

Considerações finais

O objetivo que perseguimos com a aprendizagem intercultural é o desenvolvimento da receptividade do aluno diante de distintas línguas e diferentes culturas, cultivando a curiosidade e a empatia para com outros modos de ver e perceber a realidade. Creemos que isso se consegue não somente trabalhando as atitudes positivas respeito à diversidade cultural mas também tentando suavizar e eliminar os prejuízos, através de uma reflexão crítica sobre a própria cultura desde outro olhar, proporcionando uma maior abertura para novas experiências de vida.

Bibliografía

Cameron, Deborah., Elizabeth, Frazer; Penelope Harvey; Ben, Rampton & Kay Richardson (1997). Ética, defensa y empoderamiento en la investigación del lenguaje. Versión en español de: Ethics, Advocacy and Empowerment in Researching Language. En: N. Coupland y A. Jaworski (eds.) *Sociolinguistics. A reader and a coursebook*. Nueva York, Palgrave. 145-162. Traducción: Pilar Asencio

Kramsch, C. El privilegio del hablante intercultural. En M. Byram y M. Fleming *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través*

del teatro y la etnografía. Madrid. Cambridge University Press. 2001

Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas. (2002) Madrid: Instituto Cervantes. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>

Pedro, M. *As expressões idiomáticas no ensino de português como língua estrangeira para estudantes uruguaios*. Universidad de Brasilia. 2007

Santos, M.O. E (2004). Abordagem Comunicativa Intercultural. www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/

Soler Espiauba, Dolores. Lo no verbal como un componente más de la lengua en www.cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/...2005/07_soler.pdf

Xatara, C. M. (2001). O ensino do léxico: as expressões idiomáticas. En: *Trabalhos em Linguística aplicada* (37) Campinas, IEL- UNICAMP.

Los alófonos y su aparición en la LSU

Soledad Muslera

El objetivo de este trabajo es indagar en la posible presencia de alófonos en el registro cotidiano de sus hablantes de LSU. Es razonable esperar su aparición en la LSU, en tanto lengua en la que se evidencien los mismos fenómenos que las lenguas orales, aunque realizados en una materialidad diferente.

Este trabajo estudia el fenómeno de la variación en el parámetro configuración. En lugar de interpretarlo como *hablar mal*, se muestra la forma en que la variación en dicho parámetro debería ser frecuente entre los hablantes de LSU.

Delimitación de la cuestión específica a ser estudiada

La LSU es la lengua de la Comunidad Sorda del Uruguay, y en los últimos años ha comenzado a ser estudiada en profundidad. De todos los niveles de análisis, el fonético fonológico es el que se analiza en el presente trabajo.

Las LS, en tanto lenguas naturales, deberían contar con los mismos niveles de análisis que las lenguas orales (LO). La diferencia se establecería por el enfoque que tomarían tales investigaciones en atención su materialidad.

La Fonología estudia las unidades discretas o segmentos denominados *fonemas*; y la Fonética estudia las producciones concretas de la lengua sin que cuente su significado llamadas *fonos* o *sonidos*. Cuando estos fonos se realizan en más de una posibilidad en la cadena de habla se los llama *alófonos*¹.

En este trabajo se propone indagar la posible existencia de alófonos en la LSU, y cómo se manifestarían. La hipótesis que se sostiene es que efectivamente hay alófonos, y que éstos se manifiestan en más de un parámetro (las señas se forman a partir de la combinación de cinco *parámetros* o constituyentes sin significado; que son: configuración, movimiento, localización, orientación y rasgos no manuales). En este trabajo se espera comprobar la existencia de alófonos en el parámetro configuración.

¹ Se trabajará con la nomenclatura utilizada en la lingüística, si bien es probable que en un futuro, alguien acuñe un término que refleje este fenómeno en las LS con mayor adecuación.

Para ello se estudiaron de diez señas que comparten la misma configuración; atendiendo en cada caso si los alófonos se realizan al verse afectados por el contexto (*distribución complementaria*); o si aparece más de una variante en un mismo contexto fónico en forma indistinta (*distribución libre*). Se procuró establecer también si las variables edad, sexo, nivel de estudio, influyen en dicha frecuencia o no.

Lingüística de la Lengua de Señas

En 1960, el investigador estadounidense William Stokoe dio inicio a una serie de estudios sobre la lengua de señas (la American Sign Language, ASL), en los que demostró que ésta forma de comunicación era una lengua y no un simple código gestual. Las investigaciones de Stokoe (1960) fueron difundidas en el mundo y así, otros investigadores se interesaron en las LS. Él llamó a la fonología de las LS *morfología gestual*, y optó por emplear una nomenclatura propia distinguiendo entre tres clases de elementos sin significado: cheremas (configuraciones), quinemas (movimientos de la mano) y toponemas² (ubicación de la seña) (Stokoe 1960).

En Latinoamérica son conocidas las investigaciones de María Massone (1993, 1994) y Alejandro Oviedo (2001) sobre la lengua de señas argentina y colombiana, respectivamente.

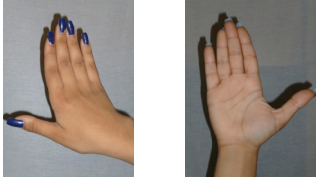
En Uruguay, en los años '80 el lingüista Luis Behares contribuyó a la implementación del paradigma educativo bilingüe que contempla a la LSU y dio los primeros pasos en la descripción de la LSU (Behares, Monteghirfo y Davis, 1987). El lingüista Leonardo Peluso también investigaría la LSU, y actualmente, se encuentra dirigiendo el proyecto llamado Textualidad Registrada en Lengua de Señas Uruguay (TRELSU) para, entre otros fines, elaborar un descriptor monolingüe de la LSU. La nomenclatura fonológica propuesta por Peluso en este proyecto será la empleada en este trabajo (Bonilla & Peluso 2010:29-56).

² Nomenclatura utilizada por Stokoe para definir las unidades mínimas sin significado en American Sign Language (ASL).

Propuesta de investigación – Metodología

En la investigación se analizaron diez señas que, aunque mantenían igual orientación y movimiento, presentan tres posibles configuraciones:

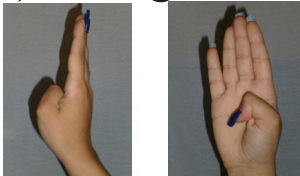
a) @+>1234<+



b) @| >1234<+



c) >1234< +@-



Las señas son:

- CASA
- CULPABLE
- GOBIERNO
- MAESTRO/A
- MAMÁ
- PACIENCIA
- PRUEBA
- RESPONSABILIDAD
- SABER
- SOBRINO/A.

A partir de la selección de estas señas, se realizaron cuarenta y ocho entrevistas que constaron de dos partes: se iniciaban con una serie de preguntas que inducían a la aparición de las señas esperadas, para luego pasar a la realización de cada una de las señas a partir de la lectura de unas tarjetas que mostraban la palabra correspondiente a la seña, o, en el caso de los niños más pequeños, una lámina. Así se contribuyó a la observación de las señas y su contexto de realización.

En cuanto a la población: se entrevistó a cuarenta y ocho Sordos y Sordas. Se contemplaron las variables: *sexo, edad y nivel de educación*.

Las señas en función del contexto de aparición espontánea

El análisis de la preguntas mostró que de todos los entrevistados, treinta y seis (75%) modificaron la configuración, a veces en más de una ocasión. Dicha modificación estaba motivada por la seña precedente.

A modo de ejemplo: la informante N° 18; mujer de 19 años, dijo *mamá* cinco veces, cuatro veces usó la configuración @+>1234<+, por ejemplo al decir: *Mamá dice que no le gusta*, frase que aparece de acuerdo a la Glosa 1. Sin embargo, cuando dijo: *Siempre mamá me acompaña* (Glosa 2), utilizó la configuración @I >1234<+.

(1) MAMÁ DICE GUSTAR NO.

@+>1234<+

(2) SIEMPRE MAMÁ ACOMAÑAR YO.

@I >1234<+

Conclusiones

La configuración más utilizada, en general, es la @+>1234<+, seguida por @I >1234<+. La configuración menos utilizada fue >1234<+@-. La mayoría de los informantes usaron las tres configuraciones para la realización de la misma seña.

En cuanto a la variable *Edad*, se concluye que las variantes más usadas son @+>1234<+ (segundo y tercer grupo etario), y @I >1234<+ (el primero

y cuarto). Un aspecto interesante para estudiar en el futuro, sería ver si la tendencia a conservar la variante @I >1234<+ se mantiene, o si se vuelve a la variante preferentemente utilizada por los grupos intermedios (@+>1234<+ (rotación de tipo *pendular*). La variante >1234< +@- es la menos utilizada.

El nivel de estudio de los Sordos y Sordas convocados para esta investigación refleja la situación actual de la Comunidad Sorda del Uruguay. Las personas sordas acceden cada vez más a los estudios formales. La mayoría de ellos participan de algún curso formal. En este estudio esa cifra está representada por casi el 50% de los entrevistados, una minoría ha llegado a la Universidad (el 6.3%). La mayoría de estas personas han sido capaces de adaptar sus señas, tanto al marco del discurso como al interlocutor de turno. La posibilidad de recurrir a las variantes en configuración contribuye a esto.

La variable Sexo, sin embargo, no evidenció una incidencia marcada en la preferencia por alguna u otra variante. Se debe aclarar, que en esta muestra solo se trabajó con diez señas, de las que se analizó la configuración.

Referencias Bibliográficas

- Behares, L.E., Monteghirfo, N. y DAVIS, D. (1987). *Lengua de Señas uruguaya. Su Componente Léxico Básico*, Montevideo: Instituto Interamericano del Niño.
- Bonilla, F. y Peluso, L. (2010). Hacia un descriptor del nivel fonológico para la LSU. *Lengua de señas e Interpretación* 1, pp. 29-56.
- Massone, M.I. (1993). *La Lengua de Señas Argentina. Primer diccionario*. Buenos Aires: Sopena.
- Massone, M.I. y Machado, M.E. (1994). *La Lengua de Señas Argentina: Gramática y vocabulario bilingüe*. Buenos Aires: Edicial.
- Oviedo, A. (2001). *Apuntes para una gramática de la Lengua de Señas Colombiana*. Cali: INSOR/Universidad del Valle.
- Peluso, L. (2010). *Sordos y oyentes en un liceo común*, Montevideo: Editorial Psicolibros.
- Stokoe, W. (1960). Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication Systems of the American Deaf. *Occasional Papers* 8, Buffalo: University of Buffalo Department of Anthropology and Linguistics.
- Stokoe, W. (2004). *El lenguaje de las manos: Por qué las señas precedieron al habla* México: Fondo de Cultura Económica.

Enseñar portugués a hablantes fronterizos: alcances y desafíos

Karina Nossar Toranza

Introducción

Por primera vez en la historia de la formación docente, se abre la carrera de profesorado de Portugués en el ámbito público. Los únicos centros donde la misma se ofrece son el IPA en Montevideo y el Ce.R.P. del Norte en Rivera. En este último lugar, se produce una situación peculiar por cuanto la enseñanza del portugués tiene como destinatarios a hablantes de una variedad de base lusitana. Nos preguntamos, entonces, por la metodología de enseñanza y su enfoque en una realidad lingüística como la fronteriza. A fines de 2012 egresa la primera generación de profesorado de portugués, que está realizando su práctica docente en los centros del medio y comporta información relevante sobre esta nueva experiencia educativa. Este trabajo pretende recoger los avances de una investigación más amplia que se encuentra en curso y cuyos informantes clave son las docentes que asumen este desafío de vanguardia. Se trata de una cohorte compuesta en su amplia mayoría por maestras de educación primaria que decidieron obtener un segundo título, motivadas por necesidades laborales, puesto que ya están trabajando en alguno de los tres programas que están funcionando en la actualidad para la enseñanza del portugués. Ello implica que se trata de profesionales de la educación que ya tienen sus concepciones y actitudes lingüísticas internalizadas.

Descripción situacional

Múltiples son las investigaciones que se han producido desde que en 1950 Rona identificara las cuatro variedades dialectales en la frontera con el Brasil. Todos los trabajos que a partir de entonces han atraído la atención de investigadores han tenido que ver con descripciones en los distintos niveles de análisis lingüísticos, incluso algunos han incursionado en actitudes y prejuicios. Pocos han sido, no obstante, los estudios en las aulas, especialmente de Secundaria, puesto que Primaria ha corrido mejor suerte.

Gracias a estos avances teóricos, la ANEP ha formado una Comisión de Políticas Lingüísticas que ha logrado sistematizar, intervenir en alguna medida y lanzar una serie de programas y acciones con repercusiones directas en el sistema educativo formal. No obstante, la realidad fronteriza de la ciudad de Rivera dista mucho aún de lo que se pretende o se describe en los informes oficiales.

Objetivo general: aportar conocimiento teórico sobre las representaciones de los docentes de portugués sobre la enseñanza de la lengua en zona de frontera.

Preguntas que nortean la investigación:

¿Cuáles son las representaciones y concepciones de los docentes de portugués sobre la enseñanza de la lengua en la frontera Rivera- Livramento?

¿Cuál es la metodología de enseñanza del portugués que subyace a las prácticas docentes en este contexto?

¿Cómo conciben los docentes que debe abordarse la enseñanza de la lengua en un espacio en el que conviven tres variedades lingüísticas?

Diseño metodológico

Al incursionar sobre representaciones, estamos trabajando desde el análisis del discurso con una metodología cualitativa. Para el análisis de los datos se utiliza el Atlas ti, programa informático para el procesamiento de datos cualitativos. El mismo permite cargar archivos de texto en lo que se denomina Unidad Hermenéutica, la que puede contener diferentes tipos de archivos, aunque en nuestro caso utilizamos, en una primera instancia, las respuestas que las docentes de portugués dieron a un cuestionario aplicado por una de las formadoras durante este último año lectivo. En ese cuestionario se indagó sobre las lenguas utilizadas en diferentes situaciones comunicativas, así como también se recabó información en lo que respecta a las actitudes lingüísticas y las concepciones sobre la enseñanza del portugués. Las recurrencias son marcadas y categorizadas por medio del atlas ti, al que posteriormente se le hace listar los reportes correspondientes.

Universo y muestra

Esta primera generación de profesores de Portugués se compone de 21 estudiantes, de las cuales 17 ya poseen un título docente, que, como ya anticipamos, son en su mayoría maestras de educación primaria con experiencia en la enseñanza del portugués en la ciudad de Rivera. Esta primera generación de docentes de Educación Media y muy especialmente los docentes que son responsables de su formación constituyen nuestro objeto de estudio en lo que respecta a sus representaciones y concepciones sobre la enseñanza de esta lengua en este contexto tan particular en el que conviven tres variedades: el español, el portugués y el portuñol¹.

Las técnicas usadas son la entrevista en profundidad, semiestructurada, así como la observación de algunas clases, en especial de Didáctica, debido a que se trata de la asignatura en la que más fácilmente puede verse la interacción entre el formador y el futuro docente y en la que las sugerencias y recomendaciones permiten realizar lecturas más profundas sobre concepciones y representaciones implícitas. El cuestionario escrito también es utilizado para registrar los discursos contruidos sobre la enseñanza de la lengua en el contexto de referencia. El corpus se compone entonces de entrevistas, registros de observaciones y cuestionarios escritos. Esta primera aproximación dará cuenta únicamente de los cuestionarios escritos que ya han sido procesados con el Atlas ti.

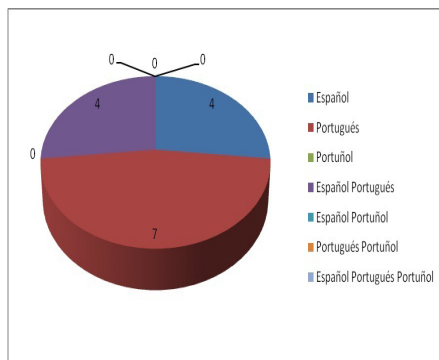
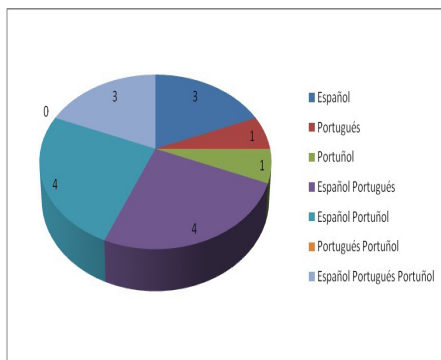
Primeros avances

Resulta ilustrativo visualizar el comportamiento lingüístico en los diferentes ámbitos donde interactúan las docentes de portugués, para ello se insertan algunos gráficos a continuación donde se muestran las lenguas que declaran usar.

En el hogar:

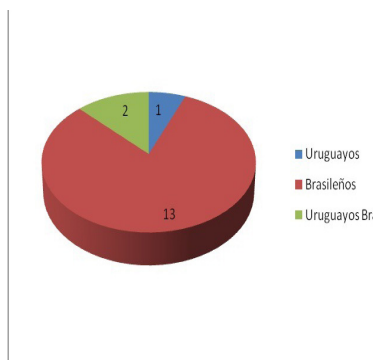
Con colegas docentes en centros educativos:

¹ Continuamos usando esta denominación debido a que es con la que popularmente la gente de la comunidad se identifica. El recientemente acuñado "Portugués del Uruguay" no ha logrado imponerse aún a nivel local.

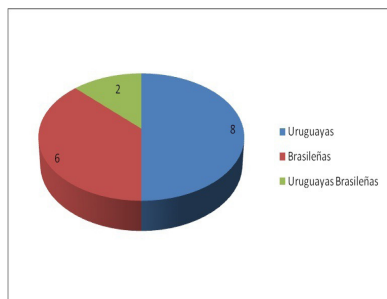


En lo que respecta a los medios de comunicación preferidos, el comportamiento difiere si se trata de canales de TV, radios o prensa escrita.

Canales de TV:



Radios:



Es necesario aportar datos contextuales para interpretar estos resultados primarios; para el caso de la televisión es de orden aclarar que existen varios canales de aire brasileros mientras que solamente se puede acceder a uno uruguayo. Por otra parte, la señal por cable es costosa, máxime cuando se adquieren a

precios razonables antenas que reciben señales de satélites y que son legales en Brasil. En lo que respecta a las radios, lo que más se escucha es música y existen varias y muy populares emisoras uruguayas, no sucediendo lo mismo para el caso brasileiro.

Algunas de las afirmaciones que hacen las informantes respecto de su relacionamiento con el país vecino y su lengua se transcriben a continuación:

- sou brasileira, sempre morei lá o que me leva a ter uma ótima relação com pessoas nascidas no Brasil
- são animados e criativos
- têm uma cultura muito rica e uma história muito ligada a nossa
- os brasileiros são muito alegres, gostam de festas
- me identifico
- identificação
- por a maneira de ser: alegre
- acredito que sejam muito alegres e divertidos, geralmente estão de bom humor
- meu pai é brasileiro
- adoro e me identifico com a cultura brasileira
- pela alegria
- gosto de seu jeito descontraído de ser

Como se puede constatar, las actitudes lingüísticas tienen mucho que ver con el estereotipo brasileño, su alegría, espíritu de fiesta y humor. Tampoco faltan las referencias al relacionamiento familiar o afectivo con personas del vecino país, lo que redundará en actitudes positivas hacia la lengua.

Por último, reseñaremos brevemente lo que opinan sobre la enseñanza del portugués en frontera, las razones de la misma y la metodología a emplear. La mayoría de las docentes destacan la apertura al mercado laboral y a nuevas oportunidades al aprender el portugués, tanto para sí mismas como para sus alumnos. También queda claro que el abordaje metodológico debe ser distinto, no están de acuerdo con que se deba enseñar como una segunda lengua o lengua extranjera, por lo que discrepan con los materiales de trabajo que deben utilizar en los CLE², por ejemplo. Opinan que la situación lingüística de la frontera favorece la enseñanza de la lengua, lejos de ser un obstáculo por la variedad no estandarizada que se habla. Se trata de una ventaja con 2 Centro de Lenguas Extranjeras, creados en la administración liderada por Germán Rama en el período 1995-2000

la que se cuenta, la que es necesario explotar y aprovechar. Existen muchas recurrencias acerca del factor cultural más que del meramente lingüístico.

¿Qué lengua enseñar?

Esta pregunta continúa generando dudas y amerita que se siga trabajando:

✧ aprender bem o idioma espanhol e o idioma português e usá-los corretamente

aqui o ensino do português é considerado como algo banal. Se pensa que se sabe muito dessa língua mais o que realmente sabem falar é o portunhol

✧ os alunos entendem o português e sabem que nós entendemos o espanhol mas não se comunicam em português geralmente por preguiça

✧ faz possível conhecer uma variedade que pode ser usada em diferentes contextos moramos numa fronteira onde as línguas tem interferência. Assim, podemos apropiarnos de todos os códigos

✧ é importante o ensino do português, pois a maioria das pessoas utiliza como língua o DPU

Las dos terceras partes de quienes integran la muestra reconocen usar el portuñol en alguna situación comunicativa, una tercera parte reconoce manejarse en ciertos contextos en cualquiera de las tres “lenguas”, mientras que solamente una informante declara hablar exclusivamente portuñol en el hogar y con amigos. Un tercio de ellas dice usar únicamente los estándares de prestigio (español y portugués). Subsisten confusiones y dificultades para identificar las lenguas que se usan en frontera, pese a que se tiene claro que existe una situación lingüística diferente en la zona, esta se considera ventajosa por motivos laborales, culturales, familiares y afectivos.

La actitud lingüística hacia el portugués es altamente positiva y se debe a la identificación con las características que se les atribuyen a los brasileños (alegría, modo de ser, buen humor, creativos, fiesteros, divertidos).

Hay una abrumadora mayoría que escucha radios, ve canales o lee medios de comunicación brasileiros, algunos también escuchan radios uruguayas y una sola persona de la muestra declara que únicamente utiliza medios uruguayos.

El énfasis sobre la enseñanza del portugués está puesto en los aspectos culturales más que en los estrictamente lingüísticos.

No se considera al portugués como lengua extranjera, incluso se reconoce que es la primera lengua en gran parte de la comunidad.

Se visualiza como positiva la enseñanza del portugués o bien porque abre caminos, permite mayor movilidad, favorece el desarrollo del alumno, amplía su conocimiento, o bien porque ayuda a “usar correctamente los idiomas”.

Llama la atención la ausencia de defensa de una variedad lingüística en peligro de extinción, y la reivindicación de la misma como patrimonio cultural fronterizo, probablemente por el contexto de producción que de alguna manera pudo haberlas condicionado.

Pese a ser de frontera y tener confusiones con las lenguas, en algunos casos prejuicios, ya sean propios o inculcados por el sistema educativo, es notoria la intuición docente que las lleva a considerar que es necesaria una metodología de enseñanza de la lengua diferente a la que pudiera utilizarse en otras partes del país.

Referencias bibliográficas:

Barrios, G. et. al. (1993). Planificación y políticas lingüísticas en Uruguay. México: Iztapalapa.

Behares, L. E. (1997). Segundo seminario sobre educación y lenguaje en áreas de frontera. Montevideo: Departamento de publicaciones, Universidad de la República.

Behares, L. E. et al. (1995). Educação e linguagem em áreas de fronteira Brasil-Uruguaí. Santa Maria: Pallotti.

Behares, L. E. (2003). Portugués del Uruguay y Educación Fronteriza. Montevideo: Facultad de Humanidades.

Behares, L. E. et al. (2007). Documentos e informes técnicos de la comisión de políticas lingüísticas en la educación pública. Montevideo: ANEP –CODICEN

Best, J. W. (1982). Cómo investigar en educación. 3ª ed. Madrid: Morata.

Elizaincín, A. (1992). Dialectos en contacto. Español y Portugués en España y América. Montevideo: Arca

Elizaincín, A. et. al. (1987). Nos falemo brasileiro. Dialectos Portugueses del Uruguay. Montevideo: Amesur.

Gabbianil, B. (2000). Escuela, lenguaje y poder. Montevideo: Udelar, F.H.C.E.

Pardinas, F. (1998). Metodología y técnicas de investigación en Ciencias

Sociales. 35ª ed. México: Siglo XXI.

Rona, J. P. (1959). El dialecto “fronterizo” del Norte del Uruguay. Montevideo: Universidad de la República.

Sautu, R. (2003). Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación. Buenos Aires: Ediciones Lumiere.

Wittrock, M. (1990). La investigación en la enseñanza, III. Profesores y alumnos. Barcelona: Paidós.

Um parêntesis para apresentar o viver literário de pequenos leitores

Maria Carmen Pintos Pereira

Contextualização

A escola de ensino fundamental Nº 74 com a modalidade Tempo Integral encontra-se localizada no Uruguai, na cidade de Aceguá, fronteira com o Brasil – Rio Grande do Sul. Nesse espaço geográfico fronteiriço, com uma população de quatro mil habitantes aproximadamente nas duas localidades de fronteira seca (Município de Aceguá – Brasil e Aceguá – Uruguai), o contato do português com o espanhol e das culturas ali presentes, gera um contexto peculiar que o identifica, sendo assim um grupo social bilíngue, diglótico e bicultural.

No marco dessa realidade, desde o ano de 2004 implementa-se na escola o Programa de Imersão Dual Português – Espanhol, tendo como objetivo sistematizar o ensino do português, com o intuito de formar indivíduos bilíngues e bidialetais, que adquiram uma segunda língua e, ao mesmo tempo, conservem e valorizem as variedades linguísticas locais, e consequentemente desenvolvam uma atitude positiva em relação à língua meta e a sua cultura.

Neste contexto de ensino de língua, a incorporação da literatura, tanto oral como escrita, na sala de aula com alunos do ensino fundamental, pretende constituir-se em um instrumento *culturalizador*, que os ajude a adquirir formas mais complexas e afastadas da linguagem cotidiana e, assim, aceder a imaginários coletivos, a manifestações literárias e culturais de diferentes épocas e regiões.

O projeto pedagógico aqui apresentado de leitura do texto literário “O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá: Uma história de amor”, do autor Jorge Amado, foi desenvolvido com um grupo de vinte alunos do 3º ano do ensino fundamental. Como propósito mais geral, buscou-se estimular o gosto pela leitura literária desenvolvendo a sensibilidade estética e, assim, permitir que esses leitores iniciantes de oito anos de idade e futuros produtores de textos ressignifiquem a leitura enriquecendo-a com suas interpretações, vivências, identidade e visões de mundo alheias ao contexto da obra escrita no ano de 1948 e publicada em 1976, e que atualmente ultrapassa os limites interpretativos através de uma escrita rica e promotora de emoções. Isto porque, conforme Magnani “O

fenômeno literário é condicionado pelo funcionamento social da língua, que não é um instrumento neutro de comunicação e expressão a serviço de todos, indiscriminadamente.” (MAGNANI, 2001, p.8).

Como fundamento teórico deste trabalho, utilizamos como metodologia uma pesquisa bibliográfica a respeito de leitura e literatura infantil. Há, entretanto, uma análise das inferências textuais e discursivas em todo o desenvolvimento do projeto, seguindo o aporte teórico de María Cristina Martínez (2004). Para a autora, a inferência é o “resultado de um processo de busca contínua feita pelo ouvinte ou o leitor das relações de significado propostas nos enunciados de um texto (oral ou escrito) em cujas formas de manifestação tal atitude de resposta ativa já tinha sido considerada”¹ (MARTINEZ, 2004, p.3).

Relato de leitura da história de amor

Na sala de aula, os alunos fazem referência ao programa *Globo Repórter* assistido no dia 15 de junho do presente ano, na emissora Rede Globo, e à propaganda que dá início à novela das 23h, onze *Gabriela*, no marco dos 100 anos de nascimento do escritor Jorge Amado. Neste primeiro momento de diálogo, manifestam o interesse de conhecer o “enredo” da novela e também mencionam a explicação dada pelos pais de que a novela é um programa para adultos, argumentando que “ocorrem” cenas inapropriadas para crianças de oito anos de idade, bem como apontando o horário como outro fator inadequado.

A partir dessa discussão sobre Jorge Amado e sua obra, e logo após uma pesquisa na internet orientada pela professora, os alunos apreciam ligeiramente os títulos das três publicações para crianças do escritor brasileiro Jorge Amado: *O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá* (1976), *A Bola e o Goleiro* (1984) e *O Capeta Carybé* (1986). Sob a forte marca deixada por meio de leituras, nas séries iniciais, de contos de fadas, histórias de amor com finais felizes, vitórias ou conquistas de heróis obtidas sem dificuldades; e de fábulas de cunho moralizador, escolhem, por suas breves apreciações, a primeira narrativa como leitura para conhecer o autor e sua escrita. Segundo Richard Bamberger (apud BORDINI – AGUIAR, 1993, p.19) a idade do leitor influencia seus interesses quanto à preferência por textos diferentes: “2ª fase: Idade do conto de fadas (5 a 8 ou 9 anos)”. Outro fator, não menos importante, é

¹ Tradução feita pela autora do artigo.

o processo de compreensão textual que implica levar em consideração uma série de operações cognitivas e discursivas de diferentes complexidades: antecipação do tema e da função do texto, busca na memória e seleção da informação que tem o leitor e que se relaciona com as que supõem que vão ser aportadas pelo texto. Neste sentido, o nível de leitura varia de acordo com a escolaridade do aluno, segundo BORDINI – AGUIAR (1993, p.20): “3º. Leitura interpretativa. Da 3ª. à 5ª. série o aluno evolui da simples compreensão imediata à interpretação das ideias do texto, adquirindo fluência no ato de ler”.

Com o intuito de sensibilização e motivação à leitura do texto selecionado e posterior curiosidade sobre o enredo da história, apresenta-se a capa do livro impresso. Por meio da leitura dos elementos paratextuais ou referências como os códigos icônicos (ilustrações) e verbais (título, autor, ilustrador e editorial), os alunos fazem inferências decodificando as pistas e os indícios que nos oferece o texto, criam expectativas, antecipam o tema do texto, relacionam com outras leituras, reconhecem os personagens principais e adiantam o desenvolvimento do enredo, que logo foi se reformulando com a leitura. Um dos indícios que mais despertou curiosidade foi a questão do nome do gato “Malhado”, e dentre as significações mencionadas pelos alunos, optamos em primeira instância por uma que se sobressaiu nas suas opiniões: uma “propriedade física de alguém que faz ginástica”. Outra pista identificada foi a presença no título da fantástica história de amor despontada nos personagens principais “animais irracionais com sentimentos”, cuja caracterização da narrativa por meio desses elementos da capa do livro, não permitiu descartar a ideia de ser um conto de fadas. Nesse campo imaginário, o texto possibilita confinar-se no mundo do possível desde um oferecimento do impossível. Cito as palavras do texto ficcional: “[...] *que os gatos são inimigos irreconciliáveis das andorinhas*” (AMADO, 1979, p.27), no qual tudo pode acontecer e suceder. Outra marca de conto de fadas encontrada pelas crianças foi a presença no início da narrativa das expressões “Era uma vez antigamente, mas muito antigamente, nas profundas do passado...” (AMADO, 1979, p.07), que demandou novas reflexões e relações.

Quanto à adaptação aos interesses dos pequenos leitores, concordamos que há uma “necessidade de ajustar os contos de fadas às realidades e experiências de nossa época, sem que, por isso, percam seu caráter maravilhoso ou sua entonação poética”, conforme explicita Sosa (SOSA, p. 142); neste aspecto, o autor soube sobrepujar essa barreira e o fez com propriedade,

excelso e com visão “futurista”, sendo possíveis novas reconstruções na leitura contemporânea, após 64 anos de sua produção.

Por outro lado, os elementos paratextuais presentes no prólogo requerem dos alunos uma interpretação mais complexa. Inicialmente o autor informa os objetivos da obra, texto escrito para presentear ao seu filho João Jorge em seu primeiro aniversário; depois contextualiza o lugar e a data da escrita “Paris, 25 de novembro de 1948”; e a seguir, sobre o conteúdo da obra, apresenta a história de amor como uma “velha fábula” (AMADO, 1979, p.5); e por último, assenta o lugar e data onde vivia no momento da publicação “Londres, agosto de 1976”. De acordo com Massaud Moisés (2004, p.184) a fábula é identificada...

em razão da moral, implícita ou explícita, que deve encerrar, e de sua estrutura dramática. No geral, é protagonizada por animais irracionais, cujo comportamento, preservando as características próprias, deixa transparecer uma alusão (...) aos seres vivos.

Para quem escreveu? Onde escreveu? O que escreveu? Por que essa distância entre a produção escrita e a publicação? Estes quatro questionamentos tornaram-se referências significativas para antecipar que o texto teria como fim desenhar metaforicamente a trama do mundo dos homens com um *plus* moralizante. Esta problemática é retomada na epígrafe, expondo a temática central da história e o possível desfecho, com a trova adjudicada a Estevão da Escuna, um poeta popular estabelecido no Mercado das Sete Portas, na Bahia:

O mundo só vai prestar para nele se viver
No dia em que a gente ver um gato Maltês casar
Com uma alegre andorinha saindo os dois a voar
O noivo e sua noivinha dom Gato e dona Andorinha. (AMADO, 1979, p. 06)

A dinâmica da leitura da obra, feita pela professora e em parte pelos alunos brindando o necessário contato com o texto, foi pautada por meio de atividades diversas - escritas, orais, plásticas e dramatizações - com a intenção de ressignificar os principais elementos da narrativa.

Logo após a leitura da trova, a narrativa é apresentada em um tempo

passado muito distante “Era uma vez antigamente, mas muito antigamente...” em comparação com o tempo atual (da produção escrita do autor) “Hoje meninos e meninas já nascem sabendo tudo...” (AMADO, 1979, p.7). Na sessão “Madrugada” expõe-se minuciosamente as características dos personagens figurantes: a Manhã, o Vento, o Sol, o Tempo, a Chuva e a Noite; e a situação vivida por eles, que explica a origem da história de amor aprendida e contada pelo apaixonado Vento à Manhã “funcionária relapsa” (AMADO, 1979, p. 11), que se atrasa no cumprimento da sua tarefa de apagar as estrelas e acender o Sol, e, por conseguinte é xingada pelo senhor Tempo que a desculpa e promete dar-lhe uma rosa azul se ao contar-lhe a história ela é realmente “boa”, uma rosa azul “... que medrou há muitos séculos e hoje não se encontra mais pois tudo mudou, minha filha, mudou para pior...” (AMADO, 1979, p.14). Para compreender essa situação de *contação*, do Vento à Manhã e da Manhã ao Tempo, propõem-se aos alunos escrever uma lista com as características desses personagens e dramatizar os fatos narrados no texto, antecipando, segundo as suas interpretações, a probabilidade da Manhã ganhar de presente do Tempo a valiosa rosa azul.

Ao longo do texto o autor utiliza de forma iterativa, chamando a atenção dos alunos, a palavra “parêntesis” para interromper a narrativa e fazer uma digressão ou explicar algum item pontual. Esta estratégia metalinguística utilizada é explicada no texto pelo próprio autor: “Como não posso mais escrevê-lo onde devido, dentro das boas regras da narrativa clássica, resta-me apenas suspender mais uma vez a ação e voltar atrás.” (AMADO, 1979, p.24), “E aqui termina o capítulo inicial e voltamos à história, lá adiante, onde a deixamos por erro de estrutura ou por moderna sabedoria literária” (AMADO, 1979, p.28). Essa “brecha” oferecida na narrativa possibilitou que os alunos reconhecessem qual a função desse recurso no texto e as diferentes “vozes” na narração. No primeiro “Parêntesis” com o desígnio de esclarecer que a história contada pela Manhã ao Tempo é a do gato Malhado e da andorinha Sinhá, o narrador o faz em primeira pessoa “Eu a transcrevo aqui por tê-la ouvido do ilustre Sapo Cururu...” (AMADO, 1979, p. 15). Outro aspecto importante observado, a partir do capítulo “Parêntesis”, é o desenvolvimento da narrativa em forma não linear. Ao registrar os capítulos em um painel, seguindo a ordem apresentada no livro (Madrugada; Parêntesis; A estação da primavera; Novo parêntesis, para apresentar a Andorinha Sinhá; Continuação da estação da primavera; Capítulo

inicial, atrasado e fora de lugar; Fim da estação da primavera; A estação do verão; Parêntesis das murmurações; A estação do outono; Parêntesis poético; *Post scriptum*; Parêntesis crítico; Continuação da estação do outono; A estação do inverno; A noite sem estrelas) os leitores identificam as idas e vindas em um tempo cronológico bem demarcado (as quatro estações em um ano) e perfilham os parêntesis como pausas adequadas no processo de compreensão da narrativa.

Os capítulos “A estação da primavera” e “Novo parêntesis, para apresentar a Andorinha Sinhá” foram impressos e oferecidos aos alunos em recortes como um *Puzzle* (quebra-cabeça); os alunos “utilizam” as inferências textuais ou organizacionais para fazer as conexões necessárias e verificar o conteúdo dos textos. Por meio desse contato com a escrita, os alunos interpretam o texto como um “conjunto de relações extra, inter e intratextuais, e que os significados não estão prontos mas são constituídos através da leitura (...)” (MAGNANI, 2001, p. 7). Logo após a leitura dos textos, propõe-se a representação através de desenhos de todos os personagens, principais e secundários, encontrados na narrativa, identificando suas características, funções e relações no espaço delimitado do parque.

No que diz respeito aos personagens principais: o gato Malhado e a andorinha Sinhá, e a mudança nos seus sentimentos e estados de ânimo identificados no processo da leitura, foram comparados com as sensações experimentadas nas quatro estações do ano bem diferenciadas na região Sul do Brasil. As ilustrações de uma história em quadrinhos feita pelos alunos descreve o processo de transformação dos sentimentos.

Retomada a leitura do capítulo “Continuação da estação do Outono”, a professora lê os três primeiros parágrafos, cortando a leitura no momento em que a prestigiada e adivinha Coruja emitiu a sua opinião a respeito das angústias que trouxeram o Gato até ali. Como estão motivados pela curiosidade sobre o desenlace da história de amor, pede-se aos alunos e “pequenos escritores” a produção de um final alternativo que dê sequência à narrativa e que atuem como sujeitos agentes de suas próprias questões, derivadas de sua condição histórica e social. No quadro a seguir, o final alternativo escrito pela aluna Juliana Rodríguez:

Quadro 1

A Coruja aconselhou o Gato: - Vá lá na árvore onde ela mora, leva umas flores e canta para ela o soneto que tu fez para ela. Estou certa que a andorinha vai gostar!

O Gato Malhado gostou da ideia, mais como estava tarde decidiu esperar que amanhecesse. No outro dia recolheu as últimas flores que achou no parque, fez um ramo e foi apressado ver a andorinha. Ao chegar na casa a chamou.

Ela estava tomando café para ir na aula de música. Quando ela escutou os gritos do gato saiu rapidamente para fora. Aproximaram-se todos do parque e aí ele começou a cantar: “A andorinha Sinhá, a andorinha Sinhô...”

Depois que o gato cantou o soneto para a Andorinha, ela saiu voando feliz e fez um coração bem grande e dentro dele, ela escreveu Gato e Andorinha. Depois ela pousou na cabeça do gato e todos aplaudiram. Excepto o sapo Cururu que em seguida saiu dizendo: - Minha querida e linda andorinha, você não pode casar com esse gato malvado. Essa letra ele tirou de uma música e trocou tudo.

A andorinha disse: - Não importa, isso foi o mais romântico que alguém fez pra mim!

Nesse instante o gato se lembrou e disse ajoelhado: - Andorinha você quer casar comigo?

Estação do inverno

No dia mais lindo do inverno, todos os animais do parque foram para a cerimônia de casamento do gato Malhado e a andorinha Sinhá. Foi um casamento inolvidable e viveram felizes para sempre.

Logo após a leitura dos capítulos finais “A estação do inverno” e “A noite sem estrelas”, foi planejado um momento para pensar sobre o que foi lido, um espaço para expressar e escutar as opiniões por mais diferentes que sejam umas das outras, os gostos, as preferências, os medos, as frustrações, livres de interpretações “já prontas”...

A etapa final deste trabalho consistiu na elaboração de uma resenha crítica do livro com o intuito de fomentar o interesse de crianças e também de adultos, pela leitura da história de amor entre o Gato Malhado e a Andorinha Sinhá.

Eu recomendo que todas as pessoas leiam a história do Gato Malhado e da Andorinha Sinhá do autor brasileiro Jorge Amado, porque eu achei muito emocionante e linda. Eu falo isso porque eu li essa história na semana do livro, com minha professora e com meus colegas, todos adoramos a história de amor com muitas surpresas entre um gato feio e bom de coração e uma andorinha linda e simpática. Vocês vão gostar!

Quadro 2: Texto escrito pela aluna Victória Leguizamón

Para finalizar não poderíamos deixar de aludir ao estranhamento causado nos pequenos leitores: a questão do final não feliz. Este desfecho considerado de cunho moralizador exprime de forma sutil, com uma linguagem clara e acessível a diferentes significações, já que se trata de uma literatura infanto-juvenil, a denúncia social na questão intercultural, no que diz respeito à impossibilidade de união entre seres “inimigos”. Como é murmurado no parêntesis “Tem uma lei, uma velha lei, pombo com pomba, pato com pata, pássaro com pássaro, cão com cadela e gato com gata” (AMADO, 1979, p.37). Ao estilo de Jorge Amado, à trova de Estêvão da Escuna do início da narrativa “O mundo só vai prestar para nele se viver no dia que a gente ver...” (AMADO, 1979, p.6)

REFERÊNCIAS

- Amado, Jorge (1979). *O gato Malhado e a andorinha Sinhá: uma história de amor*. Rio de Janeiro: 2ª ed. Record.
- Bordini, Maria da Glória e Aguiar, Vera Teixeira de (1993). *Literatura: a formação do leitor. Alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado aberto.
- Martínez, Maria Cristina (2004). *El procesamiento multinivel del texto escrito ¿Un giro discursivo en los estudios sobre la comprensión de textos?* Cali: Revista Lenguaje. Disponível em: <http://www.unesco-lectura.univalle.edu.co/pdf/ProcMultinvTextEscrito.pdf> Acesso: 20/06/12
- Massaud, Moisés (2004). *Dicionário de termos literários*. São Paulo: Cultrix,. Disponível em: <http://books.google.com.br/books?id=0Pn4qAZ-QyoC&pg=PA184&lpg=PA184&dq=moises+>

I

Sfruttamento didattico del film *Benvenuti al Sud* (2010)

Gioconda Quartarolo

La seguente presentazione non è un'unità didattica, ma una riflessione personale sull'esperienza di lavorare con film italiani in classe. Si tratta allora, di un esempio di lavoro pratico con supporti multimediali, affrontato in sei gruppi diversi e in ogni gruppo, con obiettivi differenti.

In quest' opportunità, abbiamo lavorato con il film di Luca Miniero, **"Benvenuti al Sud"** (2010), con Claudio Bisio, Angela Finocchiaro, Alessandro Siani, Valentina Lodovini.

I destinatari erano adolescenti-adulti dall'A1 al B2/C1.

Obiettivi diversi in ogni gruppo:

- a livello di competenze linguistico - comunicative, (raccontare, descrivere persone, esprimere gusti, dare consigli, ecc.).
- sviluppo di abilità linguistiche (comprensione orale/scritta, produzione orale/scritta, abilità integrate).

Pre-requisiti (conoscenza di diversi argomenti, secondo il gruppo).

Durata: 3-4 ore.

Perché è utile lavorare con supporti multimediali?

Perché gli spot, i documentari, le interviste, le notizie, i film sono:

- 1) una fonte inesauribile e aggiornata di materiale.
- 2) le immagini aiutano a fissare diverse conoscenze (linguistiche, geografiche, tradizioni dell'Italia, ecc.)
- 3) consentono di lavorare collegando per es. un film, a un'opera letteraria e a una notizia di attualità.

Esempio

Film: *Sostiene Pereira*, collegato al decesso dello scrittore Antonio Tabucchi (marzo 2012).

- 4) consentono di coordinare con altre materie (in questo caso con Letteratura):

Esempio

Film: *Il Postino*, sulla vita di Pablo Neruda.

- 5) consentono di collegarlo per approfondire un brano letterario, presente nel manuale di classe (*Rete 2!*, Unità 9, sull'emigrazione e l'uso del passato remoto).

Esempio

Film: *La leggenda del pianista sull'oceano*, basato su "Novecento" di Alessandro Baricco.

- 6) permettono di collegarlo a qualche tradizione italiana, in questo caso al Ferragosto, presente nel manuale di classe (*Un giorno in Italia 2*, Episodio 1).

Esempio

Film: *Pranzo di Ferragosto* (2011) visto al cinema.

Il Sorpasso (1962) visto in classe.

- 7) permettono di collegarlo a fatti o a un determinato periodo storico dell'Italia.

Esempio

Film: *Una giornata particolare*, (Sophia Loren, Marcello Mastroianni).

- 8) per riflettere sull'Italia e le sue problematiche, per conoscere aspetti diversi delle città, con i pregiudizi e gli stereotipi, per essere critici, per provare emozione, per divertirci con gli studenti e per insegnare la cultura della lingua che stanno imparando.

Esempio

Film: *Benvenuti al Sud*.

Le scelte che si devono fare e i dubbi previ sulla proiezione di uno spezzone o dell'intero film:

- il tempo di proiezione (10' – 15').
- l'intero film.
- senza sottotitoli.
- con sottotitoli.

Difficoltà che si possono presentare:

- le diverse varietà linguistiche e di cadenza che possono rendere difficile la comprensione.
- la velocità dei dialoghi.

Guida per la comprensione audiovisiva:

Prima della proiezione dei due spezzoni in questo VFLA del film *Benvenuti al Sud*, fissate la vostra attenzione su:

LO SPAZIO: c'è qualche contrapposizione?

I PERSONAGGI: chi sono e come sono.

LA LINGUA: c'è qualche differenza di variante linguistica tra i personaggi del film?

LE TRADIZIONI GASTRONOMICHE.

Conseguenze dopo aver guardato uno spezzone o l'intero film

Nel caso di questo film in particolare, gli stereotipi e i pregiudizi di entrambe le regioni, sono ben precisi e presenti nel film.

Tuttavia, man mano che trascorrono le vicende, queste differenze cominciano a svanire e alla fine risulterà un interessante avvicinamento che trasmette un messaggio di unità.

In conclusione, un film italiano può suscitare nello spettatore il desiderio di conoscere l'Italia e la sua cultura. Può anche servire per buttare giù un determinato stereotipo e come aneddoto del film *Benvenuti al Sud*, presentiamo la seguente notizia apparsa sul "Corriere della Sera" il 30/08/2012, http://www.corriere.it/cronache/12_agosto_29/castellabate-benvenuti-sud-film-turisti_e0ffc2fe-f20f-11e1-975b-225a9f9609c6.shtml,

LA TRASFORMAZIONE DOPO IL SUCCESSO DI «BENVENUTI AL SUD», CON BISIO E SIANI. «Benvenuti al Sud» trasforma Castellabate da paesino tranquillo a casbah di turisti.

Alla fine di questa presentazione, si è distribuito molto materiale pratico per lavorare in classe sia ai CLE sia ai licei serali, più una dispensa con esercizi per i diversi livelli di studenti, nonché una relazione a cura di Anna Vezzoli, "Il Nord e il Sud dell'Italia".

Tutto il materiale è disponibile qui: gioconda.quartarolo@gmail.com e vezzolianna@yahoo.com

Bibliografia

Breve storia d'Italia-dalle origini ai giorni nostri, 2010, disponibile in: <http://umsoi.org/2010/06/13/breve-storia-d%E2%80%99italia-dalle-origini-ai-giorni-nostri/> (Data: 03/10/2012)

Carta politica, disponibile in: http://3.bp.blogspot.com/gAybnW3DZfY/TbThi_2ROPI/AAAAAAAAAD9A/R6lv0oZPtSQ/s1600/mappa_italia_politica.jpg (Data: 30/09/2012)

Carta fisica, disponibile in: <http://www.italyguide.com/mappe/italiaf.gif> (Data: 30/09/2012)

Conosciamo l'Italia

Flammini, P., Pasqualini, T., 2007, Noi, corso di base per stranieri, Zanichelli Editore S.p.A, Bologna;

Mappa dei dialetti, disponibile in: <http://www.cattivelli.it/aringroup/dialetto%28HTML%29/PROGETTO%20DIALETTO.html> (Data: 30/09/2012)

Mezzadri M., Pederzani L., 2007, *Civiltà.it. Civiltà e cultura per ragazzi*, Guerra

Edizioni, Perugia

Milano, 2012, disponibile in: <http://it.wikipedia.org/wiki/Milano> (Data: 10/10/2012)

Napoli, 2012, disponibile in : <http://it.wikipedia.org/wiki/Napoli> (Data: 10/10/2012)

Storia della lingua italiana, 2009, disponibile in: [http://](http://limbisiliteraturistraiine-criss.blogspot.com/2009/01/storia-della-lingua-italiana.html)

[limbisiliteraturistraiine-criss.blogspot.com/2009/01/storia-della-lingua-italiana.](http://limbisiliteraturistraiine-criss.blogspot.com/2009/01/storia-della-lingua-italiana.html)

html (Data: 20/08/2012)

II

Il nord e il sud dell'Italia

Anna Vezzolli

Nel film “Benvenuti al sud”, diretto da Luca Miniero, vengono esagerati e messi in evidenza alcuni dei pregiudizi presenti in Italia riguardanti appunto le diverse caratteristiche degli abitanti del sud e degli abitanti del nord. Ci sono differenze culturali, sociali, linguistiche e di abitudini e costumi molto marcate fra le due zone e le cause di questa diversità si possono ricercare nella geografia e nella storia di questa penisola chiamata Italia.

Un po' di geografia...

L'Italia è una penisola, circondata dal mare su tre lati e separata dal resto dell'Europa dalle montagne al nord. Il suo paesaggio è molto vario. Oltre alla catena montuosa delle Alpi che attraversa il nord dell'Italia da ovest a est, c'è la catena montuosa degli Appennini che scorre da nord a sud nel centro della penisola. Altre regioni sono caratterizzate da colline e il centro del nord Italia è un'immensa pianura. Da nord a sud ci sono regioni che si affacciano sul mare e, in generale, l'Italia è molto ricca d'acqua, essendoci molti laghi e fiumi. Oltre alla penisola, l'Italia formata da due isole grandi e da una miriade di isole più piccole. Le temperature nelle differenti regioni sono molto diverse, andando dalle temperature basse delle regioni montagnose dell'Italia settentrionale con un clima continentale, passando dalle temperature miti del clima mediterraneo nel Italia centrale, per arrivare a temperature quasi africane nel sud Italia e nelle

due isole maggiori.

Questa varietà di paesaggi e climi ha favorito lo sviluppo di usi, costumi e tradizioni molto diverse tra loro e che costituiscono una delle ricchezze dell'Italia.

La superficie dell'Italia è di 301 277 chilometri quadrati e vi abitano circa 58 800 000 abitanti. La capitale, Roma, con circa 2 800 000 abitanti, si trova al centro della penisola. Oltre ad essere la capitale dell'Italia è anche la città capoluogo, cioè la città più importante, della regione Lazio. In tutto l'Italia ha 20 regioni, tra le più piccole c'è la Val d'Aosta dove vivono circa 120 000 persone e tra le più grandi incontriamo la Lombardia, con circa 9 000 000 di abitanti e la Sicilia con circa 5 200 000 residenti.

Un po' di storia...

Da un punto di vista storico, l'Italia come Nazione si forma soltanto nel 1861 con la nascita del Regno d'Italia. E solo dopo la seconda guerra mondiale, il 2 giugno 1946, nasce la Repubblica Italiana.

L'unificazione del territorio italiano era già avvenuta più di 2000 anni fa sotto i Romani. Ma, dopo la caduta dell'Impero Romano d'Occidente, nel 476 d.C., la penisola è stata il teatro di molteplici invasioni e ciascuna di queste ha lasciato tracce nei costumi e nella lingua delle varie popolazioni che vi vivevano. Per quasi due mila anni l'Italia è stata un insieme di stati in continua formazione, trasformazione e lotta.

Qui voglio citare solo alcune importanti influenze degli ultimi secoli prima dell'unificazione dell'Italia. Il nord dell'Italia è stato invaso dai francesi e dagli austriaci. Nel centro vi erano varie città autonome, ma la maggior parte del territorio è appartenuto per secoli alla chiesa. Il sud dell'Italia è stato per secoli sotto il dominio spagnolo con il nome di "Regno delle due Sicilie".

Un po' di linguistica...

Al tempo dell'Impero Romano, circa due mila anni fa, il latino era la lingua parlata in tutta Italia. Vi erano già allora influenze delle lingue precedenti, cioè il greco al sud e le lingue celtiche nel nord.

Nel Medioevo il latino ha continuato a essere la lingua ufficiale nei documenti scritti e negli scambi culturali. Ma, nella vita quotidiana, la lingua parlata si evolveva, anche per le influenze esterne germaniche e greche. È nato così il volgare, la lingua parlata dal volgo, cioè dal popolo. Ogni regione italiana aveva la sua parlata volgare e vi erano grandi differenze tra una regione e l'altra. Le parlate volgari hanno dato origine agli attuali dialetti regionali.

Nell'Italia settentrionale ci sono due aree dialettali: i dialetti gallo-italici e i dialetti veneti e friulani. Nell'Italia centrale si trovano i dialetti toscani e quelli umbro-romani. Nell'Italia del sud si parlano i dialetti meridionali e nel sud della Puglia, in Calabria e in Sicilia si parlano dialetti meridionali estremi in cui l'influenza linguistica greca è più forte. I dialetti della Sardegna costituiscono un gruppo linguistico a sé.

L'italiano ufficiale, cioè la lingua che viene insegnata a scuola deriva dal dialetto toscano. Dopo il 1300 il volgare toscano è diventato una lingua letteraria, grazie a grandi scrittori come Dante, Petrarca e Boccaccio. Il toscano si è imposto in tutto il resto d'Italia, grazie alla centralità geografica e culturale di questa regione. Nei secoli il toscano si è trasformato fino a diventare l'italiano attuale e, con l'unificazione dell'Italia, il toscano è diventato la lingua nazionale.

Milano e Napoli

Nel film "Benvenuti al sud" le due regioni prese come esempi emblematici della diversità tra nord e sud sono la Lombardia e la Campania. Il film si svolge in due paesi di provincia, ma qui vi presento brevemente Milano e Napoli, rispettivamente i capoluoghi di regione della Lombardia e della Campania

Milano

Milano ha circa 1 300 000 abitanti ed è il capoluogo della regione Lombardia. Si trova al nord, nel centro della più grande pianura italiana, la pianura padana. Milano è il centro finanziario, commerciale e industriale dell'Italia. Grandi banche ed aziende italiane ed estere hanno la loro sede in questa città che ospita la Borsa Valori. La sua Fiera è conosciuta a livello mondiale. Milano è una città ricca e moderna con un efficiente servizio di trasporto pubblico, ma ciò nonostante il traffico è intenso.

Nel centro storico si trova il monumento più rappresentativo di Milano, il Duomo. Si tratta di una delle cattedrali di stile gotico più grandi e belle del mondo. La Piazza del Duomo è collegata al Teatro alla Scala, uno dei più celebri teatri lirici del mondo, dalla Galleria Vittorio Emanuele II. Altro monumento importante è il Castello Sforzesco, un tempo residenza dei duchi di Milano.

Napoli

“Vedi Napoli e poi muori” si diceva una volta.

Napoli ha circa 1 000 000 di abitanti ed è il capoluogo della regione Campania. Si affaccia su un grande golfo ed è situata ai piedi del vulcano Vesuvio. Fondata dai greci nel V sec. a.C. con il nome Neapolis (Città nuova), è la città più importante dell'Italia del sud. Per sei secoli è stata la capitale del Regno di Napoli e di questo periodo sono due dei monumenti più celebri della città: Castel Nuovo o Maschio Angioino (1282) e il Teatro San Carlo. Napoli è una città affascinante e i suoi abitanti sono aperti e cordiali. Il dialetto napoletano è certamente quello più musicale dell'Italia. Napoli, però, è anche tra le città italiane dove sono più gravi i problemi legati alla disoccupazione e alla criminalità.

I pregiudizi

Alcuni pregiudizi che vengono messi in evidenza nel film sono:

Quelli del sud sono scuri, piccoli e tracagnotti.

Non hanno voglia di lavorare, sono perdi tempo e arrivano sempre ritardo.

Il sud é pericoloso e c'é la mafia.

Non ci si può fidare di nessuno e bisogna guardarsi le spalle.

Al sud rubano molto.

Come tratto positivo viene messo in evidenza il senso di amicizia e di ospitalità del sud.

Una frase emblematica che riassume il sud viene detta da uno dei protagonisti del film, l'impiegato Volpe:

“ Un forestiero quando viene al sud piange due volte:
quando arriva e quando parte”

Quelli del nord, invece, sono efficienti, puntuali e lavorano molto.

Vogliono sistemare tutto con i soldi e sono sempre interessati, cioè non fanno mai niente senza avere un tornaconto personale.

A livello di rapporti umani sono più freddi e distaccati. Non danno subito la confidenza, ma sono sospettosi.

Il film mostra i diversi pregiudizi presenti in Italia e anche l'unico modo per superare questi pregiudizi: la conoscenza reciproca. Solo avvicinandosi e conoscendosi le persone possono superare i propri pregiudizi e riconoscere che sotto le differenze culturali e linguistiche si nasconde un essere umano identico a me, con i suoi pregi e difetti. Non esiste un popolo o una cultura che sia superiore ad un'altra. Ogni cultura ha le sue peculiarità, ma non esiste una cultura completamente negativa e un'altra completamente positiva. Quello che il film vuole dimostrare è che gli italiani possono avvicinarsi se vogliono e se sono disposti ad approfondire la conoscenza reciproca lasciando da parte i pregiudizi. Persone buone e cattive esistono da tutte le parti e non sono figlie di una cultura specifica. Questo film e il suo seguito, “Benvenuti al nord”, vogliono essere un invito agli italiani a lasciare da parte i pregiudizi ed a essere disposti a conoscersi un po' meglio per scoprire che nord e sud possono vivere insieme.

El portfolio como instrumento de formación docente en las prácticas de la enseñanza

Laura Roattino
Valeria Wilke

Introducción

En la carrera de Profesorado de Alemán de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) los estudiantes deben completar y aprobar dos trayectos de residencia pedagógica de una duración de dos semestres cada uno (Observación y Práctica I y Observación y Práctica II), el primero en cuarto y el otro en quinto año. Las dos asignaturas presentan diferencias en cuanto a las instituciones educativas en las que los practicantes realizan las prácticas, con respecto a la edad de los alumnos de los cursos en los que se hacen las prácticas y a su nivel de dominio de la lengua extranjera: Observación y Práctica I se realiza en cursos de adultos principiantes (nivel A1 y A2 del Marco de Referencia Europeo) del Departamento Cultural de la Facultad de Lenguas, UNC y Observación y Práctica II en cuatro grupos diferentes: con niños en la primaria del Colegio Alemán de Córdoba, con adolescentes en la secundaria de esta institución, en cursos de alemán con fines específicos dictados en el Departamento Cultural de la Facultad de Lenguas, UNC y en cursos de alemán para alumnos avanzados (Nivel B2 y C1 del Marco Común de Referencia Europeo) en la Facultad de Lenguas, UNC.

Las dos asignaturas tienen en común que combinan instrumentos de autoevaluación con instrumentos de evaluación externa. Para aprobar ambos trayectos, además de realizar prácticas de microenseñanza y de hora completa, los estudiantes deben presentar los siguientes trabajos: fichas de observación de clases antes de comenzar con las prácticas de la enseñanza propiamente dichas; un cuestionario de reflexión después de cada observación, planes de clase de cada microenseñanza y de cada hora completa; un cuestionario de reflexión después de cada práctica; la ficha de evaluación de cada práctica elaborada por el profesor del curso o algún integrante de la cátedra; un informe final; y un *portfolio* que contiene todo lo realizado durante el año.

En forma paralela al cursado de Observación y Práctica I y Observación

y Práctica II, los estudiantes cursan las asignaturas Didáctica Especial I y Didáctica Especial II respectivamente, en las que se tratan los contenidos teóricos necesarios para la residencia pedagógica. Una preocupación constante con la que se enfrenta la cátedra es lograr justamente que los practicantes relacionen los contenidos teóricos adquiridos en las asignaturas de Didáctica y puedan en base a ellos no sólo planificar sino también reflexionar críticamente sobre su accionar docente. Consideramos que reviste central importancia en la formación docente desarrollar en el practicante una conciencia profesional como docente de lengua extranjera (en inglés, *language teaching awareness*) que lo lleve a cuestionar su práctica, a plantearse preguntas y a buscar respuestas en la teoría de la didáctica. Nuestra experiencia en la formación docente de profesores de alemán e investigaciones realizadas sobre el tema (por ej. Schocker-v.Ditfurth 2001) revelan que los practicantes muestran cierta resistencia a aplicar los saberes teóricos que adquieren en las asignaturas de didáctica y tienden a enseñar la lengua extranjera meta basándose en sus propias experiencias de aprendizaje y en su intuición. También Bach (2009) hace referencia a las creencias implícitas en la práctica docente, que él llama *teorías subjetivas*, en las que los practicantes basan inconscientemente sus acciones: El autor habla de *saber cotidiano* (en alemán *Alltagswissen*) y lo resume de la siguiente manera: En primer lugar, las experiencias de vida y aprendizaje se toman sin reflexionar como marco de referencia para la propia práctica docente. En segundo lugar, se considera que las teorías de ciencias de la educación y de la didáctica específica de lenguas extranjeras van en contra de las propias intenciones pedagógicas. En tercer lugar, no se considera que la diversidad de alternativas en el repertorio metodológico ayuden en la planificación de las actividades. Como es de esperar, estas creencias tienen consecuencias en la calidad de las clases, ya que en lugar de aplicar metodología adecuada se buscan recetas y el accionar docente se vuelve rutina.

Desde la cátedra, es nuestro principal objetivo romper estas rutinas y convertirlas en práctica reflexiva (*reflexive practice*, por ejemplo Woods 1996 y Burwitz-Melzer 2004). Según Bach (2009: 307, 317), desarrollar una conciencia sobre la enseñanza de las lenguas, consiste en reflexionar sobre formas de actuar docente para reconocer las creencias o teorías subjetivas subyacentes y, dado el caso, desestabilizarlas para poder modificarlas. Así, se deben desestabilizar teorías subjetivas en torno a lo que es una lengua

(no solamente gramática y vocabulario que debe evaluarse sino un medio de comunicación), de cómo se enseña y se aprende una lengua extranjera, de cómo se deben formular los objetivos (por ej. no estar basados en el índice del manual utilizado), de qué tipo de actividades se deben planificar, de cuál es el rol del profesor y el de los alumnos y de cómo debe ser la evaluación.

La metodología aplicada desde la cátedra está orientada a promover la reflexión y a modificar las teorías subjetivas de los estudiantes a través de diferentes tipos de actividades, como son por ejemplo, la planificación grupal y el intercambio con pares (Wilke/Roattino 2012), las observaciones de clases de docentes formados y el llenado de cuestionarios en los que se fundamenta la opinión sobre la clase observada a partir de la crítica constructiva. Creemos que a través de estas tareas y del uso de los instrumentos de formación y evaluación mencionados en el párrafo anterior, logramos alcanzar esta reflexión. En este caso, nos ocuparemos solamente del portfolio, así como en otra oportunidad hemos fundamentado el uso de un cuestionario de reflexión después de cada práctica docente (Wilke 2011).

El concepto de portfolio

El *portfolio* hace referencia a una recopilación de escritos y documentos que sistematizan y acreditan la producción de una persona a lo largo de un determinado tiempo (Burwitz-Melzer 2004). En algunas profesiones, como artistas, fotógrafos, arquitectos, etc. el portfolio consiste en un compendio de sus mejores producciones.

En educación, se suele señalar la década de los ochenta como el momento en que empieza a usarse el portfolio, en EEUU y Canadá, en un principio en cursos de composición escrita. El Portfolio Europeo de las Lenguas se creó por iniciativa del Consejo de Europa y pasó a plantearse como herramienta de autoevaluación para cualquier aprendiz de lengua a partir del MCER (2002). El mismo está pensado como un acompañamiento en el proceso de aprendizaje y a la vez como un instrumento de información. Consta de tres partes: el *pasaporte de lenguas*, que ofrece una visión general sobre lenguas aprendidas y competencias adquiridas; la *biografía lingüística*, que da un panorama de la historia individual de aprendizaje y de las experiencias e intercambios interculturales; y el *dossier*, que consiste en una recopilación de

los trabajos más representativos del sujeto aprendiente.

En el campo de la formación docente, el portfolio profesional se utiliza con el fin de documentar el desarrollo de los futuros profesores así como su competencia dando clases y no está muy difundido. Se trata de un registro de los conocimientos, habilidades y actitudes que posee y a la vez va modificando y/o adquiriendo el docente como profesional en formación. Cumple dos diferentes funciones: por un lado documenta un proceso y por el otro consiste en un producto en sí mismo, con el que el practicante acredita su residencia pedagógica. El portafolio es por lo tanto un instrumento de evaluación procesual y formativa y responde a un enfoque constructivista, dado que la visión que subyace del docente concuerda con una concepción de la enseñanza centrada en el papel activo de los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje en la construcción de nuevos conocimientos (Atienza, 2009).

Nuestro portfolio: sus partes

Al terminar la residencia pedagógica ya sea de cuarto, como de quinto año nuestros alumnos tienen que entregar una carpeta que contiene los siguientes materiales:

De las observaciones:

Los protocolos de observación: Antes de comenzar con las prácticas de la enseñanza propiamente dichas los practicantes observan clases en los cursos que darán sus prácticas. Estas varían en número y frecuencia según el año en el que se encuentre el practicante, pero en ambos casos tienen que completar una ficha de evaluación tras cada observación en la que indican a) las fases de la clase y el objetivo que se considera que tiene cada una, b) su tiempo de duración, c) las actividades que realiza el docente en cada fase y los materiales que utiliza, d) las actividades que realizan los alumnos y con qué forma social (de a pares, individualmente, en grupos, etc.) y e) todas aquellas observaciones que el practicante considere necesario hacer por su influencia en el desarrollo de la clase, referidas por ejemplo a las condiciones del aula, métodos de corrección, asistencia de los alumnos o llegada tarde. En este protocolo, los practicantes también deben hacer referencia a la institución en la que se dicta el curso, el profesor del curso, nivel de los alumnos, tema de

la clase y objetivo general de la misma. El objetivo principal que justifica el uso de este instrumento tiene que ver con la intención de la cátedra de que los practicantes desarrollen la capacidad de observación y análisis de una clase y que a la vez puedan aprender de la práctica de docentes ya formados y con trayectoria en su tarea.

Cuestionario de reflexión sobre cada clase observada: Luego de cada observación los practicantes tienen que responder un cuestionario con las siguientes preguntas respecto de la clase observada: 1) ¿Qué le resultó tan bueno o interesante de la clase que usted quisiera probar en una clase propia? 2) ¿Qué dudas o preguntas sobre la clase le quisiera hacer al profesor del curso? 3) ¿Sobre qué aspectos o situaciones de la clase le surgen propuestas? ¿Qué hubiera hecho usted distinto y porqué?

De las prácticas de microenseñanza y de las clases completas:

Los planes de clase: Antes de realizar las prácticas, ya sean éstas de microenseñanza o de clase completa, cada practicante debe presentar a la cátedra un plan de la fase o de la clase respectivamente según el tema que el profesor del curso le asignó. Por lo general, las docentes de la cátedra le hacen comentarios en base a los que el practicante corrige o modifica el plan. Una vez que esté está aprobado por la cátedra, se lo presenta al profesor del curso y recién cuando éste también lo haya aprobado el practicante puede llevarlo adelante. En este plan de clases deben consignarse: a) objetivo y nombre de la/s fase/s, b) actividad/es del docente, c) actividad/es de los alumnos, d) materiales y medios auxiliares que se utilizan en cada fase, e) formas sociales de cada actividad y f) tiempo de duración.

Los materiales: Todos los materiales diseñados y/o utilizados para las prácticas (imágenes, hojas de trabajo, tarjetas, afiches, etc.) deben formar parte también del portfolio. Es muy importante que los estudiantes ya desde sus prácticas incorporen la disciplina de documentar los materiales ya utilizados para poder utilizarlos y/o modificarlos para futuras clases.

Cuestionario de reflexión de cada práctica: Inmediatamente después de haber realizado cada práctica los estudiantes documentan por escrito sus impresiones y reflexiones respecto de su práctica docente ayudados por un cuestionario cuyas nueve preguntas apuntan a los siguientes aspectos: a)

caracterización de sus fortalezas y debilidades personales, b) descripción de fases problemáticas pero también positivas de la clase, c) interpretación de las reacciones de los alumnos como también de las propias acciones docentes y d) desarrollo de las estrategias correspondientes para resolver las dificultades o problemas que hayan surgido.

Este es un instrumento de autoevaluación cualitativo, porque trata de comprender la realidad en la que se desenvuelve la práctica docente desde planteamientos subjetivos con el objeto de mejorarla. Se centra en procesos y no en resultados, ya que su base es la cristalización e investigación paulatina de los problemas que el practicante debe trabajar intensivamente a lo largo de su residencia pedagógica (Wilke, 2011).

El formulario de evaluación del docente: Los estudiantes son evaluados externa y cualitativamente durante cada intervención que realizan en los cursos que le han sido asignados a través de una ficha que completa el profesor a cargo del curso o el docente de la asignatura. Los aspectos sobre los que se hacen comentarios en esta ficha y que se evalúan se refieren a cuatro ejes a) El plan de clase, b) La gestión áulica del practicante, C) El uso de la lengua en la clase, d) El cumplimiento de los objetivos. Cada uno de estos aspectos están subdivididos en aspectos concretos y observables que permiten diferenciar claramente las fortalezas del practicante y aquellos aspectos conflictivos o débiles a los que deberá ponerle especial énfasis en la práctica siguiente.

Informe final:

Además de toda la documentación de su trabajo, los practicantes deben incorporar en su portfolio un informe final donde queda plasmado el proceso completo del año, ya que allí se retoman problemas y soluciones punto por punto. En este informe los practicantes describen y argumentan a partir de ejes y aspectos que la cátedra propone como guía todas las cuestiones referidas a a) la/s institución/es en las que realizaron las prácticas; b) el/los grupo/grupos de alumnos con el/los que trabajaron, c) Los materiales utilizados y/o diseñados para las prácticas, d) Las metodologías, actividades y medios que se probaron, e) descripción, análisis y evaluación global de las observaciones realizadas, f) descripción, análisis y evaluación global de las prácticas de microenseñanza y de clase completa llevadas adelante y por último g) descripción detallada y fundamentada de sus fortalezas y sus debilidades como docente junto con los

criterios que considera más significativos para lograr una “buena clase”.

Conclusión

Aunque empleamos el portfolio docente con fines de acreditación dentro de las prácticas de la enseñanza y el mismo constituye por lo tanto una herramienta para la evaluación sumativa, su verdadero valor reside en su potencial como estrategia formativa y de desarrollo profesional del profesorado. Creemos que es una herramienta valiosa para un nuevo profesionalismo docente orientado al desarrollo y profundización de una práctica docente reflexiva. Si bien sirve como instrumento de evaluación externa, también combina elementos de autoevaluación plasmados en los cuestionarios de reflexión y en el informe final.

En conclusión, el practicante es el verdadero protagonista de la construcción de su conocimiento pedagógico, mediante la reflexión sobre la práctica y también, en el diálogo que mantiene con la teoría y la práctica y al compartir su reflexión con otros practicantes, con los docentes de la cátedra y con el docente a cargo del curso en que realiza sus prácticas. El portfolio se convierte de esta manera en la herramienta a través de la cual el practicante organiza y documenta sus observaciones, producciones y reflexiones sobre la práctica docente tanto ajena como propia. Esto permite que pueda observarse claramente el proceso que se transita a lo largo de todo el año, que se hagan visibles los avances, los estancamientos, los cuestionamientos, las necesidades, las capacidades y las debilidades del practicante en su formación como futuro profesional de la docencia.

Bibliografía

- Atienza, E. (2009). *El portafolio del profesor como instrumento de autoformación*. En *marcoELE, revista de didáctica ELE*, N° 9, recuperado el 25/09/2012 de <http://marcoele.com/el-portafolio-del-profesor-como-instrumento-de-autoformacion/>.
- Bach, G. (2009). *Alltagswissen und Unterrichtspraxis: der Weg zum reflective practioner*. En G. Bach & J.-P. Timm (Ed.) *Englischunterricht*. Francke, Tübingen, pp. 304-320.
- Burwitz-Melzer E. (2004). *Das Lehramtportfolio für Fremdsprachenlehrkräfte*.

En *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* N° 15/1, pp.143-157.

MCER (2002). Consejo de Europa. Departamento de Política Lingüística. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Grupo Anaya, Madrid.

Schocker-v.Ditfurth, M. (2001). *Forschendes Lernen in der fremdsprachlichen Lehrbildung*. Gunter Narr, Tübingen.

Wilke, V. (2011). La investigación-acción en la formación docente como preparación para la formación docente continua. En L. Porta et al. (Ed.) *VI Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesorado : Currículo, Investigación y Prácticas en Contexto(s)*. Universidad Nacional de Mar del Plata. CD-Rom

Wilke, V. & Roattino, M. L. (2012). *La planificación como proceso reflexivo en las prácticas de la enseñanza*. Ponencia presentada en las V Jornadas de Prácticas y Residencias, Facultad de Filosofía y Humanidades, octubre de 2012, Córdoba, Argentina, y enviada a publicar en las actas de las mismas.

Woods, D. (1996). *Teacher cognition in language teaching. Beliefs, decision-making and classroom practice*. Cambridge University Press, Cambridge.

La literacidad crítica como actividad de aprendizaje y como meta de enseñanza de la lectura Descripción de procedimientos y propuestas de realización

Edith Silveira

Los detectives lectores...: literacidad crítica y género policial

Introducción

Dentro del marco del programa ProLee del CODICEN, he creado una serie de actividades para la enseñanza, llamada **Los detectives lectores**, con el objetivo de ampliar las estrategias de lectura de los alumnos.

El nivel de competencia lectora está indicado por el Marco de referencia de lectores y escritores de español como primera lengua creado por el programa ProLEE de CODICEN. La propuesta que realizo se inscribe en el nivel L3.B del referido marco.

El nivel L3.B considera aspectos como:

Comportamiento lector	Decodificación	Comprensión
Toma contacto con los libros de forma autónoma. Se maneja con suficiente autonomía como para decidir el tiempo que le dedica a la lectura y la forma en que lee. Maneja con autonomía y eficacia distintas fuentes de información con fines específicos: bibliotecas, bibliotecas y diccionarios en línea, enciclopedias, páginas web. Memoriza parlamentos.	Decodifica con fluidez, esto es, su lectura es fluida en tanto es clara, tiene una velocidad del nivel de una conversación normal y tiene una prosodia adecuada. No lee siempre de la misma manera, es capaz de adaptar su lectura al tipo de texto.	Comprende en profundidad los textos que se corresponden con su nivel lector. Resume textos, destaca ideas importantes, selecciona la información según su importancia en el texto.

Aspiro a lograr con estas actividades que la capacidad de lectura de los alumnos despliegue todas las facultades del pensamiento por medio de la aplicación de las estrategias de lectura crítica en esta serie de acciones, tanto

en lo que se refiere a la comprensión de un texto, como al análisis crítico de este.

La meta de estas actividades es que los estudiantes elaboren inferencias, distingan hechos de opiniones, diferencien lo referencial de la ficción, identifiquen la trama, analicen los componentes literarios y lleguen a estructurar una interpretación personal fundada de lo leído.

Distintos enfoques teóricos acerca de la lectura

El estado del arte en la actualidad acerca de la concepción de lo que representa el acto de leer aparece sistematizado en la clasificación realizada por el proyecto OSDE (Open Spaces for Dialogue and Enquiry), consignada en «*Critical literacy, Independent thinking, Global citizenship, Global issues and perspectives*» (2006). En esta publicación se diferencian tres tipos de lectura a partir de la propuesta de Cervetti, Pardales y Damico (2001):

- lectura tradicional
- lectura crítica
- literacidad crítica

La lectura tradicional, también llamada lectura comprensiva (categoría usada generalmente en la escuela para aludir a la práctica del análisis de la comprensión referencial) tiene como objetivo desarrollar la comprensión de los contenidos para establecer el valor de verdad en el texto. A mi modo de ver, si solo se alcanza el nivel de la lectura comprensiva, la lengua se ve como fija y como un agente que realiza la función de traducir la realidad. Esto no sería deseable si la meta educativa es producir ciudadanos críticos y activos.

Por su parte, la lectura crítica busca desarrollar, de forma complementaria sin excluir la categoría anterior, la reflexión crítica (la capacidad de percibir las intenciones y razones que operan en la construcción de un texto). Este tipo de lectura tiene en cuenta el contexto, las intenciones y el estilo de la comunicación. La diferencia con la lectura tradicional o comprensiva radica en que la acción de leer avanza hacia una reflexión metalingüística.

En la tercera categoría señalada llamada la literacidad crítica, (LC) las estrategias de lectura son diferentes a las de la lectura comprensiva, aunque no contrapuestas, por medio de ellas el lector concibe que el uso de la lengua

es ideológico, (en el sentido más amplio del término) que el sujeto, como parte de un grupo social construye con su lectura e interpretación la significación de la realidad histórica.

Una vez adquiridas estas capacidades, el lector es consciente de la situación contextual, de la intencionalidad comunicativa del texto y es capaz de deconstruirlo. Comprende que el significado textual es amplio y múltiple y tiene en cuenta que el acto de escribir, así como el de leer se encuentran situados en la historia.

La LC dispara preguntas acerca de la interpretación de un texto y no señala una interpretación en especial como la única lectura correcta.

El ejemplo que sigue está tomado de un texto de Kauffman (inédito) *«Leer no enseña a pensar»*.

Al describir una posible práctica de lectura en el aula, concretamente basada en la fábula de La Fontaine «La cigarra y la hormiga», la citada autora señala que la instancia de lectura habitual y las prácticas más comunes de interpretación de esta fábula conducen a la conclusión de un mensaje moral acerca de la previsión para el futuro y el valor del trabajo sistemático. Pero también, propone que la instancia de lectura, en este caso, puede llevar a que el lector se pregunte acerca de una concepción ideológica en relación con el valor del trabajo artístico en una sociedad, en un momento histórico dado.

Esta última interpretación, que implica un leer «entre líneas», es la estrategia propia de la LC propone para que evolucione la capacidad de lectura. La situación que dispara la interrogación conduce a replantear el texto, cuestiona las representaciones mentales trilladas y obvias y pone al lector en una posición inquisitiva.

El objetivo educativo en esta concepción es desarrollar la conciencia crítica a partir de la acción de leer un texto. Además, la LC considera que la lectura es un medio para apropiarse del mundo y, por eso, es también un medio de transformación social.

En síntesis, la LC es considerada como una práctica social y política, así como un conjunto de habilidades psicológicas y cognitivas (Cassany, 2006; Barton, Hamilton, Ivanič, 2000; Cooper y White, 2008).

La investigación de la enseñanza de la lectura tiene a las estrategias de la lectura comprensiva y de la lectura crítica como asuntos de búsqueda. Sin embargo, en el diagnóstico de lectores la adquisición de distintos niveles de

lectura comprensiva no es fácil de determinar, por ello es importante el aporte de la concepción de LC porque en esta no es posible hablar de niveles de sino de *formas predominantes en la comprensión* en el acto de leer.

Por otro lado, en base a lo expuesto en relación con la LC, estimo que el carácter lúdico de mi propuesta, en cuanto a su relación con el subgénero policial, resulta interesante para lograr estimular estrategias que ayuden a alcanzar una destreza analítica de lectura.

De algún modo mis lecturas de Borges me han guiado en la producción de esta serie de actividades, ya que dos aspectos de su obra coinciden con mi propuesta. Por un lado, el planteo de su poética de la lectura, en la cual la existencia de un lector ideal que revise con olfato detectivesco las alusiones que se incluyen en la narración esto, según su planteo es la única manera de lograr a cabalidad la lectura de su obra. Por otro lado, su trabajo teórico y antológico que llevó a la mayoría de edad literaria a un subgénero, el del relato policial, que en el ámbito de la literatura iberoamericana era considerado como menor.

Para la serie de actividades he utilizado las estrategias de acceso a los relatos del subgénero policial. Porque son estrategias de recepción manejadas con fluidez por los lectores ya que están presentes en la televisión y el cine de una manera notoria.

Estos procedimientos de organización narrativa primero focalizan en los acontecimientos de la peripecia, en los procedimientos que utilizan los diversos personajes y en la organización secuenciada de lo que acontece y recién al final de la lectura hay una comprensión total de lo contado.

En la narración policial lo importante es el desarrollo y no la conclusión final, ya que esta conclusión es siempre igual: se identifica y castiga el mal y se instaura nuevamente el orden sobre el caos.

La situación de restaurar el orden de forma ineludible tiene efectos de consuelo, ya la retórica clásica señalaba que el discurso de lo idéntico¹ tiene ese efecto porque provoca aquiescencia e identificación.

Apelando a este pacto narrativo² peculiar, el del subgénero policial en

1 El discurso de lo idéntico no incorpora ideas nuevas sino que apela a los conocimientos ya existentes en el receptor.

2 Situación de la lectura de textos literarios por la que el lector acepta dejar en de suspenso las condiciones de verdad de la representación del mundo real, para aceptar durante el tiempo de lectura, la representación de la palabra **cronotopo** es la suma de dos conceptos y toma las palabras del griego: *kronos* (tiempo) y *topos* (espacio, lugar) El cronotopo resulta, entonces,

la deconstrucción de las categorías del relato³ que le competen y que los narratarios manejan con solvencia, estos lectores tienen ventajas para lograr la construcción de estrategias que lleven a alcanzar las condiciones exigidas por la LC.

Estas categorías del subgénero policial son un elemento cultural común para todos los agentes en el aula. Sus formas de construcción son conocidas y sus elementos constitutivos también. El personaje del detective (categoría de construcción del relato policial) es reconocible, así como también sus procedimientos. Tiene una carga positiva de significación, es un héroe literario actual y tiene prestigio como operador deductivo y, en los productos televisivos más actuales, también como operador científico.

De este modo, hoy en nuestro contexto social el relato policial es una serie cultural que conyuga folletín y ciencia y es un emblema contra el caos y los miedos que este tipo de relato provoca cuando muestra la acción del mal y el *desorden* que su presencia provoca. Por todos estos motivos he buscado apoyar el desarrollo de estrategias propias de la LC en una situación de decodificación que conocen todos los que participan en la serie de actividades: los estudiantes, maestros y otros adultos que interactúan con los alumnos.

De esta manera, la tecnología y los medios masivos de comunicación se vuelven mediadores de los aprendizajes en lugar de sustitutos de ellos.

Descripción de la propuesta

La propuesta está armada en una serie de actividades apoyada en objetos educativos, realizados con el criterio de la Web 2.0: ODE (Objeto Digital Educativo) y eXeLearning. Ambos recursos son aplicaciones informáticas de uso libre para la enseñanza y permiten crear actividades en línea.

Las actividades son guiadas por dos personajes fijos animados: un zorro, llamado “Taimado”, y un gorila, llamado “Paco”. Ellos conducen unas búsquedas deductivas apoyadas en actividades de lectura y de conocimiento de la lengua. Dentro de la serie existen dos subseries: una dedicada específicamente a las

la unión del espacio y del tiempo. Ambos se cruzan e interrelacionan y se vuelven visibles al narratario provocan efectos estéticos en la recepción. Coexisten en el relato y se articulan y relacionan en la trama textual creando ambiente y tonos narrativos. vida en el texto, con lo cual el campo de referencia es interno al mundo de lo leído y tiene una coherencia propia.

³ Cuando hablo de categorías lo considero en el sentido del concepto de cronotopos de Bajtin.

actividades de LC y otra que desarrolla actividades específicas de conocimiento de la lengua.

Se intercalan una actividad de lectura y otra de lengua. El pasaje de una a otra se hace cuando se gana una actividad puntual de la serie. La dinámica se asemeja a los juegos de computación.

Las actividades de lectura se realizan con distintas consignas que conducen a determinadas pesquisas que requieren la lectura analítica de textos literarios, a trabajos lexemáticos variados, así como a la lectura crítica de textos de la vida cotidiana. Las consignas también llevan a la reflexión metalingüística.

Ya que, la búsqueda de las razones de lógica narrativa para que ocurran determinados acontecimientos en lo narrado, la determinación de las cuestiones entre la verdad y la verosimilitud muestra que por medio de esta búsqueda la recepción se problematiza y se expone la cuestión de la connotación y su relación con el contexto y se construyen asociaciones e interpretaciones personales válidas y significativas.

Las actividades que atienden a trabajos léxicos y gramaticales apuntan al dominio de la lengua para poder obtener herramientas que permitan acceder al plano de la ambigüedad y manejarlo para una acertada resolución en la interpretación, de acuerdo con lo mentado en el relato y su análisis contextual.

Estas prácticas apuntan a lograr construir un lector independiente y crítico.

Los textos son tomados de autores americanos en español y apuntan a la lectura sin limitaciones etarias o de otro tipo. La propuesta se puede ver en <http://uruguayeduca.edu.uy/repositorio/prolee/index.html>

La didáctica en general

La serie de actividades se apoya en Vygotsky (1978) y su concepción de que los conocimientos se desarrollan en relación con las nociones ya presentes (*Zona de Desarrollo Próximo*) y de que la adquisición del lenguaje es un hecho social y socializante y, por ende, siempre está impregnada por el contexto.

Asimismo, se basa en Bruner (1987, 1988), quien a través de la metáfora del *andamiaje* focaliza el proceso de aprendizaje andamiado en dos aspectos: el carácter *necesario* de la ayuda y el carácter *transitorio* de esta.

Este concepto de *andamiaje* describe el proceso de las intervenciones

tutoriales asimétricas entre maestros y estudiantes en el proceso constructivo de lograr la autonomía, es decir que los objetos pedagógicos que integran el conjunto de la actividad **Los detectives lectores** son un *andamiaje* para construir estrategias de lectura que lleven al lector al nivel de la literacidad crítica.

La didáctica especial de la literatura

Comparto con Mendoza Fillola (2001) que la didáctica de la literatura comienza a partir de la didáctica de la lectura y que hoy existe una relación entre los conocimientos acerca de los procedimientos de lectura señalados por el cognitivismo. Este enfoque plantea preguntas que aspiran lograr una reflexión cognitiva por parte del lector. Se le solicita al lector identificar la intención del autor (en cuanto a la finalidad de la comunicación, es decir, identificar los procedimientos incluidos en el texto, persuasión, argumentación, información, etc.), relacionar elementos textuales o temáticos, pensar, reflexionar, hipotetizar casos, hechos y fenómenos, interpretar y expresar acuerdo, relacionar causa y efecto, etc. Se le asigna una alta importancia a la metacognición como un proceso que permite controlar y regular la comprensión, ya que el objetivo principal de la lectura es la comprensión del texto ¹y el enfoque teórico de la *Teoría de la recepción* formulada por Jauss (1976). Según estos autores, la conjunción de ambos trazados permite plantear una didáctica diferente a la filológica para la enseñanza de la literatura en la institución escolar.

Estos aportes se reflejan en la categorización que plantea Mendoza Fillola (2001:95) de *competencia literaria e intertexto lector*.

La educación literaria hay que entenderla como un proceso que incluye distintas facetas, pero que siempre está muy en dependencia respecto a la formación del lector. La atención didáctica de la formación del lector se ha centrado en la actividad del lector y en los componentes que intervienen en los procesos de recepción. Y, puesto que los criterios de valoración estética están en dependencia de los convencionalismos estéticos culturales y de criterios artísticos, resulta que la intervención didáctica correspondiente a la educación literaria necesariamente se halla relacionada con la funcionalidad (activación y desarrollo) del

intertexto lector.

Cabe señalar que la categoría de *competencia literaria* implica, según la concepción de este autor, una combinación de elementos y sucesos que involucran una actividad personal, que se produce a partir de la puesta en práctica de unos conocimientos determinados. Estos responden a asociaciones contextuales y culturales a partir de lo mentado en el texto. La búsqueda de significado en la lectura siempre parte de establecer relaciones que se pueden dar por oposición o contigüidad, esas relaciones en el texto deben ser detectadas en la acción de reconstrucción que representa el hecho de leer.

El concepto de *intertexto* refiere a la concepción de Genette (1982) y de Rifaterre (1990) (*apud* Mendoza Fillola, 2001:99) «el intertexto se definió como el conjunto de textos que entran en relación en un texto dado (...) el fenómeno literario, en todos los casos, es una dialéctica entre el texto y el lector».

Por lo expuesto, la serie de actividades propuesta se dirige a mejorar y ampliar las capacidades de lectura en el ámbito de primaria, para conseguir estudiantes que puedan desplegar todas sus habilidades de análisis y pensamiento a través de estrategias más amplias y personales de lectura.

Referencias bibliográficas

- Barton, D., Hamilton, M. e Ivanič, R. (Eds.) (2000). *Situated Literacies: Reading and Writing in Context*. Londres: Routledge.
- Brown, D. (2008). *ESL Students and Critical Literacy: A Case Study of Critical Writing*. [Thesis (PhD/Research)] (Unpublished), University of Southern Queensland.
- Allison, D. (2008). *ESL students and critical literacy: a case study of critical writing*. [Thesis (PhD/Research)] Unpublished.
- Bruner, J. (1988^a). *Desarrollo cognitivo y educación*. Selección de textos por Jesús Palacios. Madrid: Ed. Morata.
- Bruner, J. (1987). *La importancia de la educación*. Barcelona. Paidós.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (Comp.) (2009). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona: Paidós,
- Cassany, D. (2010). Sobre las inferencias en ELE y L2. En *Revista Nebrija de*

Lingüística Aplicada, 7 (4), pp. 32-43.

Cervetti, G., Pardales, M. & Damico, J. S. (2001). *A tale of differences: Comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy*.

Recuperado el 8/12/2011 de http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=/articles/cervetti/

Cooper, K. & White, R. (2008). Critical Literacy for school improvement: an action research Project. En *Improving Schools*, SAGE Publications, 11 (2), pp.101-113.

Clemens, A. & Franken, K. (2003). Jorge Luis Borges y su detective-lector. En *Literatura y lingüística*. Recuperado el 13/1/2012 de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext .

Jauss, H. R. (1976). *La historia de la literatura como provocación*. Barcelona: Península.

Kauffman, R. *Leer no enseña a pensar* (inédito).

Mendoza Fillola, A. (2001). El intertexto lector. En M. E. García Gutiérrez (coord.) *La educación lingüística y literaria en secundaria: materiales para la formación del profesorado*. Vol. II. *La educación literaria*. Recuperado el 26/09/2011 de <http://www.educarm.es/templates/portal/ficheros/websDinamicas/154/VI.1.mendoza.pdf>

OSDE PROYECT (2006). *Critical literacy, Independent thinking, Global citizenship, Global issues and perspectives. Professional Development Resources Pack*. Recuperado el 8/12/2011 de

http://oulu.academia.edu/VanessaAndreotti/Books/114717/Critical_Literacy_in_Global_Citizenship_Education_2006 o <http://www.osdemethodology.org.uk/>

Vygotsky, L. S. (1978). *Pensamiento y lenguaje*. Madrid: Paidós.

La enseñanza de Lenguas Extranjeras en Formación en Educación Plan 2008

Las TIC: Una puerta abierta a la autonomía de los aprendizajes. De la reflexión sobre el caso a la investigación

Roxana Sordo
Beatriz V. Teixeira

Resumen

Lenguas Extranjeras integra la malla curricular del Núcleo de Formación Profesional Común del Sistema Nacional de Formación Docente 2008. La inclusión de esta asignatura permite al futuro docente la comprensión lectora de textos académicos en inglés.

Su enseñanza presenta varios desafíos: estudiantes de distintas carreras leyendo diversos textos del área de las ciencias de la educación y los específicos. Esta heterogeneidad nos llevó a la elaboración de un proyecto de inclusión de blogs en nuestras propuestas de enseñanza y desde allí a la reflexión e investigación de cómo leen nuestros estudiantes.

Introducción

El Plan de Formación en Educación tiene en el cuarto año de su malla curricular la enseñanza de Lenguas Extranjeras, con una carga horaria de tres horas semanales, en un solo encuentro. Su objetivo fundamental es la lectura de textos académicos en inglés, relacionados con las ciencias de la educación y las temáticas disciplinares de las distintas carreras de profesorado, maestro técnico, magisterio y educador social.

Las lenguas extranjeras en la formación de los profesionales de la educación

De acuerdo a lo establecido en el Documento Final del Sistema Único de Formación Docente (A.N.E.P., 2007), el docente que egresa debe ser un profesional enmarcado en los fines institucionales de la docencia, la investigación y la extensión.

Aprender a leer en una lengua extranjera, conlleva no sólo el desarrollo cognitivo, sino también el metacognitivo, que enriquece la reflexión y la profundización sobre y con la lengua materna. Como futuros profesores tendrán que propender al fortalecimiento de las estructuras lingüísticas que les son propias a las especificidades académicas de la asignatura que enseñan. Pensar en cómo la interpretación de los códigos lingüísticos y sus estructuras puede favorecer (o no) la comprensión conceptual, les posicionará

como docentes, con una mirada profesional acerca de los registros de lengua materna que les son afines a su disciplina.

Particularmente el inglés, en la era de las tecnologías digitales, conlleva un carácter instrumental de la lengua. En un mundo globalizado donde la información y el conocimiento se han democratizado con el advenimiento de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), un profesional de la educación deberá poder informarse e investigar sobre la permanente producción de conocimientos tanto desde lo disciplinar como desde las ciencias de la educación a los efectos de ir formándose y actualizándose en forma constante.

En lo relativo a la extensión el hecho de forjar una comunidad de aprendizaje virtual, favorece el trabajo cooperativo y colaborativo que el futuro docente deberá desarrollar en los centros educativos durante su carrera.

La conformación de un caso

En los dos años que llevamos de implementación de los cursos de Lenguas Extranjeras en el Instituto de Profesores Artigas (I.P.A.), los estudiantes tienen la posibilidad de elegir, a principios de año, días y horarios para concurrir a esta asignatura.

Esta situación que flexibiliza y otorga libertades sobre el horario estudiantil de asistencia a la Institución, forjó en nuestras clases, lo que Judith Shulman, Raquel Lotan et al, (1998) denominan *un caso*. Este caso está narrado desde la problemática a la que nos enfrentamos como docentes en dos líneas fundamentales: a) cómo motivar a los estudiantes a desarrollar actividades de lectura de textos académicos relacionados con las disciplinas que les son propias y b) cómo elaborar propuestas de enseñanza que les sean afines y de interés a estudiantes que pertenecen a especificidades tan diferentes como Ciencias Biológicas, Comunicación Visual y Dibujo, Derecho, Educación Musical, Física, Filosofía, Idioma Español, Literatura, Matemática, por sólo mencionar algunas.

La primera generación de estudiantes de Formación en Educación que asiste a la asignatura Lenguas Extranjeras que estudian con el Plan 2008, cursa la asignatura en el año 2011. Los seis grupos que se forman en el I.P.A. son heterogéneos no sólo desde los conocimientos disciplinares sino, además, desde la constitución numérica de los integrantes, que pueden variar entre diez y treinta. Similar matrícula y cualidad mantuvieron las clases de este año.

La elaboración del proyecto

En un primer momento, nuestras propuestas tomaron como sustento común las ciencias de la educación. Sin embargo, con ellas no lográbamos llegar a cumplir con los fines de la asignatura, en lo relacionado con las

especificidades de las carreras docentes que estaban cursando. Llega así el proyecto blogs.

El proyecto tiene dos líneas de trabajo. Una primera etapa, preparatoria, en la cual se elaboran propuestas de enseñanza con el objetivo de: a) reflexionar sobre la lectura de textos académicos, b) cuáles son las características de un buen lector, c) enseñar sobre estrategias de enseñanza en una lengua extranjera, y d) enseñar sobre los rasgos lingüísticos propios del contexto de nuestra enseñanza, es decir la lectura de textos académicos en inglés.

Esta etapa, la denominamos las propuestas de soporte papel. Las docentes elegimos los textos a trabajar, planificamos las actividades, explotando las distintas técnicas de lectura tales como *scanning*, *skimming* o *reading in detail*. Las enviamos por correo electrónico y se resuelven, con su análisis correspondiente, en clase. Se lee sobre teorías de enseñanza, de aprendizaje, nuevas teorías de la educación y sobre evaluación, muy particularmente. Este último tema, además de ser muy enriquecedor para la discusión en la heterogeneidad de las distintas disciplinas, deberán apoderarse de él, en la fase siguiente, ya que serán los mismos estudiantes quienes evalúen a sus pares, en el ámbito de lo disciplinar de su especialidad, sobre la severidad científica conceptual en la síntesis de lectura que realizan.

La segunda etapa, consiste en la implementación de la búsqueda y lectura extensiva de textos académicos que les son propios a sus intereses y enmarcados por las especificidades disciplinares de sus carreras docentes. Se planifican líneas de acción que les son comunes a todos los estudiantes con actividades de pre-, durante y post- lectura, las que pueden resolver en forma individual, en pares o en tríos en un web-blog.

En esta etapa ponen en juego todas las estrategias aprendidas a los efectos de resolver las tareas propuestas.

Un camino hacia la autonomía: qué es leer en la era digital:

Leer en la era digital involucra a los estudiantes en procesos cognitivos desafiantes en el camino de la autonomía de los aprendizajes.

HENRI HOLEC (1979), define la autonomía como la habilidad de hacerse cargo del aprendizaje de uno mismo, lo cual implica poder elegir. Si le damos al estudiante lugar para elegir, proporcionamos una oportunidad para reflexionar y hablar sobre estas elecciones.

Para LITTLE (1991), la autonomía es la capacidad de establecer distancias, reflexión crítica, toma de decisiones, y acción independiente. Implica, que el estudiante desarrollará una relación psicológica con el proceso y contenido de su aprendizaje, fundados en tres principios pedagógicos básicos de la autonomía del aprendizaje: el poder y la reflexión del aprendiz y el uso adecuado de la lengua,^o objeto de estudio.

Uno de los resultados más destacados de este proyecto es la extensión

del vínculo académico que los estudiantes construyen con los docentes de sus carreras, en lo extra programático, al interesarse por extender su lectura (en inglés) del área de su conocimiento, en esa búsqueda por la autonomía.

Pero la autonomía no significa para los estudiantes trabajar en aislamiento. Por el contrario, DAM (1995) considera que la autonomía implica la capacidad y la voluntad de actuar independientemente y en cooperación con otros como una persona socialmente responsable. Esta relación es de gran importancia en el aprendizaje de idiomas y ha sido el eje para la elaboración de nuestro proyecto de trabajo en blogs. A través de ellos, nuestros estudiantes han creado un espacio de interacción a través de selección de materiales, comentarios, propuestas didácticas, preguntas y reflexiones. Con herramientas 2.0 se han creado instrumentos de evaluación, co-evaluación y autoevaluación de los aprendizajes tales como rúbricas y cuestionarios.

Promover la autonomía, además, implica nuevos roles para los estudiantes y para los docentes. La autonomía se centra en el aprendiz como elemento activo ya que el aprendiz es el que toma la iniciativa en los contenidos y es responsable de su aprendizaje. En este sentido, los estudiantes son creadores, desarrollando su discurso e intentando generar conocimiento. El profesor es un moderador y guía de los procesos de aprendizaje, modelando acciones y reflexiones.

El proyecto está en etapa de evaluación aún. Nos hemos planteado tres años antes de realizar una evaluación final. Algunos indicios, sin embargo, nos sugieren que hay una manera de leer diferente en la era digital, donde el código escrito es sólo una parte de la lectura extensiva, donde el paratexto pictórico y el audio-textual toman un papel preponderante.

Estos indicios nos han llevado a plantearnos investigar sobre la enseñanza de la lectura y los aprendizajes, las técnicas de lectura que enseñamos y las estrategias de aprendizaje que los estudiantes aplican. En este sentido, surgen las preguntas de investigación iniciales:

¿Qué estrategias de comprensión de textos digitales desarrollan nuestros estudiantes en el curso de Lenguas Extranjeras?

¿Qué estrategias de enseñanza utilizan los docentes al enseñar a leer textos digitales?

En conclusión, la autonomía en el aprendizaje es intencional, consciente, explícita y analítica. Implica la determinación del estudiante de ser responsable y de tomar decisiones personales sobre su aprendizaje, así como la voluntad de participar, junto con el docente, en la negociación de los siguientes aspectos: la identificación de las propias necesidades de aprendizaje y la definición de sus objetivos; la planificación de las clases; la selección de los contenidos y el establecimiento de su secuenciación; la selección de los materiales didácticos adecuados; el entrenamiento en el uso de técnicas y estrategias de comprensión lectora, las metacognitivas y la autoevaluación.

En este sentido, las TIC constituyen una puerta abierta a la autonomía

de los aprendizajes y plantean nuevos desafíos y roles a los estudiantes y docentes en los procesos de lectura de una lengua meta.

Bibliografía

A.N.E.P. (4 de setiembre de 2007). *A.N.E.P.* Recuperado el 12 de octubre de 2012, http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/plan_nacional/sundf_2008.pdf

DAM, (1995), *Learner Autonomy*, FSU HYPERLINK <http://spzwww.uni-muenster.de/griesha/fsu/mtd/aut-dam-efl1.html>

Holec, H., (1981): *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon. (First published 1979, Strasbourg: Council of Europe) Little, Learner's autonomy, HYPERLINK http://archive.ecml.at/mtp2/Elp_tt/Results/DM_layout/0010/06/06%20Supplementary%20text.pdf

Long, H. B. (1989). *Self-directed learning: Emerging theory and practice*. In *H. B. Long & Associates, Self-directed learning: Emerging theory and practice*. Norman, OK: Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education.

Shulman, J., & Lotan, R. y. (1998). *El trabajo en grupo y la diversidad en el aula. Colección: Nueva enseñanza, nuevas prácticas*. República Argentina: Amarrortu editores.

Immersionsmethode im Fremdsprachenunterricht

Wolfgang Staub

Resumen en español

Metodología de inmersión para la enseñanza de idiomas extranjeros

La Metodología de la inmersión es la más antigua manera de aprender un idioma, aunque pocas veces nombrada a nivel popular. A la vez es descrita a menudo como la metodología más exitosa para enseñar idiomas extranjeros, especialmente con niños de nivel preescolar a básico y secundario. Sin lugar a duda es la forma más natural de aprender un idioma nuevo; ya que se basa en el principio del aprendizaje del primer idioma, es decir la lengua materna. Inmersión significa “sumergirse” o “darse un baño”. En otras palabras: La persona que aprende un idioma debe estar inserto, en todo lo posible, en un ambiente teñido de ese idioma.

Esa metodología involucra todos, o casi todos los canales o niveles, a través de los cuales somos capaces de asimilar información nueva: por ejemplo emocional, física o intelectualmente. Esta presentación trata algo de teoría y estudios científicos en torno al aprendizaje de idiomas en general y en específico de la metodología de inmersión; experiencias prácticas y las posibilidades de aplicarla.

1. Einführung

Im Zusammenhang mit dem Fremdsprachenunterricht gibt es wohl so viele und diverse Theorien wie bei den Diätetiken. Die Frage wie ein Mensch bzw. ein Kleinkind eine Sprache erwirbt, hat schon mehrere Generationen von Forschern beschäftigt. Verschiedene Teilforschungsbereiche wie Neuro-, Psycho und Soziolinguistik sind daraus entstanden. Bekannte Pädagogen und Wissenschaftler wie Chomsky, Piaget haben sich damit befasst.

Über den Sinn des Erlernens einer Fremdsprache muss man heute wohl kaum mehr diskutieren. Auch in Südamerika hat man zunehmend deren Wichtigkeit erkannt, jedoch sind die Resultate im internationalen Vergleich

recht spärlich. Das hat längerfristig auch wirtschaftliche Konsequenzen, Mehrsprachigkeit ist je länger je mehr ein Muss in der Volkswirtschaft.

Die Immersionsmethode ist dabei die mit Sicherheit älteste, wenn auch im Volksmunde wenig bekannt unter diesem Namen. Es ist zugleich die natürlichste Art, eine neue Sprache zu lernen; denn sie nimmt sich das Erlernen der Erst-, d.h. der Muttersprache, zum Vorbild. Immersion heisst „eintauchen“ oder „darin baden gehen“. Mit anderen Worten: Der Lernende soll möglichst sein ganzes Umfeld in dieser Sprache erleben.

Mitunter ist auch der Linguistikforscher Henning Wode zu diesem Schluss gekommen, und gilt heute, vor allem im deutschsprachigen Raum, als einer der bekanntesten Verfechter dieser Methode im Sprachunterricht. Davon zeugen mitunter zahlreiche und viel zitierte Publikationen.

2. Der Spracherwerb

Beim Erwerb der Muttersprache werden grösstenteils unbewusst alle, oder nahezu alle Kanäle oder Ebenen, mit denen wir Neues aufnehmen können, eingesetzt: Emotionen, Gerüche, Gehörtes, imitierend, tastend, mittels Analogien, usw., sozusagen „multidimensional“. Traditionelle Sprachübungen und gezieltes Wörterbüffeln, wie das die meisten von uns aus unserer eigenen Schulzeit noch kennen, treten da eigentlich gar nicht in Erscheinung. Schon Naom Chomsky hat vor einigen Jahrzehnten festgehalten, dass die Menschen von Natur aus über eine allgemeine grammatikalische Kompetenz verfügen, die es erlaubt den alltägliche Sprachfluss zu strukturieren (Chomsky, 1965). Das Kleinkind wird auch nicht dauernd korrigiert, wir insistieren bei ihm nicht auf Korrektheit, ihm wird nicht die Theorie der Sprache erklärt. Wode meinte dazu, dass das ganz einfach nicht der Funktionsweise der menschlichen Sprachlernfähigkeiten entspreche. Es blockiere eher deren Entfaltung. Trotzdem beherrscht das Kind dann auch die komplette Grammatik beim Sprechen, ohne je etwas von Zeitformen, Konjugation oder von Deklination gehört oder gezielt gelernt zu haben (Wode, 2009).

Nun wollen wir jedoch vom Spracherwerb als Zweit- oder gar Drittsprache sprechen, spezifisch von der Immersionsmethode. Eine Definition wurde in der Einleitung bereits gegeben. Die zu lernende Sprache wird nicht als weiteres Schulfach, wie Mathe oder Biologie, mit x Stunden pro Woche, unterrichtet;

sondern die zu lernende Sprache ist die Umgangssprache, die Arbeitssprache im normalen Unterricht, z.B. in Naturkunde, in Musik, usw.; d.h., während einer bestimmten Anzahl Fächer wird der gesamte Unterricht, das ganze Umfeld in der zu lernenden Sprache abgehalten.

In zahlreichen wissenschaftlichen Studien (Lambert & Tucker, 1972; Genesee, 1987; Baker, 1988; Halsall, 1989, 1998; Lapkin et al. 1991; Wode, 1995; Johnson & Swain, 1997; Baker & Jones, 1998; Wesche, 2002) wurde belegt, dass das Niveau der Fremdsprachenkenntnisse beim Immersionsunterricht erheblich höher ist als beim traditionellen Unterricht.

Zusätzlich sei zu beachten, dass das immersive Lernen einer Fremdsprache positive Auswirkungen auf die Einstellung in Bezug auf die eigene Muttersprache und Kultur haben (z.B. Genesee, 1987; Wode, 1995; Baker, 2007; Wesche, 2002). Die eigene Sprache wird auch in ihrer Struktur besser verstanden, z.B. durch den Vergleich. Der Sprachunterricht in der Muttersprache wird entlastet.

In Bezug auf die allgemeine Lernmotivation ist eine positive Kurve im Falle der Immersionsmethode zu beobachten, was Untersuchungen in Norddeutschland gezeigt haben. (Pädagogik News, Apr. 2007)

Rita Franceschini, Rektorin der Freien Universität Bozen stellte fest, dass Kinder dank frühem Fremdsprachenlernen kreativer im Denken sind, schneller eine dritte Sprache lernen und auch in Fächern wie Mathematik besser abschneiden (Franceschini, 2009).

Studien im Falle der gezielten Immersionsförderung aus Kanada haben gezeigt, dass Schüler, die unter diesen Bedingungen unterrichtet worden sind, allgemein besser abschneiden. Wissenschaftliche Untersuchungen wollen ja auch bewiesen haben, dass zweisprachige Erziehung physisch direkte Einwirkung auf die Entwicklung der Hirnstruktur hat, mehr Querverbindungen zwischen Nervenzellen sollen gebildet werden. Diese Theorie ist allerdings bis heute umstritten (Brankač, 2006).

Was die Phonetik betrifft: Je früher desto besser. Prof. Franceschini hat das mit einer Art "Fenster" beschrieben, dass in der frühkindlichen Phase weit offen stehe, und sich dann nach und nach schliesse. D.h. eine nahezu muttersprachliche Aussprache wird in der Regel nur erreicht, wenn diese Sprache schon früh eingeführt wird.

Auf den Fremdsprachenerwerb bei Erwachsenen wird gegen Schluss dieses Vortrags noch eingegangen.

3. Praktische Erfahrungen

Wo gibt es das bereits? In vielen Ländern der Welt, aus unterschiedlichen Gründen. Sei es in vielen Ländern Afrikas oder z.B. Indien, die ein buntes Sammelsurium an verschiedensten Sprachen haben, jedoch nur eine "Verkehrssprache", meistens französisch, englisch oder portugiesisch, oder Hindi im Falle Indiens. Da lernen die Kinder von klein auf eine "Fremdsprache", sie kommunizieren untereinander in dieser Verkehrssprache, sie leben diese Sprache tagtäglich. Oder sei es in Gebieten von sprachlichen Minderheitsgruppen, z.B. die Rätoromanen in der Schweiz, Südtiroler in Italien, Sorben in Deutschland. Auch ich selbst kam in meiner frühen Kindheit in den Genuss dieser Methode, spricht man doch in meiner Geburtsregion einen Dialekt, der oft auch als eigenständige Sprache bezeichnet wird, da er sich stark vom Hochdeutschen unterscheidet. In Südamerika gibt es auch „Immersionsfälle“, hauptsächlich im Zusammenhang mit den Urvölkern, z.B. dem Guaraní in Paraguay, Aymará und Quetschua in den Anden. Und schlussendlich alle Kinder der Gastarbeiterfamilien, speziell in Nordwesteuropa, deren Eltern die Sprache des Gastlandes häufig nur bruchstückhaft beherrschen oder gar nicht.

Auch beim Schüleraustausch in andere Länder findet häufig ein regelrechter Immersionsprozess statt, in allen Bereichen, kulturell und insbesondere natürlich sprachlich.

Nur hat man da kaum je bewusst von Immersionsmethode, oder gar von Methode beim Fremdsprachenerwerb gesprochen. Es geschah und geschieht ganz einfach so.

BewusstzumTragenundbegleitetvonwissenschaftlichenUntersuchungen kam die Methode vermutlich erstmals in Kanada. Französischsprachige Lehrer wurden zum Unterrichten in englischsprachige Landesteile entsandt und umgekehrt.

Historisch gesehen war die Mehrsprachigkeit wohl eher die Regel als die Ausnahme; was anfänglich eine Verkehrssprache war, wurde zur einzigen Sprache. In dieser Hinsicht ist da in gewissen Weltgegenden (Nord- und Südamerika, Arabien) eindeutig eine Verarmung festzustellen.

Aus meiner eigenen praktischen Erfahrung kann ich ihnen folgendes berichten: Während 17 Jahren lehrte ich mittels Immersionmethode Deutsch an der Schweizer Schule in Santiago de Chile. Kindern in allen Altersstufen wurde da einfach alles in der deutschen Sprache beigebracht, so auch im Sportunterricht, Naturwissenschaften, Mathe, usw. Einzig die Fächer Spanisch und Chilenische Geschichte erfolgten auf Spanisch. Dieses Sprachbad in einer Zweitsprache wird schon ab Kinderkrippe und später Kindergarten vorbereitet, wo vor allem die Bezugsperson eine fundamentale Rolle spielt. So dass der alltägliche Umgang in deutscher Sprache, während und nach der Einschulung in die Grundschule, dann als eine völlig normale Situation empfunden wird, die von den Lernenden eigentlich gar nicht mehr hinterfragt wird.

Im schulischen Alltag ist man dann da halt als Lehrer auch ein Schauspieler, ein Künstler; viel Improvisationstalent ist da gefragt. Man hüpf rum, zeigt die Gegenstände, zeichnet, spielt, singt. Eine besondere Vorbereitung und Eignung dazu ist meines Erachtens unabdingbar. Genauer wird dieser Alltag, besonders bei der Einführung der Fremdsprache auch von Burmeister und Pasternak in Bezug auf das sogenannte Altenholz-Modell beschrieben (Burmeister, 2004). Dort findet der Alfabetisierungsprozess jedoch noch in der Muttersprache statt. Während meiner Lehrzeit haben wir an der Schweizerschule simultan zweisprachig alfabetisiert (mit 2 verschiedenen Lehrkräften), mit gutem Erfolg. Ich weiss nicht, ob es noch andere Beispiele in dieser Richtung gibt.

Wichtig hervorzuheben ist hier auch, dass sich Beziehungen zwischen zwei Personen normalerweise immer in einer Sprache entwickeln. Das findet u.a. bei der Eltern – Kinder Beziehung statt, was besonders bei zweisprachigen Familien zu beobachten ist (z.B. Mutter verständigt sich mit dem Kind in einer anderen Sprache als der Vater). So läuft es auch in der Schule ab: Die Beziehung zwischen dem Lehrer und den Lernenden findet von Anfang an in einer definierten Sprache ab. Und diese Sprachbeziehung hat dann auch über die Jahre hinweg problemlos Bestand. So kam es z.B., dass bei mehrmaligen Treffen mit Ex-Schülern, mittlerweile Studenten an der Uni oder bereits berufstätig, diese mich nach wie vor auf Deutsch ansprachen.

Eine der recht plausiblen Theorien, die sich auf den frühen Fremdsprachenerwerb mit der Immersionsmethode beziehen ist, dass man später erheblich weniger Mühe bekunde beim Erlernen einer dritten oder

weiteren Sprache. Das kann ich aufgrund meiner praktischen Beobachtungen nur bestätigen. Viele Schüler bestanden internationale Test in der dritten Sprache (Sprache, die anschliessend nur während wenigen Jahren gelernt wurde) mit besserem Erfolg als Schüler z.B. von einer Schule, welche Englisch als Zweitsprache, aber nicht mit der Immersionamethode lehrte.

Auch würde ich es wagen zu behaupten, dass die allgemeinen kognitiven Fähigkeiten, durch einen intensiven Frühsprachenerwerb durchaus stark gefördert werden. Das infolge von Beobachtungen in Fächern wie z.B. Mathematik.

4. Anwendung

Allgemein:

Prinzipiell sollte man weg vom traditionellen Sprachunterricht, im Sinne der Englisch-, Deutschlektionen, usw. Stattdessen so rasch wie möglich, d.h. schon nach wenigen Semestern oder unter Umständen gar von Beginn weg, gewisse Fächer in dieser Fremdsprache unterrichten. Dafür plädiert u.a. auch Hans-Jürgen Krumm, Professor und Experte an der Universität Wien (Goethe, Interview, 2009).

Wichtig scheint mir, dass man sich immer bewusst bleibt, dass Kinder beim Spracherwerb vor allem durch den Aufbau von sozialen Kontakten und nicht durch den kognitiven Informationsaustausch motiviert werden. Ich würde das auch als „indirektes Lernen“ bezeichnen: Die Immersionsmethode eignet sich dabei hervorragend. Auch traditionellere Lehrformen können unter diesem Motto bereichert werden, z.B. durch Lieder, Korrespondenz, Besuche, Internet.

Natürlich sollten im Idealfall Muttersprachler als Lehrer einer Sprache eingesetzt werden. Nach dem Prinzip „Eine Person – eine Sprache“. Die Identifizierung der Person mit der Sprache ist eines der wesentlichsten Merkmale, die den Unterricht mittels Immersion erst glaubwürdig, konsequent und schlussendlich auch erfolgreich macht. Nur ist das leider aus unterschiedlichsten Gründen nicht immer oder gar selten durchführbar: Hauptsächlich sind sie politisch bzw. rechtlich bedingt, da ausländische Lehrer schlicht und einfach keine Lehrberechtigung erhalten. Probleme, die zwei- oder mehrsprachige Länder kaum haben. Aber gerade in südamerikanischen Ländern ist das ein grosses Hindernis. Hier braucht es vor allem auch den politischen Willen zu

einer Öffnung, was ja schlussendlich jedem Land nur Nutzen bringen kann. Für mich persönlich geradezu unverständlich, wenn die Welt in jeglicher Hinsicht zur Globalisierung tendiert (Kommunikation, Wirtschaft, usw.), sowohl im positiven wie auch eher negativem Sinne. Diesbezüglich wäre eine gewisse Internationalisierung wohl nur als positiv zu betrachten.

In Deutschland gibt es heute ca. 300 bilinguale Schule, die sich mehr oder weniger der Immersionsmethode bedienen.

Im Schulhaus selbst sollte die Möglichkeit bestehen regelrechte "Sprachzonen" einzurichten, d.h. in bestimmten Räumlichkeiten wird ausschliesslich diese Sprache gesprochen.

Wie bei allen Schulfächern, hat die Person, die den Unterricht in einer Fremdsprache führt einen erheblichen Einfluss auf die Motivation der Lerner. Es ist auch beim Fremdsprachenunterricht von erheblicher Wichtigkeit, dass die Lehrpersonen pädagogisch genügend geschult sind.

Die Vorbereitung der Lernenden soll grundsätzlich beachtet werden, vor allem wenn der immersive Unterricht bereits im frühen Kindesalter beginnt. Der Erwerb der neuen

Sprache wird enorm erleichtert und beschleunigt, wenn der Lerner durchschaut, worum es geht (Wode, 2007; 2009).

Eine persönliche Bindung der Lernenden zu den Lehrpersonen ist auch hier sehr wichtig: Deswegen müssen diese möglichst oft, eventuell ganztags, in der Institution anwesend sein und immer ansprechbar sein.

Eltern müssen aktiv beteiligt werden. Informationstage und –abende wie auch andere ausserschulische Anlässe (z.B. Filmabend, Sportanlässe) tragen dazu bei.

Die Lernenden kommunizieren untereinander in der Regel weiterhin in ihrer Muttersprache, was absolut normal ist (rezeptive Phase). Um aber auch deren Produktion zu fördern, müssen regelmässig Situationen, Sprechanlässe eingeplant werden, in denen das Sprechen in der Sprache unter den Teilnehmern gefördert wird (z.B. Dialoge, Spiele).

Nach Henning Wode müssen 3 externe Bedingungen erfüllt sein, um den Erfolg zu gewährleisten. Der Kontakt zur erlernenden Sprache muss:

- über einen längeren Zeitraum hin kontinuierlich über 6-7 Jahre hin gegeben sein;

- hinreichend intensiv sein, d.h. in der Schule mindestens 60-70% der Regelunterrichtszeit betragen;
- strukturell möglichst vielfältig, also nicht auf einzelne Sachbereiche beschränkt sein, sondern möglichst die ganze Sprache umfassen.
- Der intensive Sprachunterricht sollte so früh wie möglich beginnen, am besten schon ab Kindergarten. (Wode, 2007; 2009)

Selbstverständlich sind die Voraussetzungen beim Lernen einer neuen Sprache im Schulalter oder gar als Erwachsene nicht mehr die gleichen. Bei fortschreitendem Alter hat der Lernende eine zunehmend grössere Basis und Wissen seiner Erstsprache, z.B. an semantischen Konzepten (Clark 1974, Fillmore 1976, Krashen u. Scarcella 1978). Auch sind ältere Jugendliche und Erwachsene nach absolvierten Schul- und Studienjahren auf bestimmte Lehr- und Unterrichtsformeln eintrainiert; es ist normal, dass man die Zweitsprache durch den Vergleich mit der Erstsprache, sprich das Übersetzen, erlernt und dies erst in einer fortgeschrittenen Phase überwinden kann. Der Einsatz von anderen Unterrichtsformen, wie z.B. viele Spiele, und dadurch auch das Aufnehmen über andere Sinneskanäle als den optischen und akustischen, ist in der Regel stark einschränkt, sei es wegen Hemmungen, sozialer Ablehnung oder einfach, weil diese Kanäle über die Jahre zunehmend lahmgelegt worden sind.

In Bezug auf den Unterricht mit Jugendlichen und Erwachsenen, ist wohl eher eine Mischform des herkömmlichen Unterrichts mit der Immersionsmethode erfolgreicher. (Lyster & Mori 2008: 147f) Das heisst im Grammatik-dominierten Unterricht sollen experimentelle Immersionsaktivitäten durchgeführt werden bzw. im Immersionsunterricht auch analytische Übungen, inklusive z. B. das Übersetzen von Begriffen. Lyster hat aufgrund seiner Untersuchungen vom System der "Counterbalanced Instruction" gesprochen.

Der Gedanke, Formen und Bedeutungen in einem ausgewogenen Verhältnis zu integrieren, ist nicht neu. Lyster selbst (Lyster & Mori 2008: 147f) weist auf Stern (1990) hin, der empfahl, im Grammatik-dominierten Unterricht auch experientielle Aktivitäten durchzuführen bzw. im Immersionsunterricht auch analytischen Aktivitäten Raum zu geben. Der Vergleich dreier Studien zum Verhältnis von analyseorientierten und erfahrungsorientierten

Unterrichtsaktivitäten führte Allen et al. (1990) zu dem Ergebnis, dass ein Übermaß des einen ebenso problematisch sein könne wie ein Zuviel des anderen. Es komme darauf an, diese beiden Arten von Unterrichtsaktivitäten miteinander zu kombinieren und ein Gleichgewicht zwischen ihnen zu finden.

Wolfgang Staub, Montevideo im Oktober 2012

Quellen

- Allen, P., Swain, M., Harley, B. Y Cummins J., 1990, *Aspects of classroom treatment; Toward a more comprehensive view of SL education*. In Harley, Allen, Cummins y Swain (eds.), *The Development of Second-Language Proficiency* (pp. 57-81), Cambridge Univ. Press
- Baker, Colin, 1988, *Key Issues in Bilingualism and Bilingual Education*, Multilingual Matters
- Baker, Colin y Jones, Sylvia Prys, 1998, *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*, Multilingual Matters
- Baker, Colin, 2006, *Foundations of Bilingual Education And Bilingualism*, Multilingual Matters
- Baker, Colin and Gracia, Ofelia, 2007, *Bilingual Education, an Introductory Reader*, Multilingual Matters
- Brankač, Jurij, 2006, *Frühkindlicher Spracherwerb aus der Sicht der Hirnforschung; Exzerpt eines Vortrages von mit anschl. Diskussion*. Aus: Bilinguales Sprachprogramm WITAJ in der Kindertagesstätte und in der Schule Niederlausitz, Dokumentation 4 (Hrsg.), Bautzen
- Bürgermeisteramt Tübingen, Juli 2006, *Bilinguales Projekt im städtischen Kinderhaus Französische Allee*, Gesch. Z.: 50/463-10/1
- Burmeister, Petra und Pasternak, Ruth, August 2004, *Früh und intensiv: Englische Immersion in der Grundschule am Beispiel der Claus-Rixen-Grundschule in Altenholz*, Landesverband Schleswig-Holstein Mitteilungsblatt August 2004
- Clark, E., 1974, „*Performing without competence*“, Journal of Child Language 1
- Chomsky, Noam, 1965, *Aspects of a theory of syntax*, Cambridge
- Education Center Langhagen, *Bilingualität im Education Center Langhagen* <http://www.education.de>

- Fillmore, L., 1976, *The Second Time Around. Cognitive and Social Strategies in Second Language Acquisition*. Stanford
- Franceschini, Rita, 2009, *Is there any cognitive and cerebral advantage for being bilingual?* A functional neuroimaging follow-up study in South Tyrol
- Genesee, Fred, 1987, *Review of 'Mirror of language: The debate on bilingualism' by Hakuta* 1986, Harvard Educational Review
- Goethe-Institut, Online-Redaktion, Giersberg, Dagmar, Juni 2009, *Deutsch nur als zweite oder dritte Fremdsprache? – ein Interview mit Hans-Jürgen Krumm*
- Halsall, N., 1989, *Immersion/regular program study*, Nepean, Carleton Board of Education
- Halsall, N., 1998, *French Immersion: the success story told by research*, Keynote address, Conference of French Immersion in Alberta: building for the future, Nov 19-20, 1998, Edmonton, Alberta, Canada
- Kärst, Thomas, 2006, *Grundschüler als Sprachgenies*, „Eine Stunde am Tag bringt nichts“, Spiegel, Ausgabe März 06
- Krashen, S. D. & Scarcella, R., 1978, „On routines and patterns in language acquisition and performance.“ *Language Learning* 28/1
- Lambert, Wallace E., Tucker, G. Richard, 1972, *Bilingual education of children: The St. Lambert experiment*, Quebec, Canada
- Lapkin, Sharon, Hart, D., Swain M., 1991, Early and middle French immersion programs; French language outcomes, *Canadian Modern Language Review* 48 (1), 11-41
- Lyster, R. & Mori, H., 2008, *Instructional Counterbalance in Immersion Pedagogy*. In: Fortune, T. W. & Tedick, D. J. (Hrsg.): *Pathways to Multilingualism. Evolving Perspectives on Immersion Education*. Clevedon u. a.: Multilingual Matters Ltd., 133-151.
- Norberg, Magdalena, 2006, *Primär- und Zweitspracherwerb im Vergleich – Ein Überblick*. Bilinguales Sprachprogramm WITAJ in der Kindertagesstätte und in der Schule Niederlausitz, Dokumentation 4 (Hrsg.)
- Oksaar, Els, 2003, *Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung*, Stuttgart
- Pädagogik-News, April 2007, *Die Immersionsmethode beim*

Fremdsprachenerwerb, <http://paedagogik-news.stangl.eu>.

Schoormann, Matthias, und Schlak, Torsten, 2011, *Die Unterrichtskonzeption der „counterbalanced instruction“*, Journal of Linguistics and Language Teaching, Vol. 2 (2011) Issue 1 pp. 129 – 168

Stern, H., 1990, *Analysis and experience as variables in second language pedagogy*. In Harley, Allen, Cummins y Swain (eds.), *The Development of Second Language Proficiency*, Cambridge Univ. Press

Swain, M., Johnson, R.K., 1997, *Immersion Education: A category within bilibual education*, Cambridge University Press, New York

Wesche, M., 2002, *Early French immersion: How has the original Canadian model stood the test of time?* In: P. Burmeister, T. Piske & A. Rohde (Hrsg.), *An integrated view of language development. Papers in honor of Henning Wode*. Wissenschaftlicher Verlag Trier. 357-379.

Wode, Prof. Dr. Henning, 1995, *Lernen in der Fremdsprache: Grundzüge von Immersion und bilinguaem Unterricht*. Ismaning, Hueber

Wode, Prof. Dr. Henning, 2007, *Mehrsprachlichkeit durch immersive Kitas*, Int, Kongress Frühkindliche Mehrsprachigkeit, Congresshalle Saarbrücken, Sept. 2007

Wode, Prof. Dr. Henning, 2009, *Frühes Fremdsprachenlernen: Der Verbund von Kindertagesstätten, Grundschule und Sekundarstufe I*, Englisches Seminar der Universität Kiel

Wode, Prof. Dr. Henning, 2009, *Die erste Sprache als Wegbereiter der zweiten* FMKS Verein für frühe Mehrsprachigkeit an Kindertageseinrichtungen und Schulen e.V.

**Las TIC al rescate docente:
La diversidad y la construcción de conocimiento en los
Cursos de Certificación para la enseñanza de inglés en las Escuelas
Primarias.**

Beatriz V. Teijeira

Aquellos que se enamoran de la práctica sin ciencia,
son como un marino que sube al barco sin timón y sin brújula
y nunca puede estar seguro de hacia dónde ir.

Leonardo Da Vinci

La diversidad ha de ser la igualdad en la que vivimos y planificamos en la docencia en nuestro día a día. La diversidad es étnica, política, cultural, familiar, de (con)formación en lo personal y profesional. Cuando nos adentramos en las aulas de la formación de los futuros referentes de la lengua inglesa para nuestras escuelas primarias la diversidad es, sin duda, una característica que encontramos.

Presentamos en este trabajo un caso para reflexionar cómo las tecnologías de la información y la comunicación, particularmente los google docs y el facebook, potencian y fortalecen la autoestima, el respeto y la valoración de la diversidad, en la construcción del conocimiento teórico y práctico de los contenidos programáticos del curso.

Certificación en la enseñanza de inglés para las escuelas públicas

El Curso de Certificación para Docentes de Inglés de Educación Primaria¹, se aprueba por Acta 23, Resolución 9 del Consejo Directivo Central (CO.DI.CEN) de fecha 22 de abril de 2009. Su implementación se fundamenta principalmente en la necesidad de aumentar la cobertura de docentes y mejorar la calidad de la propuesta educativa, en el área específica de la enseñanza de inglés como lengua extranjera bajo el amparo del Programa de Educación Inicial y Primaria (2008 b).

1 En febrero del año 2009, el Coordinador del Departamento de Lenguas Extranjeras, del área de la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente, Mag. Gabriel Díaz Maggioli, redacta el proyecto "Plan de Formación para Docentes de Inglés del Consejo de Educación Primaria", contemplando las modalidades de formación previstas en la Resolución N° 20 del Acta N° 78 de Consejo Directivo Central (CODICEN) de fecha 4 de diciembre de 2008, que da origen a este Curso.

Este curso recibe estudiantes de distinta formación en educación. Por un lado, a la Modalidad A, aspiran todos los docentes egresados de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) con un nivel de lengua inglesa igual o superior a B2 del Marco Común Europeo para las Lenguas²(M.C.R.E.). En el trayecto se cursa un año en Didáctica de las Lenguas Extranjeras. Se estudia Lengua Inglesa por un año y de no alcanzar un nivel C1 o superior (M.C.R.E). al finalizar el curso, se realizará un segundo año de la asignatura (Lengua Inglesa II).

En la Modalidad B, se inscriben los docentes que trabajan o se hayan desempeñado como profesores de inglés en cualquiera de los Sub-Sistemas de la A.N.E.P.³ Cursan dos años en el área de la didáctica⁴ y uno o dos años de lengua inglesa, hasta alcanzar el citado nivel C1 en la lengua meta, de acuerdo con lo ya mencionado.

Los grupos de clase, entonces, quedan constituidos por estudiantes con diferentes biografías lingüísticas y formación en la enseñanza o enseñanza de inglés (egresados y no egresados; con experiencia en la enseñanza de la lengua meta y sin ella; con nivel de lengua B2, C1 y C2; jóvenes veinteañeros junto a experiencias docentes de más de veinte años).

Esto nos lleva entonces a perfilar un agente pedagógico estudiante que está construido desde un contexto que le es muy particular y propio a su edad, familia y formación. Para Jerome Bruner los sistemas simbólicos compartidos así como los significados, los conceptos y su interpretación, junto con la forma en que vivimos y nos comportamos conforman nuestra cultura . Las subculturas que integran estas aulas son muy heterogéneas. Así como delimitamos un agente pedagógico estudiante, también hay uno docente de variada formación profesional.

El triángulo pedagógico ha sido trabajado teóricamente desde la didáctica de la matemática (Chevallard, 2002) y en otras áreas por variados autores⁵.

2 Por mayores referencias sobre los niveles de lengua para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, se puede visitar, entre otros, el Centro Virtual Cervantes disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/ [visitada 24 octubre 2012]

3 Nos referimos a Nivel Inicial, Primaria, Secundaria o Técnico Profesional

4 Las asignaturas son Introducción a la Didáctica de las Lenguas Extranjeras y Didáctica de las Lenguas Extranjeras

5 En el área de las TIC, puede consultarse Carneiro, R., (2008) *“Las TIC y los nuevos paradigmas educativos. La transformación de la escuela en una sociedad que se transforma.* En Carneiro, R,

En nuestra construcción teórica, el triángulo pedagógico está conformado por el estudiante y la subcultura que trae a la clase, por el docente, con su propia subcultura y sus concepciones culturales sobre la lengua meta, y, además, su relación con el conocimiento: el objeto de estudio de estas asignaturas⁶. Los nuevos paradigmas de la filosofía de la educación conciben la *buena enseñanza*, como la que le permite al aprendiente aprender a *estudiantar*, es decir, a construir conocimiento allí donde el conocimiento se encuentra.

En el Curso de Certificación para docentes de Educación Primaria, entonces, tenemos un vértice “C” construido desde el conocimiento lingüístico implícito y explícito. El carácter instrumental y cognitivo de una lengua y desde los niveles de funcionamiento del lenguaje: nivel, registro y estilo, de acuerdo a los Principios Rectores que se establecen para la enseñanza de las lenguas en nuestro país. Está compuesto, además, por la cultura de las lenguas materna y extranjera y el carácter actitudinal e identitario de las lenguas. Constituye, asimismo, a este agente pedagógico nuevas líneas políticas acerca de la enseñanza con tecnologías y el proyecto Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea (C.E.I.B.A.L.)⁷, donde no enseñar con y sobre tecnologías lleva a una mayor profundización de la brecha digital. Tener acceso técnico a un equipo no necesariamente significa tener un acceso real al mismo (Burbules: 2006)

Hablamos, entonces, de un vértice “C” construido desde las tensiones con los otros vértices “D” y “E”. El conocimiento no está concebido como una “cosa” que un docente posee y debe transmitir, en una relación asimétrica a otro sujeto carente de ella. Esta “cosificación” del conocimiento se presenta al teorizar sobre el aprendizaje multimodal o e-learning, en algunos autores como Wolfgang Schnotz y Christiane Baadte quienes argumentan que “(...) *Thus the conscious and primary goal of such natural communication is the transmission of information about the world (...)*” y “(...) *In other words, the learner should receive linguistic material as well as extra-linguistic content (...)*”⁸ (Schnotz, et al

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 Estados Iberoamericanos en colaboración con la Fundación Santillana. 2008.

⁶ Acerca de los agentes pedagógicos: Docente, Estudiante y Conocimiento en el área de la enseñanza de las TIC y las lenguas extranjeras puede consultarse Teijeira, B, Revista Superación, Segunda Época. Revista de los Institutos Normales Año 2 – N° 4, febrero 2012

⁷ El Proyecto CEIBAL es parte de una política educativa que implementa el modelo 1 a 1 o *One Laptop per Child* en Uruguay.

⁸ Traducción nuestra: *Así, la meta consciente y primaria de la comunicación natural es la*

2008: 25). Las palabras “*transmission*” y “*receive*” hablan de esa relación del docente poseedor de un “algo” (conocimiento) con un sujeto (sujetado a algo o alguien) que carece de ese “algo”.

Sin embargo, propuestas de enseñanza artesanales⁹ planificadas desde las lenguas de Babel¹⁰, en una trasposición de la didáctica presencial a la digital construyen conocimiento según la investigación que realizamos en Formación en Educación durante los años 2009 y 2010. Los hallazgos llevaron a visualizar que los posicionamientos de los docentes y sus concepciones sobre enseñar y aprender son, en definitiva, los que determinan la construcción del conocimiento, y no el soporte (papel o digital) como se argumenta desde algunas teorías del aprendizaje mediado por lo digital.

En la narrativa de las enseñanzas esta diversidad lingüística, cultural, etaria y educativa del agente pedagógico estudiante nos lleva a conformar un caso¹¹. Un caso que deviene de una representación de la realidad a la cual enfrentamos y buscamos distintas soluciones desde la teoría, en dialéctica con la práctica y sus propuestas de enseñanza. Los google.doc¹² y el facebook se convierten así en las herramientas digitales que desde dos entornos distintos, el académico y el social, apuntalan la ubicuidad educativa extendiendo el tiempo pedagógico fuera de las paredes del aula. Son espacios que enriquecen las discusiones y fortalecen el acervo educativo, cultural y lingüístico de los únicos encuentros semanales de una hora treinta por asignatura.

El entorno académico digital

Posicionados, entonces, desde un paradigma de interacción y construcción conjunta de conocimientos, las TIC son herramientas que ayudan

transmisión de la información del mundo...y ...en otras palabras, el aprendiente debe recibir el material lingüístico, así como el contenido extra-lingüístico.

9 En oposición a comerciales o editorialistas

10 Como lenguas de Babel entendemos las distintas variedades lingüísticas que las propuestas docentes llevan a las aulas para trabajar con el futuro docente, referente de lengua extranjera. La lengua meta hablada en los distintos pueblos, países o naciones, pero también en las distintas subculturas de los habitantes de esos pueblos, países o naciones.

11 Por mayores referencias podrá consultarse entre otros, Shulman, J. et al (comps.)(1998) *El trabajo en grupo y la diversidad en el aula*. Colección Nueva enseñanza, nuevas prácticas. República Argentina: Amarrortu editores; López Sánchez, J, et al (2002) “*Análisis de las Instituciones Educativas a través de casos*” España: Síntesis Educación

12 Actualmente google.drive

a crear verdaderas comunidades de enseñanza y aprendizajes.

Los *google.docs* tienen variados usos desde la planificación del enseñante. Pueden, por ejemplo, tomarse como una cartelera virtual, un lugar desde donde modelar actividades o mostrar tareas realizadas por otros estudiantes, a los cuales agregárseles comentarios o una evaluación numérica o conceptual. En segunda instancia, pueden cumplir la finalidad de iniciar el debate, intercambio de ideas y conocimientos previos sobre un área temática que será tratada luego en el aula presencial. Una metáfora que despierte el interés por los contenidos programáticos y favorezca la discusión teórica se convierte en una forma de enriquecer los aportes que los distintos estudiantes, por sus diferentes formaciones, realizan. En la clase, a modo de meta-análisis, se retomaran los distintos aspectos: desde el lugar de la metáfora en la enseñanza hasta la presentación de los distintos autores. La bibliografía y paradigmas que confluyeron en esa discusión digital se confrontaran con los propios de la unidad temática que se trabaja.

Un tercer aspecto a considerar es que el hecho que esta discusión sea escrita, fortalece la producción en la lengua. Los comentarios deben ser breves y claros, lo que facilita la síntesis del pensamiento, con el desarrollo cognitivo y meta-cognitivo correspondiente. Asimismo, habilita un espacio de reflexión o búsqueda de materiales y permite participar a los más tímidos o inseguros, estimulado su auto-estima.

Estas discusiones teóricas, además, permiten la práctica del manejo bibliográfico y de las citas, propios de los contextos académicos. Desde la planificación del docente en la asignación de roles, la apertura de las discusiones, así como la síntesis con la producción acontecida en ese entorno digital favorecen las producciones textuales argumentativas.

Finalmente y para concluir con la producción, en la web 2.0, se abren espacios donde auto-gestionarse en el correcto uso de la lengua meta y en las distintas tipologías textuales, en un nivel alto y registro formal. Sin embargo, si la adecuación del uso de la lengua no surgiera del grupo, el docente puede abrir otro documento para el análisis de la gramática o la silueta o estructura textual.

El entorno social digital

Una de los planteos que se hace Herminia Azinian (2009) es que la inclusión de las tecnologías nos remite a la reflexión epistemológica y pragmática, los cambios que producen en la realidad y a cómo potenciar sus usos en los contextos de enseñanza y aprendizaje.

Hemos analizado que distintas propuestas de enseñanza habilitan la lectura y la reflexión sobre los contenidos programáticos y que en la discusión se lleva a relacionarlos con las experiencias docentes que los estudiantes tienen. Se vinculan así, sus conocimientos previos a las lecturas bibliográficas del programa, a través de los google.doc. La herramienta *Facebook*, por su parte, desde el entorno de lo social nos lleva, desde lo pragmático, a los contextos de aprendizaje.

Del análisis realizado sobre el uso que los estudiantes hacen del Grupo¹³, el análisis de su participación nos lleva a delimitar: a) un eje informativo: un lugar donde publicar noticias acerca de la profesión y oferta laboral, b) un eje académico: por un lado, se comparten *links* donde encontrar videos y artículos sobre los autores trabajados en clase, y por otro lado, se comenta sobre esos *links* vinculándolo con otros entornos virtuales o producciones de clase, c) un eje ejecutivo: las estudiantes se autoevalúan publicando controles de lectura, mediante preguntas de múltiple opción, diseñadas de acuerdo a los principios estudiados en los contenidos programáticos; d) un eje ideológico, donde se expresan ideas, emociones y se publican *comics* acerca de la profesión.

En un entorno social, entonces, se comenta, analiza, evalúa tanto sobre la profesión como sobre el curso. Un espacio donde se comparte distintos aspectos a nivel grupal, nacional e internacional, abriendo oportunidades para pensar y reflexionar sobre el nivel bajo de la lengua, en registros coloquiales.

Para concluir, hemos presentado dos ejemplos de herramientas digitales, propias de la web 2.0, que en su ubicuidad educativa, extienden las paredes del aula y el tiempo pedagógico. Un espacio donde la dialéctica entre la teoría y la práctica hacen su encuentro y enriquecen la enseñanza y los aprendizajes. Un entorno donde expresarse, compartir, crecer y construir cómo enseñar inglés en nuestras escuelas. Un área muy específica en la enseñanza de una lengua extranjera y un área a la cual confluyen de distintas formaciones, con distintos

13

Nos referimos a la creación de un grupo dentro del propio espacio del Facebook

antecedentes y para la cual se requiere de un perfil particular de enseñante.

Bibliografía

A.N.E.P. (2008 a). *Documentos de la Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública*. Montevideo: Consejo Directivo Central.

A.N.E.P. (2008 b.) Programa de Educación Inicial y Primaria. Montevideo: CEIP

Azinian, H. (2009). *Las tecnologías de la información y la comunicación en las prácticas pedagógicas. Manual para organizar proyectos*. Bs. As.: Novedades Educativas.

Bruner, J. (2006). *Actos de Significado. Más allá de las revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.

Burbules, N. (2006). *Educación: Riesgos y Promesas de las Nuevas Tecnologías de la Información*. Bs As: GRANICA.

Centro Virtual Cervantes. (s.f.). Recuperado el 24 de octubre de 2012, de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/

Chevallard, Y. (2002). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñando*. México: E. Aique.

Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En Wittrock M. (comp) *La investigación de la enseñanza. Enfoques, teorías y métodos I*. México: Paidós.

Schnotz, W. y. (2008). Domain learning versus language learning with multimedia En Farias, M y Obilinovic, K (Comp.). *Aprendizaje Multimodal. Multimodal Learning. Reflexiones en torno al potencial de la multimodalidad en el aprendizaje, adquisición de lengua(s) y la interpretación*. Universidad de Chile: Colección Debates de Investigación: PUBLIFAHU.

Gêneros do discurso e formação de professores de línguas

Edilson Teixeira

1. Apresentação

O propósito deste trabalho é discutir os conceitos de gêneros do discurso, gêneros textuais e letramento, em relação com o ensino de línguas e formação docente. No âmbito institucional educativo, a comunicação é o principal foco dos professores de língua e os gêneros do discurso são os que a habilitam. Por isso, estudá-los supõe abordar a interação na sala de aula conjuntamente com seus fatores sociais e culturais.

2. Os gêneros de discurso/texto

Nas práticas discursivas associadas ao ensino de línguas nos âmbitos institucionais, os gêneros textuais¹ são “formas culturais e cognitivas de ação social corporificadas de modo particular na linguagem” (Bronckart 2001). De acordo com Meurer (2000: 150), os “Gêneros textuais são formas de interação, reprodução e possível alteração sociais que constituem, ao mesmo tempo, processo (Kress, 1993) e ações sociais (Miller, 1984) e envolvem questões de acesso e poder”.

Em termos didáticos, as definições e formas de trabalho apresentadas por Marcuschi (2002) são muito úteis; distingue *tipo textual* de *gênero textual*, entende que os *gêneros textuais* não são construtos teóricos determinados por propriedades linguísticas intrínsecas (assim descreve *tipo textual*), senão realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sócio-comunicativas. A noção de *tipo textual*, de natureza linguística por sua composição lexical, sintática, verbal e lógica, se manifesta em cinco formas: a narração, a argumentação, a descrição, a exortação e a exposição.

Estas cinco formas de processos linguístico-textuais é o que Meurer (2000) explica como *modalidade retórica*, dizendo que constituem as estruturas

¹ Os gêneros textuais de Aristóteles se distribuíam em três categorias, depois passaram a fazer referência a categorias literárias bastante sólidas que se foram ampliando y subdividindo hasta entrar em crise, hoje a noção de gênero se ampliou para toda a produção textual. Esta diversidade progressiva da categoria levou a que se dissolvesse a noção de gênero textual. São chamados gêneros textuais por Marcuschi (2002-2006), Meurer (2000) e Oliveira (2009), pelo contrário Rojo (2008) fala de gêneros do discurso/texto.

e as funções textuais para organizar a linguagem sem ter em conta as funções comunicativas. Tanto Marcuschi (2002) quanto Meurer (2000) reconhecem que os gêneros são mais amplos, Meurer diz que tem tantos gêneros como situações sociais convencionais onde são usados nas suas funções também convencionais. A exemplificação de gêneros feita por ambos os autores são com cartas, chamadas telefônicas, receitas, notícias, cardápios, leis, relatórios, etc.

Bakhtim (1997) indica que a “construção composicional”, o “conteúdo temático” e o “estilo” são as três características importantes dos gêneros. Também trata os gêneros como atividades enunciativas “relativamente estáveis”. Porém, reconhece a “transmutação” sobre a assimilação de um gênero por outro criando novos gêneros. A tecnologia favorece o surgimento de formas inovadoras; assim, Kress (2003) propõe que essa mobilidade permite uma “hibridização” ou “mesclagem” de gêneros que pode se chegar a que não haja mais “categorias de gêneros puros e sim apenas fluxo”.

Oliveira (2009) reflete sobre o uso do termo tanto na teoria quanto na prática, observando uma confusão no seu significado. Por sua vez Rojo expressa que:

“uma aproximação dos gêneros textuais [...] enfatiza uma abordagem das formas do texto e do contexto, em termos pragmáticos ou funcionais [...] do ponto de vista dos professores na sala de aula e não se diferencia muito das teorias anteriormente assimiladas, a não ser pelo fato de criar uma categoria mais entre o texto e o tipo: o gênero” Rojo (2008:98).

Em uma exposição, com observações sobre a configuração, dinamicidade e circulação dos gêneros textuais, Marcuschi conclui com algumas de suas posições a respeito:

“- Não é prioritário classificar os gêneros, pois, eles são muitos, fluidos, não sendo possível catalogá-los. - Não é prioritária a análise da forma como tal nem da estrutura, e sim da organização e das ações sociais desenvolvidas, bem como dos atos retóricos praticados. [...] - O estatuto genérico de um texto não é algo imanente como propriedade inalienável, mas relativo ao seu funcionamento na relação com os atores envolvidos e as condições de enunciação. - Os gêneros organizam nossa fala e

escrita assim como a gramática organiza as formas linguísticas (Bakhtin, 1979). Assim, pode-se dizer que os gêneros são um tipo de gramática social, isto é, uma gramática da enunciação. - O ensino com base em gêneros deveria orientar-se mais para aspectos da realidade do aluno que para os gêneros mais poderosos, pelo menos como ponto de partida [...]” Marcuschi (2006)

3. O ensino com os gêneros

A multidimensionalidade dos gêneros liga as exposições de duas autoras (Rojo 2008 e Oliveira 2009); em suas análises salientam o conteúdo, a linguagem, o estilo, o formato, a organização retórica, o tom e os aspectos visuais. Os gêneros são dinâmicos, plásticos e imprevisíveis; entrecruzam-se e desaparecem segundo os aspectos sócio-comunicativos.

Por isso, no que diz respeito à sua didatização, não existe um consenso nas diferentes abordagens na sala de aula. Estas duas autoras observam que os professores em seus discursos utilizam os termos gênero e letramento de maneira indistinta, sem apropriação.

“Diferentes concepções de gênero e de letramento resultam em diferentes práticas [...] corresponde [...] a ensinar **com** os gêneros e não **sobre** os gêneros [os reais são meus], considerá-los como elemento organizador da ação de ensinar” (Oliveira 2009:17).

Rojo (2008) ressalta também a importância do trabalho **com** os gêneros textuais e não **sobre** os gêneros textuais. Para Bunzema (2004), o conceito de gênero textual questiona e desestabiliza as práticas de ensino vistas como problemáticas ou tradicionais.

“Os objetivos dos currículos estão voltados às competências e capacidades de leitura/escrita e de fala/escuta, mas os gêneros [...] aparecem como objetos capazes de desenvolvê-las. Todos os referenciais enfocam a linguagem e a *língua em uso*, por meio de *práticas situadas* para a *cidadania*, o que por si só já convoca as noções de texto, gênero e discurso” Candlin (1993, em Rojo 2008:76).

Assim, trabalhar com gêneros permite responder de “maneira mais adequada [...] aos diferentes usos da linguagem e sua interface com o exercício da cidadania, isto é, o exercício de compreender a realidade e agir sobre ela, participando das relações sociais e políticas cada vez mais amplas e diversificadas” (Meurer 2000:152).

3.1. O letramento

Oliveira (2009:3) revela que os professores ensinam “gêneros textuais segundo uma perspectiva de letramento”, mas sem a apropriação dos conceitos e sem saber utilizá-los realmente. Suas reflexões e as de Rojo (2008) permitem pensar que além do gênero é preciso compreender os fenômenos vinculados, como o letramento, prática social plural motivada por princípios ideológicos. Para compreender esta relação, deve-se determinar o gênero segundo a abordagem teórica, o destinatário e a concepção de letramento; conhecer e definir qual é o projeto político-pedagógico que a inclui e sustenta.

O letramento é de natureza múltipla (Oliveira 2009). No letramento “*cultural*” o estudante domina um maior número de gêneros para circular em muitas esferas discursivas. No letramento “*crítico*” se apropria dos gêneros que lhe sejam úteis e se proporciona ferramentas exclusivas para usá-las em determinados contextos. Este letramento serve para analisar e desafiar as forças opressoras da sociedade, desta maneira, se torna mais justa, igualitária e democrática na formação de cidadãos mais críticos. As ideologias estão materializadas nas práticas discursivas e sua investigação inclui necessariamente o estudo de seus componentes ideológicos.

Os gêneros podem ser objetos de ensino, se sua apropriação ocorre de modo situado. Caso se entender o ensino como instrução, não se ensinarão os gêneros, senão sua dimensão textual. Ao ensinar **com** os gêneros e não **sobre** os gêneros, se priorizam as práticas discursivas. Deste modo, os projetos de letramento são uma ótima proposta, já que procedem do interesse dos estudantes e permitem atingir fins que vão além da aprendizagem da língua em seu aspeto formal (Kleiman 2000).

Hoje, pretende-se ensinar as línguas por meio do uso de gêneros textuais, apresentando os diferentes conteúdos da disciplina (Rojo 2008). Entrando no século XXI, Brasil passou da oralidade para a sociedade de massas onde

as novas tecnologias mudaram os parâmetros para a formação do cidadão e as necessidades educacionais. Isto levou aos diversos letramentos e ao entendimento de um mundo multisemiótico. Ensinar a usar e a entender como a linguagem funciona no mundo atual é uma tarefa crucial da escola para a construção da cidadania (Moita Lopes & Rojo 2004).

3.2. A transdisciplinaridade

Oliveira (2009) promove as práticas transdisciplinares e os projetos de letramento. Isto permite a contextualização do trabalho com os gêneros textuais. Por sua vez, Rojo (2008), seguindo a Signorini (1998), apresenta os conceitos de multidisciplinaridade e transdisciplinaridade, com base na complexidade multidisciplinar do objeto de estudo como condição do trabalho transdisciplinar. Deste modo, é indispensável reconstituir o objeto no seu campo, mas não em função do campo epistemológico das disciplinas de referência, senão a través de uma reinserção do objeto nas redes de práticas e instituições que lhe dão sentido no mundo social (Signorini 1998, em Rojo 2008). Acrescenta, ainda, que os linguistas aplicados (LA) seguem esta línea de trabalho gerando configurações teórico-metodológicas próprias, que não coincidem nem se reduzem às contribuições das disciplinas de referência.

O estudo dos gêneros textuais é uma fértil área interdisciplinar com atenção especial para o funcionamento da língua e as atividades culturais e sociais. A privação linguística e cultural sofrida pela população tem sido objeto de investigação no Brasil, com um ponto de vista próprio. Rojo (2006) defende que para “construir uma articulação do ponto de vista e da apreciação valorativa sobre o problema ou sobre o objeto em estudo, se faz necessária a *leveza* do pensamento (ancorada no peso do objeto), que vem sendo chamada de *transdisciplinaridade*”.

4. A formação de professores de língua

Halliday (1978), expressa que na visão funcional aprender a LM significa desenvolver competência no uso de crescentes funções da linguagem. Ampliando, propõe que a aprendizagem da linguagem humana (LM e LE) seja vista como o desenvolvimento da competência no uso de um número crescente

de gêneros textuais. Essa competência engloba a capacidade de compreender de forma também crescente as práticas discursivas e as relações sociais associadas ao uso dos diferentes gêneros.

Sobre a formação de profissionais da linguagem, Meurer (2000) apresenta insumos baseados nos gêneros textuais e na noção de estrutura do sociólogo Giddens, revela que as regularidades textuais e discursivas compreendem a investigação e aprendizagem sobre a matriz retórico-organizacional típica de cada texto, seu léxico e sua gramática, mas também assuntos relacionados a quem produz, quem distribui e quem “consome” os diferentes textos, quais são as intenções explícitas ou não e como os textos adquirem coerência. Reconhece, também, que as regras específicas, normativas e códigos de significação, precisam ser investigados. Sua proposta envolve mudanças substanciais na formação do professor de língua; suas considerações têm caráter acadêmico e político.

Meurer (2000) percebe que as regularidades socioculturais compreendem a investigação da motivação para a existência do texto, assim como da hegemonia e ideologia, isto é, um maior ou menor grau de poder e as diferentes maneiras de conceber as realidades implícitas no uso de diferentes textos. Diversos recursos autoritários entram em ação e também precisam ser estudados pelos profissionais da linguagem.

Portanto, cabe à formação de docentes de língua, como profissionais da linguagem, desenvolver competências de análise e de transposição didática para o trabalho com os gêneros. Corresponde fazer este processo com o reconhecimento de que os diversos gêneros estão inseridos em diferentes estruturas sociais, que as constituem, mantém e transformam, mediante as práticas sociais de interação discursiva.

5. Atividades com os gêneros do discurso no Curso de Língua Portuguesa III do “Instituto de Profesores Artigas” (IPA) – Montevideu

As atividades foram articuladas em duas modalidades. Parte *Teórica*:

- Discussão de propostas teóricas (a partir da bibliografia deste artigo),
- Apresentação oral de convergências e divergências de duas propostas relacionadas e
- Entrega de uma resenha crítica sobre os gêneros do discurso. Exemplos da parte *Prática*:

Material: 1- Manual do Candidato Exame Internacional de Língua Portuguesa CELPE-Bras/2006 (Tarefa III “Tabuleiro popular”)

Tarefa: 1- Em equipes, realizar o planejamento do texto solicitado segundo o comando. Especificar e explicar cada passo dos procedimentos envolvidos para a produção desse texto. Espera-se que com a leitura desse planejamento qualquer pessoa possa realizar o texto da Tarefa III sem precisar ler o texto “Tabuleiro popular”. 2- Apresentação dos diferentes planejamentos. 3- Discussão sobre esses planejamentos.

4- Aplicação com outros estudantes (primeiro ano). 5- Avaliação dos textos produzidos pelos estudantes de primeiro ano e reflexões a partir dos resultados. 6- Debate sobre a experiência compartilhada entre os grupos e professores de Língua I e III no Curso de Formação de Professores de Português do IPA- CFE- ANEP.

Material: 1- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Da fala para a escrita: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2004. 2- Entrevista escolhida. 3- Normas Técnicas para Trabalhos Acadêmicos da ABNT. <http://www.abnt.org.br/>

Tarefa: 1- Escolher uma entrevista (2 minutos). 2- Transcrever a conversa (transcrição global). 3- Retextualizar essa transcrição. 4- Explicar os processos dessa retextualização para chegar ao texto final. 5- Realizar uma reflexão acerca dos estudos sobre gêneros textuais, a atividade feita entre os estudantes e esta prática de retextualização.

Material: 1- Entrevistas, transcrições e retextualizações. 2- Teorias e modelos de Análise do Discurso e de pragmática.

Tarefa: 1- Analisar as entrevistas, a partir do reconhecimento das estruturas linguísticas e discursivas para chegar aos conteúdos sociais e ideológicos.

6. Considerações finais

O mundo globalizado exige mais compreensão do universo ‘textualizado’. O entendimento e uso de diferentes textos é fundamental para a inserção sociocultural e sucesso profissional. Por isso, devem-se compreender os suportes nos quais estão inseridos e apresentados os textos. É preciso considerar o ‘dinamismo’ e ‘plasticidade’, pelos quais se vão modificando,

surgindo e desaparecendo no transcurso do tempo.

Os autores constatarem que os professores usam os **gêneros textuais** e os **tipos textuais**, mas sem saber o que significam realmente. Destaca-se a proposta de trabalhar ‘**com** os gêneros’ e não ‘**sobre** os gêneros’, assim como a ênfase na consciência da ideologia que se esconde na prática pedagógica mediada pelo professor e pela instituição responsável. Por isso, hoje é possível entender o ‘letramento’ como uma prática social plural, mas sem esquecer que as múltiplas abordagens não têm um consenso sobre os gêneros textuais.

A transdisciplinaridade é apresentada como uma solução e sua aplicação reflete-se na multidisciplinaridade. Esta maneira de constituir o objeto de ensino está presente no atual ensino que utiliza as novas tecnologias para a aprendizagem em diversas disciplinas.

Estas discussões teóricas permitem apreciar suas diferentes problemáticas a respeito de gêneros e letramento, assim como perceber que o estudo do discurso pode orientar o ensino de línguas. Articulá-las leva a compreender as preocupações dos profissionais que pesquisam o uso e aprendizagem da língua nas variadas situações sociais.

Assim, cabe refletir sobre que materiais se podem usar e como abordá-los, principalmente na formação de professores. Trabalhar os diversos aspectos da linguagem por meio dos gêneros textuais pode torná-los mais interessantes e levar ao estudante a refletir sobre seu uso e contexto de aplicação. A função comunicativa tem relevância através dos gêneros, portanto, pode-se realizar o letramento em todas suas possibilidades.

7. Referências bibliográficas

Marcuschi, L. A. (2002). Gêneros textuais: definição e funcionalidade, em: Dionísio, A. P. et al (orgs). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro. Lucerna: 19-36.

_____(2004). *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez.

_____(2006). *Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação*, em: Karkowski, Acir Mario, Beatriz Gaydeciska e Karim Sebeneicher Brito (orgs). *Gêneros Textuais: Reflexões e Ensino*. Rio de Janeiro. Lucerna: 23-36.

Meurer, J. L. (2000). O Conhecimento de Gêneros Textuais e a Formação do

Profissional da Linguagem, em: Fortkamp, Mailce B. M. e L. M. B. Tomitch (orgs) *Aspetos da Lingüística Aplicada. Estudos em homenagem ao Professor Hilário Inácio Bohn*. Florianópolis. Insular.

Oliveira, M. S. (2009). *Gêneros textuais e letramento*, em VSIGET. Universidade de Caxias do Sul.

Rojo, R. (2008). Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao trivium?, em: I. Signorini (org.) *(Re) Discutir texto, gênero e discurso*. São Paulo. Parábola: 73-108.

Modelos de lectura en la sociedad montevideana: el legado de los sesenta

Alejandra Torres Torres

El período comprendido entre la segunda mitad de la década del cincuenta y el transcurso de los sesenta fue el momento durante el cual se inició y consolidó lo que llamo el proyecto editorial de los sesentas, o mejor dicho, el proyecto cultural emprendido por algunos sellos editoriales que pautaron aquel tiempo (me refiero a las editoriales Alfa, Arca y Ediciones de la Banda Oriental. En lo que tiene que ver con el Uruguay de aquel entonces, si observamos la situación nacional dentro del entramado mundial que la contenía, vemos que una vez que la coyuntura económica generada por la Segunda Guerra Mundial llega a su fin se interrumpe el flujo de capitales hacia nuestro país y la crisis que venía gestándose subterráneamente comienza a hacerse inocultable. (Cultelli y Galán:2003). Avanzados los cincuenta el modelo de bienestar batllista comienza a dar señales de agotamiento. La sociedad toda hace evidentes una serie de transformaciones que la colocan, en el caso de algunos sectores, en un sitio de revisión. Pensemos por ejemplo la corriente de revisionismo histórico que tiene como representantes, entre otros, a jóvenes historiadores como Lucía Sala de Touron y Nelson de la Torre, reconocida por Carlos Real de Azúa como “[...] la corriente más caudalosa de la literatura historiográfica del Río de la Plata.”¹

Éste es el escenario previo al surgimiento de lo que algunos autores como Carlos Maggi y el propio Ángel Rama llamaron el *boom* editorial de los sesenta que para el caso de nuestro país fue un fenómeno eminentemente montevideano que comenzó a perfilarse ya a fines de la década de los cincuenta.

Algunos de los factores que hicieron posible que durante este período surgiera y se consolidara este proyecto podrían agruparse dentro de los siguientes puntos: en primer término, la consolidación luego de la Segunda Guerra Mundial de una nueva generación de lectores en América Latina, que determinará posteriormente el ya conocido *boom* de la novela latinoamericana.

Con la llegada a América Latina de los refugiados españoles, entre ellos

¹ Carlos Real de Azúa, “El revisionismo y sus enemigos”, en Nuevas Bases, Montevideo, agosto de 1962, N°5, p. 4.

escritores como León Felipe, Jiménez, Alberti, editores como Gonzalo Losada y Pérez Llausas y docentes, como José Gaos y Xavier Zubiri, se impulsarán emprendimientos editoriales capaces de provocar un verdadero renacimiento cultural, que para Rodríguez Monegal fue parangonable con el que tuvo lugar en la Italia del *Cuattrocento* llevado adelante por los humanistas que escaparon del cerco de Constantinopla. El otro factor sería el crecimiento demográfico que devino en la creciente urbanización e industrialización de muchas de las grandes ciudades latinoamericanas. Esto sumado al aumento de las distintas matrículas educativas, fundamentalmente en la enseñanza media. De esta forma la generación de lectores que comienza a formarse a partir de 1939 tendrá mayor acceso a la educación formal, contará con una mayor cantidad de bibliotecas y revistas, entre otros medios difusores de los fenómenos culturales y sus alcances. Vania Markanian, en su artículo titulado “Al ritmo del reloj: adolescentes uruguayos de los años cincuenta”, señala que, “Muchos de esos liceales fueron los primeros miembros de su familia en acceder a este nivel de educación.”, teniendo como consecuencia que “[...] esos jóvenes tuvieran un espacio de socialización extrafamiliar mucho mayor que las generaciones anteriores.”²

En este entendido, el Uruguay de la década de los 60' en materia educativa era visto como un país con un alto porcentaje de inserción de sus clases medias inferiores y obreras en la educación secundaria. El crecimiento de la matrícula trajo aparejado el intento de construcción de lo que sería el canon literario de aquel entonces, en gran medida, extensivo aún a la actualidad.³

En materia editorial, a fines de la década del cincuenta el panorama no era muy diferente al que encontró la generación del 45', que recurrió a las revistas y al periodismo literario como forma paliativa frente a la ausencia de un mercado editorial que realizase la necesaria conexión entre escritor y público. Una generación que, al decir de Rodríguez Monegal, “[...] se encontró sin editoriales, con un público que no leía libros nacionales ni quería hablar de ellos” (Rodríguez Monegal, 1961: 65).

Pese a que el panorama económico nacional a simple vista no parecía presentarse demasiado promisorio, emprendimientos editoriales como Alfa,

2 Historias de la vida privada en el Uruguay, Volumen III, “Individuo y soledades (1920-1990)”, p. 246.

3 Sobre este particular, quiero destacar que he venido llevando adelante un trabajo de investigación en el que intento dar cuenta de la vigencia de aquellas propuestas en los manuales y programas de literatura actuales vigentes.

Ediciones de la Banda Oriental y Arca irrumpen en el Montevideo de fines de los cincuenta y principios de los sesenta, en ese tiempo bisagra en el que Real de Azúa señaló que nos encontrábamos, “[...] sin industria editorial de ninguna especie, con costos altísimos de impresión que han terminado por silenciar a casi todas las publicaciones independientes.”⁴

Hablamos entonces de los medios y estrategias orientados hacia la promoción de la lectura. Entre otras cosas porque, como señala Chartier retomando una afirmación de Bourdieu, “[...] interrogarse sobre las condiciones de posibilidad de la lectura equivale a interrogarse sobre las condiciones sociales en las que se lee y las condiciones sociales de producción de los lectores.” (Chartier, 1999:146); Medios como el semanario *Marcha*, la Feria del Libro y el Grabado; estrategias como el impulso que se le comienza a otorgar a los escritores más jóvenes, la revisión de lo nacional en consonancia con la construcción de una nueva mirada sobre lo latinoamericano y por ende, de lo universal. Porque tal como señaló Ángel Rama en su trabajo titulado *La generación crítica*, los sesentas están signados por

“[...] la preocupación por estudios, documentados con abundancia de referencias concretas seguras, que permitieran trazar la evolución de estos últimos años en que la crisis inunda la nación; la interrogación asidua del pasado bajo la forma del conocimiento de textos antiguos y de elaboraciones históricas nuevas desde la perspectiva presente; los distintos intentos de agrupaciones y asociaciones de intelectuales, artistas, etc. a los fines de tareas de difusión o de montaje de organismos culturales -editoriales, planes divulgativos-.” (Rama, 1972:61).

Los públicos, en este enfoque, no eran vistos como receptores aislados, sino que su identidad se pensaba colectiva e histórica, marcada por la problemática que signaba el tiempo en cuestión.

El momento decisivo fue a principios de la década del sesenta, con dos aperturas en materia económica que van a determinar que todos los pasos previos que enumeramos en pos de la búsqueda de un público lector cristalizaran en la constitución de los sellos editoriales que pautaron el 4 Rocca, Pablo. “Impresoras y Editoriales”, en *Diccionario de Literatura Uruguaya*, Tomo III (Obras, Cenáculos, Páginas literarias, Revistas, Periódicos culturales). Montevideo, ARCA, 1991.

cambio. Estas dos instancias generadoras de oportunidades tienen que ver con aspectos económico y son, en primer término, la apertura de la línea de créditos del Banco de la República Oriental del Uruguay (BROU); en segundo término el gran esquema ordenador, al decir de Claudio Rama⁵ será de base constitucional, a través de la creación de la Comisión del Papel, hecho que permitió, en su momento, propiciar la difusión de ediciones nacionales mediante la exoneración de impuestos. Se crea el artículo 79 de la ley 13.349 del 27 de julio de 1965, en el que se establece la sustitución del artículo 45 de la ley 13.319 del 28 de diciembre de 1964. En la mencionada ley se establecía la exoneración del pago de todo impuesto, contribución o tasa a la impresión de libros y folletos de autores nacionales y la venta de libros y revistas de carácter literario, científico, artístico, docente, y en general, material educativo.

Esta transformación operará con sus variantes -como ya mencioné- en todo el continente, implicando en mayor o menor medida un cambio no sólo en lo que a mercado literario se refiere, sino también en las tendencias temáticas que se irán perfilando a lo largo de esta década tan particular de los años sesenta, en la que se produce a su vez un estallido de la novela, del espacio ciudadano, de la búsqueda de una literatura que se acerque lo más posible a la realidad latinoamericana de aquel entonces. En resumen, las condiciones para lograr un crecimiento exponencial en materia de ventas estaban dadas (más allá de los avatares económicos sufridos en distinta medida por los nuevos sellos editoriales); el terreno necesario para que el escritor nacional y el latinoamericano tuvieran un lugar de respeto entre el público lector, estaba abonado.

Pero no fue otra cosa que la unión y coordinación entre los más destacados críticos e intelectuales de la época lo que dio el toque de gracia necesario para que los otros factores ya nombrados tuvieran una razón de ser útil y necesaria: acercar la literatura a un nuevo público, un público que hizo posible que el escritor nacional ganara el prestigio que muy poco tiempo atrás, salvo algunas excepciones muy puntuales, sólo ostentaban los escritores extranjeros. Al decir de Benedetti, ese público que pareció despertar en aquel comienzo de los sesenta, “[...]comprobó que existía una literatura nacional; además, que ésta era legible, y, por último, que movía criaturas, sentimientos y problemas que tenían algo que ver con su propio mundo” (Benedetti, 1998: 31).

⁵ Claudio Rama. La industria cultural frente a la integración. El caso uruguayo. Nueva Sociedad, N° 118, marzo-abril de 1992, pp. 46-54.

En otras, palabras comenzó a adueñarse de su propia voz.

La presencia de los denominados “más jóvenes” en cada uno de los sellos seleccionados, tiene como consecuencia un proceso de transformación en el canon literario previo vigente. Este proceso, recientemente iniciado, se interrumpió abruptamente a comienzos de los setenta (la crisis económica se agudiza, alcanzando como tantos otros aspectos, la producción editorial), momento en el que en nuestro país se instala una dictadura que durará trece largos años. Prueba de esta ruptura es que muchos de los integrantes del grupo, paulatinamente, abandonarán la actividad literaria⁶. Las consecuencias de este fenómeno en la recepción que actualmente se tiene de la producción cultural iniciada a comienzos de los sesenta forma parte de una investigación que estoy llevando adelante.

El surgimiento de este emprendimiento a comienzos de la década del sesenta es de fundamental importancia para los posteriores cambios y transformaciones que irán operando, más o menos lentamente en el panorama cultural uruguayo. No sólo por su tendencia evidente a la difusión de la creación de autores nacionales, sino porque sobre todo, en las bases de este proyecto estuvo el deseo llevado delante de extender el conocimiento a sectores mucho más amplios de la población (mediante tirajes mucho más económicos, productos accesibles al variado espectro nacional de consumidores de material impreso) unido a la firme convicción de que es necesario dar cabida a las distintas manifestaciones de la cultura nacional en sus vertientes filosóficas, sociológicas, políticas y literarias.

En un apartado que Rama titula “La participación editorial”, refiriéndose al panorama general de América Latina, plantea con respecto al *boom* de los sesenta que,

“[...] los editores que propiciaron el surgimiento de la nueva narrativa fueron en su mayoría casas oficiales o pequeñas empresas privadas que he definido como ‘culturales’ para distinguirlas de las empresas estrictamente comerciales” (Rama, 1984: 66).

Es, siguiendo el modelo de Anibal Bragança, aplicado a los distintos tipos de ediciones, un editor que en general tiene una buena formación intelectual, 6 Milla, B. “El compromiso del escritor latinoamericano”. En la Revista Temas N° 1, primera época, de abril-mayo de 1965.

a la vez que se encuentra movido por objetivos que son al mismo tiempo económicos y culturales, sintiéndose, la mayor parte de las veces, movido por responsabilidades políticas para con la sociedad de la que forma parte.

Interesa entonces detenerse a observar el papel que juegan las editoriales en la construcción del canon literario escolar y en la orientación de las tendencias de lectura en general. En lo que tiene que ver con la selección de títulos publicados, corresponde atender a la figura del editor, del antólogo y del prologuista como divulgadores literarios. Necesariamente, junto con la idea de “editorial” pensamos en la figura del editor. Esta precisión no es un mero detalle, es lo que marca la diferencia entre un emprendimiento de corte únicamente comercial, guiado e impulsado por y para la maximización de las ganancias y la minimización de toda posible pérdida, y una empresa capaz de poseer y llevar adelante un proyecto mucho más abarcador: una editorial cultural. Sólo que, a la hora de llevar adelante esta última opción, su posible viabilidad parece oscilar entre dos puntos, dos zonas fronterizas. La oposición, según Bourdieu, entre el editor como un mero comerciante o como un audaz descubridor, ya que

“[...] los campos de producción cultural se organizan, muy generalmente, en su estado actual, según un principio de diferenciación que no es más que la distancia objetiva y subjetiva de las empresas de producción cultural respecto al mercado y a la demanda expresada o tácita, ya que las estrategias de los productores se reparten entre dos límites, que de hecho, no se alcanzan nunca, la subordinación total y cínica a la demanda y la independencia absoluta respecto al mercado y sus exigencias.” (Bourdieu, 1995: 213-214).

Como señaló Mario Benedetti, la aparición de nuevos lectores implicó también nuevas prácticas de lectura: “Contemporáneamente con la existencia de escritores que escriban cada vez mejor, tiene que darse la aparición de lectores que lean cada vez mejor.” (Benedetti, 1967: 33). Agrega luego, citando a Roberto Ares Pons, que esos nuevos lectores apelaban a lecturas más accesibles, no solo desde un punto de vista económico, sino también en lo que tiene que ver con la extensión y la posibilidad de transportar el libro con comodidad, es decir, de llevar un libro pequeño, un fascículo, que le permitiera

una lectura en otros contextos que no eran necesariamente el hogar o la biblioteca:

“Hemos oído a un joven quejarse de Thomas Mann; no es un escritor para nuestro tiempo. Yo necesito libros breves, ágiles, que puedan leerse en un par de viajes de ómnibus. No puedo dedicarle un mes a un libro.” (Benedetti, 1967: 54). Hacia ese nuevo público estaban dirigidos los Bolsilibros de Arca, los libros populares de Alfa, los libros que acompañaban a Capítulo Oriental y la Enciclopedia Uruguaya, y en general, toda la producción editorial de los sesentas, que buscó llegar a más lectores apostando a incentivar esas prácticas de lectura.

Luego, en los albores de los setenta, con una crisis mucho más ostensible agudizada por el crecimiento de la violencia como forma de represión ideológica, también para las florecientes editoriales del *boom* comenzaron a complicarse los tiempos. A lo largo de ese período muchas van a ser las “inquisiciones” a las que se van a ver sometidas todas aquellas posibilidades de crecimiento y expansión en materia cultural. Algunos años después, estamos volviendo a pensar en ese período, como una forma de comprender el legado de los no tan lejanos sesenta y sus repercusiones en el canon actual vigente.

Bibliografía

Achugar, H. (1999). Paisajes y escenarios de la vida privada. Literatura uruguaya entre 1920 y 1990, en Barrán, J. P. et al. *Historias de la vida privada en el Uruguay*, Volumen III, “Individuo y soledades 1920-1990”. Montevideo, Editorial Santillana.

Benedetti, M. (1967). *El país de la cola de paja*. Montevideo, Arca.

_____. (1998). *Literatura Uruguaya siglo XX*, Alfaguara.

Bourdieu, P. (1995). *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*. Barcelona, Editorial Anagrama.

Bragança, A. Uma introdução á história editorial brasileira. En Instituto del Libro y la lectura A.C. (ILLAC). Recuperado en julio de 2011 de <http://www.illac.com.mx/profile/AnibalBraganca>.

Cultelli, G. y Galán, L. (2003). *La educación pública en los niveles primario y medio y el endeudamiento externo. Un análisis histórico y en prospectiva (Uruguay 1961-2000)* Ponencia presentada en las III Jornadas de Historia

Económica.

Chartier, R. (1999). *Cultura escrita, Literatura e Historia. Coacciones transgredidas y libertades restringidas. Conversaciones de Roger Chartier con Carlos Aguirre Anaya et al.*. Edición de Alberto Cue, México, Fondo de Cultura Económica.

De Sagarstizábal, L. (2005). El papel social del editor. En Pensar el libro N° 3, CERLALC, UNESCO, recuperado en septiembre 2008 en http://www.cerlalc.org/revista_noviembre/pdf/n_art05.pdf

Milla, B. (1965). El compromiso del escritor latinoamericano. En Revista Temas n° 1, primera época.

Mollier, J. (2000). *L'évolution du système éditorial français depuis l'Encyclopédie de Diderot*, Paris, La Dispute.

Rama, Á. (1972). *La generación crítica*. Montevideo, Arca.

_____. (1984). *Más allá del boom: literatura y mercado*. Buenos Aires, Ángel Rama (Ed.), Gaudhi S.A.

Rama, C. La industria cultural frente a la integración. El caso uruguayo. *Nueva Sociedad* N° 118, marzo-abril 1992, recuperado el 15 de agosto de 2008 en <http://www.nuso.org/upload/articulos/20911.pdf>.

_____. La industria cultural frente a la integración. El caso uruguayo. *Nueva Sociedad* N° 118, marzo-abril 1992, consultada el 15 de agosto de 2008 en http://www.nuso.org/upload/articulos/2091_1.pdf.

Rama, G. (1964). *Grupos sociales y enseñanza secundaria*. Montevideo, Arca.

Real de Azúa, C. (1963). El revisionismo y sus enemigos. En *Nuevas Bases* N° 5, Montevideo.

Rocca, P. (1991). Impresoras y editoriales (1835-1990). En *Diccionario de Literatura Uruguaya* Tomo III, Montevideo, Arca.

Rodríguez Monegal, E. (1969). *Literatura Uruguaya del medio siglo*. Montevideo, Editorial Alfa.

_____. (1961) Aventura del libro uruguayo. En *Revista Reporter*.

La redacción de textos con fines académicos: un inicio a la práctica profesional

Micaela Van Muylem
Valeria Wilke

Introducción

En la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, se puede estudiar el idioma alemán a nivel de grado con el objetivo de obtener el título de profesor, traductor o licenciado. Todas las carreras duran cinco años y los alumnos deben cursar materias comunes y específicas. Entre las primeras se cuenta Lengua Alemana, la cual junto con las gramáticas y las fonéticas es una asignatura troncal que demanda una gran cantidad de horas de cursado.

La asignatura Lengua Alemana IV, que corresponde al cuarto año de la carrera, requiere de ocho horas cátedra de cursado. El eje de esta asignatura es la redacción de textos con fines académicos con el objetivo de poder integrarse en la vida universitaria alemana y producir conocimiento. Esta tarea trae consigo algunas dificultades: por un lado, los estudiantes no tienen el hábito, tampoco en español, de redactar este tipo de textos. Además, hacerlo en una lengua extranjera conlleva otros problemas: la adquisición de un vocabulario específico, el conocimiento de convenciones y aspectos formales relativos a la redacción de textos científicos en alemán y la falta de un ejercicio de escritura anterior. En el grupo de estudiantes que cursó la asignatura en el año 2012, se notó además una cierta falta de interés por desarrollar la habilidad de escritura de textos académicos, debido a que no alcanzaban a visualizar el por qué de la importancia de esta tarea y en consecuencia, no se sentían suficientemente motivados para realizarla con entusiasmo. Por todas estas razones, nos propusimos llevar a cabo un proyecto didáctico que consta de dos partes: la organización en grupo de una reunión científica (“Jornada de Alemán”) y la realización de un proyecto de investigación individual por parte de los estudiantes.

En el presente trabajo, haremos una breve referencia al marco teórico y, a continuación, describiremos el proyecto en sí, haciendo referencia a sus

objetivos y las tareas realizadas. Concluiremos este trabajo evaluando la actividad y presentando las perspectivas para el próximo año.

Fundamentación

El concepto de **proyecto didáctico** en el marco de enseñanza de lenguas extranjeras hace referencia a actividades planificadas que abarcan secuencias de acciones y reflexiones coordinadas e interrelacionadas, para alcanzar objetivos específicos de aprendizaje que se plasman en productos comunicativos. En un proyecto didáctico juega un papel central la actividad autónoma e independiente de los alumnos.

El marco conceptual del proyecto didáctico proviene de diferentes fuentes: Por un lado, el enfoque de una clase de lengua extranjera orientado a la acción (en alemán, *handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht*, Bach/Timm 2009), que considera que la meta principal del aprendizaje de una lengua extranjera es desarrollar en los alumnos la capacidad de comunicarse usando la misma en la vida real. Otro enfoque del que se nutre el proyecto didáctico es el llamado aprendizaje basado en tareas (en inglés, *task based language learning*, Nunan 1989, 2004; Willis 1996; Ellis 2003), el cual focaliza la tarea como el centro del pensamiento didáctico, que según Skehan (2003) puede ser caracterizada de la siguiente manera: “A task is an activity which requires learners to use language, with emphasis on meaning, to attain an objective.”

Los dos enfoques mencionados tienen su fundamento teórico en la didáctica comunicativa de lenguas extranjeras, la cual tiene sus orígenes en los años 70 y significó alejarse de enfoques estructurales y acercarse al uso del idioma en situaciones reales. La didáctica comunicativa postula que si queremos capacitar a nuestros alumnos para desenvolverse en la lengua extranjera fuera del aula, debemos darles ya en clase la posibilidad de intercambiar información sobre temas relevantes, expresar sus intenciones, pensamientos y sentimientos o realizar intenciones en situaciones concretas. Una interacción vivida como significativa y en torno a contenidos significativos representa por ello el criterio central en la planificación de las clases (Schart 2010). Una forma de traducir este concepto a la práctica consiste en organizar la clase como una sucesión de tareas (*tasks*), que consisten en actividades de aprendizaje orientadas al contenido y de resolución libre que no pueden ser

resueltas sin un trabajo creativo por parte de los alumnos. En este contexto, puede describirse a un proyecto didáctico como una maxi-tarea (*maxi-task*, Nunan 2004): Las tareas parciales se acoplan en un espacio limitado de tiempo de tal manera que llevan al grupo de aprendientes a un objetivo común determinado de antemano. En un proyecto, los aprendientes deciden cuándo, dónde, cómo y con quien trabajarán y adquieren, además de contenidos, competencias sociales, metodológicas y organizativas. Esta forma de trabajo permite una diferenciación interna y la integración de diferentes talentos personales especiales y su desarrollo (Pennauer 2010).

Como veremos en la descripción de nuestro proyecto, el rol del docente es el de un coordinador, el de un director participante y asesor experto. En consecuencia, se contrapone al rol del docente en enfoques frontales en los que tradicionalmente oficia como instructor.

Objetivos de nuestro proyecto

Los principales objetivos que nos planteamos al encarar este proyecto fueron:

- Despertar en el estudiante la motivación por el trabajo de investigación, tarea con la cual es fundamental que se familiaricen, ya que es una parte constitutiva de su futura vida profesional.
- Estimular el trabajo en equipo, en un proyectocolectivo con el fin de alcanzar las metas comunes propuestas por el grupo.
- Fomentar el trabajo autónomo en la investigación y redacción de una ponencia.
- Ejercitar todas las habilidades lingüísticas, tanto durante la preparación como durante la jornada misma y posteriormente, en la edición de las ponencias para su publicación en forma de actas.
- Dar a conocer a los estudiantes los proyectos de investigación en curso en el departamento de alemán de la Facultad de Lenguas.
- Facilitar el intercambio de experiencias en un contexto horizontal y democrático entre estudiantes de diferentes niveles de la carrera, egresados y docentes, en un diálogo solidario y la creación de conocimiento dentro del contexto académico.
- Abrir este espacio de discusión en el área de investigación de alemán.

- Brindar la posibilidad de adquirir experiencia en el trabajo de gestión de reuniones académicas y en el trabajo de edición de una publicación.

Descripción de actividades y tareas

Como se expuso en la introducción, la cátedra propuso organizar una jornada de investigación para docentes, egresados y alumnos de la sección, en el marco de las unidades del programa de la asignatura relacionadas con la redacción de textos académicos. En esta jornada, que tuvo lugar el 3 de octubre de 2012 (Fecha en que se conmemora el aniversario de la Unificación Alemana), se presentaron resultados de investigaciones individuales que llevaron a cabo los estudiantes en su proceso de adquisición de las habilidades y especificidades de la escritura en el ámbito universitario. Comenzamos con la planificación de la “jornada de alemán” después de que se hubieran llevado a cabo las III Jornadas Internacionales de Traductología, realizadas en agosto en la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba, a las que asistieron todos los estudiantes de la cátedra. Se señaló la importancia de participar activamente en otras reuniones académicas, tanto con colaboraciones en español como en alemán. En una puesta en común se activaron los conocimientos previos de los estudiantes acerca de este tipo de actividades y se propuso delinear en clase y en forma conjunta toda la actividad. Los alumnos conformaron la comisión organizadora de la jornada y asumieron la responsabilidad de la organización del evento.

Paralelamente, se trabajó en la redacción de textos con fines académicos en alemán. Se destinó una cierta cantidad de horas a la organización del evento y otra parte al trabajo de investigación. El trabajo en equipo de gestión de la jornada fue una buena alternativa al trabajo más bien solitario de lectura y escritura, propio de la investigación.

En ambos casos, el rol del docente fue el de acompañar el proceso de realización del proyecto. Las tareas en el aula apuntaron siempre a un trabajo activo por parte de los alumnos y no a una mera recepción de información. Todas las decisiones acerca de la jornada fueron tomadas en conjunto por los alumnos, siempre acompañados y asesorados por la docente a cargo.

Organización de la Jornada de Alemán

Como en todo proyecto, debimos confeccionar un cronograma, que en este caso se dividió en tres momentos: la preparación, es decir las tareas previas a la jornada, las actividades realizadas durante el evento y aquellas posteriores al mismo.

Durante los meses de preparación **anteriores a la jornada**, las tareas consistieron en determinar las fechas de recepción de resúmenes y de los trabajos completos; establecer los criterios formales para las colaboraciones, la redacción de invitaciones y los llamados a convocatoria; enviar y responder correos desde una cuenta de correo electrónico especial, a la que los estudiantes debían ingresar con regularidad y que el docente revisaba como control. Se confeccionó el programa, se bocetó el afiche y se completaron los formularios para la publicación del evento en la página web de la facultad. Luego los estudiantes distribuyeron las colaboraciones en mesas temáticas que ellos debían moderar.

Durante la jornada, los estudiantes realizaron la acreditación de los asistentes y coordinaron las mesas. Cada moderador debía leer las colaboraciones correspondientes a su mesa, preparar una o varias preguntas por ponente y controlar el tiempo de cada exposición. Este tipo de actividades también se ejerció durante las clases.

Después de la jornada, las actividades consistieron en la edición del material para la publicación en CD-Rom de las colaboraciones. Los estudiantes leyeron y editaron las ponencias. Los trabajos aún deben ser sometidos a una revisión por parte de los docentes antes de ser enviados a una editorial universitaria. También se podrán descargar sin costo en formato digital desde su página web. Otra tarea posterior a la jornada fue la confección de certificados para todos los participantes.

Trabajo individual de investigación de los estudiantes

Paralelamente, se trabajó la investigación y la escritura con fines académicos. Para comenzar, se retomó la experiencia del año anterior, ya que en Lengua Alemana III los estudiantes habían preparado exposiciones orales sobre temas sugeridos por las docentes de la cátedra. En este caso

se propuso que la elección del tema fuera individual con el asesoramiento docente, para estimular una mayor autonomía, ya que consideramos que en este momento de su estudio el estudiante ya cuenta con mayores herramientas y la elección de un tema es una motivación adicional para la investigación. En este contexto se analizaron los diferentes tipos de texto con fines académicos y las particularidades de la escritura de cada tipo de texto científico.

Para su proyecto de investigación individual, en primer lugar cada estudiante tuvo que circunscribir un área del conocimiento y realizar el trabajo de búsqueda previa, luego proponer su tema en una actividad grupal de discusión e intercambio. Esta instancia permitió afianzar decisiones tomadas individualmente o modificar el enfoque de trabajo gracias a las contribuciones de los demás estudiantes.

A continuación, citaremos una actividad concreta para ilustrar la forma de trabajo. En una clase los estudiantes debieron seleccionar, a partir de los resúmenes del programa del congreso de ALEG 2009¹ qué ponencias les resultaban interesantes. Dada la gran oferta se propuso una lectura selectiva, por áreas de interés. A partir de esta primera lectura por grupo se seleccionaron tres *abstracts* en alemán para detectar los elementos característicos comunes. La tercera actividad realizada a partir de los textos consistió en la elaboración de hipótesis acerca de la información que se esperaba escuchar en la ponencia correspondiente.

En otro momento de trabajo, los estudiantes, nuevamente en grupo, elaboraron varios *abstracts* sobre temas propuestos por las docentes, teniendo en cuenta las características reconocidas en el programa del congreso de ALEG 2009. Este fue un paso previo a la redacción de la propuesta propia para la participación en la jornada. Las áreas temáticas de interés elegidas por los estudiantes fueron muy variadas: cultura, literatura, fonética, enseñanza, traducción. A partir de la elección se les sugirió bibliografía y se estimuló el diálogo con los docentes especializados en el área, por ejemplo, en el caso de fonética. Esto también fomentó un intercambio de saberes. Cada instancia de trabajo contó con una versión piloto sobre un tema común sugerido por la cátedra y luego lo aprendido se aplicaba en el proyecto personal. Los resultados

1 Asociación Latinoamericana de Estudios Germanísticos. En setiembre de 2009 tuvo lugar en Córdoba, Argentina, el XIII Congreso Latinomaericano de Estudios Germanísticos, en cuya organización tuvieron una activa participación docentes y estudiantes de la Sección Alemán de la Facultad de Lenguas.

debían ser presentados no sólo a las docentes sino también al grupo, lo cual motivó aún más a un trabajo responsable. Los demás estudiantes debían realizar una devolución y a partir de ese intercambio se iniciaba el siguiente paso. Desde la redacción de resúmenes, la confección del esqueleto para la redacción y del esquema para la ponencia, siempre se trabajó en estas dos instancias, individual y grupal.

Luego de seguir varios pasos de la mano de las docentes y con la colaboración de los compañeros se estableció un plazo más extenso para la redacción final del trabajo individual, en el cual la devolución de las docentes se realizó de manera personalizada, otorgando un tiempo de reflexión y de decantación para la redacción final de trabajo.

Conclusiones parciales y perspectivas para el próximo año

Después de una primera evaluación de la actividad podemos decir que logramos cumplir en gran medida con los objetivos propuestos. Fue evidente la motivación por presentar un trabajo individual interesante al grupo y a la comunidad universitaria, y por poder llevar a cabo un trabajo en equipo.

El rol de anfitriones que asumieron los organizadores fue muy motivador. El trabajo en equipo no siempre fue sencillo pero también contribuyó a superar diferencias a nivel personal manifestadas a lo largo del año, lo cual fue un resultado favorable adicional. En la distribución de tareas cada estudiante pudo hacer gala de sus fortalezas.

El hecho de tener que leer y discutir acerca de temas diversos y de un mayor grado de complejidad, muchas veces desconocidos para los estudiantes, generó debates interesantes y permitió la ejercitación de producción oral y el pensamiento crítico en el aula.

En esta primera experiencia también hemos detectado puntos por mejorar, que tendremos en cuenta para la próxima edición del evento. Una cuestión importante es el factor del tiempo. Hemos visto que los plazos de entrega de resúmenes y trabajos completos debe ser mayor, para que los expositores cuenten con más tiempo para escribir y los moderadores puedan tener más tiempo de lectura, lo cual facilitará la coordinación de las mesas. Los moderadores de cada mesa tenían la consigna de preparar una o dos preguntas por expositor, no se logró que las realizaran en todos los casos, ya sea por

inseguridad o porque no todos los ponentes entregaron las colaboraciones a tiempo, y creemos que con cierta práctica en el aula el estudiante adquirirá mayor confianza en su desempeño. Otra manera de brindarle mayor seguridad es que se desempeñen como tales después de haber leído su propia contribución. Dado que, en general, coordinaban las mesas en las que ellos mismos presentaban su trabajo y ello aumentó el grado de tensión.

Con todo, estamos muy satisfechas con el proyecto y creemos que es una manera de acercar la realidad profesional a los futuros egresados de nuestra sección y de permitir un intercambio fluido con futuros colegas.

Bibliografía

- Bach, G. & J.-P. Timm (2009). Handlungsorientierung als Ziel und Methode. In G. Bach & J.-P. Timm (Ed.) *Englischunterricht*. Narr, Tübingen.
- Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford University Press, Oxford.
- Nunan D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Nunan, D. (2004). *Task-based Language Teaching*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Pennauer, E. (2010). Projektarbeit. En H. Barkowski & H.-J.Krumm (Ed.) *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Francke, Tübingen, p. 263-264.
- Schart, M. (2010). Projektorientierung. En H.-J. Krumm et al. (Ed.) *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. De Gruyter Mouton, Berlin/New York, p. 1172-1176.
- Skehan, P. (2003). Task-based instruction. En: *Language Teaching* 36, p. 1-14.
- Willis, J. (1996). *A Framework for Task-based Learning*. Longman, Harlow.

Culture as content and practice: Toward interculturality in English language teaching and learning

Camilla Vásquez

Language educators know that culture is inextricably linked to language. However, it can sometimes be challenging for us to integrate culture into the second/foreign language curriculum in ways that extend beyond superficial information or cultural stereotypes. Over a decade ago, language educator Alvino Fantini (1997) wrote that culture should not be treated as a separate topic or an “add on,” but rather that it should be thoroughly integrated into the instruction of the target language itself. However, another challenge that faces language teachers is the fact that the term “culture” is so abstract and all-encompassing that it is difficult to know where exactly it begins or ends. And this reality has implications for the type of cultural information included in the language curriculum, as well as how culture learning goals can be reasonably integrated within language learning objectives.

For clarity, it is helpful to turn to the field of anthropology for a definition, since anthropologists are, after all, disciplinary experts in the study of culture. Linguistic anthropologist Michael Silverstein, offers the following definition: “Culture is, in some sense, encyclopedic knowledge unevenly distributed over socio-historically specific groups of people who actualize their groupness through interaction, principally, discursive interaction” (p. 482). As a linguistic anthropologist, it is also not surprising that Silverstein stresses the key role that language – or discourse – plays in the creation, maintenance, and transmission of culture. Silverstein’s definition may also resonate with language educators, since it emphasizes the collective (yet individually-realized) nature of culture, which is manifested in interactions among humans, as they go about using language to make meaning together.

After exploring a range of various views of culture (such as “attribute,” or “physical boundary,” or “high culture”), experts on intercultural discourse, Scollon, Scollon and Jones, (2012) reach a similar conclusion as Silverstein, emphasizing a view of culture as social practice: “Culture is not a thing...culture is a verb... [it] is not something that you think, or possess, or live inside of. It is something that you do. And the way that you do it might be different at different

times and in different circumstances” (p. 5). Their definition also highlights the dynamic, fluid – and contextually-variable – nature of culture.

In line with these approaches to culture, language teacher educator Patrick Moran offers teachers a practical, anthropologically-informed framework for exploring and understanding culture. According to Moran (2001), culture can be conceptualized as having 5 dimensions: products, practices, perspectives, communities and persons. Each of these is defined below in Table 1.

Table 1. 5 Dimensions of Culture (in Moran, 2001)

Dimension	Definition
Products	All artifacts produced or adopted by the members of the culture, including those in the environment, such as plants and animals. Products range from tangible objects (such as tools, clothing, written documents, or buildings) to more elaborate yet still perceptible constructions such as written and spoken language, music, or complex institutions of family, education, economy, politics, and religion. Products, both tangible and intangible, are located and organized in physical places.
Practices	The full range of actions and interactions that members of the culture carry out, individually or with others. These include language and other forms of communication and self expression as well as the actions associated with social groups and use of products. These practices are both verbal and nonverbal and include interpretations of time, space, and the context of communication in social situations. Practices also involve notions of appropriateness and inappropriateness, including taboos.
Perspectives	The perceptions, beliefs, values, and attitudes that underlie the products and that guide persons and communities and the practices of the culture. These perspectives can be explicit but often they are implicit, outside conscious awareness. Taken as a whole, perspectives provide meaning and constitute a unique outlook or orientation toward life: a world view.
Communities	The specific social contexts, circumstances, and groups in which members carry out cultural practices. These contexts range from broad, amorphous communities – such as national culture, language, gender, race, religion, socioeconomic class, or generation – to more narrowly defined groupings – a local political party, a social club, a sports team, a charity organization, coworkers, or family. These communities coexist within the national culture and are in particular relationships with one another: <u>separation, corporation, collaboration, or conflict.</u>

Persons	The individual members who embody the culture and its communities in unique ways. Each person is a distinct mix of communities and experiences, and all persons taken on a particular cultural identity that both links them to and separates them from other members of the culture. Culturally resides both in the individual members of the culture and the various social groups or communities that these persons form to carry out their way of life. Culture is thus both individual and collective – psychological and social.
---------	--

Moran's framework serves as a valuable heuristic that language educators can use in their understanding and analysis of different aspects of the target language culture. Moreover, this framework can also be used as a basis for broader intercultural dialogues and discussions with learners in the language classroom. In this way, interculturality, as will be explained and illustrated below, can actually *become* the content focus within English language instruction.

From culture to interculturality

The past 20 years have seen a major shift in language education, from the teaching of superficial expressions of culture associated with the target language, to the teaching of culture in order to foster intercultural competence. Language and culture scholar, Claire Kramsch, (1993) characterizes this changing emphasis as the "teaching culture as an interpersonal process" (p. 21) and as replacing "the presentation and prescription of cultural facts and behaviors with the teaching of a process that applies itself to understanding foreignness or 'otherness'" (p. 206). Teaching intercultural competence requires that educators help make learners aware of themselves as cultural beings. It also asks learners to develop ethnographic skills, such as observing, posing questions, listening, and thinking critically. Finally, such an approach means that teachers must work toward actively fostering a perspective that is characterized by cultural relativism rather than ethnocentrism.

Below I propose a model for how an intercultural approach can be integrated into the curriculum. According to an intercultural approach, "the language class is part of a larger exploration of *everyday cultural practices, at home* and abroad" (Corbett, 2003, p. 211, emphasis mine). One way of achieving this is by asking learners to reflect and report their own practices; in other words, once teachers select a topic area, they can then ask learners to

reflect on what they already know, based on their own personal experiences. This is represented as Step 1 in the table below. Depending on the learners' language proficiency in the target language, these reflections can be oral or written, and can take place in the learners' L1 or in the target language, English. As a starting point, Muriel Saville-Troike's (1978) classic "Questions About Culture" (available online at: <http://www.ncela.gwu.edu/files/rcd/BE000443/Culture.pdf>) can be modified and adapted for any age level, and for any audience. Furthermore, many of her topics (e.g., Family, Life Cycle, Roles, Interpersonal Relationships, Communication, Decorum & Discipline, Religion, Health and Hygiene, Food, Dress and Personal Appearance, History and Traditions, Holidays & Celebrations, Education, Work & Play, Time & Space, Natural Phenomena, Pets & Animals, Arts & Music, Expectations & Aspirations) are in line with the topics that already form a part of Uruguay's national theme-based English language curriculum.

Table 2. Teaching Ethnographic Skills to Language Learners

Step 1	Pose Questions. For each thematic unit, pose questions about learners' own cultural activities.
Step 2	Interviewing. Learners interview an older family member to gather information on the same topic.
Step 3	Cross-cultural comparisons. Compare cultural information (both inter- and intra-generationally). Discuss together in class. Connect relevant language points to content.
Step 4	Sharing. Present and share inter-cultural information.

Step 2 involves interviewing someone from a different culture about the same topic. This can be a person from a different national/ethnic culture; however, it can also be someone from a different generational culture (Scollon, Scollon & Jones, 2012). For example, children can interview an older family member about topics such as how greeting practices and address forms in Uruguay have changed over the last several decades – or how relationships with food (meal preparation, dining practices, availability of various products) have changed in the last 30-60 years. These interviews will likely be conducted in the learner's first language.

The next step, Step 3, involves making a cultural comparison. According to many sources, this comparison is an essential part of culture learning: “In learning another language it is important for a learner to engage in the ethnographic process of observing, participating, describing, analysing, and interpreting. This engagement is much more significant than the product of the study itself” (Byram & Feng, 2004, p. 156). At this stage, using the target language, the teacher guides, facilitates, and manages the discussion of students’ various inter-generational (or inter-ethnic) findings in class. This activity provides opportunities for learners to make comparisons between their own cultural systems and those of others (whether those others are elder family members, or individuals from an ethnic background that is different than their own). The role of the teacher is absolutely critical at this stage to mediate emergent understandings of cultural differences, and to model a stance of curiosity, openness, respect and cultural relativism. (Once again, depending on students’ proficiency, some use of the learners’ L1 – in addition to English – may be necessary at this point, in order to ensure learners’ understanding of the content.)

Finally, Step 4 requires learners to use English to share their intercultural knowledge with others – beyond their language classrooms. Depending on the teacher’s and learners’ skills with, and interests in, various forms of technology, a variety of free online media (for creating blogs, wikis, e-books, webpages, emovies, video blogs, for example)¹ can be used for not only presenting and documenting learners’ findings, but also for sharing those findings with a broader audience. It is likely that English language learners will feel empowered as they produce their own cultural content in English, and then go on to share their content knowledge with a much broader, global audience.

Integrating technology into language/culture learning

Intercultural learning is best done through direct, lived experiences. Although study abroad experiences are often the focus of cultural immersion (Byram & Feng, 2004), with the availability of information and communication technologies as well as reliable internet connectivity, immersion can now take

¹ I credit my doctoral student, Derya Kulavuz-Onal for this idea, based on her work with language teachers in our MA-Applied Linguistics/TESL students in our TSL 5525 (Cross-Cultural Issues in ESL) course. Examples are available at: <http://teachingculture.pbworks.com>

other forms as well. For example, foreign language educators and researchers have begun to explore the enormous potential offered by virtual worlds (such as Second Life, as well as other online immersive environments) for integrating culture into the language curriculum.

Implicit in many approaches to culture teaching in foreign language instruction is the assumption that interaction with people who embody a culture (i.e., native speakers of the language), is crucial. However, the learning of English is a special case. English is a tool for global, interlingual, intercultural communication. In fact, today there are far more L2 users than native speakers of English (Crystal, 2003). In addition, in an era of globalization, the study of foreign languages – especially English – must be responsive to the new ways in which people live their lives and engage in their culture. This involves using various technologies, and communicating with a wide variety of users of English. For example, Kulavuz-Onal & Vásquez (forthcoming) describe a telecollaboration that took place between two EFL teachers (one in Argentina and the other in Egypt) and their 5th grade language classes. In this telecollaboration, using Skype – and English as their lingua franca – Egyptian students interviewed the teacher in Argentina, and Argentine student interviewed the teacher in Egypt. Both teachers then created a Facebook group for their students to practice their English, by exchanging both personal and cultural information related to national holidays, foods, religious differences, and daily practices. Telecollaborations such as these represent a convenient and affordable means through which language educators can provide *all* learners opportunities for intercultural exchanges and culture learning – learning which is mediated through the target language. It is worth emphasizing that these types of telecollaborations do not require any of the participants to be native speakers of English; in fact – regardless of participants' L1s – they can represent authentic opportunities for meaningful language practice with other users of English as a lingua franca, as well as rich sites for intercultural learning.

Areas for future research

Byram and Feng (2004) provide a comprehensive overview of recent trends in culture in language teaching as well as in research on culture in foreign language instruction. They point out that, compared to the existing research on

other areas of language instruction (e.g., grammar, vocabulary, etc.), it is clear that more research on language learning and culture connections is needed: “There is a need for more empirical research but also for a research agenda such that we can build up a systematic knowledge of language-and-culture teaching, the acquisition of intercultural competence by learners inside and beyond the traditional classroom, the relationship between linguistic and intercultural competence, the effect of both or either of these on social identities, and so on” (p. 149). Specifically, Byram and Feng suggests that there is further need for studies investigating the relationships between culture teaching/learning and: language learning motivation, vocabulary learning, learners’ perceptions of other cultures and peoples, learners’ perceptions of and/or attitudes towards their own culture, among other topics.

In addition to studies investigating the outcomes of culture instruction on learners, I would add that additional research on exploring the role of culture in language teacher education is also warranted. For example: In what ways is culture addressed in language teacher education programs? How are prospective teachers taught to approach cultural issues in the language classroom? What do teachers know about culture? What do they want to learn about culture? What are teachers’ actual approaches to teaching culture in the classroom? And in what ways are these approaches shaped by their prior beliefs, by their experiences, or by their education? Answers to these questions are central to understanding how culture is actually addressed in the English language classroom.

Moreover, as our world continues to shrink, and as we continue to use current technologies to connect – and to communicate – with individuals from around the world, language learners will have a more pressing need to understand, respect, and appreciate the practices and worldviews of cultures different from their own. As a result, we may also want to consider – and investigate – how information technologies (e.g., telecollaboration, social networking, immersive environments) can be exploited to most effectively integrate culture learning and teaching in our own language courses.

References

- Byram, M. & Feng, A. (2004). Culture and language learning: teaching, research and scholarship. *Language Teaching*, 37 (3), 149-168.
- Corbett, J. (2003). *An intercultural approach to English language teaching*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Crystal, D. (2003). *English as a global language* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Fantini, A. (1997). *New ways in teaching culture*. Washington, DC: TESOL Publications.
- Kramsch, C. (1993). *Culture and context in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kulavuz-Onal, D., & Vásquez, C. (forthcoming). Opening up worlds: Intercultural exchanges through telecollaboration. In N. Tcherepashenets & F. Lojacono (Eds.) *Globalizing On-line: Telecollaboration, Internationalization, and Social Justice*. Frankfurt: Peter Lang.
- Moran, P. (2001). *Teaching culture: Perspectives in practice*. Boston: Heinle & Heinle.
- Saville-Troike, M. (1978). *A guide to culture in the classroom*. Washington, DC: National Clearinghouse for Bilingual Education.
- Scollon, R., Scollon, S., & Jones, R. (2012). *Intercultural communication: A discourse approach*. (3rd Edition). Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Silverstein, M. (2006). Old wine: New ethnographic lexicography. *Annual Review of Anthropology*, 35, 481-496.

