

Séptimo Foro de Lenguas de ANEP

Octubre de 2014

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 interior y tapa: Carolina Bustos
Impresión: Tradinco S.A
Minas 1377 - Tel:2409 4463
Impreso en Uruguay
Printed in Uruguay
D.L. : N° 367.958
ISSN 2301 0975
Edición Amparada en el Decreto 218/996



Consejo Directivo Central

Prof. Wilson Netto
Presidente

Mag. María Margarita Luaces
Consejero

Prof. Laura Motta
Consejero

Mtra. Teresita Capurro
Consejera

Prof. Néstor Pereira
Consejero



Comisión Asesora

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

Grupo Operativo

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

Coordinadora General

Laura Motta

Coordinador Académico

Gabriel Díaz

Secretaría

Carolina Bustos, Paola Trucco

Edición y Diseño Gráfico

Carolina Bustos



Presentación

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

El Programa de Políticas Lingüísticas atiende líneas transversales educativas de la ANEP. Las acciones de este Programa permiten consolidar las acciones realizadas desde los subsistemas de ANEP como la enseñanza de primera lengua y el derecho de niños y jóvenes al aprendizaje de una lengua extranjera y ofrece la opción de otras lenguas extranjeras regionales de cultura o herencia. Y la promoción de líneas de trabajo a desarrollar que permitan vincular la generación de conocimiento en torno al aprendizaje de las lenguas y su enseñanza.

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

El inicio del Foro contó con la participación de estudiantes de educación media que cuentan hoy, a través del desarrollo de blogs, con nuevas formas de apropiación y desarrollo de la lengua y los nuevos formatos tecnológicos.

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

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

El Programa de Políticas Lingüísticas agradece a los estudiantes, docentes e investigadores su participación y sus aportes. Al mismo tiempo, renueva el compromiso para hacer posible una nueva ocasión de encuentro.

Programa de Políticas Lingüísticas
CODICEN - ANEP

Sección I

Mesas Redondas



Alfabetización avanzada y desarrollo lingüístico

Viviana Cárdenas

Es posible pensar que los dos términos que conforman este título, alfabetización y desarrollo, están vinculados entre sí de modo evidente, pero establecer el vínculo supone adoptar una posición respecto de la naturaleza del lenguaje, de la escritura y del papel que juega la sociedad y la cultura en nuestra conformación humana. En este espacio que compartiremos, revisaré las bases de este vínculo y consideraré las implicaciones de esta relación, particularmente en torno a las diferencias individuales que se dan en la adolescencia. Hacerlo, de alguna manera, exige reflexionar también sobre el Nivel Medio, el nivel educativo que más tensiones genera en este momento en mi país. A este respecto, presentaré, sólo como ejemplo, resultados parciales de investigaciones¹ realizadas en el Nivel Medio en mi provincia, Salta, en el norte de Argentina.

Comencemos abordando el tema desde la perspectiva del desarrollo. Por un lado, es necesario tener en cuenta que las investigaciones sobre desarrollo temprano del lenguaje, suelen ser más abundantes que sobre la adquisición tardía, nombre con el que se suele denominar el periodo posterior a la primera gramaticalización temprana. Se sitúa el inicio del desarrollo tardío todavía en la niñez, entre los tres años y medio, pero se extiende hasta la adolescencia (López Ornat, 1999).

Si bien el interés central de esta conferencia se sitúa en el adolescente, me parece que es necesario revisar los principales desafíos y logros de los periodos anteriores. Me detendré brevemente en el lapso que transcurre entre los tres años y medio y los ocho: los niños afianzan sus destrezas conversacionales, se inicia la producción de narraciones, probablemente uno de los ámbitos más trabajados por la investigación

psicolingüística, y se producen desarrollos morfológicos y morfosintácticos nuevos.

En relación con la interacción, es importante destacar un dato que emerge ya del periodo de gramaticalización temprano y que está vinculado con las diferencias individuales: el estatus socioeconómico materno en las sociedades occidentales. En efecto, las madres de estatus socioeconómico elevado se dirigen a sus hijos con mayor frecuencia y con mayor diversidad de palabras en expresiones más largas (Karmiloff Smith & Karmiloff, 2005). Esa diversidad de contextos sintácticos en los que se incluye una palabra es crucial para que los niños puedan aislar sus distintos significados y usos. Es indudable que la interacción, de decisiva importancia para el niño, en tanto contexto que habilita la adquisición de palabras, de estructuras sintácticas y discursivas, varía notoriamente según educación, competencia social y actitudes del entorno familiar.

El discurso narrativo es, por su parte, de crucial importancia por dos razones: una cultural y otra ontogenética. La narrativa es un arte a disposición de todos los pueblos, pues probablemente, como sostiene Bruner (2003), sea un medio para tratar y reflexionar sobre la irrupción de lo inesperado, la infracción, la aberración y vincularlas con las soluciones dadas por la cultura a la vida en común. Asimismo, también los niños tienen una precocidad muy marcada respecto de la narrativa, el primer género que pueden conformar de modo monologal. Narrar requiere tener en cuenta una gran cantidad de factores simultáneamente, tales como

el tiempo, el lugar y la causalidad de los acontecimientos que se describen, el plano en el que se sitúa la información, la cantidad y la naturaleza del conocimiento antecedente compartido por el hablante y el oyente, los recursos cohesivos específicos que proporcionan información adicional sobre la estructura jerárquica de los episodios de la historia y ayudan a describir las relaciones entre personajes y acontecimientos (Karmiloff Smith & Karmiloff, 2005: 264).

Por esa razón, aunque los niños comienzan a narrar antes de haber desarrollado sus capacidades lingüísticas, sólo a una cierta edad pueden manejar todos estos aspectos de modo automático; en el caso del discurso narrativo será a los ocho años, a esta edad el niño no sólo puede contar un cuento maravilloso sino que también puede crear y contar historias imaginadas.

Así, si la interacción oral cara a cara está fuertemente contextualizada, las formas orales del discurso, en particular la narración, también evolucionan hacia una progresiva descontextualización. Si, tal como sostiene el funcionalismo, la función crea forma, las formas complejas que caracterizan la morfología y la sintaxis en el periodo de adquisición tardía están vinculadas con la aparición y el desarrollo de las formas discursivas descontextualizadas. De este modo, el uso oral de lenguaje descontextualizado es un importante puente hacia los cambios que realiza la escritura en el lenguaje.

Voy a hacer un pequeño paréntesis, para detenerme en las implicancias de esta posibilidad para usar lenguaje descontextualizado que se extiende desde la niñez hasta la adolescencia y la adultez. Es muy importante dar oportunidades a niños, adolescentes y jóvenes, en todos los niveles del sistema educativo, para describir, narrar, explicar, argumentar en forma oral. Hacerse cargo en solitario de la construcción discursiva y lingüística durante intervalos acotados de tiempo, hacer uso de la palabra pública, lo sabe Occidente desde la Antigüedad, supone un saber con consecuencias: la existencia social, en primer lugar, y la posibilidad de ocupar un lugar en las instituciones, en segundo lugar. Por eso ese saber era un privilegio que se otorgaba en el mundo antiguo grecolatino sólo a los ciudadanos, y que exigía, de parte del hablante, una vida de educación discursiva, lingüística, social, moral, corporal. Sólo así la palabra, “sostenida por el poder de la voz, era capaz de volver sobre el cuerpo para adoptar una forma armónica, proporcionada, en una puesta en escena ordenada y regulada” (Dorra, 2002).

Pero el desarrollo del lenguaje en las culturas letradas requiere considerar el ingreso en la lectura y la escritura, pues en adelante el desempeño en la escucha y el habla estará ligado al desempeño como lectores y escritores y viceversa. En efecto, la interrelación dinámica entre lengua hablada y escrita es permanente en las personas alfabetizadas. Sin embargo, es necesario recordar lo que siempre se ha sostenido, tanto en el campo de la lingüística como en la psicolingüística, y es que la escritura no es, de ningún modo, un paso natural en el desarrollo del lenguaje, sino un paso cultural, que no todas las comunidades ni todas las personas dan y, menos aún, del mismo modo. Si los hombres hablan desde hace decenas de miles de años, no todos leen o escriben, por distintas razones, tanto biológicas (los niños pequeños o quienes están afectados por determinados trastornos de lenguaje), como sociales o culturales (los hablantes de las miles de lenguas que nunca se han escrito o grupos no alfabetizados, aunque hablen una lengua que se escribe desde hace cientos de años).

Por otra parte, la transmisión del lenguaje oral de generación en generación sólo requiere de la interacción, en tanto que la transmisión de la escritura requiere de un esfuerzo deliberado por parte de la comunidad y, si bien es cierto que algunos niños pueden aprender fuera del sistema conformado para estos efectos, no es menos cierto que, sin una instrucción formal, estaría asegurado el fracaso de la mayoría. Ahora bien, estudiar el desarrollo de lenguaje más allá de las edades de la primera etapa exige tener en cuenta la incidencia de la alfabetización y de la escolarización, y desde el punto de vista que estamos adoptando, estudiar los vínculos entre las formas discursivas propias de la distancia comunicativa, más afines con la materialidad escrita, y el lenguaje.

Puesto que la escritura no ha sido siempre un saber extendido en nuestras comunidades y tampoco lo es actualmente, se vuelve inevitable discutir el papel de las diferencias sociales en la adquisición, incluso de la lengua oral. Aun admitiendo que la especie humana posee una facultad de

lenguaje que hace que las lenguas naturales, en todas sus variedades, tengan una complejidad que jamás igualará ninguna lengua artificial, es necesario dar cuenta de que tales principios no se activan sin los datos de una lengua, que la lengua internalizada que se conforma está vinculada con los datos de lenguaje recibidos y que el mismo proceso de adquisición está marcado por las características de las lenguas a las que estuvo expuesto el niño (Slobin, 1996).

Tal proceso de adquisición de nuevo léxico, de mayor cantidad y variedad de estructuras morfológicas y sintácticas se acentúa con la escritura, por dos razones, una vinculada con la relación entre lenguaje y contexto y otra vinculada con la diversificación de los contextos de uso. Por una parte, debemos considerar que el lenguaje escrito supone distancia comunicativa entre emisor y receptor, permanencia de la información y requiere una organización autónoma con una explicitación permanente de la referencia. Por eso, requiere el uso de una estructura sintáctica compleja y un alto grado de cohesión interna. (Snow (1983) y Tannen (1982), cit. por Hoff, 2001: 313).

Por otra parte, hay una diversificación de los contextos de uso en sociedades más complejas y, por tanto, la emergencia de tradiciones de textos, que

no sólo añaden sus elementos formales, sus características de género o las marcas de un tipo determinado de estructuración a sistemas ya dados, sino que condicionan o pueden condicionar, a su vez, la selección de elementos procedentes de diferentes sistemas (Kabatek, 2008, 9).

Es así como, si consideramos este fenómeno en sincronía, en los discursos especializados, por ejemplo, no sólo se da una variación de distribución de frecuencia de unidades léxicas respecto del discurso cotidiano, sino que también se activan otros niveles de información en léxico ya conocido por el hablante y varía correlativamente, en muchos casos, la construcción sintáctica.

El lenguaje se diversifica y se conforma de modo diferente según formas discursivas especializadas, propias de una cultura letrada compleja, que se vinculan con tradiciones, rutinas, normas y prácticas de una comunidad. Leer y escribir en una cantidad y variedad creciente de géneros de textos son procesos que deberían tener un inicio tan temprano como la misma alfabetización. A lo largo del sistema educativo aumenta de modo constante la cantidad y variedad de textos y, por tanto, de posiciones enunciativas, organización de la información, estructuras sintácticas y vocabulario que un niño o un adolescente debe conocer.

En adelante me centraré sólo en los textos expositivos, que están estrechamente vinculados con los modos de dar cuenta del conocimiento disciplinar, y que, por lo tanto, están presentes en todas las áreas en la escuela. Sin embargo, la posibilidad de producirlos emerge mucho más tardíamente que el discurso narrativo. Constituyen un desafío incluso para los adolescentes de doce años. Plantean exigencias importantes en cuanto a la inscripción de un enunciador objetivo, distante, impersonal, el establecimiento de relaciones lógicas en un contenido abstracto, alejado de la experiencia, e incluso de organización, pues tiene una estructura abierta.

Ciertamente, la tarea de comprender y producir los textos de la ciencia excede el solo ámbito del lenguaje, en tanto tiene que ver con conceptos, modos de establecer relaciones y operatorias específicos de las disciplinas. Sin embargo, lo que es indudable es que el punto de partida y el de llegada de ese conocimiento es la escritura o los géneros orales propios de la distancia comunicativa, profundamente transformados por la cultura escrita. Por eso es necesario que el hablante se conforme como tal temprana y progresivamente en la lengua en la que se dicen las disciplinas (Cárdenas, 2013). Esa lengua varía respecto de la de las otras formas discursivas, por eso los textos expositivos habilitan una expresión lingüística más compleja, por ejemplo, que la de los textos narrativos, tanto en el léxico como en la sintaxis.

El ingreso de los estudiantes a los dominios especializados del conocimiento a través de la lectura y la escritura de textos expositivos en la escuela media genera, en efecto, un desarrollo del lenguaje que diferenciará paulatinamente el lenguaje del adolescente del lenguaje del niño. Según Ravid, el desarrollo tardío del lenguaje supone mayor complejidad lexical, debido a la posibilidad de utilizar léxico propio de registros altos, el incremento de complejidad morfológica, la diversidad semántica, la posibilidad de extender los usos metafóricos y de conectar ítemes previamente no relacionados. Tal complejidad léxica está vinculada, asimismo, con un desarrollo sintáctico tardío habilitado en parte por una versatilidad morfosintáctica creciente, así como por una arquitectura sintáctica compleja desde los niveles de la frase y la cláusula hasta el empaquetamiento sintáctico y el segmento textual. Asimismo, aumenta la posibilidad metalingüística para juzgar y hacer explícitos juicios relativos a la gramaticalidad y la pertinencia contextual (Ravid, 2005).

El uso eficiente de las estructuras menos frecuentes en la lengua oral, tales como las que hemos mencionado, sólo puede producirse a partir de la interacción permanente y temprana con los textos que dan cuenta del saber de las disciplinas. Hay una línea de investigación en Chile vinculada con el incremento de la complejidad sintáctica según modalidad discursiva a medida que aumenta el nivel de escolarización (Alfaro y Góngora, 2011), aunque el español no cuenta todavía con una descripción completa.

Y es en este marco en el que corresponde hablar del desarrollo lingüístico en el adolescente, ámbito en el que no hay ya tanta producción científica. Me detendré particularmente en el orden léxico y sintáctico, siguiendo a Nippold (2005). En comparación con el niño de diez años, que ya tiene un léxico de veinte mil palabras, el adolescente de quince años conoce los significados de por lo menos diez mil palabras más, no siempre frecuentes y muchas abstractas, gana conocimiento sobre prefijos y sufijos, incrementa estrategias para inferir el significado de palabras desconocidas a partir de

claves morfológicas y contextuales, usa vocabulario propio del registro escrito formal en oralidad y escritura. Del mismo modo, puede inferir a partir de textos escritos y de su participación en formas orales propias de la distancia comunicativa significados múltiples y abstractos en palabras y expresiones. En el orden de la sintaxis, se incrementa la longitud de la cláusula en el discurso conversacional, expositivo y persuasivo, puede usar subordinadas, cláusulas de participio y marcadores adverbiales con complejidad moderada.

Si en el desarrollo temprano los cambios son rápidos y se pueden advertir en todos los niveles del lenguaje (fonológicos, morfológicos, sintácticos, semánticos y pragmáticos) el desarrollo en las edades que estamos considerando es mucho más lento, casi imperceptible, y se da, fundamentalmente, en las áreas semánticas, sintácticas y pragmáticas. Sin embargo, “la ausencia de estos rasgos lingüísticos en el adolescente supone una limitación social y académica” (Nippold, 2005).

Ahora cambiaré el foco de la exposición, porque me interesa mirar este mismo problema, pero desde el lado de la alfabetización, porque este desarrollo lingüístico está vinculado de modo ineludible con los contextos alfabetizadores y las prácticas educativas, en general, y docentes en particular. Quiero aclarar, además, que las reflexiones que siguen han sido realizadas a partir de un análisis de situación en mi propio contexto, Salta, una provincia del noroeste argentino. Sin embargo, creo que es una situación común a muchas comunidades latinoamericanas.

Si se puede distinguir niveles en la alfabetización, es decir, niveles en el dominio de la lengua escrita, entonces deberíamos admitir que así como existe una alfabetización inicial, que alcanza la mayoría de los habitantes en Argentina, también existe una alfabetización avanzada, nivel al que llega sólo una parte de los habitantes, si admitimos que está vinculada con el nivel de escolarización. Por ejemplo, en mi provincia, Salta, el analfabetismo de mayores de diez años ha descendido a un 4,7 %, pero las tasas de egreso del

nivel primario alcanzan a un 75,8 % y las del nivel secundario sólo a un 43,1 % (Ministerio de Educación de la Provincia de Salta, 2011). La alfabetización avanzada está vinculada con el nivel de escolarización, porque supone “autonomía y eficacia de las personas en su desempeño lector y escritor” y la posibilidad de “acrecentar el aprendizaje en los distintos campos del conocimiento” (Melgar, 2005: 12). Uno de los problemas principales en el campo de la alfabetización avanzada, según Melgar, es que en la mayor parte de las escuelas de Argentina hay discontinuidad entre las prácticas familiares y cotidianas de uso de la lengua y las que reclama la escuela: los usos formales del lenguaje y los procedimientos de control consciente de la propia actividad comunicativa. Tal discontinuidad, explica a continuación, afecta a los más vulnerables socialmente, desprovistos de recursos económicos, soportes relacionales y protección social, y genera a su vez nuevas desigualdades.

Sin embargo, no solamente los estudiantes que no terminan sus estudios primarios y secundarios corren el riesgo de no alcanzar una alfabetización avanzada, sino que también corren ese riesgo parte de los estudiantes que permanecen dentro del sistema educativo, debido a la incidencia de las diferencias sociales en el uso del lenguaje fuera de la escuela, pero también a las diferencias en las prácticas áulicas de lectura y escritura.

En una investigación nacional acerca de la reproducción de desigualdad social en la escuela media y desarrollada en cinco instituciones educativas en la provincia de Salta, se constató la existencia de grandes diferencias en las prácticas de lectura y escritura, según la ubicación del colegio, rural o urbano, urbano céntrico o urbano periférico, el modo de gestión, público o privado, las características sociales, étnicas y de género de los estudiantes (Cárdenas & Ponce, 2009). Las diferencias son tan grandes que impiden hablar de una identidad de prácticas de lectura y escritura. Según si los estudiantes pertenecen a etnias indígenas, comunidades campesinas, clase media o a los sectores que tradicionalmente han ocupado

los lugares de poder en la provincia, si son varones o mujeres, difiere lo que se lee y lo que se escribe, su soporte material, el tiempo y los espacios de lectura, las finalidades de la lectura y de la escritura, las posibilidades de compartirlas, con quienes se las comparte, los propósitos y el modo de hacerlo. En síntesis, no existe hoy un sistema educativo en Salta que dé, a los distintos grupos, respuestas capaces de conseguir lo que busca cualquier república: formas lingüísticas y discursivas compartidas, que puedan asegurar la inteligibilidad en la comunicación entre los ciudadanos en el territorio del Estado. Es el único modo de asegurar derechos civiles, políticos, laborales, la movilidad social y geográfica de la población.

En estas condiciones de fragmentación del sistema, ¿es posible, entonces, que las instituciones educativas generen condiciones diferentes para las prácticas de lectura y escritura, de modo que se produzcan distintos resultados en el orden del lenguaje en estudiantes de similares condiciones sociales? Como un modo de responder esta pregunta, presentaré, brevemente, sólo algunos de los resultados de las fuentes secundarias de datos de una investigación realizada con adolescentes de quince años en dos colegios de la capital de la provincia de Salta. Tales instituciones fueron seleccionadas porque la composición social de los estudiantes es muy similar, pero uno es de gestión pública y otro de gestión privada. Como este último está dirigido por una orden religiosa que atiende población en riesgo escolar y social, cuenta con subsidio del estado y cobra una de las cuotas más bajas de la ciudad.

La diferencia de gestión deja una impronta en docentes y estudiantes. Mientras el colegio público presenta una gran inestabilidad en su matrícula en los primeros años del nivel secundario, que cambia año a año en casi un treinta por ciento, el colegio privado presenta una matrícula estable con mínimas variaciones desde el Nivel Inicial. En los dos colegios hay un fuerte porcentaje de docentes titulares, egresados universitarios en ambos casos, con experiencia; sin embargo, en el colegio público hay menor

porcentaje de asistencia docente, lo que se advierte en la gran cantidad de horas libres. Difiere, por tanto, la continuidad de las prácticas educativas, pero también la naturaleza de los acuerdos en torno a las prácticas áulicas en oralidad, lectura y escritura. También difiere la demanda de las dos clases de gestión. Concretamente, el curso de la escuela privada duplica la cantidad de estudiantes del colegio público, y no es un problema de infraestructura edilicia. Es un dato consistente con las estadísticas de demanda educativa en la capital de la provincia: la matrícula de los colegios privados se incrementa notoriamente en la capital salteña en el Nivel Polimodal y alcanza el 40% de la población escolar, aunque es mayor la cantidad de establecimientos públicos (Ministerio de Educación de la Provincia de Salta, 2011).

Al variar las características de la institución, intentamos acercarnos al impacto que producen los trayectos escolares en el desarrollo lingüístico propio de la alfabetización avanzada. De acuerdo con el promedio de notas obtenidas de marzo a noviembre en materias vinculadas con lenguaje verbal o simbólico del año anterior, se ubicó a los estudiantes en dos grupos de rendimiento: el superior a seis, y el inferior a esta nota. Así intentamos dar cuenta de la incidencia del rendimiento escolar en reflexión y uso lingüístico.

Hemos trabajado con pruebas de lenguaje, pero en el área de historia, en torno a un tema que había sido trabajado ya por los profesores de los dos colegios: la revolución industrial. Las fuentes secundarias de datos, que analizaré a continuación, han otorgado prioridad a la categoría verbal, porque es la que interviene más en la interfaz discurso, semántica y sintaxis y porque es una de las piezas léxicas más cargadas de rasgos semánticos (Múgica, 1999).

La primera fuente secundaria de datos era una prueba de completamiento diseñada sobre la base de un párrafo de un manual de Historia (Amezola y otros, 2004), que no era el que utilizaban habitualmente en los colegios. Del texto se extrajeron catorce verbos y sustantivos deverbales. Se esperaba que el estudiante produjera una respuesta que

completara la verbalización. Disponía para ello de la lista desordenada de los verbos en infinitivo sacados de los textos y de todas las posibilidades de uso del verbo ejemplificadas con el verbo *elegir* (sustantivo, participio, gerundio, infinitivo, el verbo conjugado en distintos tiempos, pasiva perifrástica y refleja).

El completamiento exige una combinación de procesos de interpretación y producción, pero de carácter no espontáneo, en tanto hay restricciones de índole verbal (el cotexto) y situacional (la tarea fue escrita y se permitía corregir). Por tales razones, se acerca mucho más a una tarea metalingüística de resolución de problemas, en el nivel manipulativo, procedimental, que al uso real en contexto. Se trata de reflexión y solución de problemas relativos a lenguaje en manuales de Historia, es decir, de lenguaje que sólo se utiliza en contextos áulicos.

Para categorizar los resultados obtenidos de las pruebas se tuvo en cuenta tanto la gramaticalidad cuanto la pertinencia semántica y la aceptabilidad discursiva del morfema seleccionado.

No haré una presentación detallada del procesamiento de resultados, sino que hablaré sólo sobre las conclusiones, ejemplificando algunos casos. El análisis da cuenta de las posibilidades de estudiantes de quince años en el Nivel Medio salteño para manipular los recursos léxicos y sintácticos de los que dispone el español y que son requeridos por los dispositivos retóricos propios del campo de la historia, entre ellos, “diluir la representación humana responsable de los procesos materiales que refieren hechos históricos” (González N., 2006: 20). De ahí que sea necesario realzar elementos típicamente pacientes (no humanos ni activos) y desagentivar el discurso. Se trata de posibilidades expresivas propias de los textos expositivos escritos y frecuentes en historia.

Los resultados muestran que los estudiantes de quince años resuelven mejor algunas situaciones (voz activa con sujeto agente, “se” medio, cláusulas de infinitivo, nominalizaciones), pero no siempre pueden generar una estructura en la que el sujeto gramatical no coincida con un

agente sino con otros roles temáticos, realizar movimientos para que el sujeto gramatical sea un paciente o activar valores pasivos del verbo a través de la morfología en el caso de los participios.

Por ejemplo, en estructuras como las siguientes las resoluciones han sido adecuadas y gramaticales en ambos colegios:

Para entender la profundidad de los cambios a los que vamos a referirnos, primero tenemos que ocuparnos del significado de un término que ya hemos usado varias veces: revolución.
(Gramatical y adecuado: 90 % en ambos colegios)

En las nominalizaciones comienza a verse la diferencia entre los dos colegios, el completamiento es siempre gramatical, pero difiere en cuanto a la adecuación:

En la segunda mitad del siglo XVIII la Revolución Francesa partió en dos la historia política de Europa. Significó el hundimiento de la monarquía absoluta.
(Gramatical y adecuado: 70 % colegio privado – 24 % colegio público)

En la segunda mitad del siglo XVIII la Revolución Francesa partió en dos la historia política de Europa. Significó el comienzo de la monarquía absoluta.
(Gramatical e inadecuado: 24 % colegio privado - 71 % colegio público)

La posibilidad de realizar un buen completamiento cae todavía más cuando es necesario activar los valores pasivos de las formas no flexionadas del verbo y se vuelve a advertir diferencias, aunque más pequeñas, entre los colegios y diferencias marcadas entre los rendimientos escolares, pues en el colegio privado hay tres veces mejores desempeños en los estudiantes que obtienen más de seis en las materias.

En ese nuevo mundo, la mayoría de los hombres se ha transformado de campesinos en obreros que trabajan en las máquinas impulsadas por nuevas formas de energía.

(Gramatical y adecuado: 30 % colegio privado – 19 % colegio público)

A continuación doy cuenta de algunos de los completamientos registrados en este último espacio, de modo que se pueda advertir el modo en que han sido categorizados:

Gramatical e inadecuado: "... la mayoría de los hombres se ha transformado de campesinos en obreros que trabajaban en las máquinas producidas por nuevas formas de energía" (22 % colegio privado – 24 % colegio público)

Agramatical y adecuado: "... la mayoría de los hombres se ha transformado de campesinos en obreros que trabajaban en las máquinas impulsada por nuevas formas de energía" (14 % colegio privado – 10 % colegio público)

Agramatical e inadecuado: "... la mayoría de los hombres se ha transformado de campesinos en obreros que trabajaban en las máquinas hundiéndolas/desaparece por nuevas formas de energía" (35 % colegio privado – 43 % colegio público)

Sin embargo, cuando el completamiento requería un procedimiento de desagentivación, los resultados fueron diferentes. Por ejemplo, en los siguientes espacios:

Se instauró una república que fue dirigida por burgueses, en el marco de sangrientas luchas internas y largas guerras con otros países.

(Gramatical y adecuado: 46 % colegio privado – 19 % colegio público)

Más de la mitad de los ingresos personales se destinaba / era destinado a la alimentación.

(Gramatical y adecuado: 24 % colegio privado – 19 % colegio público)

Los resultados muestran que les resulta todavía difícil manipular lenguaje para producir cambios de perspectiva sobre los fenómenos, pues no es sencillo reconstruir estructuras que requieren movimientos sintácticos. Sin embargo, se advierte una gran diferencia, pues los resultados son mucho mejores cuando se trata de conformar una estructura inambigua, como la pasiva perifrástica, que cuando los estudiantes deben reponer una estructura ambigua, como la pasiva con *se*, dato que ya había sido observado en las construcciones de participio.

Asimismo, se observa en el completamiento una fuerte incidencia del rendimiento escolar, pues los estudiantes que suelen obtener más de seis en todas las materias tienen mejores resoluciones. Tal distancia se advierte especialmente en el colegio privado. Esto indica, a mi parecer, que los criterios de evaluación de los docentes están más atentos al ámbito del lenguaje.

En síntesis, según nuestros resultados, la dimensión institucional y el rendimiento escolar inciden en la posibilidad de actualizar en contexto la versatilidad morfosintáctica de los verbos conocidos y de concretar movimientos en la sintaxis que permiten “despersonalizar” el discurso.

El segundo resultado proviene de una prueba muy sencilla, los estudiantes debían formular una oración con un verbo y luego debían formular otra oración con el mismo verbo, pero relativa esta vez a un tema de historia. Llamaré a la primera prueba, formulación sin restricción temática y a la segunda, formulación con restricción temática. Los verbos propuestos fueron seleccionados teniendo en cuenta su estructura semántica y el índice de frecuencia de aparición en los manuales de historia. Presentaré a continuación a grandes rasgos los resultados de la prueba con el verbo *suponer*, que, de los tres seleccionados, es el de menor frecuencia de uso en los manuales y de mayor complejidad semántica y sintáctica. (Para una explicación más detallada, ver Cárdenas, 2013b)

Por una parte, el verbo *suponer* pertenece a la clase de verbos creadores de mundos, pues crea “un conjunto de situaciones, circunstancias o hechos que difieren de la realidad de la enunciación” (Ridruejo, 2000: 3227). Sin embargo, se pueden señalar tres variaciones respecto de la creación o postulación de tal mundo, que se corresponden con tres sememas de la RAE. Postulo una gradación teniendo en cuenta la clase de relación entre lo existente conocido y lo inexistente desconocido y, por tanto, altero el orden del diccionario:

1. Simplemente se postula lo inexistente: “fingir, dar existencia ideal a lo que realmente no la tiene” (RAE) Por ejemplo, “Supongamos que al medir la superficie de un terreno se ha obtenido 5 hm² (Seco, 2000, 4217).

2. Se da por sentado la existencia de una situación, “dar por sentado y existente algo” (RAE), pero tal situación tiene posibilidades de ser inexistente o de volverse inexistente. Por ejemplo, “El trabajo que se suponía hacían los hombres era hecho ahora por máquinas” (oración formulada por un estudiante)

3. Se conjetura lo inexistente o desconocido a partir de lo conocido: “conjeturar, calcular algo a través de los indicios que se poseen” (RAE). Por ejemplo, “Suponemos que nos fue mal en la prueba de Matemática” (oración formulada por un estudiante)

Ordené como cuarta acepción la que hace que el verbo funcione como verbo implicativo o evidencial: “traer consigo, importar” (RAE), o, según Seco, “equivaler” o “importar o significar” con un cuantificador. “La industrialización supone la concentración de gente en las ciudades” (Manual, Amezola y otros, 2009)

Desde mi punto de vista, estamos ante una polisemia, “resultado de una divergencia diacrónica en el plano del contenido” (Haensch, 1982:301), pues indudablemente los significados forman un continuum gradual que se mueve desde lo conocido existente hacia lo desconocido inexistente, por una parte, y por otra parte, desde la postulación de lo imposible (1), lo que puede

ya no ser posible (2) o de lo posible (3), hasta la certeza absoluta (4). Es posible, además, que este último significado sea el más reciente, y por esa razón, sea el único que tenga un ejemplo en el diccionario de la RAE.

Suponer: verbo introspectivo y verbo implicativo

1	3	2
certeza de la imposibilidad de existencia	postulación de lo no conocido sobre la base de lo existente conocido	certeza con posibilidad de inexistencia
4		
Certeza		

Estas variaciones semánticas tienen un impacto en la sintaxis. Por ejemplo, El verbo rige subordinada sustantiva de objeto directo cuando funciona con la tercera acepción, como verbo creador de mundo o introspectivo, esto es, un verbo de actitud proposicional (2000: 1998). En este caso, no admite alternancia distribucional con el cuarto significado:

a. Eva supone (= tiene la hipótesis) (que hay que volver a hacerlo/*volver a hacerlo).

b. Esto supone (= significa) (que hay que volver a hacerlo/volver a hacerlo).

(Ejemplo tomado de Delbecque y Lamiroy, 2000: 1998)

Sin embargo, el verbo introspectivo es reactivo a la alternancia con sustantivo y el verbo evidencial no lo es:

a. Supongo (que es capaz de hacerlo/*su capacidad de hacerlo)

b. Supongo algo/Lo supongo

(Ejemplo tomado de Delbecque y Lamiroy, 2000: 2004)

Como se advierte, además, el verbo requiere como sujeto rasgos humanos cuando funciona como verbo introspectivo o creador de mundo, en tanto la cuarta acepción requiere como sujeto un estado de cosas. El verbo *suponer* como evidencial se forma con sustantivos, tal como lo muestra el único ejemplo de la RAE: “La nueva adquisición que ha hecho supone desmedidos gastos de conservación”. Si bien el verbo siempre permite el pasaje hacia lo desconocido, este último significado es el menos frecuente en el uso cotidiano, pero es utilizado en el campo de la historia.

Ahora bien, nuestros resultados muestran que la exigencia relativa al ámbito discursivo de formulación incide ante todo en los estudiantes del colegio privado que son los que, de modo más pronunciado, activan posibilidades semánticas distintas en cada caso.

Cuadro 1: Incidencia de la restricción temática en el colegio público

	Significados del verbo <i>suponer</i>			
	1 Imaginar	2 Dar por sentado	3 Conjeturar	4 Traer consigo
Enunciados sin restricción temática	0 %	30 %	55 %	5 %
Enunciados con restricción temática	0 %	35 %	40 %	10 %

Cuadro 2: Incidencia de la restricción temática en el colegio privado

	Significados del verbo <i>suponer</i>			
	1 Imaginar	2 Dar por sentado	3 Conjeturar	4 Traer consigo
Enunciados sin restricción temática	2,6 %	10,5 %	84,2 %	0 %
Enunciados con restricción temática	0 %	23,7 %	36,7 %	34,2 %

Tal como se advierte, la restricción temática activa el verbo implicativo o evidencial (4) e incrementa la presunción de realidad (2), sentidos ambos muy compatibles con el campo discursivo de la historia. Hace disminuir notoriamente el uso del verbo conjetural, el más usado en los enunciados sin restricción temática, índice de su alta frecuencia en el discurso cotidiano.

Sin embargo, cuando se observa la incidencia de la clase de colegio en estos porcentajes se puede advertir que en el colegio público, la incidencia de la restricción temática es muy leve. Mientras, los estudiantes del colegio privado aumentan los contextos sintácticos y semánticos que activan el cuarto significado, en menor medida, el segundo y disminuye el tercero.

También observamos que son los estudiantes que obtienen calificaciones superiores a seis quienes diversifican más los significados que activan en el verbo incluso en usos propios del discurso cotidiano, en tanto que los otros utilizan el verbo de modo estable con un solo significado, el más frecuente. Por su parte, en los enunciados con restricción temática también puede advertirse que todos los estudiantes expanden las posibilidades semánticas del verbo hasta abarcar los grados superiores y máximos de certeza, pero de todos modos se advierte mayor flexibilidad en los enunciados formulados por estudiantes con calificaciones superiores a seis y mayor uso del significado lógico e implicativo del verbo suponer.

Asimismo, en el colegio público la agramaticalidad aumenta de un 15 % a un 40 % en los enunciados con restricción temática, en tanto en el colegio privado se mantiene estable en un 10 % en ambas situaciones.

Nuestros resultados muestran que no sólo la fragmentación actual del sistema educativo genera las condiciones propicias para la reproducción de la desigualdad social también en el orden del lenguaje, sino que los contextos institucionales son decisivos en tanto aseguran que no sólo un docente sino que los docentes de todas las disciplinas den a la oralidad, la lectura y la escritura un lugar fundamental en el desarrollo de su asignatura. Asimismo

también garantizan gestiones de largo plazo, que logran que esto suceda a lo largo de todos los años en los que el estudiante permanece en ese colegio.

A pesar de que no existen distancias sociales extremas entre la población que asiste a los colegios seleccionados, se advierten notorias diferencias en la formulación de oraciones en estudiantes con la misma cantidad de años de escolarización, tanto en la pertinencia y la flexibilidad en el uso de las posibilidades semánticas del verbo cuanto en la gramaticalidad de las construcciones. Puesto que no hay enseñanza explícita de esta clase de léxico en ninguna materia de nivel medio y es altamente probable que estemos ante un aprendizaje incidental, se podría hipotetizar que tales diferencias tienen que ver con el uso del lenguaje en los entornos familiares y grupales extraescolares y con el lugar que éste ocupa en las prácticas docentes e institucionales.

Por otra parte, nuestros resultados confirman que el desempeño escolar también está vinculado con la posibilidad de usar el lenguaje con corrección y adecuación discursiva en ámbitos formales. Se puede discutir cuál es el valor de una nota en la enseñanza media, pero sin lugar a dudas la nota está vinculada con la frecuencia con la que los estudiantes participan y exponen en el aula y con la que leen y escriben tanto con fines escolares cuanto por iniciativa propia o requerimiento social. El uso incide en el despliegue semántico y sintáctico del verbo.

En síntesis, la ampliación de significados del léxico conocido y el ajuste correlativo de posibilidades sintácticas, la posibilidad de actualizar posibilidades semánticas, morfológicas y sintácticas de la lengua guiadas por las exigencias del discurso sólo se logra a través de la participación activa en comunidades discursivas. Nuestra investigación demuestra que la gestión institucional, el trabajo sobre lenguaje que se realiza en todas y cada una de las asignaturas, el rendimiento escolar, y no sólo la pertenencia social de los estudiantes, son factores a considerar cuando se discuten las condiciones en

las que puede darse el aprendizaje lingüístico propio de la alfabetización avanzada.

Sin lugar a dudas, hay también una fuerte responsabilidad política en el hecho de que el nivel medio no garantice actualmente el desarrollo del lenguaje de modos más equitativos, pues la situación actual se ancla, sin duda, en la gestión en educación de las últimas décadas que, si bien ha logrado extender el sistema, no lo ha hecho asegurando equidad para los distintos grupos culturales, étnicos, sociales. Tampoco ayuda la interpretación política, no siempre afortunada, que las jurisdicciones provinciales han hecho de la ley que establece la obligatoriedad de la escuela secundaria. Todos están muy preocupados por mejorar las estadísticas, pero hay que entender que es un trabajo de largo plazo, si se quiere realizar sin perder calidad. En el ámbito del lenguaje, los primeros resultados de una política de fortalecimiento de alfabetización pueden ser advertidos décadas después. Adoptar políticas para lograrlo en corto plazo puede traducirse en la consolidación de la desigualdad interna del sistema y no necesariamente en desarrollo, y el lenguaje es sólo una de las dimensiones de este problema.

Nota

1. Me refiero a dos proyectos. El primero es el Proyecto de Áreas de Vacancia N° 180/05 “Intersecciones entre desigualdad y educación media. Un análisis de las dinámicas de producción y reproducción de la desigualdad escolar y social en cuatro jurisdicciones” FONCyD (Fondo de Desarrollo Científico y Tecnológico), dirigido por Inés Dussel (FLACSO) a nivel nacional y por Gerardo Bianchetti (UNSa) en la jurisdicción Salta. Se utilizan los datos correspondientes al eje Lectura y Escritura de la Jurisdicción Salta, cuyo procesamiento y análisis estuvieron a mi cargo y de la Lic. Guadalupe Ponce, quien fuera becaria del FONCYD. El segundo, denominado “Léxico, sintaxis y discurso en la reformulación de textos expositivos en el nivel medio”, se desarrolló en el marco del Consejo de Investigación de la Universidad Nacional de Salta.

Bibliografía utilizada para el diseño del trabajo de campo

- Alonso, M. (2007). *Historia mundial contemporánea*. Bs. As, Argentina: Santillana.
- Amezola, G. et al. (1998). *Historia universal contemporánea. Problemas, debates y puntos de vista*. Bs. As, Argentina: Kapelusz.
- López Pérez, M. V. (2008). *Estudios sobre la lengua de instrucción (LI): un índice de frecuencias léxicas lematizado a partir de un manual escolar. RESLA 21*, (pp.201-229).
- Mérega, H. et al. (2007). *Historia del mundo contemporáneo*. Bs. As, Argentina: Santillana.

Referencias bibliográficas

- Alfaro Faccio, P. y Góngora Costa, B. (2011). *Estudio funcional discursivo del desarrollo de la complejidad sintáctica en el discurso expositivo oral tardío*. En *Actas XVI Congreso ALFAL*, Alcalá de Henares, España.
- Álvarez, A. et al. (2012). *Pasiva perifrástica y refleja en el español como lengua materna*. Ponencia presentada en Segundas Jornadas Internacionales de adquisición y enseñanza del español como primera y segunda lengua. Rosario: UNR.
- Bosque, I. y Gutiérrez Rexach, J. (2009). *Fundamentos de sintaxis formal*. Madrid: Akal.
- Borzi, C. (2004). *La función sintáctica "sujeto pasivo"*. *Anales del Instituto de Lingüística* (pp. 7-40). Mendoza: UN Cuyo.
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura y vida*. Buenos Aires: FCE.

- Cárdenas, V. (2013a). *Sociedad, lenguaje y alfabetización. Acerca del error y del cambio lingüístico*. En *La palabra desalojada: Hablar y escribir en la Universidad*. (pp. 245-276). Salta: EDUNSa.
- Cárdenas, V. (2013b). *Alfabetización avanzada y desarrollo lingüístico. El caso de los verbos en el campo de la historia*. En *XI Jornadas Regionales en Investigación y Ciencias Sociales*. Jujuy: Universidad Nacional.
- Cárdenas, V. y Ponce, G. (2010). Docentes, desigualdad social y prácticas áulicas de lectura y escritura en la escuela media salteña. *Educación, lenguaje y sociedad* (6), pp. 149-170.
- Delbecque, N. y Lamiroy, B. (2000). *La subordinación sustantiva: las subordinadas enunciativas en los complementos verbales*. En Bosque y Demonte (coord.), *Gramática descriptiva de la lengua española*. (pp. 1965-2103). Madrid: Espasa Calpe.
- Di Tullio, A. (2010). *Manual de gramática española*. Bs. As. : Waldhutter.
- Dorra, R. (2002). *La retórica como arte de la mirada*. Puebla: Plaza y Valdez.
- González, N. (2006). Dificultades para la comprensión de nominalizaciones de procesos en los manuales de Ciencias Sociales y Naturales: descripción comparativa. *RASAL*, (Nº 1/2), pp. 7-23. Universidad de Buenos Aires.
- Haensch, G. et al. (1982). *La lexicografía. De la lingüística teórica a la lexicografía práctica*. Madrid, España: Gredos.
- Hoff, E. (2001). *Language Development*. Belmont: Wadsworth.
- Kabatek, J. (2008). *Sintaxis histórica del español y cambio lingüístico: nuevas perspectivas desde las tradiciones discursivas*. (pp. 7-15) Madrid, España: Vervuert.
- Karmiloff, K. y Karmiloff-Smith, A. (2005). *Hacia el lenguaje*. Madrid, España: Morata.
- López Ornat, S. (2000). *La adquisición del lenguaje. Nuevas perspectivas*. En de Vega, M. y Cuetos, F. *Psicolingüística del español* (pp. 469-534). Madrid: Trotta.

Melgar, S. (2005). *Aprender a pensar. Las bases para la alfabetización avanzada*. Bs. As. : Papers Editores.

Ministerio de Educación de la Provincia de Salta. Subsecretaría de Planeamiento. (2011). *Plan estratégico para el desarrollo educativo de nivel secundario en la provincia de Salta*. Salta, Argentina: Ministerio de Educación de la Provincia de Salta.

Múgica, N. y Solana, Z. (1999). *Gramática y léxico*. Bs. As.: Edicial.

Nippold, M. (1993). Developmental Markers in Adolescent Language: Syntax, Semantics and Pragmatics. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*. (v. 24), pp. 21-28.

Ravid, D. (2005). *Emergence of linguistic complexity in later language. Evidence from expository text construction*. En D. Ravid and H. Shydrot (eds.), *Perspectives on language and language development. Essays in honor a Ruth A. Berman*.(pp.337-356). Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers.

Ridruejo, E. (2000). Modo y modalidad. El modo en las subordinadas sustantivas. En Bosque y Demonte (coord.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 3209-3251). Madrid, España: Espasa Calpe.

Seco, M. et al. (1999). *Diccionario del español actual*. Madrid, España: Aguilar.

Slobin, D. (2001). Form-function relations: how do children find out what they are. En M. Bowerman y S. Levinson, *Language acquisition and conceptual development*. (pp. 406-449). Cambridge, England: Cambridge University Press.

Tolchinsky, L. E. et al. (2005). Becoming proficient educated users of language. En D. Ravid, y H. Shydrot (eds.), *Perspectives on language and language development. Essays in honor a Ruth A. Berman*. (pp. 375-390). Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers.

Las identidades plurilingües : ¿qué aperturas?

Patrick Dahlet

Me propongo problematizar aquí la relación entre identidad y plurilingüismo. Más precisamente quiero esbozar una reflexión sobre el fenómeno complejo producido por la puesta en relación de los dos términos: cómo representarse la identidad cuando se ubica en el cruce de varias lenguas y ¿qué propuestas sugerir para favorecer el crecimiento expresivo y creativo de tales identidades y su enraizamiento en el conjunto de la sociedad global?

En primer lugar es necesario saber lo que entendemos más exactamente por las dos nociones de pluringüismo e identidad.

Empezando por el plurilingüismo, recalcaré que existen en el mundo alrededor de 7000 lenguas y unos 200 países, lo que da un promedio de 30-35 lenguas por país. Eso muestra que el plurilingüismo es un hecho común y universalmente compartido, casi la cosa más extendida que existe. Es importante subrayarlo: al contrario de que nos lleva a creer una cierta ideología monolingüe, no es el monolingüismo sino también el plurilingüismo la regla general de la humanidad, siendo el monolingüismo la excepción. No existen países monolingües y todos estamos expuestos a varias lenguas (o a varias formas de una misma lengua). Con eso quiero expresar una segunda observación: las lenguas están vinculadas entre si, no tanto por el territorio, sino a través de los hablantes bi o plurilingües. Lo que hace que el bilingüismo esté siempre orientado: si encuentro un mexicano que habla español y náhuatl o un francés que habla francés y criollo, hay 99 por 100 de posibilidades que el primero sea de primera lengua náhuatl y el segundo de primera lengua criollo. Es la consecuencia de la jerarquización geopolítica de las lenguas: cuanto más minoritaria aparezca una lengua en el mundo, más

probabilidad hay que dicha lengua sea la lengua materna de quien la habla. Y, al revés, cuanto mayor sea la extensión de un idioma en el mundo, más reducido será su estatuto de primera lengua para quien la habla. De esta distorsión provienen los conflictos generados por el plurilingüismo en el seno de las personas, que comentaré más adelante. Todavía hay que añadir que hay dos formas de contemplar el plurilingüismo: bien como fenómeno individual (en este sentido, una persona plurilingüe es una que utiliza varias lenguas por diferentes razones: tiene padres bilingües, ha estudiado o viajado mucho), o bien como fenómeno colectivo (una comunidad en la que coexisten varias lenguas). Estas dos concepciones no son forzosamente coincidentes; así, un sujeto que vive en una sociedad multilingüe puede ser monolingüe y un plurilingüe puede vivir en una sociedad monolingüe. Hace falta indicar que se usa generalmente la palabra *multilingüe* para designar una sociedad o territorio donde coexisten diferentes lenguas (con estatutos diferentes) y el término *plurilingüe* para caracterizar las modalidades de la copresencia de varias lenguas en una persona. Por tanto, trataré aquí del plurilingüismo más en este segundo sentido, focalizando los impactos del plurilingüismo sobre la construcción de los sujetos, pero sin desconocer, por supuesto, los efectos sobre esta construcción del estatuto socio político de las lenguas implicadas en las sociedades de pertenencia de los individuos.

Ahora, podríamos intentar caracterizar el porte de la puesta en relación de las nociones de *identidad* y *plurilingüismo*. El gran interés de esta correlación es que conlleva a una problematización simultánea de los criterios formales y funcionales, es decir puramente “lingüísticos” o “identitarios”, usados cuando se trata de distinguir una lengua o una identidad de otra.

En primer lugar diría que esta ligación cuestiona un conjunto de conceptos lingüísticos, que aceptamos como naturales y que manejamos diariamente sin percibir su carácter (¿sus rasgos discutibles?): hablar de “la lengua”, del “hablante de una lengua” o del “nativo” significa crear ficciones, quisiera referencialmente útiles, pero sin poder explicativo del potencial de

variación y de la dinámica de transformación recíproca de las lenguas e identidades en la dialéctica de interacción generalizada inducida por la globalización. Estos conceptos tienen apenas sentido cuando entendido como siendo geopolíticos: a pesar de corresponder a una lengua única subyacente, llamado “hirdu”, y de permitir la intercomprensión mutua de sus hablantes, el hindi y el urdu se presentan como lenguas distintas por razones políticas y religiosas, marcando la división entre India y Pakistán. Pero son conceptos sin fundamentación empírica y totalmente investidos de ideología. Personalmente nunca encontré *la* lengua francesa o *la* lengua español andando en la calle, y tampoco *el* hablante del francés o del español, y todavía menos *el* nativo. Ya que la mayor parte de los seres humanos son proteiformes y pertenecen a sociedades lingüísticamente plurales, la reivindicación de ser *hablante* o *nativo* de esta lengua y no de aquella basease sobretudo en factores como lealdad o subordinación lingüística que, por su vez, tienen que ver con la intensidad de la identificación de la persona con una colectividad comunitaria o nacional. En esta perspectiva, la noción de *hablante nativo* está particularmente cargada de estereotipos heredados del iluminismo / Racionalismo (Descartes y Leibnitz), fomentando la idea de la existencia de una entidad pura, incorruptible, auténtica y estable, o sea *el nativo*, aunque, como lo precisaremos más adelante, no se puede hablar de identidad sin pensar en el proceso de reconocimiento e integración de las alteridades para su afirmación. Además de evitar de preguntar “¿Quién soy yo?” cuando *el* yo no existe como unidad predeterminada, el *ego* siendo a la vez *muchos* y *otros*, esta idea de un nativo impecable autoriza todo tipo de jerarquización y discriminación: de la sanción del alumno que habla mal, porque no como el supuesto nativo, a la descalificación lingüística política de los criollos, tratándolos no como verdaderas lenguas, sino también como estados impuros y provisionarios, o mismo aberrantes, de una lengua inacabada de la misma naturaleza que el *baby talk*, hasta las peores exterminaciones el nombre de la apoteosis del nativo ariano como vía única de civilización y salvación.

En segundo lugar, el fomento plurilingüe del esquema identitario hace necesario por una parte tratar sistemáticamente, ante la magnitud del plurilingüismo, de *identidad* en plural, y por otra parte plantear una visión radicalmente lingüística de la estructuración identitaria.

De la misma manera que no hay lengua única, sino también lenguas en contacto y contactos de lenguas en el seno de los individuos, no puede haber identidad única en el marco de un dinamismo plurilingüe. Como la lengua única, la identidad única no existe. Es una utopía (en el sentido etimológico de la palabra griega – *ou topos* – que significa “no lugar”, “ninguna parte”), ya que por una parte lo que llamamos identidad es diferencial, necesitando otras para definirse distinguiéndose así de todo lo que ella no es, y que por otra parte lo que vemos como nuestra identidad refiere nada más a un determinado (des)nivel en un engarce de identidades, o mejor dicho, de identificaciones: hispanófono, pero también mexicano y zapoteca o maya; francófono, pero también alsaciano de Estrasburgo o criollo-hablante de las Antillas. Desde este punto de vista, se deduce la productividad de un proceso de coalición y de combinación de identidades, que configura la distintividad de cada uno como el efecto de un flujo de determinaciones, por ejemplo: hispanófono, mexicano, chilango, de padres andino y maya, actuando profesionalmente en inglés (o francés o cualquier otras lenguas extranjeras). El proceso es versátil porque la orden y el contenido de estas determinaciones puede cambiar.

Si el plurilingüismo enfoca la relevancia plural de la noción de *identidad*, conduce también a reconocer su configuración a la vez fundamentalmente lingüística y dividida por la diferencia entre lengua y palabra. Fomenta una conciencia aguda de la relación de la identidad al lenguaje y de la discontinuidad de su generación entre lengua y discurso. Si la lengua es la naturaleza del hombre, entonces la naturaleza del hombre aparece dividida por esta diferencia. Esta división puede pasar desapercibida cuando el sujeto es monolingüe, el discurso apareciendo en este caso como

una simple extensión o reflejo de la lengua. Lo que cambia fundamentalmente en una situación plurilingüe, es que, en este caso, hay dos o más lenguas candidatas a la transformación en discurso, lo que impide que uno – todos nosotros – se ve como un sujeto hablando desde siempre. Con el plurilingüismo se rompe la relación original del hombre con la lengua. El hombre no es de lengua. La lengua no habla y no se habla la lengua. Se habla cuando se ve transformada en discurso. Confrontado a varias lenguas por transformar para constituirse como sujeto de lenguaje, el ser plurilingüe enfrenta la problematización de lo que parecía hasta ya el más natural y el menos cuestionable: su estatuto de sujeto hablante. No es hablante por su naturaleza humana. Debe decir *yo* para constituirse como sujeto de lenguaje, lo que implica para cada uno renunciar a una representación inmediata y fija de su *yo* y aceptar que el tan querido concepto individual de *yo*, que cada uno imagina tener y valora, no sea nada más (y nada menos también) que el producto del acto de discurso que lo reporte. Aquí se establece el efecto más profundo de la práctica (y placica) plurilingüe: llevar el sujeto – todos nosotros –, obligándolo a escoger de indicarse como *yo* entre varias formas de lenguas, a reconocer que su identidad no tenga otra realidad que una “realidad de discurso” (Benveniste, 1974, 260 – 261). Mucho más que el (supuesto) monolingüe, el sujeto plurilingüe tiene que considerarse como no siendo nada mas que una sombra proyectada sobre la humanidad por instrucciones discursivas (el sistema de los indicadores del *yo* – *aquí* – *ahora*). Poner en diálogo mis lenguas implica reconocer que mi “yo” no nombra a nadie, incluso a mi. No tiene otro sentido que lo producido por su emergencia discursiva momentánea. Lo que abre el potencial plurilingüismo, subrayando la fractura entre lengua y discurso (ya que en este caso se presentan varios sistemas lingüísticos para una única actualización discursiva), es así a la vez radicalmente inquietante (se destruye la idea que la unidad humana sea constituida antes del discurso y fuera de la fractura entre lengua(s) y discurso) y terriblemente fascinante porque fundamenta

precisamente la posibilidad de constituirla y de renovarla a cada instante en el proceso de su enunciación. De la misma manera que nuestra forma de hablar una lengua o varias, habla de nosotros, las alternancias dialógicas de lenguas diferentes en una misma actividad conversacional ejercen funciones propias de comunicación (redoblar en maya o en guaraní un término en español tiene necesariamente poder argumentativo o afectivo) y de identificación, expresando sentimientos de lealtad o distancia en relación al interlocutor y a la comunidad de referencia.

En tercer lugar, es determinante no perder de vista que esta pluralidad discontinua, a la vez lingüística e identitaria, puede ser integrada de muchas formas diferentes por sus sujetos: como un enriquecimiento y una apropiación de si mismo, por unos, y como un empobrecimiento y una desapropiación de si mismo, por otros, actualmente los más numerosos. Claro hay bilingües felices. Son los que, combinando competencias comunicativas e identificación positiva con los repertorios lingüísticos y culturales de dos o más comunidades, convierten su vivencia plurilingüe en un potencial armonioso de auto-estima y auto-realización en el seno de la sociedad. Se encuentran en el campo literario e intelectual. Es Hector Biancotti, argentino, de padres italianos, que eligió el francés como única lengua de creación porque en francés, dice, todo se quedó más reservado, más discreto, más íntimo” que en español (1985, 43); es François Cheng, de origen chino, describiendo su amor para una lengua adoptada”, el francés en su caso, y su “encanto cada vez que la simbiosis /.../ se realizaba como por un milagro” entre sus dos lenguas (2002, 8); es también Julia Kristeva, lingüista y psicoanalista, de origen búlgaro, al afirmar: “de cuerpo y alma, vivo en francés” (2000, 67) ; o aun el poeta Natalio Hernández, ex presidente de la *Academia Mexicana de Escritores de Lenguas Indígenas* declarando que “La relación de armonía interior entre el español y el náhuatl me llevó a descubrir que la diversidad cultural y lingüística es la mayor riqueza con que cuenta la humanidad hoy en día” (2007). Los felices se encuentran también

en el lenguaje ordinario: “El francés y el portugués para mí en mi cabeza se volvieron una sola lengua” afirma el joven John, franco-brasileño. Así lo plantean igualmente la franco-chilena, Ana María: “pienso que mi lengua será siempre el español, pero es con placer que adopto el francés como segunda lengua” y el franco-criollo, Julien Constance, al declarar que criollo y francés “son las dos lenguas en el seno de las cuales evoluciono con gran comodidad”.

Pero debemos admitir que no son tantos los que consiguen manejar tranquilamente sus desdoblamientos lingüístico-culturales. Si es verdad que numerosos son los que dominan técnicamente lenguas diferentes (ya que el plurilingüismo, y no el monolingüismo, es la regla, como lo hemos visto), muchos menos son los sujetos o comunidades bilingües que conquistan la armonía interior y el reconocimiento social. Eso principalmente porque, para que esta armonía pueda ser alcanzada, se necesita una coyuntura socio-lingüística favorable y / o una voluntad de integración muy fuerte. Pero una tal coyuntura no es frecuente, porque encontramos a la vez el plurilingüismo y un reparto funcional e identitario jerarquizado y desequilibrado de las prácticas lingüísticas. En todas las partes hay lenguas rechazadas y por consecuencia sujetos plurilingües, a la vez rechazados porque son hablantes de estas lenguas y hablan de forma parcial la lengua mayoritaria obligatoria para beneficiarse de la escolarización y existir como ciudadano. Estas desigualdades socio/cognitivo/funcionales de los componentes plurilingües generan identidades que se caracterizan a menudo por la inseguridad, la ansiedad o la pérdida de referencias, como lo ilustra agudamente la siguiente reflexión de José Ramírez, maestro maya: “yo no sé como hablar bien mi lengua, de mi lengua, como bien evaluar las performances de mis alumnos, y aparte en español tampoco”. Más allá de la inquietud de los que no se sienten como en casa en ninguna de sus lenguas, la jerarquización de las lenguas en la experiencia plurilingüe puede fomentar, incluso, la violencia y la guerra. Alimenta guerra interna al sujeto, entre un universo lingüístico y mental (el de

origen) (sub) metido y violentado por otro (el de préstamo). Es así que el propio Julien Constance, que se dice igualmente feliz, como acabamos de ver, en criollo y francés, denega al mismo tiempo que el francés lo simbolice: “el francés no es mi lengua, el francés viene de Europa, no soy europeo, en ningún momento *no* soy un europeo, quizá en el espíritu pero en los hechos no”. Al contrario, el Sr. Labonté, amerindiano Palikur de la Guyana francesa, subraya que de las cuatro lenguas que habla (palikur, criollo, francés, portugués), es “el francés la lengua que encuentra más bonita”, aun cuando reconoce que “no consigue hablar francés”. El ofrece un testimonio impresionante de las disonancias (discrepancias?) que puede implicar un plurilingüismo estratificado. Domina bien cuatro idiomas, incluso el francés, pero no se otorga el derecho de ser hablante de esta lengua, porque se ve como demasiado periférico para eso, como lo revela la increíble ambigüedad de su forma de representarse plurilingüe - “a pesar de ser indios, hablamos varias lenguas, sin haber escuela” - , adonde el deseo de una lengua (“soñé por el francés” comenta también el Sr. Labonté) y la calidad notable de ser cuadrilingüe en el rostro socialmente aceptable (y no más como podría esperarse de la performance el alcance de un cuadrilingüismo, además sin la ayuda de institución educativa) de un enraizamiento identitario vivido como fundamentalmente negativo. Al lado de estas guerras internas, se sufren también, lo sabemos, guerras entre individuos y comunidades para la supervivencia o la dominación de sus modelos identitarios. Basta escuchar esta relación indígena de la conquista para darse cuenta de estas deflagraciones: “Le dijo en lengua extraña; le dijo en lengua salvaje: - Tenga confianza Motecuhzoma, que nada tema. Nosotros mucho lo amamos. /.../ Y así las cosas, luego se disparó un cañón /.../. Dominaba en todos el terror, como si todo el mundo estuviera descorazonado” (Leon-Portilla, 2005, 66-67).

Como a uno puede complacer el plurilingüismo cuando la lengua de comunicación que tiene que usar, se ve en permanencia trabajada por la

lengua que falta en esta práctica, otra lengua - lengua nacional, familiar o comunitaria - siguiendo a flor de piel, pero sin poder social y ya casi perdida e imposible de convocar. ¿Dónde encontrar un lugar, un espacio lingüístico, una lengua entre las otras que me sirva de apoyo? “Hay demasiadas lenguas” constata Edmond, estudiante de la ENS de Haití. Paradójicamente tenemos que admitir que la multiplicación de las lenguas, que configura el plurilingüismo, induce a sus sujetos a afrontarse a una carencia de lenguas. Si es obviamente el caso de los que hemos citado, y que hacen cuerpo una primera lengua socialmente subordinada a las otras, hace falta entender que este sentimiento puede acompañar el lenguaje de los transeúntes plurilingües más consagrados. Así los mismos que convocamos como testigos de honor de un plurilingüismo feliz, son los que afirman también la angustia del pasaje. Hector Bianciotti se pone como un “yo que no tiene más lengua, pero al que atormentan varias” (*Ibid*, 43); François Cheng reconoce que “abandonar su lengua de origen es siempre un sacrificio” (*Ibid*, 38) y Julia Kristeva, llama “Francia” de “mi sufrimiento” en una formulación fulgurante que junta indisociablemente unidas en la misma palabra francés “soufFRANCE”, el significante del país de su lengua de creación y el de su sufrimiento. Correlativamente, “Bulgaria”, el país de la lengua desierta, se convierte también en “ma soufFRANCE”, espacio de una lengua matriz recubierta por la otra, la francesa, extranjera más viva que la primera. Hay así como un sentimiento de luto implicado que parece acompañar en permanencia la escritura bilingüe: luto de un idioma perdido, pero luto que no se puede consumir porque la lengua madre no está realmente muerta. Sigue presente, pero callada, confrontando así el sujeto a la sensación de una pérdida irremediable. La mezcla de las lenguas, puente de enlace con el otro, puede ser así al mismo tiempo clave irrevocable de la más absoluta incomunicación. Se conoce la fórmula famosa de Jacques Derrida que resume perfectamente esta tensión de la presencia/ausencia de una lengua en la creación plurilingüe: “Tengo solamente una lengua, no es la mía”(1996,13). Lo

que calificaría así la singularidad de la experiencia del escribir en varias lenguas sería designar un espacio de lenguas sin lengua: espacio que obliga al creador a renunciar a una lengua materna, o mejor – así lo veo – a la idea que existe una lengua materna, lengua absoluta porque nunca existió, en que podrían coincidir la cosa, la palabra y el sentido. Pero la vivencia de esta desapropiación, al mostrar que nadie hace cuerpo con una lengua y ni es dueño de una lengua, y al indicar que es la no-coincidencia de las palabras y de las cosas que es lo fundamental, lleva consigo también el potencial creador del bilingüismo: estimular al escritor, a “hacerse su lengua”, como lo decía Proust, convirtiendo la inquietud de la carencia asociada al escribir *entre-dos-lenguas* en una fuente de creación de “una lengua de espanto”, para retomar la expresión de Andrei Makine (1995, 251), lengua que renombra el mundo, hecha de la presencia/ausencia de todas las que la atraviesan.

Así, el aspecto más relevante del plurilingüismo, por lo menos en mi opinión, es que los efectos beneficiosos que implica, por los intercambios, las sinergias y la apertura a los demás que propicie, siempre pueden actuar como un espacio que separa a uno de una de sus lenguas, y por consecuencia a los unos de los otros. Esto nos lleva a la búsqueda de propuestas para permitir que estos efectos beneficiosos reviertan en el fortalecimiento de las distintas lenguas y culturas que incluye. Nada más avanzaré tres principios que pueden orientar esta búsqueda.

En primer lugar, la toma de conciencia que, por supuesto, jamás son las lenguas, en sí mismas, que causan beneficios o problemas de identificación plurilingüe. Esos son nada más efectos, positivos o negativos, de las representaciones y de las condiciones afectivas y sociales de la vivencia plurilingüe. Lo que quisiera recalcar con eso es que debemos guardarnos de una visión eufórica del plurilingüismo. Tendría mismo la tendencia de decir que cualquier conducta plurilingüe, por supuesto la que se impone, pero también la elección de otra lengua, oculta, detrás de sus

razones, una dosis insospechada de desestabilizaciones y sufrimientos. Por consecuencia solamente se permite invertir en los efectos beneficiosos del plurilingüismo, si no se olvida que no se puede tener la misma mirada sobre las virtudes identitarias del plurilingüismo según el lugar y las condiciones socio-lingüísticas donde se vive, y que el se extiende todavía como factor de dominación de los unos y de exclusión de los otros. Hace falta basar la construcción de identidades plurilingües, no en un equilibrio lingüístico y un deseo de entendimiento humano que no existen, pero sobre un deber-entenderse, pese a y con nuestras diferencias. El aporte fundamental del plurilingüismo es el problemático deber entenderse que pone en evidencia y el camino que indica para eso: fortalecer las identidades lingüísticas y culturales, las más precarias, para que nadie se sienta desposeído y amenazado por la apertura a los demás.

Segundo, es necesario que se consolide la percepción de la problematización del concepto de *identidad*. Hace falta reconocer, no solamente que no hay identidad fuera de su realidad lingüístico-discursiva, sino también que no es la homogeneidad, pero la discontinuidad y la inestabilidad que orientan cualquiera construcción identitaria. Toda constitución de identidad es un proceso abierto, que no puede ser remitido a un origen o finalidad, un proceso jamás dado y definido, a no ser como una configuración de líneas de fugas que escapan a estratificaciones y abren (siempre cuando se crean nexos de confianza y de respecto recíprocos, sin los cuales no se puede hablar de pluralización lingüístico-cultural) nuevas fluctuaciones de identificaciones posibles. No es fácil concebirse como hecho de lugares de pasajes, porque somos los herederos de un pensamiento filosófico que racionaliza la construcción identitaria a partir de la idea de una sustancia subjetiva permanente, siempre activa, pese a cualquier heterogeneidad. No es fácil, encontrarse (des)construido por imprevisibles bifurcaciones, porque implica renunciar a la voluntad de localizar una unidad, sea primera o última en las cosas como en si mismo, lo que implica renunciar

al concepto mismo de identidad a favor de un engace de (des)identificaciones. Pero, solamente con esta perspectiva, se podrá pensar la alteridad, y no exclusivamente las diferencias. Tenemos que quitarnos el pavor de identificaciones demasiado múltiples, como las lenguas que las tramitan. La reducción de la identidad de un sujeto a una sustanciabilidad última, a una unicidad centrada y uniforme – por la derrota del Múltiplo – acaba muchas veces en otra forma de exilio. Por el contrario, la legitimación subjetiva y pública del dinamismo poliidentitario depende de nuestra capacidad de reemplazar el principio de la homogeneidad por el de dinanismos inestables, asociados a la idea de caos y de aleatorio, como factores de nuestras proyecciones identitarias.

El tercer y último principio del cambio, que evocaré, es de orden educativo : lleva a reemplazar el concepto de competencia de comunicación en cada lengua adquirida, por el alcance de una competencia plurilingüe, definida como un conjunto de capacidades de co-actuar lingüístico diferentes con diferentes lenguas o variedades lingüísticas. De hecho, si admitimos que la lengua como el nativo son nada más que abstracciones, que solamente hay lenguas en contacto con otras y que los lugares principales de estos contactos creadores de organizaciones lingüísticas son los sujetos que somos, entonces tenemos que repensar el objetivo del aprendizaje de lengua en una perspectiva plurilingüe. Eso significa por lo menos, además de integrar la función determinante ejercida por las alternancias plurilingües en las (re)identificaciones de los sujetos, no concebir más el acceso a una competencia plurilingüe como la juxtaposición de competencias de comunicación tan completas como posibles en cada lengua estudiada, sino como la integración, en un repertorio móvil y evolutivo, - lo que define la competencia plurilingüe - de variedades de habla y de capacidades diferenciadas en varias lenguas, que incluyen la capacidad de hacer alternar formas de lenguas diferentes en una misma actividad de comunicación. Significa que uno comprenderá variedades de una lengua sin usarlas en su

registro de expresión oral, desarrollará comprensión del escrito sin producción en otra lengua y podría convertirse en excelente operador cultural sin hablar una tercera lengua. Hablar de identidades plurilingües requerirá así nuevas reglas de educación lingüística: reconocer el carácter mezclado, desequilibrado y provisorio de la competencia plurilingüe, haciendo de esta apertura, y de los desequilibrios que la sostienen, la condición de su evolución y de nuevas afinidades y alianzas.

Unas palabras finales para subrayar las condiciones de imaginación y edificación de esta otra cara del plurilingüismo, que permitiría a todos y a todas ser protagonistas de su aventura. Comprendidos como bifurcaciones e indefiniciones de las líneas de fronteras, los repartos lingüísticos de las identidades son también puntos de deriva, discontinuidades y aperturas en estas líneas de frontera. Tenemos que admitir que esta inestabilidad produce fenómenos, de los cuales muchos son incontrolables y desafían a la vez las teorías contemporáneas y el sentido común todavía orientados por el principio de homogeneidad lingüística y de convergencia identitaria como factores naturales y necesarios para la legitimidad, la viabilidad y la cohesión de una persona, una comunidad o una nación. Hace falta reconocer también que hay situaciones plurilingües - las de todos los rechazados por ser hablantes de lenguas no reconocidas - que, obligando a sus protagonistas a vivir en la incertidumbre de su competencia comunicativa, llevan a descomposiciones, conflictos y tragedias identitarias. Pero por las cohabitaciones e intercomprensiones que favorecen, se puede esperar que las transformaciones plurilingües de las identidades se conviertan en factor de convivencia de las personas y de las sociedades con sus diferencias. Y eso, lo repito, solamente puede ser alcanzado, bajo la condición de no perder de vista que el plurilingüismo no carga consigo paz y amor, pero abre la posibilidad de nuevas modalidades de coexistencias humanas, estimulando la toma de conciencia del dinamismo creador de la hibridación lingüística de las identidades. Por supuesto la educación tiene que asumir un papel

determinante en este proceso de aperturas de las identidades, muy difícil porque deshaciendo una concepción milenaria del valor de una identidad única, y condicionado por la necesidad a la vez de pluralizar las enseñanzas de lenguas, de articularlas en una forma de ser plurilingüe global, y de imponer diferentes lenguas (cualquier sea su estatuto: internacional, nacional, regional, comunitaria) como vector de aprendizajes no lingüísticos. Pero quizá la primera cuestión que generan las identidades plurilingües es la consideración de lo que se debe y puede deshacer con ellas. Lo hará, enseñando por una parte a extrañar la propia lengua y el absolutismo de su visión del mundo, y por otra parte una concepción mezclada y caótica de las identidades, cuya organización no precede su proceso e implica el reconocimiento de la igual dignidad de todas las lenguas y culturas, cualquiera sea su número de locutores y su poder de fuego. Lo que necesita ser explorado no es la llave del origen y la permanencia de su frontera, sino las fronteras y sus líneas de fuga. No se sospechan las multiplicidades y las intensidades identitarias que recoge la infinidad de sus cruces polilingüísticos en el seno de las personas y de sus comunidades. Pero, sin duda, será más fácil entender las figuras de deriva, estableciéndose en los espacios de contactos y de pasaje, que quedándose en una visión centralizada y decontextualizada de una lengua identitaria común, a la cual todos deberían ajustarse.

Referencias bibliográficas

Beacco, J-C. et al. (2005). *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*. Paris : PUF.

Beacco, J-C. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier.

Benveniste, E. (1974). *Problèmes de linguistique générale*, T2. Paris : Gallimard.

- Biancotti, H. (1985). *Sans la miséricorde du Christ*. Paris: Gallimard.
- Cheng, F. (2002). *Le dialogue*. Paris: Desclée de Brouwer.
- Coste, D. et al. (1997). *Compétences plurilingues et pluriculturelles*, Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Dahlet, P. (2007). Convivir con nuestras diferencias: plurilingüismo, globalización y educación. En: G. A. Elizondo Regalado, (coord.), *Lenguaje, cultura y educación. Diálogos Forum universal de las culturas*. Monterrey: Fondo editorial de Nuevo León, pp. 51-72.
- Dahlet, P. (2008). Les identités plurilingues : enjeux globaux et partages singuliers. En : P. Martinez et al. (dir.), pp. 23-45
- Dahlet, P. (2011). Le plurilinguisme sur un baril de poudre : splendeur d'un idéal et violence des pratiques. En P. Blanchet y P. Chardenet (dir.), *Guide pour la Recherche en didactique des langues et des cultures*. Ed. des Archives Contemporaines, pp. 45 – 60.
- Dahlet, P. (coord.) (2014). Résistibles plurilinguismes: retours sur des tensions (Dossier "Sous la loupe"). *Le Français à l'Université*, 19ème année, (3), Disponible: <http://www.bulletin.auf.org/index.php?id=1813>
- Derrida, J. (1996). *Le monolinguisme de l'autre*. Paris: Galilée.
- Gasquet-Cyrus, M. y Petitjean, C. (dir.) (2009). *Le poids des langues. Dynamiques, représentations, contacts, conflits*. Paris: L'Harmattan, coll. « Espaces discursifs ».
- Hernández, N. Diálogo entre mis lenguas : del conflicto a la creatividad . Ponencia presentada en el Foro *Diálogos entre mis lenguas*, Librería Rosario Castellanos – Centro Cultural Bella Epoca, Mexico, 23.03.07.
- Kristeva, J. (2000). Ecrire en français. En Cerquiglini et al. (dir.) *Le français dans tous ses états*. Paris: Flammarion.
- Leon-Portilla, M. (org.). (2005). *Visión de los vencidos*. Mexico: UNAM.
- Makine, A. (1995). *Le testament français*. Paris: Mercure de France.
- Martínez, P. et al. (2008). *Plurilinguismes et enseignement. Identités en construction*. Paris: Riveneuve.

Molinié, M. (coord.). (Janvier 2006). Biographie langagière et apprentissage plurilingue. *Le Français dans le monde : recherches et applications*, (39) .

Moore, D. (2006). *Plurilinguismes et école*. Paris: Didier.

Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris: Seuil.

Vasseur, M.-T. (2005). *Rencontres de langues. Question(s) d'interaction*. Paris: Credif-Didier.

Enseigner les langues étrangères à travers les genres textuels : une voie possible et en accord avec la perspective actionnelle

Eliane Lousada

Les genres textuels, les PCN¹ et la perspective actionnelle

Cet article a pour but de présenter quelques éléments de comparaison entre l'approche par les genres textuels, les PCN et la perspective actionnelle, préconisée par le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues². En effet, dans le contexte de l'apprentissage des langues étrangères, la majorité des manuels pour l'enseignement se basent sur le cadre, au moins en Europe, et il en va de même pour les certifications, comme le DELF et le DALF³. En ce qui concerne les PCN, on peut dire que ce document officiel du gouvernement brésilien donne les directives qui sont à la base de l'enseignement de toutes les disciplines, y compris les langues étrangères, au Brésil. Il préconise une approche par les genres textuels.

L'idée de trouver des éléments de comparaison entre l'approche par les genres de texte et la perspective actionnelle est née d'une constatation : le

¹ Parâmetros curriculares nacionais de ensino: lignes générales qui guident l'enseignement au Brésil. Il s'agit d'un document qui est lui-même basé sur la notion de genre textuel. Sa version pour les langues étrangères peut être consultée à l'adresse ci-dessous :

http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf

² Dorénavant CECR (Conseil de l'Europe, 2001 ; http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre_FR.asp).

³ Diplôme d'études en langue française et diplôme approfondi de langue française (<http://www.ciep.fr/delfdalf/index.php>).

CECR nous donne un cadre mais reste un outil théorique et l'on peut se demander : comment transposer ce cadre dans / pour la classe ? (Rosen, 2006). C'est précisément de ce point de vue pratique qu'une approche entre les deux perspectives peut s'avérer intéressante : le travail sur les genres textuels peut être vu comme une réponse à cette question. Autrement dit, axer l'apprentissage de la langue sur la compréhension et la production des genres de texte peut être une manière de se servir des orientations de la perspective actionnelle dans la salle de classe.

D'autre part, nous avons fait le choix d'inclure les PCN⁴ dans cette comparaison pour quelques raisons : tout d'abord, car il s'agit d'un ensemble de directives dont les orientations doivent être suivies, dans les écoles brésiliennes, pour n'importe quelle discipline, y compris l'enseignement apprentissage des langues étrangères. Dans ce sens, il représenterait pour les écoles brésiliennes ce que le CECR représente pour les langues étrangères. En outre, il est lui-même basé sur la perspective des genres textuels, ce qui nous permet de comprendre comment l'approche par les genres textuels est envisagée dans les écoles brésiliennes.

Nous tenterons donc ici d'analyser quelques-uns des concepts théoriques abordés dans le CECR et de les confronter à quelques concepts théoriques utilisés dans l'approche par les genres textuels, tout en montrant la conception des PCN sur ces concepts. Lorsque nous parlons de genres textuels, il convient de souligner que nous nous situons dans la perspective de

⁴ A ce propos, il est important de souligner que les PCN, au Brésil, concernent plutôt l'enseignement de l'anglais et de l'espagnol, étant donné que le français n'est pas une langue obligatoire dans le curriculum national. Cependant, certaines écoles adoptent le français comme langue étrangère, à côté de l'anglais. Dans ces écoles, l'approche préconisée dans les PCN est adoptée dans les cours de portugais et d'anglais. Or, même si le français est un peu à l'écart, on peut imaginer que les enseignants et les élèves sont influencés par l'approche qui est adoptée dans l'enseignement de la langue maternelle et dans une des langues étrangères. Voilà pourquoi, même quand il s'agit du français, il nous semble important de prendre en compte ce que dit ce document.

l'interactionnisme socio-discursif⁵ (Bronckart, 2004, 2006). Selon cette perspective, les textes sont les produits empiriques d'une action langagière, une unité communicative globale (Bronckart, 2006). Pour cet auteur, les textes s'organisent en « genres », ils sont ainsi reconnaissables comme appartenant à une « famille » de textes, c'est-à-dire, un genre textuel.

Parallèlement à ces constatations, il est également important de mentionner que s'intéresser au CECR et aux PCN, dans la perspective de l'ISD, serait une manière de mieux comprendre un document qui est à l'origine de l'agir de l'enseignant. Selon Bronckart (2004, 2006), on pourrait dire que le CECR et les PCN font partie des textes institutionnels de l'entour-amont de l'agir. Ainsi, le professeur de FLE ou le professeur dans les écoles brésiliennes aurait-il à sa disposition ces documents qui prescriraient son travail, d'une manière plus ou moins forte et qui seraient, soi-disant, à la source de son agir. Ceci ne signifie pas que le professeur va simplement suivre ce qui est préconisé dans ces documents, mais plutôt que les discours sont imprégnés de ces documents. Comme les manuels, les livres didactiques, les examens et certifications, la formation des enseignants sont basés sur ces documents, il existe tout un réseau discursif qui est traversé par les idées présentes dans le CECR et les PCN. D'où, à notre avis, l'intérêt d'analyser ces deux documents de plus près (tout en restant modeste dans le cadre de cet article). Passons maintenant à la comparaison entre l'approche du CECR et l'approche des PCN.

Les notions de base de la perspective des genres textuels, des PCN et du CECR

Les notions de base que nous nous proposons de reprendre sont celles de l'« agir », pour l'ISD et pour les PCN et l'« actionnel », terme utilisé par le CECR. À côté de ces notions de base, nous nous proposons

⁵ Dorénavant ISD.

d'examiner ce que disent ces documents sur les concepts de « texte », « genre textuel » et de « tâche ».

Pour comprendre la notion d'agir, il est important de noter tout d'abord que la communication n'est possible, dans la perspective de l'ISD, que parce que les individus partagent des représentations sur le monde. Bronckart (2004, 2006) se base sur Habermas pour évoquer l'existence de trois mondes : objectif (milieu physique), social (règles, conventions, etc), subjectif (caractéristiques de la personne) à partir desquels nous formons nos représentations du monde. Cette entente entre les individus sur le monde vécu se passe au travers de l'agir communicationnel : c'est à travers cet agir que les individus se construisent leur représentation et se mettent d'accord sur les trois mondes. L'intercompréhension entre les individus est donc possible grâce à l'agir communicationnel (Bronckart, 2006)⁶. Dans le CECR, on peut constater qu'on évoque bien un agir qui se réalise à travers le langage :

Les utilisateurs du Cadre de référence envisageront et expliciteront selon le cas les domaines dans lesquels l'apprenant aura besoin d'agir ou devra agir ou devra être linguistiquement outillé pour agir.

(Conseil de l'Europe, 2001 :41).

Dans les PCN le terme « agir » apparaît très souvent (24 fois dans le cas des PCN pour l'enseignement des langues étrangères), désignant pratiquement toujours un agir réalisé discursivement – à travers le discours, à travers le langage - par l'individu, pour transformer le monde, comme nous pouvons constater ci-dessous :

⁶ La notion d'agir proposée par Bronckart (2004, 2006) n'est pas issue seulement de la théorie de l'agir communicationnel de Habermas, mais plutôt d'un ensemble de positions philosophiques et épistémologiques qu'il nous est impossible d'aborder dans cet article.

A construção do aluno como sujeito do discurso se relaciona ao desenvolvimento de sua capacidade de **agir no mundo** por meio da palavra em língua estrangeira nas várias habilidades comunicativas.

(Brasil, 1998:19)

A aprendizagem de Língua Estrangeira no ensino fundamental não é só um exercício intelectual em aprendizagem de formas e estruturas lingüísticas em um código diferente; é, sim, uma experiência de vida, pois amplia as possibilidades de se **agir discursivamente no mundo**.

(Brasil, 1998:38)

Examinons maintenant un autre extrait du CECR où nous pouvons voir aussi l'importance de l'idée d'agir dans le monde à travers le langage. Selon cet extrait, l'usager d'une langue est un acteur social qui doit accomplir des tâches, langagières ou non, pour agir dans le monde.

La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social. (Conseil de l'Europe, 2001 :15).

On voit ainsi, que le CECR renforce le caractère social du langage et le fait que l'individu agit dans le monde à travers les activités langagières pour obtenir un résultat. Or, Bronckart (2004 :104) mentionne lui aussi, les activités

langagières qui régulent les activités humaines et organisent les rapports entre l'individu et le monde. Les activités langagières ont des correspondants empiriques, les textes. Ceux-ci sont définis comme étant l'unité communicative globale, le correspondant empirique d'une action langagière. On pourrait donc dire que la communication entre les individus se fait au travers des textes, qu'ils soient écrits ou oraux. Les textes, à leur tour, s'organisent en genres⁷ reconnus socialement comme adaptés pour une situation communicative donnée (Bronckart, 2004 :104). Alors que les genres sont relativement stables, les textes qui les matérialisent sont extrêmement variables et souples (Bronckart, 1997 ; Dolz & Schneuwly, 1996). Comme chaque situation d'usage de la langue se réalise verbalement à travers un genre, nous pouvons conclure que la capacité de communication dépend de la maîtrise (Dolz & Schneuwly, 1996) que l'on a du genre en question, que ce soit en langue maternelle ou étrangère.

Même s'il n'en est pas proposé de définition, le genre textuel apparaît dans le CECR, où l'on parle de repérage des types et genres textuels en mentionnant également que la succession des énoncés constitue « un texte d'un certain type qui appartient au genre correspondant » (Conseil de l'Europe, 2001 :78).

Dans les PCN, le terme genre de texte n'apparaît pas. Cependant, on évoque le terme type de texte, qui a, dans ce cas, le même sens que *genre de texte* :

Assim, dependendo do alvo a ser atingindo, o autor
escolherá um ou outro tipo de texto.

(Brasil, 1998:31)

⁷ La notion de genre est proposée par Bakhtine/Voloshinov (1953) et a été reformulée par Bronckart (1997, 2004) qui utilise le terme genre de texte. Pour Bakhtine/Voloshinov (1953), à chaque type d'activité humaine qui implique l'utilisation du langage correspondent des énoncés particuliers, les genres du discours.

Selon Bronckart (2004), lorsqu'il va produire un texte, l'individu se trouve dans une situation particulière qui peut être décrite par un ensemble de paramètres physiques (émetteur, récepteur, espace-temps de la production) et socio-subjectifs (type d'interaction sociale en cours, buts possibles dans ce cadre, rôles attribués aux protagonistes de l'interaction). Ces paramètres permettent de définir le genre de texte et les caractéristiques du texte qui sera produit.

Si l'on analyse maintenant les notions théoriques présentes dans le CECR, on verra que le terme *texte* y est défini comme étant « toute séquence discursive (orale et/ou écrite) inscrite dans un domaine particulier et donnant lieu à activité langagière au cours de la réalisation d'une tâche ». L'activité langagière appelle la compétence à communiquer langagièrement, dans un domaine déterminé, pour recevoir et/ou produire un texte en vue de réaliser une tâche. Dans cette perspective, la tâche serait « toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé » (Conseil de l'Europe, 2001 :16). Selon cette définition, la tâche peut être la situation de commander au restaurant, d'écrire une carte postale, de participer à une conversation téléphonique, etc⁸.

Du point de vue de l'ISD, les situations ci-dessus, considérées comme des tâches par le CECR, se réaliseraient à travers des textes. Et chacune de ces situations entraînerait l'usage d'énoncés particuliers, ayant des caractéristiques linguistiques propres à cette situation : les genres de textes. En résumé, on pourrait dire que l'individu, dans une situation donnée, va produire un texte, appartenant à un genre, possédant des caractéristiques appropriées à ce genre et à cette situation, pour agir à travers le langage, dans le monde. Cette manière de voir l'agir langagier est tout à fait compatible

⁸ Voir autres exemples dans le CECR, p. 16.

avec la perspective actionnelle qui met en avant l'agir de l'individu dans le monde à travers le langage, matérialisé en textes et organisé en genres.

Les situations réelles et les genres textuels dans la salle de classe

Les considérations que nous avons exposées ci-dessus nous mènent à une constatation : on ne peut plus envisager la salle de classe de langue étrangère comme un endroit où l'on n'apprend que des savoirs scolaires. En effet, comme nous avons vu, l'apprentissage de la langue étrangère doit permettre à l'apprenant d'agir dans le monde en l'utilisant. Pour ce faire, il faut qu'il soit confronté, pendant son apprentissage, à des situations réelles ou proches de la vie réelle.

Le travail sur les genres textuels est donc une alternative intéressante pour mettre l'apprenant en situation, comme s'il était dans une situation réelle. Que ce soit des textes oraux ou des textes écrits, le programme du cours peut être conçu de manière à permettre à l'élève d'apprendre les genres textuels qui lui seront plus utiles⁹. Par exemple, en langue étrangère, quelques genres intéressants à travailler pourraient être : à l'oral, conversation avec le serveur pour commander au restaurant, conversation au téléphone pour prendre un rendez-vous (ou faire une réservation), entretien d'embauche, etc. ; à l'écrit, fiche d'identité dans un hôtel, club de gym ou école, e-mail personnel et/ou professionnel, lettre de motivation, etc¹⁰. A partir de ce programme, le matériel pourrait être organisé en séquences didactiques (SD), ayant pour but

⁹ Plusieurs types de programmes peuvent être suggérés : ceux basés sur les aspects typologiques (Dolz & Schneuwly, 2004); ceux basés sur les sphères de circulation des textes (Rodrigues, 2000)

¹⁰ Les genres sont suggérés uniquement à titre d'exemple : comme à chaque activité humaine correspondent un ou plusieurs genres, leur nombre est infini (Bronckart, 1997). Les responsables du programme devraient donc choisir les genres appropriés pour leurs apprenants et pour leur niveau.

d'enseigner à produire un texte, appartenant au genre déterminé par le programme.

Selon Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004) la séquence didactique pourrait être organisée de la manière suivante :

1. Présentation de la situation : premier contact avec le genre de texte en question et réflexion sur son contexte de production ; présentation du vrai projet de communication qui sera réalisé à travers la production de ce genre textuel ;
2. Première production : destinée à vérifier les représentations des apprenants sur ce genre avant qu'ils commencent la SD.
3. Différents modules qui doivent couvrir les différents niveaux d'exploitation d'un texte et, en même temps, résoudre les problèmes rencontrés lors de la production initiale. Les niveaux d'exploitation pourraient être, de manière simplifiée :
 - a) représentation sur la situation de communication (qui est son destinataire ? dans quel but produit-il ce texte ? de quelle position sociale va-t-il écrire/parler ?)
 - b) élaboration des contenus : recherches, discussions, prise de notes, etc.
 - c) planification du texte : choisir un mode d'organisation de son texte, approprié au genre (contenant et/ou combinant des séquences narratives, descriptives, dialogales, argumentatives, explicatives, injonctives)
 - d) réalisation du texte : choisir les moyens linguistiques les plus appropriés pour ce genre de texte et pour le mode d'organisation choisi ; choisir le vocabulaire, les temps verbaux, les articulateurs logiques, etc.

Il convient également de souligner que pendant ces modules, il est important de varier les activités, de faire observer et analyser des textes et de proposer même des tâches simplifiées de production de textes, avant d'arriver à la production finale.

4. Production finale¹¹.

Finalement, il semble important d'aborder la question de l'évaluation. Or, il nous paraît évident que la manière d'évaluer, une fois adoptée la perspective des genres textuels, ne peut plus être la même. Le professeur ne pourra plus évaluer seulement les compétences linguistiques des apprenants : il faudra qu'il tienne en compte tous les aspects du genre de texte étudié, tels que son adéquation à la situation de communication, au genre, le choix des contenus, son organisation textuelle et, finalement, l'adéquation et la correction des moyens linguistiques évalués¹².

Quelles conséquences pour le travail du professeur ?

Quelle importance cette comparaison peut-elle avoir pour le travail du professeur de langue ? Pour y répondre, il faudrait revenir à notre question de départ : comment transposer le CECR dans les outils didactiques ? Nous proposons de le faire à travers des activités fondées sur les genres textuels.¹³

Une conséquence immédiate, observée au cours des expériences, est qu'on ne peut plus, lorsque l'on se sert de l'approche par les genres textuels et/ou de la perspective actionnelle, demander aux apprenants des productions qui ne soient pas situées du point de vue communicatif. Autrement dit, aussi

¹¹ En raison des contraintes d'espace, nous ne pouvons pas développer ici le côté pratique de la proposition de travail à travers les genres textuels de manière plus complète. Pour cela, veuillez consulter : Schneuwly & Dolz (2004) ; Dolz & Schneuwly, 1996 ; Lousada (2002, 2004a, 2004b, 2005, 2007) ; Cristovão, V. L. (2002) ; Machado, A. R. (2002), Damianovic (2007), entre autres.

¹² Pour voir d'autres aspects concernant l'évaluation, veuillez consulter: Damianovic (2007) ; Schneuwly & Dolz (2004).

¹³ En raison des contraintes d'espace, nous ne pouvons pas développer ici le côté pratique de la proposition de travail à travers les genres textuels. Pour cela, on peut consulter : Schneuwly & Dolz (2004) ; Dolz & Schneuwly, 1996 ; Lousada (2002, 2004a, 2004b, 2005) ; Cristovão, V. L. (2002) ; Machado, A. R. (2002), entre autres.

bien dans l'approche par les genres textuels que dans la perspective actionnelle, l'apprenant doit être appréhendé comme un sujet producteur de texte pour atteindre un objectif dans une situation de communication donnée, texte qui devra être adapté à cette situation de production. Les productions de « rédactions », de phrases isolées, etc., où l'on n'a pas de lecteur précis (à part le professeur évaluateur), qui ne renvoient à aucun genre de texte connu dans la vie courante et qui n'ont d'autre objectif que celui de réaliser ce qui est exigé dans le contrat didactique, n'ont plus de raison d'être.

Références bibliographiques

- Bakhtin, M. (1953). O problema dos gêneros do discurso. En M. Bakhtin. *Estética da criação verbal*. San Pablo : Martins Fontes.
- Bronckart, J-P. (2004). *Agir et discours en situation de travail*. Génova : Université de Genève, FPSE.
- Bronckart, J-P. (2006). *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas :Mercado das letras.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre Européen Commun de référence pour les langues*. Paris : Didier.
- Cristovão, V.L. (2001). O Gênero Quarta Capa no Ensino de Inglês. En A. Dionísio et al. *Gêneros Textuais e Ensino*. Río de Janeiro : Lucerna. Pp.95-106.
- Dolz, J. y Schneuwly, B. (1996). Genres et progression en expression orale et écrite : éléments de réflexions à propos d'une expérience romande. *Enjeux*, 37/38, pp. 49-75.
- Lousada, E. (2002). Elaboração de material didático em francês. En A. P. Dionísio et al. *Gêneros Textuais e Ensino*. Río de Janeiro: Lucerna.
- Lousada, E. (2004). Production orale et écrite: le genre de texte comme un outil pour le développement d'un ensemble de capacités. *Marges Linguistiques*, juillet 2004. Recuperado de

http://marges.linguistiques.free.fr/bdd_ml/archives_pres/doc0262presentation.htm.

Lousada, E. (2004). Approche de situations d'action langagière. *Le français dans le monde, numéro spécial : Français sur objectifs spécifiques : de la langue aux métiers*. Janvier 2004, pp. 125-133.

Lousada, E. (2005). La séquence didactique : un outil qui peut contribuer à l'autonomie du professeur. *Rencontres*, v10, junio 2005, pp. 223-232.

Machado, A. R. (2002). Revisitando o conceito de resumos. En A. P.Dionísio et al. *Gêneros Textuais e Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna.

Rodrigues, R. H. (2000). O artigo jornalístico e o ensino da língua portuguesa. En R.Rojo, *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN*. Campinas: Mercado de Letras.

Rosen, E. (2006). *Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : CLE International.

Schneuwly, B. & Dolz, J. (2004). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras.

Estudios acerca del léxico mental

Camila Zugarramurdi

Emilia Fló

Alvaro Cabana

Juan Valle Lisboa

Resumen

El lexicon o léxico es el almacén o registro de nuestro conocimiento de las palabras. En él se almacenan partes de fonología, sintaxis y semántica. Recientemente, el léxico ha jugado un papel central en las teorías lingüísticas y su estructura ha pasado a ser objeto de controversia. Presentamos una serie de reflexiones y resultados que apuntan a que es posible la coexistencia de un léxico estructurado con un acceso rápido a conocimiento del mundo. Para ello utilizamos la técnica de potenciales evocados, revelando que existe a la vez un almacén léxico en la memoria semántica y ejemplares léxicos de carácter episódico.

Introducción

Este texto tiene por objeto presentar algunos resultados y reflexiones acerca de la manera en la que el conocimiento léxico se almacena en el cerebro. Esto es, nuestro objetivo es determinar qué tipo de información se almacena, y cómo se almacena, cuando decimos que “sabemos una palabra”. A pesar de su aparente simpleza, la naturaleza del conocimiento léxico es un tema de disputa en las ciencias del lenguaje (Pustejovsky, 199, Fodor & Lepore, 1998). En cierto sentido, tanto desde el punto de vista sintáctico como semántico, las teorías actuales atribuyen un mayor papel al conocimiento léxico que otrora (Jackendoff, 2002). De hecho en las teorías actuales el conocimiento léxico es central. Desde el punto de vista semántico, las palabras conectan con el

conocimiento conceptual y más en general con toda la base de conocimientos del mundo que tenemos los humanos. Palabras y conceptos no son lo mismo; la polisemia, la homonimia y la sinonimia muestran en todos los casos que hay conceptos que son referidos por múltiples palabras y palabras que refieren a varios conceptos. Más aún, hay conceptos que las personas manejan pero para los que no hay palabras específicas (Murphy, 2002). De todas formas, la visión de que las palabras ganan su significado de los conceptos con los que se relacionan es más aceptada en la psicología que aquella visión más lingüística en la que las palabras obtienen su significado de la relación con el mundo (Fodor & Lepore, 1998). Estas simples consideraciones preliminares muestran claramente que entender el significado de las palabras es una tarea más compleja de lo que se puede anticipar. En la psicolingüística experimental, y por influjo de las corrientes conexionistas, ha ganado fuerza la visión que en la filosofía podemos atribuir a Wittgenstein (1953). En concreto, existen evidencias que apuntan que las palabras no tienen un significado independiente del contexto y de su uso (Elman, 2009). Esta visión, que algunos denominan pragmática radical (Cappelen & Lepore, 2005), sostiene en cambio que el significado se construye cada vez; las palabras (y las reglas de composición) no son suficientes

-según esta posición- para especificar el significado de las expresiones lingüísticas. En el campo de la semántica léxica, se ha sostenido que en realidad un léxico estructurado en donde las palabras se almacenan con su significado no existe; es la posición de Elman (2009) que sostiene que existe un conocimiento léxico sin un lexicón. La relevancia de esta propuesta es que se apoya en una idea de procesamiento lingüístico que es compatible con una visión particular de cómo el cerebro implementa la mente. A su turno estas teorías se basan en resultados empíricos psicolingüísticos. En lo que

sigue intentaremos presentar evidencias que permiten otra interpretación de estos resultados, pero previamente presentamos sucintamente la base teórica y empírica de las propuestas radicales.

El conexionismo como base teórica

Las últimas décadas han visto crecer la importancia de las Neurociencias como marco para construir teorías acerca del funcionamiento de la mente. Es claro que si bien el conocimiento acerca del cerebro es incipiente, la mayor parte de los neurocientíficos suscribe a un conjunto de postulados generales de cómo funcionaría el cerebro. Esta “ley de estructura cualitativa” (Newell & Simon, 1976) tiene entre sus postulados principales el que toda actividad mental es resultado de la actividad de un número grande y distribuido (en el cerebro) de neuronas y que el aprendizaje y la memoria dependen de pequeños cambios acumulativos de un número muy grande de conexiones sinápticas. La compleja actividad electroquímica de las neuronas acoplada a los cambios plásticos de las sinapsis se postulan como suficientes para dar cuenta de la mentación. La introducción de la imagenología ha enfatizado el carácter dinámico y distribuido de la actividad cerebral relacionada con la cognición. Estas ideas, además de constituir el centro de la investigación actual, han impactado en la psicología y la tecnología. Las modernas técnicas de aprendizaje de máquinas se inspiran en los modelos de redes neuronales, lo que a su turno proporciona una “prueba de concepto” de la viabilidad de estos modelos como teorías del aprendizaje cerebral (LeCun, Bengio & Hinton, 2015). En la psicología y la psicolingüística, una vigorosa comunidad de conexionistas ha venido aplicando estas ideas para proporcionar una visión alternativa al cognitivismo clásico (ver por ejemplo,

Rogers & McClelland, 2008). En efecto, la idea de una mente que implementa algoritmos combinatorios como los postulados en la lingüística generativa luce menos asimilable a la neurociencia que los modelos de redes neuronales, incluso si estos modelos son en extremo simplificados. ¿Qué es el conocimiento léxico en esta visión? Cuando una red de neuronas aprende lo que sucede es que un gran número de conexiones sinápticas cambian, de manera tal que la actividad neuronal que representa una palabra se puede recuperar mediante la presentación de información parcial relacionada. Esto es, la información auditiva de los sonidos del habla que arriba a las redes que sustentan el conocimiento léxico elicitaba una actividad consistente con esa información, lo que determina el reconocimiento de una palabra. El acceso a la información es por el contenido de la misma, lo que en el campo se conoce como memoria direccionable por contenido. La actividad elicitada, en conjunto con la actividad previa de la red de interpretación que representa al contexto, genera una nueva interpretación. En ese sentido, esta última actividad es parecida, pero no necesariamente igual, a la actividad que produce la palabra en otro contexto. De esa manera la misma palabra genera variaciones continuas en las representaciones mentales de manera dependiente del contexto. Esto provee además una manera de integrar información contextual variada, no únicamente lingüística, por ejemplo situacional, de conocimiento previo, emocional, etc (Elman, 2009).

Una objeción que clásicamente se le ha realizado a estos enfoques (Pinker & Prince, 1988, Fodor & Pylyshyn, 1988, Marcus, 2001, Jackendoff, 2002) es que son poco sistemáticos y por lo tanto tienen dificultades para generalizar más allá del parecido superficial. En concreto, tanto a nivel sintáctico como semántico, el procesamiento lingüístico parece basarse en reglas sensibles a la estructura, independientemente del contenido de las estructuras, justamente lo opuesto de la flexibilidad que

confiere un sistema conexionista (Marcus, 2001). En todos los enfoques formales de la lingüística, es justamente la dependencia con la estructura lo que permite la capacidad de procesar infinitas expresiones lingüísticas. Los conexionistas como Elman han buscado sustanciar el caso de las redes neuronales como modelos de la actividad mental principalmente de dos maneras. Por un lado mostrando que en varios de los dominios cognitivos en donde se han invocado reglas independientes del contenido, existen excepciones que o bien deben ser contempladas en sistemas duales (reglas + excepciones) o que muestran que los sistemas que los procesan son cuasi-regulares, al igual que las redes de neuronas (Rogers & McClelland, 2008). La otra línea argumental es la promiscuidad de la información que puede sesgar los juicios semánticos al reconocer una palabra. Nuestro trabajo se ha basado en este último tipo de evidencia que repasamos someramente en lo que sigue.

La evidencia: el super léxico

En las visiones clásicas del procesamiento de oraciones (Frazier & Fodor, 1978) se asume que el intérprete de una oración primero realiza el análisis estructural (“parsing” en inglés) de las oraciones y luego realiza la inserción de los referentes léxicos, lo que permite asignar un significado a la oración. Contra esta visión, se ha aducido que la información de variados aspectos del conocimiento del mundo está disponible tempranamente en el procesamiento como demuestran varios experimentos (Ferretti et al., 2001, McRae et al., 2005, Hare et al., 2009). Muchos de estos experimentos se sustentan en el acceso a información de las características típicas de los roles semánticos. Por ejemplo, el sustantivo “robo” facilita el reconocimiento de que la palabra “policía” denota a un ser vivo, lo que implica que de alguna forma el acceso a la información de un evento de robo evoca rápidamente quiénes son los participantes típicos de este evento (Hare et al., 2009). Lo interesante del caso es que para explicar ese acceso rápido es necesario postular que de alguna manera esta

información forma parte del significado de las palabras. En una revisión reciente (McRae & Matsuki, 2009) se revisa la literatura que demuestra que esta facilitación está presente no solo entre aquellos sustantivos que denotan eventos y los participantes típicos de los mismos, sino también entre agentes e instrumentos, instrumentos y pacientes, locaciones y objetos típicos, además de los verbos a sus argumentos típicos.

En base a estos resultados, Elman ha argumentado que el psicolingüista puede seguir uno de dos caminos; o bien incrementa el volumen y complejidad del léxico para incluir todo tipo de información idiosincrática o abandona el léxico como una entidad acotada y asume que el conocimiento léxico es parte del conocimiento general al que se accede de manera direccionable por contenido, de la misma forma que se accede a la información en los modelos de redes de neuronas (Elman, 2009). El problema de la primer idea es que hace la estructura de datos del léxico en apariencia muy compleja. El problema de la última propuesta, a pesar de todo su atractivo, es el mencionado más arriba; es difícil entender de qué manera es posible dar cuenta de las sutilezas de la generalización lingüística si los sistemas de procesamiento lingüístico no soportan un procesamiento basado en reglas combinatorias y composicionalidad, algo difícil para las redes de neuronas (Marcus, 2001).

Una idea que hemos venido analizando en estos últimos años es que la manera de compatibilizar ambos mundos es justamente permitiendo la existencia de dos sistemas; por un lado un léxico más tradicional y por otro un almacén de experiencias lingüísticas. Esta distinción es similar a la distinción memoria semántica/memoria episódica de la neuropsicología de la memoria (Binder & Desai, 2012, Tulving, 2002). Al procesar un discurso, accedemos en paralelo a nuestras experiencias lingüísticas compatibles a la vez que realizamos un lento análisis de la oración; si encontramos en la

base de datos de nuestras experiencias lingüísticas un fragmento de discurso que sirve para interpretar el nuevo discurso lo incorporamos, facilitando y acelerando la interpretación. En aquellos casos en los que no tenemos experiencia previa, el conocimiento lingüístico es suficiente -aunque más lento- para asignarle una estructura y una interpretación a cada oración.

Para evaluar esta hipótesis realizamos una serie de ensayos electrofisiológicos que pasamos a detallar.

El léxico permite acceder rápidamente a variada información: resultados electrofisiológicos

En un trabajo reciente que formó parte de la tesis de uno de los autores (CZ), reproducimos los aspectos más importantes de los resultados revisados en (Hare et al., 2009 y McRae & Matsuki, 2009) utilizando técnicas de potenciales “evocados”¹. Los potenciales evocados (PE) son componentes del electroencefalograma asociados a un evento que tiene una latencia característica, así como una distribución espacial y polaridad también característica. En el estudio del lenguaje los PE han permitido estudiar la base neural del procesamiento lingüístico (ver Kutas & Federmeier, 2011 por una revisión). Uno de los potenciales evocados más clásicos tiene que ver con la semántica léxica y es relevante para el trabajo presentado aquí (Kutas & Hillyard, 1980). En dicho trabajo se comparaba el potencial frente a oraciones “normales” como “He spread the warm bread with butter” (Él untó el pan tibio con manteca) y oraciones semánticamente alteradas como “He spread the warm bread with socks” (Él untó el pan tibio con medias). La observación es

que en las oraciones incongruentes, 400 ms luego de la palabra final (socks) aparecía un pico de potencial, de distribución centro-parietal de mayor amplitud que en el caso congruente. Desde entonces se ha utilizado como índice de los procesos de acceso a la información semántica.

En un experimento que se resume en la figura 1, buscamos utilizar modulaciones de este potencial para estudiar las relaciones entre palabras relacionadas a eventos. Si el acceso a la información de la tipicidad de eventos se da antes del análisis de la oración, deberíamos ver que cuando se presentan dos palabras relacionadas, la amplitud del N400 en la segunda palabra, debería ser menor en los que las dos palabras no están relacionadas. Efectivamente eso es lo que ocurre, como mostramos en la figura 1.

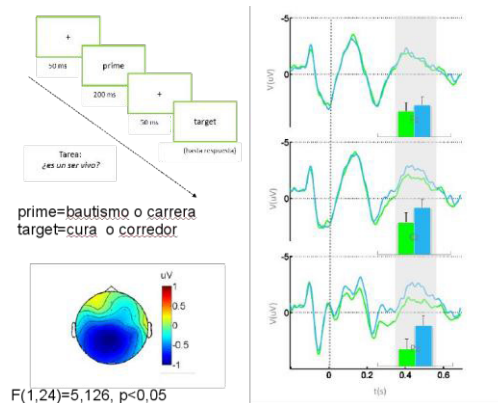


Figura 1. Estudio electrofisiológico de facilitación entre sustantivos relacionados a eventos. Resultados clásicos (Kutas, 1980) muestran que un componente (la onda negativa que ocurre a los 400 ms, llamada componente N400) del EEG tiene mayor amplitud cuando una palabra percibida no se ajusta al contexto. Realizamos un experimento en el que una palabra (el 'prime') sirve de contexto para otra palabra (el 'target'). Si la percepción del 'prime' permite acceder a datos sobre el 'target' la amplitud de la onda N400 es menor que en casos en los que prime y target no están relacionados. En el experimento mostramos que si los primes denotan eventos, instrumentos, pacientes o agentes y los targets participantes en eventos, la onda se modula, mostrando que el acceso al prime permite el acceso rápido a

la información del target. Las diferencias son significativas en los electrodos centro parietales. Gráficos de barra: Promedio de la amplitud entre 300 y 500 ms. En verde la respuesta a los pares relacionados. En azul la respuesta a pares no relacionados. Topografía craneana: Se muestra la interpolación espacial de la diferencia de los pares relacionados menos los no relacionados.

Una interpretación alternativa: Episodios léxicos almacenados

De la sección anterior podríamos concluir que efectivamente cuando se interpreta un discurso, el acceso al significado de una palabra implica la activación de una red distribuida de conocimiento que se vuelve disponible, tal como lo proponen las teorías conexionistas. Otra interpretación es posible, sin embargo. A modo de ejemplo, si cada vez que accedemos a una palabra que denota algún rol semántico de un evento, accedemos también a los episodios más conspicuos de uso de esa palabra, el resto de la información vinculada se recupera rápidamente. Sería esta información la que es facilitada y no cualquier otra. Esto permitiría suponer que mantenemos un conocimiento léxico que no es continuo con el conocimiento general del mundo, pero que por la vía de activar episodios permite acceder al conocimiento adecuado. ¿Cómo podemos evaluar dicha hipótesis?

El experimento crucial

Para evaluar el acceso a los episodios lingüísticos, nos basamos en otro resultado clásico. Swinney y colaboradores mostraron que en el caso de las palabras que tienen homónimos, la presentación de la palabra en un

contexto no evita que en un primer momento se accedan a todos los significados de la palabra, incluso aquellos que no son congruentes con el contexto (Swinney, 1979). Nuestro razonamiento es que como las representaciones responsables de la facilitación observada en el experimento anterior están almacenadas como un todo, a diferencia de lo que ocurre en el caso de la homonimia, la facilitación de palabras relacionadas a eventos sólo se da en los casos congruentes. Si podemos encontrar palabras relacionadas a eventos que tengan homónimos no vinculados a eventos podemos intentar evaluar hasta qué punto la facilitación a los casos incongruentes se da sólo en los casos de homonimia semántica pero no en los casos de homonimia episódica (fig. 2).

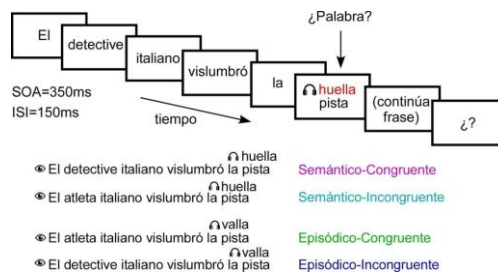


Figura 2: Diseño del experimento de facilitación bimodal para estudiar las diferencias entre la facilitación episódica y la semántica. SOA (Stimulus onset asynchrony), Intervalo de tiempo que transcurre entre la presentación de un estímulo y el siguiente. ISI (Inter Stimulus Interval) Tiempo que transcurre entre la finalización de un estímulo y el comienzo del siguiente.

Nuestros resultados hasta ahora solo nos permiten afirmar que la facilitación semántica a homónimos tiene una distribución diferente en los casos de relaciones categoriales que en el caso de vínculos eventuales. De confirmarse este resultado, podemos afirmar que la manera en que se almacena esta información difiere en uno y otro caso y que por lo tanto la

facilitación observada en los estudios de tiempo de reacción no se debe al mismo tipo de fenómeno que en los casos de facilitación semántica clásica.

Conclusiones

Si el cerebro es capaz de implementar reglas sensibles a la estructura, y la semántica es composicional, entonces quizás nuestra visión actual de cómo funciona el cerebro sea incompleta. Los resultados de Elman (2009) buscan establecer que un modelo basado en sistemas pseudo-regulares es suficiente, y aún más, se ajusta mejor a los datos psicolingüísticos (McRae & Matsuki, 2009). Nuestros resultados parecen establecer que la situación es más compleja. Lo interesante es que con las técnicas disponibles y las que se están creando, es quizás posible acercarse a estas preguntas de manera parsimoniosa y científica. La interpretación aquí presentada apunta a que coexisten en nuestra mente múltiples interpretaciones de lo que percibimos y de lo que nos comunica el lenguaje. Esto es compatible con la idea de que generamos modelos mentales (Johnson-Laird, 1993) de las situaciones. Si se nos permite la especulación, quizás durante el aprendizaje lo que hacemos es afinar nuestra precisión en la construcción de estos modelos, de manera que aplicamos reglas que nos llevan a interpretaciones del mundo, pero que mantenemos un registro de otras interpretaciones (extraordinarias por muy frecuentes o por muy atípicas) que nos permitan arribar rápidamente a otras conclusiones cuando las reglas de procesamiento nos atrapen en interpretaciones erróneas. Estamos comenzando a explorar las ramificaciones de estos modelos.

Referencias bibliográficas

Binder, J. R., y Desai, R. H. (2012). The Neurobiology of Semantic Memory. *Trends in Cognitive Sciences*, v.15, (11), pp.527–536.

- Cappelen, H. y Lepore, E. (2005). Radical and Moderate Pragmatics: Does Meaning Determine Truth Conditions? En Zoltán Gendler Szabó (ed.), *Semantics versus Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press.
- Elman, J. L. (2009). On the meaning of words and dinosaur bones: Lexical knowledge without a lexicon. *Cognitive Science*, v.33, (4), pp.547–582.
- Ferretti, T. R. et al. (2001). Integrating Verbs, Situation Schemas, and Thematic Role Concepts. *Journal of Memory and Language*, v. 44,(4), pp. 516–547.
- Fodor, J y Lepore, E. (1998). The Emptiness of the Lexicon: Reflections on James Pustejovsky's The Generative Lexicon. *Linguistic Inquiry*, v.29, pp. 269-288.
- Fodor, J. y Pylyshyn, Z. (1988). Connectionism and Cognitive Architecture: a Critical Analysis. *Cognition*, v. 28, pp. 3–71.
- Frazier, L. y Fodor, J. D. (1978). The sausage machine: A new two-stage parsing model. *Cognition*, v. 6, (4), pp. 291–325.
- Hare, M. et al. (2009). Activating event knowledge. *Cognition*, v. 111, pp.151–167.
- Jackendoff, R. (2002). *Foundations of language: Brain, meaning, grammar, evolution*. Oxford: Oxford University Press.
- Johnson-Laird, P.N. (1993). *Human and Machine Thinking*. NY: Lawrence Erlbaum.
- Kutas, M., y Federmeier, K. D. (2011). Thirty years and counting: finding meaning in the N400 component of the event-related brain potential (ERP). *Annual Review of Psychology*, v.62, pp. 621–647.
- Kutas, M., y Hillyard, S. (1980). Reading senseless sentences: brain potentials reflect semantic incongruity. *Science*, v.207, pp. 203-205.
- LeCun, Y. et al. (2015). Deep learning. *Nature* (521),pp.436- 444.
- Marcus, G. (2001). *The algebraic mind*. Cambridge: MIT Press.

McRae, K. et al. (2005). A basis for generating expectancies for verbs from nouns. *Memory & Cognition*, v.33,(7), pp. 1174–1184.

McRae, K., y Matsuki, K. (2009). People use their knowledge of common events to understand language, and do so as quickly as possible. *Language and Linguistics Compass*, v.3, (6), pp. 1417–1429.

Murphy, G. L. (2002). *The Big Book of Concepts*. MIT Press.

Newell, A. y Simon, H. (1976). Computer science as empirical inquiry: symbols and search. *Communications of the ACM*, v. 19, pp.113–126.

Pinker, S., y Prince, A. (1988). On Language and Connectionism: Analysis of a Parallel Distributed Processing Model of Language Acquisition. *Cognition*, v.23, pp. 73–193.

Pustejovsky, J. (1991). The Generative Lexicon. *Computational Linguistics*.

Rogers, T. T. y McClelland, J. L. (2008). Semantic Cognition: A Parallel Distributed Processing Approach. *Behavioral and Brain Sciences*, v. 31, p. 689.

Swinney, D. (1979). Lexical access during sentence comprehension: (Re)consideration of context effects. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, v. 18, (6), pp. 645–659.

Tulving, E. (2002). Episodic Memory: From Mind to Brain. *Annual Review of Psychology*, v.53, pp.1–25.

Wittgenstein, L. (1953). *Philosophical Investigations*. Blackwell.

Sección 2

Ponencias

Abordajes teóricos acerca de la lengua y las prácticas de evaluación
Un estudio a docentes de Formación Docente, especialidad:
Portugués

Rosario M. Acuña
Nelcia Díaz

Justificación del problema

Varios autores señalan la directa relación que se da entre las concepciones de lenguaje los profesores poseen y sus prácticas de aula, en tanto definen qué productos, realizaciones, actitudes esperan de la actividad de los estudiantes.

... *“Uma abordagem equivale a um conjunto de disposições, conhecimentos, crenças, pressupostos e eventualmente princípios sobre o que linguagem humana, LE, e o que é aprender e ensinar uma língua-alvo”* (Almeida Filho, J. C. 1993).

Estas concepciones se transforman en guías a seguir para el aprendiz, que ve en ellas lo que se espera de él en cuanto al tratamiento de la lengua (Scaramucci, M. V. 1993).

Las prácticas de evaluación son por excelencia el espacio en que se pone en juego de forma implícita y a veces explícita aquello que el profesor considera más importante en el manejo de la lengua.

Problema

Se estudia la correlación entre el discurso de los docentes de Profesorado (departamento de portugués) del Centro Regional de Profesores del Norte (CeRP del Norte), año 2014 y sus prácticas de evaluación de trabajos escritos de los alumnos (en Lengua portuguesa).

Preguntas de investigación

¿Cuáles son las grandes líneas teóricas en el estudio de la lengua para los docentes?

¿Cuál es la relación entre el concepto de lengua expresado por los docentes y los aspectos evaluados en su práctica?

Objetivo

Nos proponemos en este trabajo profundizar en la comprensión de la relación existente entre las concepciones teóricas presentes en el discurso de los docentes y las formas en que estos conceptos emergen en sus prácticas de aula, realizando un énfasis especial en los registros de sus prácticas de evaluación.

Qué podrá permitir esta investigación en el desarrollo de una carrera que se inicia...

Investigar cómo se relaciona lo que creemos y fundamentamos teóricamente como docentes con lo que de hecho hacemos se torna una práctica por demás enriquecedora y promotora de un crecimiento de nuestra competencia profesional.

Algunos antecedentes

Son los trabajos desarrollados por:

* Mariana QueirogaTabosa titulado *“Concepciones de lengua y escritura subyacentes a la corrección y evaluación de textos por profesores en formación”*.

*Ana Paula Martinez Duboc de la Universidad de San Pablo titulado *“La evaluación del aprendizaje de lengua inglesa según las nuevas teorías del letramento”*.

*Damián Díaz y Leila Peña cuyo objetivo fue analizar la correlación entre el discurso docente y las prácticas de evaluación en lengua en docentes de portugués lengua extranjera de los Centros de Lenguas Extranjeras.

Un breve recorrido histórico

A partir de la influencia de las propuestas teóricas de Ferdinand de Saussure y Leonard Bloomfield cambia el enfoque donde (durante el siglo XX) la enseñanza de segundas lenguas se enmarcaba en un abordaje denominado estructuralista.

Tanto Bloomfield como Saussure derribaron una tradición de estudio lingüístico de corte normativo para la promoción de una actitud descriptiva por parte del lingüista frente a su objeto de estudio.

Esta segmentación colocó a la lengua en un nivel diferenciado del habla, tendiendo a la construcción de una idea de separación entre el código y el uso que el hablante hace del mismo.

La propuesta teórica de Chomsky a inicios de la segunda mitad del siglo XX perfeccionó esta separación metodológica propuesta por Saussure proponiendo los conceptos de competencia y actuación, y dió lugar a otros estudios que derivaron en lo que llamamos “enfoque” comunicativo.

Avances desde la teoría

*Hymes, D.H. (1972) propone una nueva visión de la lengua. Entiende que las condiciones de la enunciación, sean estas sociales, culturales o históricas provocan la necesidad de una “adecuación” del discurso, que recoge del bagaje de conocimiento yacente en la competencia, lo que es más apropiado.

*Bakjtín y Brockart, por su parte, proponen un modelo de lengua como mecanismo de comunicación para la interacción social mediante prácticas habituales y estereotipadas a las que se llama géneros textuales o de la palabra.

Innovaciones en la visión de lengua

Se propone una visión de la lengua como herramienta de acción social esencial para el hombre en una sociedad, así como un concepto de ella en que participan procesos de índole morfosintáctica, fonológica y pragmática.

Surge el concepto de Competencia comunicativa que abarca:

- competencia discursiva: dominio de combinar formas y significados para conseguir un texto coherente y cohesivo.
- competencia gramatical: dominio del sistema en sus diferentes niveles: morfosintáctico, semántico...y el uso correcto de las mismas.
- competencia estratégica: dominio de las estrategias de comunicación verbales y no verbales para efectivizar la comunicación.
- competencia sociolingüística: permite adecuar el discurso a la situación de comunicación.

La competencia comunicativa implica la necesidad de conocimiento de la estructura de la lengua, pero también de los factores extralingüísticos. Importa saber usar esos contenidos para la comunicación.

Qué enfoques sigue la evaluación

Así como las concepciones respecto a la lengua, la evaluación ha sufrido (desde un marco teórico y quizá práctico) cambios sustanciales en lo que dice respecto a los diferentes enfoques:

- **Estructuralismo:** basado en el análisis lingüístico, es decir, la lengua es vista y analizada de forma fragmentada. Las propuestas radican esencialmente en:
 - aplicar ejercicios para medir la incorporación de vocabulario,
 - evaluar la sintaxis verbal,
 - observar el dominio del contenido semántico de enunciados y palabras... principalmente importan aspectos gramaticales.
- Abordaje comunicativo:

- pretende observar las competencias del hablante de forma integrada, así como todos los niveles de la lengua,
- las competencias están ligadas a la adecuación del discurso a condiciones y propósitos de comunicación específicos (uso).

Diseño metodológico

El diseño metodológico de este trabajo se encuadra dentro de un abordaje cualitativo: nuestro punto focal se encuentra en la comprensión de la realidad en los casos determinados para el estudio, a través de los significados y concepciones que los actores implicados comparten.

Las conclusiones serán de carácter empírico pues se basan en el análisis minucioso de la realidad estudiada a través de los discursos recogidos en los cuestionarios y las observaciones documentales.

Las consideraciones finales que surgen no tendrán carácter definitorio e inapelable ni podrán ser universalizadas a otros ámbitos de la docencia de forma general.

La Metodología es de carácter exploratorio, ya que nos acercamos a la muestra sin una hipótesis previa definida y con el objetivo de constatar los elementos existentes.

Muestra

La muestra está integrada por docentes de profesorado, de especialidad portugués en actividad.

Técnicas

Cuestionario: Seleccionamos el cuestionario como medio para indagar en algunos posicionamientos teóricos fundamentales de los docentes que integran la muestra por considerar esta técnica como la más adecuada, en tanto la disponibilidad de tiempos y espacios de trabajo conjuntos.

“La elección de método de investigación debe estar determinada por los intereses de la investigación, las circunstancias del escenario o de las personas a estudiar, y por las limitaciones prácticas que enfrenta el investigador...” (Teylor, S. J.; Bogan, 1987).

Se considera que esta técnica nos permitirá reconocer cuáles son los elementos esenciales que orientan desde el punto de vista teórico las prácticas educativas de los docentes observados.

Realizamos una elección por el reconocimiento de que existe la posibilidad de análisis de pocos discursos, dado que los mismos docentes dictan varias asignaturas de la totalidad de la carrera (Asignaturas específicas). *“En la investigación cualitativa, un “grupo de uno” puede ser tan esclarecedor como una muestra grande (y con mucha frecuencia lo es más).”* (Teylor, S. J.; Bogan, 1987).

Análisis de documentos: *“Se entiende por documento una amplia gama de registros escritos”* (Vélez Y Galeano, 2000, 27).

En esta investigación, además de la técnica cuestionario, utilizaremos el análisis de documentos, pruebas realizadas por estudiantes de portugués. MacDonlad y Tipton definen este tipo de documentos como escritos y oficiales de las administraciones públicas.

Por medio del trabajo documental pretendemos no solamente coleccionar información sino también analizarla e interpretarla. El procedimiento que seguiremos para el análisis estará basado en “preguntarle” al documento las cuestiones que orientan nuestra investigación y de cierta manera también observarlos, buscando la coherencia existente o no, entre la corrección de las pruebas y las concepciones de lengua y competencia del profesor evaluador.

El material de documental se adapta al concepto de producción escolar (Perlo, C. 2002), en tanto documentos creados en el ámbito de la institución con finalidades propias a ella, en este caso la obtención de una calificación dentro del curso.

Consideraciones finales

Parafraseando a Bloom, Hastings y Madaus, los principios básicos de una evaluación son que debiera ser un proceso continuo y sistemático; funcional; orientador; integral.

Se pudo percibir que a pesar de las constantes reflexiones del grupo docente y la busca por perfeccionar sus prácticas, en la mayoría de los casos se subrayan en las evaluaciones (textos escritos de los estudiantes) aspectos ligados a la ortografía y la morfosintaxis, careciendo de información explícita dirigida al alumno en relación a los elementos pragmáticos implicados en la elaboración de un texto (organización, género textual, encadenamiento de ideas, adecuación al registro, claridad en el mensaje comunicado, adecuación a la situación de enunciación, construcción de una idea de lector hipotético, extensión de acuerdo al género, etc.)

En pocos casos son descritos o explícitos los “errores” a los alumnos más que los ortográficos, más aún, aspectos pragmáticos son casi nulos, lo que no permiten al alumno hacer un seguimiento de sus fortalezas y debilidades para poder avanzar.

Pareciera reflejarse más una preocupación por la utilización de una escritura correcta desde el punto de vista estructural en una variedad culta de la lengua, que un elemento que pudiera interferir de algún modo en la comunicación.

Referencias bibliográficas

- Almeida Filho, J. C. P. (2002). *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. São Paulo, Brasil: Pontes.
- Bakhtin, M. (2006). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo, Brasil : HUCITEC.
- Canale, M. (1995). *De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje*. Madrid: Edelsa.

Chomsky, N. (1992). *El lenguaje y los problemas del conocimiento*. Madrid: Visor.

_____ (1965). *Aspectos de una teoría de la sintaxis*. Madrid : Aguilar.

Dool, J. (2000). *Avaliação após-modernidade*. Porto Alegre: Mercado aberto.

Hymes, D. H. (1996). *Acerca de la competencia comunicativa*. Bogotá: Universidad de Nacional de Colombia.

Marcuschi, L. (2007). *Da fala para a escrita, atividades de retextualização*. São Paulo.

Riestra, D. (2010) . *¿Enseñar el texto o la gramática? Detrás de la disyuntiva, un problema actual de la Didáctica de las lenguas*. Montevideo, Uruguay: ANEP.

Saussure, F. (1985). *Curso de linguística geral*. São Paulo: Culttrix.

Scaramucci, M. V. (1997). *Avaliação de rendimento no ensino-aprendizagem de português língua-estrangeira*. Campinas, Brasil: Pontes.

Schlatter, M. (2005). *Avaliação de desempenho e os conceitos de validade, confiabilidade e efeito retroativo*. UFRGS Editora.

Soares, M. (2003). *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. 26ª Reunião Anual da ANPEd: Poços de Caldas.

Taylor, S. J. y BOGDAN, R. (2002). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Widowson, H. G. (1991). *O ensino de linguas para a comunicação*. São Paulo: Pontes.

“Charge”, um gênero pouco usado na educação

Rosario M. Acuña
Nelcia Díaz

Introdução

Este trabalho tem como premissa dar uma pequena contribuição para a análise das propostas desenvolvidas em aula com gêneros textuais, com ênfase em charges.

Há que se esclarecer que aqui nada é conclusivo, são apenas sugestões, um convite à prática e futuros debates.

Algumas conceituações

Segundo Cadore (1996) o vocábulo gênero é compreendido, etimologicamente, como significando família, raça ou conjunto de seres dotados de características comuns.

Assim sendo, a palavra gêneros sempre foi bastante utilizada pela retórica e pela literatura com um sentido especificamente literário, identificando os gêneros clássicos – o lírico, o épico, o dramático – e os gêneros modernos da literatura, como o romance, a novela, o conto, o drama, etc.

Mikhail Bakhtin (2003) – pesquisador russo que, no início do século XX, se dedicou aos estudos da linguagem e da literatura – foi o primeiro a empregar o vocábulo “gênero” com um sentido mais amplo, referindo-se também aos tipos textuais que empregamos nas situações cotidianas de comunicação.

De acordo com Bakhtin (2003) todos os textos que são produzidos, sendo estes orais ou escritos, proporcionam um conjunto de características concernentemente estáveis, tendo-se ou não consciência delas. Essas características configuram diferentes tipos ou gêneros textuais que podem ser

identificados por três aspectos básicos coexistentes: o assunto, a estrutura e o estilo.

Dolz e Schneuwly citado em Boniniet *al* (2006, p. 349-350) consideram que *“é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes”*.

Segundo L.A. Marcuschi os gêneros textuais, como práticas sócio-históricas, se compõem como atividades para atuar sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo. De acordo com este autor, são textos orais ou escritos solidificados em situações de comunicação decorrentes.

Charge:

É um gênero textual cuja intencionalidade principal é fazer uma crítica por meio do humor. “Seu objetivo é a crítica humorística de um fato ou de um acontecimento específico. É a reprodução gráfica de uma notícia já conhecida do público segundo a ótica do chargista. Tanto se apresenta somente através de imagens quanto combinando imagem e texto. Sua ocorrência opera em cima de fatos reais e o conhecimento prévio do tema abordado na charge, por parte do leitor, é fator essencial para compreendê-la” (Arbach, 2007).

Humor:

“... é uma forma criativa de analisar criticamente, descobrir e revelar o homem e a vida (...) O humor é um caminho” (Ziraldo, 1969).

“O humor compreende também o mal humor. O mal humor é que não compreende nada” (Millor Fernandes).

“A fonte secreta do humor não é a alegria, mas a mágoa, a aflição, o sofrimento. Não há humor no céu” (Mark Twain).

Ironia:

É o efeito resultante do uso de uma palavra ou expressão que, em um contexto específico, ganha sentido oposto ou diverso daquilo com que costuma ser utilizada.

Segundo Abreu (2000), não tem sentido fazer diferença entre o desenho humorístico e a caricatura, nem por sua estrutura nem pelos seus propósitos, nem sequer por suas marcas formais. “*Son dos caras de lamismamoneda*”.

Por outro lado, Riani, diz existir um consenso entre estudiosos de imagens quanto à existência de categorias específicas.

Motta, aponta diferenças entre a charge e a caricatura, mas as trata como se fossem iguais.

Caricatura:

- Vem do italiano “caricare”, que significa carregar, seria mesmo exagerar, ressaltar certas características do retratado, com intenção zombeteira, ou seja, atacar.

- Surgiu no Renascimento, na Itália com os irmãos Caracci.

- Prioriza a distorção anatômica, revelando traços da personalidade do retratado.

- Segundo Arbach, a caricatura esteve relacionada intimamente desde o seu surgimento com a crítica. Até o fim do século XVIII o sentido cômico foi asua marca inconfundível, encontrando na caricatura de personalidades (portrait-charge). Para esse autor, “*aquela imagem em que se carregam os traços mais evidentes de um fato ou pessoa, com a finalidade de levar ao riso*”.

Algumas características:

- Apresenta geralmente um desenho único.

- Faz uma crítica a um fato jornalístico ou um acontecimento recente.

- A imagem é composta por um desenho ou uma fotografia (Silva, 2008).

- É caracterizada pelo aspecto temporal e crítico.
- Tem o humor por elemento.
- Tem uma carga de agressividade em sua essência, despertando a consciência crítica no leitor (Gawryszewski, 2008).

Cartum

É uma anedota gráfica, uma crítica mordaz, que manifesta seu humor através do riso. Faz referências a fatos ou pessoas, sem o necessário vínculo com a realidade, representando uma situação criativa que penetra no domínio da invenção. Mantém-se, contudo, vinculado ao espírito do momento, incorporando eventualmente fatos ou personagens” (ARBACH, 2007).

Algumas características:

- Promove uma reflexão crítica sobre situações políticas, econômicas e sociais da atualidade.
- É atemporal.
- Geralmente, não faz nenhuma referência a alguma personalidade ou fato do noticiário.
- Focaliza uma realidade genérica. Relata um fato universal.
- Há situações em que pessoas reais são retratadas nos cartuns.
- Destaca-se o papel didático da imagem, o papel de formar uma consciência crítica no leitor. Ele não é mais receptor passivo da mensagem passada.
- Seu objetivo é inculcar no expectador sua reflexão e seus valores, transmitidos pelo desenhista.



O escritor Rui Barbosa em caricatura feita por J. Carlos. Créditos: J. Carlos / Revista Careta.



Charge do voto de cabresto mostrando o político levando o eleitor para votar, do cartunista Storni, publicada na revista Careta no. 974, de 1927. Créditos: Storni / Revista Careta / Biblioteca Nacional.

Aspectos importantes a considerar

Para que o leitor se divirta com a leitura de uma charge, é preciso que ele esteja a par da situaçãocultural – conhecimento prévio de mundo – que a charge expõe, bem como dos recursos linguísticos nela presentes.



Na charge, a "intenção" é objetivo do chargista e do leitor, levando a questionar "O que ele quis dizer com isso?", o que comprova que esse texto não é neutro e não se preocupa com a censura. Koch (2003, p. 20) comenta que:

"A pretensa neutralidade de alguns discursos (o científico, o didático, entre outros) é apenas uma máscara, uma forma de representação (teatral): o locutor se representa no texto "como se" fosse neutro, "como se" não tivesse

engajado, comprometido, “como se” não estivesse tentando orientar o outro para determinadas conclusões, no sentido de obter dele determinados comportamentos e reações.”

Possíveis abordagens de trabalho com charges

Parte sustancial do trabalho com charges supõe “proporcionar que o leitor saiba o ‘para quê’ e ‘o porquê’ ler um texto.”(GERALDI, 1991).

- Favorecer o conhecimento do que se aborda sobre um assunto na atualidade, localizando no jornal (por exemplo);
- Despertar o gosto pela leitura;
- Desenvolver o hábito da leitura;
- Propiciar aos alunos o contato com textos diversificados;
- Desenvolver a competência de produzir bons textos a partir da prática da leitura;
- Valorizar a leitura como fonte de informação;
- Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas;
- Identificar aspectos relevantes no texto compondo-os de forma coerente, a partir de textos oriundos de diferentes fontes.

Perguntas para a reflexão:

- 1) Qual a importância das ilustrações na charge?
- 2) Qual a importância da escrita na charge?
- 3) Qual o objetivo da charge para você?
- 4) Você considera as charges um texto? Explique.
- 5) Todos interpretaram as charges da mesma forma? Todos entenderam a mesma coisa?

Como podemos perceber, essas perguntas apontam à reflexão e sentido crítico respeito ao texto, levando o aluno a identificar aspectos

fundamentais do gênero, como ser: estrutura, linguagem usada (formal, informal), intencionalidade, etc.



- 6) Qual é o conhecimento prévio de mundo necessário para que o leitor se divirta com a charge apresentada.
- 7) Observe a charge, o que ela critica?
- 8) O humor da charge é produzido pela associação de elementos linguísticos e de elementos visuais. Descreva a charge, de modo a indicar os aspectos visuais bem como o(s) elemento(s) linguístico(s) que provocam humor na mesma.



Possibilidades que apresenta a proposta

O entendimento das definições produzidas desde a leitura da charge pode alterar de acordo com seus interlocutores, provocando, em cada leitor, uma atitude ativa, em que ele, sujeito do seu discurso, faz um diálogo com o texto, no qual nele se constrói e é construído.

É nessa interação dialógica que se dá o entendimento do discurso midiático e da crítica mordaz aos políticos por meio de sátira, ironia,

zombaria, e outros recursos linguísticos e gráficos visuais presentes na charge.

Bakhtin e Volochinov (2004, p. 132) nos mostra que “*compreender é opor à palavra do outro a uma contra-palavra*”.

É nesse ponto de vista teórico que se compreende a leitura da charge como uma prática social, um mecanismo de entendimento ativo, no qual os sentidos são estabelecidos desde a relação dialógica estabelecida entre texto-autor-interlocutor, dando lugar a partir desse ponto a outras sequências variadas em aula.

Algumas sugestões:

-Pesquisa sobre o assunto (charges animadas na internet):

Disponíveis nos sites:

<http://pt.wikipedia.org/wiki/Charge>

<http://charges.uol.com.br/>

<http://www.animatunes.com.br/animacoes/>

Referências bibliográficas

Adghirni, Z.L. (2012). *Quanto à charge mata*. Mídia & Política. Universidade de Brasília, Brasil. Disponível em: <http://www.midiaepolitica.unb.br>.

Romualdo, E.C. (2000). *Charge jornalística: intertextualidade e polifonia – um estudo de charges da Folha de S. Paulo*. Maringá, Brasil: Eduem.

Valente, A. (2001). O processo de criação das charges. En: Azeredo, J. C. (org.) *Letras & Comunicação: uma parceria no ensino de língua portuguesa*. Rio de Janeiro, Brasil: Vozes.

La langue à l'écran : le cinéma en classe de FLE

Martín Amorín

Quelle est la place de l'audiovisuel et plus particulièrement du film cinématographique dans nos cours de langue? Plus ou moins aidés par la présence croissante des outils technologiques et informatiques au sein de nos institutions éducatives, on conviendra qu'il est aujourd'hui plus aisé pour les enseignants de faire appel aux documents filmiques que par le passé. Mais deux nuances s'imposent toutefois : le développement des TICE ne résout pas le problème de la manière dont on peut exploiter un document audiovisuel de fiction en classe de langue. Et il n'empêche pas non plus le fait que, au même titre que les extraits littéraires ou musicaux, le film cinématographique reste souvent associé dans la salle de classe à une idée de parenthèse ou de récréation culturelle. Mais même si cette idée ou approche paraît réductrice et caricaturale, elle nous permet d'aborder une question qui revient souvent dans les espaces de réflexion et de formation des enseignants de langue étrangère, à savoir, comment intégrer la composante culturelle dans la didactique des langues?

Ces différentes interrogations se sont imposées au fil du déroulement d'un atelier de cinéma que nous avons mis en place cette année à l'Alliance Française de Montevideo. L'objectif déclaré du cours a été, dès le début, « d'offrir aux apprenants de la langue française un parcours réflexif à travers des contenus culturels, permettant notamment d'aborder le double support de l'écrit et de l'image ». Nous avons aussi tenu à ouvrir l'espace de la classe en donnant accès au grand public à la projection des films correspondants à chaque module.

Je voudrais donc exposer ici quelques réflexions issues de ce projet en cours, afin d'esquisser une caractérisation de ce qu'est un film

cinématographique en classe de langue étrangère et les pratiques que ce type de document nous permet de mener en tant qu'enseignants.

La didactisation du film cinématographique

Au même titre que les textes littéraires ou les textes musicalisés (les chansons), les films cinématographiques en classe de langue sont des documents dits authentiques puisqu'ils n'ont pas été créés à des fins pédagogiques, et qui plus est des documents authentiques d'une nature particulière car leur visée d'origine est avant tout esthétique. Le film cinématographique s'inscrit évidemment dans le cadre d'une pratique culturelle et langagière et d'un échange social institué qui n'est pas celui de la classe de langue. Ainsi considéré et au même titre que d'autres documents authentiques, le film nous permet d'élaborer des activités didactisées pour la classe, s'intégrant dans un parcours linguistique, thématique ou culturel.

Afin d'avoir un aperçu du type d'activités pouvant être conçues pour la classe à partir d'un film, voici un tableau extrait de l'œuvre de Lancien (2004). Dans son livre, l'auteur propose une quinzaine d'activités de classe à partir de documents cinématographiques:

N°	ACTIVITÉ	Niveau	C.O.	C.E.	P.O.	P.E.
1	Raconter une séquence de film	** / ***	♦		♦	
2	Varier les récits	***				♦
3	Rédiger un monologue intérieur	***				♦
4	Varier les points de vue sur une même scène	** / ***				♦
5	Imaginer une scène à partir de la transcription	***		♦		♦

	des dialogues					
6	Imaginer la suite	* / ** / ***	♦		♦	
7	Comparer le début et la fin d'un film	* / ** / ***	♦		♦	
8	Compléter des dialogues de film	* / **	♦	♦	♦	
9	Mettre en relation des dialogues et des personnages	** / ***	♦	♦		
10	Choisir le bon dialogue	* / ** / ***	♦	♦		
11	Travailler l'intonation	** / ***	♦		♦	
12	Observer le non-verbal	* / ** / ***			♦	♦
13	Trouver les paroles à partir des gestes	** / ***			♦	
14	Devenir metteur en scène	**			♦	
15	Faire la promotion d'un film	** / ***			♦	♦

Sous le format d'une brève fiche pédagogique, l'auteur indique pour chaque activité, le niveau (la plupart du temps intermédiaire ou avancé), les objectifs, la durée, ainsi que le type de compétences langagières que l'activité exige de l'apprenant. Grace à ce corpus nous pouvons arriver aussi à un premier constat: en tant que document authentique didactisé, le film cinématographique est un support audiovisuel qui nous offre la possibilité d'introduire dans nos cours des activités touchant aux quatre compétences langagières (compréhensions et productions orales et écrites) et de les adapter aux niveaux d'apprentissage du groupe.

Certes, pour la plupart des activités proposées par Lancien, le film n'est qu'un support textuel (écrit ou oral) permettant de déclencher une compréhension ou production orale ou écrite, c'est-à-dire de mobiliser une

compétence langagière. Ces mêmes types d'activités pourraient être proposés pour d'autres documents audiovisuels.

Dans notre atelier nous avons procédé la plupart du temps avec des activités en amont et en aval de la projection du film, profitant de la possibilité de rediffusion ciblée du film afin de revenir sur les séquences choisies pour l'analyse.

Voici une synthèse de différentes entrées de lecture que nous avons pu essayer au cours de l'atelier sur les films projetés:

- **Le langage cinématographique:** introduction au langage cinématographique (le plan, la séquence, le montage, les mouvements de la caméra, etc) et conformation d'un outillage d'analyse propre au document audiovisuel ; analyse formel de différentes séquences filmiques ; lecture de l'image arrêtée et de l'image mouvante.

- **L'introduction au film:** observer l'affiche du film afin d'en déduire des informations sur les personnages, le décor, le genre du film - faire des hypothèses; décoder les signes iconiques et para-textuels (le sous-titre du film); confirmer les hypothèses élaborées à partir de l'observation de l'affiche; rédiger à partir de la bande annonce le synopsis textuel.

Nous avons aussi travaillé sur le générique d'ouverture des films, qui constituent quelquefois un genre à part entière et la porte d'entrée à l'œuvre.

- **L'histoire du film:** reconstituer l'histoire du film à partir des images d'un photogramme ; reformuler une narrativité textuelle à partir de la narrativité des images; résumé du film en séquences; analyse d'une séquence.

- **Les personnages du film:** identifier et caractériser les personnages principaux et secondaires; relever le vocabulaire, gestes, et attitude des personnages; analyser les rapports entre les personnages.

- **Les dialogues du film:** associer ou compléter des dialogues; comprendre et analyser des interactions verbales; identifier intonations,

accents et expressions; reconstituer ou produire des dialogues à partir des images.

- **Les textes du film:** lecture des para-textes (titre, sous-titre, générique, noms des personnages et des lieux); lecture des textes (scénario, roman, transcription des dialogues, didascalies); lecture des méta-textes (critiques cinématographiques, interviews, dossiers de presse, appréciations du public).

Cette multiplicité d'activités pouvant être proposées à partir d'un document cinématographique repose en grande mesure sur la complexité signifiante du film. Il n'est évidemment pas nécessaire d'imposer aux apprenants l'intégralité des lectures que permet d'établir un film, mais il convient d'avoir conscience de la large palette qui s'offre à nous quand nous décidons de l'utiliser en classe. L'auteur F. Vanoye (1989), nous rappelle les multiples niveaux de lecture qui sont en œuvre quand on regarde un film:

"Lire" un film, c'est percevoir

- de la langue écrite (générique, cartons, intertitres, fragments de lettres, journaux, etc.),
- de la langue parlée (dialogue), y compris dans ses aspects supra-segmentaux (intonation, accentuation, intensité, etc.),
- des signes gestuels (mimiques, gestes, pantomimes),
- des images, dans leur contenu (décor, aspect physique des personnages, etc.), dans leur échelle (gros-plan, plan d'ensemble), dans leur mouvement (mouvements des personnages dans l'image, mouvements d'appareil, combinaisons diverses), dans leur succession (montage "cut", alterné, parallèle, etc.),
- des sons : bruits et musiques. (pp. 28-29)

Cette complexité de niveaux de lecture explique peut-être le fait que le cinéma ne soit pas davantage présent dans les cours de langue. Mais nous pensons quant-à nous que cet argument devrait au contraire encourager les enseignants à un emploi plus systématique des films.

Au lieu de nous rebuter, la possibilité d'aborder l'enseignement-apprentissage de la langue en accord avec d'autres séries signifiantes (les gestes, les images et les sons) doit être considérée comme un atout majeur dans notre objectif de resituer les interactions verbales de la classe dans une dimension « authentique ».

D'autant plus que, toujours d'après Vanoye, la décodification et l'interprétation d'un film, bien que multiple et complexe, est réalisée par le spectateur de manière empirique. De fait, l'apprentissage de la lecture d'un film se fait en dehors du cadre scolaire et par la seule expérience en tant que spectateur. Un savoir culturel est certes nécessaire mais, à notre époque hypermédiate, nous sommes tous devenus, à des degrés divers, des spectateurs avertis.

C'est ce déploiement de la perception du spectateur à la fois empirique et complexe qui rend pour nous si porteur l'emploi du film en classe de langue. Il s'agit d'actualiser les capacités de nos apprenants à décoder, intégrer et mettre en relation signifiante plusieurs niveaux sémiotiques simultanés, les images mouvantes, le langage écrit et la parole orale, les sons et la musique, entre autres.

L'intégration de l'enseignement et la pratique de la langue dans le cadre complexe de la lecture d'un film nous permet de:

- restituer l'usage de la langue à une situation d'énonciation complexe et multimodale ;
- faire appel au savoir-faire sémiotique empirique des apprenants-spectateurs, ces lecteurs à couches multiples, et de le mobiliser dans l'apprentissage de la langue.

Ainsi, loin de l'idée de passivité de celui qui ne fait que s'asseoir devant un écran pour regarder un film, l'apprenant/spectateur est un lecteur complexe qui mobilise un ensemble de compétences sémiotiques et langagières en simultané et ceci d'après son expérience. Le film cinématographique devient ainsi et de manière paradoxale une œuvre de fiction capable de nous resituer dans le rapport complexe de la situation de communication authentique. Confrontés à un spectacle mimétique, les apprenants/spectateurs peuvent décoder des interactions fictives (les dialogues) en situation (le temps et l'espace de l'action dramatique).

Lectures multimodales

Si l'on se focalise sur le seul élément de la langue, on pourra aborder les scènes et dialogues à partir d'une approche discursive et linguistique. Pour reprendre l'exemple des activités proposées par Lancien: « compléter des dialogues de film », « mettre en relation des dialogues et des personnages », « choisir le bon dialogue », le retour sur les dialogues d'un film avec la transcription textuelle ou la projection d'une scène sur écran nous permet d'élaborer des activités mobilisant les quatre compétences avec un objectif linguistique et interactionnel.

Même si les dialogues d'un film sont fictionnels, il s'agit d'interactions qui s'inscrivent dans une représentation mimétique de conversations authentiques. Selon Blondel (2005):

« L'analyse des interactions verbales rend tout d'abord possible une comparaison entre conversations authentiques et dialogues filmiques, tant au niveau du non verbal (gestes, mimiques, proxémie) et du para-verbal (prosodie) qu'au niveau du développement discursif.

Les dialogues d'une même scène reflètent, au niveau global, les scripts sociaux d'une culture donnée parce que le cinéma

de fiction mimétique obéit à la loi de la vraisemblance. » (p. 137)

En restituant le cadre discursif, social et culturel des interactions verbales, le film offre au spectateur la possibilité de lire des dialogues qui conservent leur dimension d'authenticité mimétique même dans la transposition réalisée dans la classe. À la différence des dialogues qui sont souvent proposés dans les manuels de langue et autres documents authentiques (même les littéraires), les dialogues dans les films cinématographiques sont accompagnés la plupart du temps par « la gestuelle sociale de la parole » et « l'écoute observable de la vie réelle » (Blondel, p. 136).

On peut ainsi évoquer l'importance qu'acquière les éléments non-verbaux (gestuels) dans la restitution de l'authenticité des interactions dans la classe. Pour donner un exemple de la portée de la gestuelle dans les films, il suffit d'évoquer l'histoire même du cinéma et l'origine muette des premières pellicules, de Georges Méliès à Max Linder. On pourrait ainsi proposer une activité à partir d'un film muet, par exemple un film comme *The artist*, où l'élève devrait reconstituer les dialogues des personnages (production écrite) ou les interpréter (production orale, intonation) à travers le décodage des seules images et de la gestuelle des comédiens.

Nous pouvons donc constater que, tout en s'accordant aux compétences langagières, les activités proposées permettent d'autres approches. Le film cinématographique, en tant que document audiovisuel et esthétique, exige de nous un décodage qui n'est pas uniquement linguistique mais aussi sémiotique.

Des activités telles comme « observer le non-verbal » ou « trouver des paroles à partir des gestes », s'appuient sur des compétences autres que celles du langage verbal, sur notre capacité à interpréter des gestes (ceux du comédien) et d'autres signifiants non linguistiques propres au langage cinématographique (la lumière, les couleurs, les plans, le rythme, le montage,

etc.). On pourrait réduire cette compétence sémiotique à la capacité à interpréter l'image fixe et l'image en mouvement, son iconicité et sa narrativité.

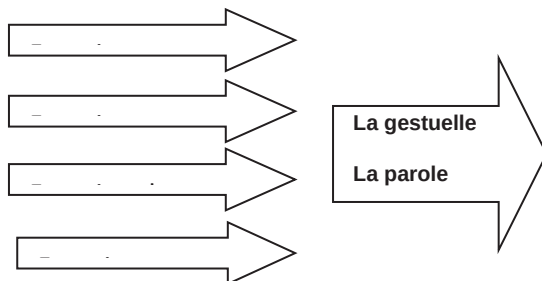
Ce langage non verbal fait évidemment partie d'une situation de communication. Selon Colletta (2005):

« L'apprenant d'une langue étrangère, qu'il soit en classe de langue ou en pays d'accueil, est d'abord et avant tout confronté à une "parole" étrangère. Or dans la parole, la langue ne se présente jamais nue mais au contraire toujours habillée du costume de la voix du locuteur et du pardessus de ses attitudes, gestes, mimiques et regards ». (p. 32)

Cet auteur évoque les fonctions de la gestuelle qui accompagne la communication parlée (les gestes, les mouvements, les positions). Ainsi, il ressort que les gestes peuvent avoir:

- une fonction référentielle (ils désignent un référent du discours) ;
- une fonction expressive (ils expriment des attitudes ou émotions) ;
- une fonction de structuration (ils marquent les unités du discours) ;
- une fonction interactive (ils régulent les activités de parole).

Pour revenir à l'exemple sur le film muet, l'élève serait capable de refaire le chemin de l'interaction verbale en situation et de reconstituer, à partir des fonctions référentielles, expressives, structurantes et interactives de la gestuelle des personnages d'un film, la fonction de communication de la parole.



Dans notre atelier nous avons eu l'opportunité de travailler sur un film qui se prête de façon idéale à l'activité sur la gestuelle des comédiens. *Le roman d'un tricheur* (1936) de Sacha Guitry est une œuvre unique en son genre car il s'agit d'un film qui joue à la fois sur le registre du muet et du parlé. Le film est presque entièrement raconté par une voix-off narrative qui commente les gestes et actions des personnages et les fait parler comme un ventriloque.

« Sacha (Guitry), un peu las des pièces filmées, (...) conçoit donc un film qui aura la forme d'un roman filmé. (...) Sacha Guitry vient d'inventer le play-back même s'il ne s'en rend pas compte. Il vient d'inventer la primauté de la bande sonore, comme Orson Welles, formé par la radio, le fera trois ans plus tard avec *Citizen Kane*. La bande sonore préétablie servira de guide aux mouvements, aux gestes et aux mimiques des acteurs pendant le tournage. La mise en scène est alors guidée par une mise en sons.

(Truffaut : 1977, pp. 19-20)

Nous n'avons pas proposé à nos élèves pour ce film l'activité de produire les dialogues et interventions des personnages, mais de confronter le récit textuel au récit filmique. Après une première projection pour la compréhension globale sans contrainte, la première activité est une entrée de compréhension finalisée, avec prise de notes et échanges en groupe à partir d'un questionnaire : *Quelle est la première image du film ? Quel effet produit-elle ? ; D'après-vous, qui est le « tricheur » ? ; Qu'en est-il de la « parole » dans ce film ? ; Le film respecte-t-il les conventions du « roman » ? ; etc.* L'objectif étant de confronter le langage verbal et le langage gestuel, nous avons proposé ensuite de lire la transcription de cette séquence (narration en voix-off) à travers une activité d'analyse d'une figure du discours : l'ironie. C'est grâce aux fonctions expressives et référentielles de la gestuelle des

personnages que les élèves ont pu décoder, à partir des accords et désaccords entre le texte et les images, le registre ironique de la scène.

L'apprenant comme spectateur, critique, acteur

Mais le spectateur n'est pas seulement un lecteur d'interactions verbales dans un cadre sémiotique et discursif. Œuvre esthétique et de fiction, le film cinématographique est un spectacle complexe qui mobilise autant des compétences langagières que des participations affectives de l'apprenant et fait appel à l'imaginaire du spectateur.

C'est cette participation qui nous intéresse particulièrement. Selon E. Morin (1956), « le film porte en lui l'équivalent *d'un amorceur* ou d'un déclencheur » de participations affectives (p. 107) par lesquelles le spectateur se projette et s'identifie avec l'histoire, les personnages, les interactions du film. Le cinéma actionne en nous, spectateurs, des ressources affectives, donc subjectives, qui traversent nécessairement l'interprétation que nous faisons de l'œuvre filmique. Comment tirer profit de ce mécanisme lors de l'enseignement/apprentissage de la langue ?

J'avance l'idée que, en construisant des stratégies d'interprétation marquées par la participation affective, l'apprenant mobilise un usage personnel de la langue, grâce auquel le réemploi est déjà en soi un emploi. Cet amorceur dont parle Morin est aussi un déclencheur de participations verbales d'après la dimension affective de la langue. Ainsi, le simple fait de demander à l'élève son appréciation d'un film le conduit à tenter d'objectiver à travers la langue sa participation affective. Contrairement à l'idée de passivité du spectateur, l'apprenant qui regarde un film est à tout moment un interprète et un critique, capable de restituer le signe d'après son expérience personnelle.

Enfin, si l'éclectisme méthodologique nous permet d'explorer des stratégies différentes en fonction des objectifs de notre séquence pédagogique (de communication, linguistiques, culturels ou actionnels), cette

participation affective que l'on vient de décrire peut être guidée par l'enseignant et servir comme déclencheur de tâches. C'est le cas pour les activités « devenir un metteur en scène » ou « faire la promotion d'un film » proposées par Lancien :

En proposant à l'élève de se mettre à la place d'un metteur en scène, l'enseignant insère l'activité dans un cadre de cohérence avec la nature même du document en question. Il ne s'agit plus d'une activité purement scolaire mais d'une tâche ayant pour but l'accomplissement d'une action. L'approche actionnelle voudrait que l'apprenant devienne, le temps d'un projet, un scénariste, un critique, un producteur, un réalisateur.

Dans notre atelier nous en sommes restés au stade des pédagogies actives, pas encore actionnelles. Mais nous avons tenu à connecter le cours avec l'espace social à travers les projections ouvertes. De plus, nos élèves ont eu l'opportunité de transformer leur participation *affective* en participation *effective* au moins à deux reprises:

Par un concours de circonstances imprévu, nous avons eu récemment la chance de recevoir à l'Alliance Française un réalisateur faisant partie de notre programme de projections. Nos élèves ont donc eu la possibilité de l'interviewer et d'échanger avec lui sur les thèmes abordés dans l'atelier, lors d'une rencontre publique. Par ailleurs, en parallèle au cours, une de nos élèves a été choisie par les Trophées francophones du cinéma pour faire partie d'un collège de jurys composé d'internautes cinéphiles du monde entier afin de décerner les prix de cette année. Elle doit regarder une vingtaine de films en ligne et se prononcer sur ceux qu'elle aura préférés.

Ces deux exemples nous donnent finalement un aperçu des prolongations vers l'action ancrée dans l'espace social d'un cours de langue étrangère. Nous pourrions en imaginer d'autres, par exemple la traduction et l'élaboration de sous-titres pour des films participant à un festival de cinéma francophone. Dans tous les cas, et même si le projet de l'atelier n'avait pas pour but d'appliquer une version forte de la pédagogie de l'action, il a finalement servi

(à l'instar des films projetés) d'amorceur de participations langagières, à la fois *affectives* et *effectives*, pour nos élèves.

Bibliographie

Blondel, É. (2005). Dialogues de films de fiction et recherche d'"authenticité", in *Les interactions en classe de langue, Le français dans le monde, Recherches et applications*. Paris : CLE International ; pp. 133-141.

Colletta, J-M. (2005). Communication non verbale et parole multimodale, in *Les interactions en classe de langue, Le français dans le monde, Recherches et applications*. Paris : CLE International ; pp. 32-41.

Gaudreault, A. et Jost, F. (1990). *Cinéma et récit 2. Le récit cinématographique*. Paris : Nathan.

Lancien, T. (2004). *De la vidéo à Internet : 80 activités thématiques*. Paris : Hachette.

Morin, E. (1956). *Le cinéma ou l'homme imaginaire*. Paris : Minuit.

Truffaut, F. (1977). Sacha Guitry cinéaste, in S. Guitry, *Le Cinéma et moi*. Paris : Ramsay ; pp.19-20.

Vanoye, F. (1989). *Cinéma et récit 1. Récit écrit, récit filmique*. Paris : Nathan.

Un himno a los letrados: la representación de ciudad en el manual didáctico de lengua española para brasileños

Nathan Bastos
Valesca Brasil Irala

EPÍGRAFE

José Arcadio Buendía, que el hombre más emprendedor que se vería jamás en la aldea, había dispuesto de tal modo la posición de las casas, que desde todas se podía llegarse al río y abastecerse de agua con igual esfuerzo, y trazó las calles con tan buen sentido que ninguna casa recibía más sol que otra a la hora del calor. En pocos años, Macondo fue una aldea más ordenada y laboriosa que cualquiera de las conocidas hasta entonces por sus 300 habitantes. Era en verdad una aldea feliz, donde nadie era mayor que treinta años y donde nadie había muerto.

Gabriel García Márquez

Palabras primeras

En Brasil, hasta 2011, las lenguas extranjeras modernas, como se conocen el inglés y el español en los documentos oficiales brasileños, no contaban con el apoyo de manuales didácticos en los niveles educativos oficiales de enseñanza. El PNLD – “*Programa Nacional do livro didático*” es una iniciativa del Ministerio de Educación (MEC/BR) y tiene como objetivos evaluar, adquirir y distribuir para las escuelas los manuales didácticos de manera universal y gratuita a los alumnos (cf. ROJO, 2013). En ese sentido, en 2011, diferentes expertos, asesores del MEC/BR evaluaron y recomendaron (o no) diferentes manuales didácticos de esas dos lenguas. A

partir de esa evaluación, se distribuyeron los manuales en las escuelas en el trienio 2012 – 2014. Específicamente para la enseñanza de lengua española, tres colecciones fueron aprobadas y elegimos una para estudiarla¹⁴.

Con tal objetivo, haremos, en este texto, un pasaje (en la sección siguiente) por la cuestión de la ciudad, con sus relaciones de poder a través de los estudios de Rama (1998) y cómo se construye su sentido, con la lectura de Orlandi (2004); sobre los manuales didácticos de la enseñanza de lenguas en Brasil, a partir de Rojo (2013) y el concepto de representación presentado por Arnoux y Del Valle (2010). En la sección 3, traemos ejemplos del manual didáctico y los evaluamos; a continuación, haremos las consideraciones finales.

Aporte teórico

Como nos apunta el epígrafe de este artículo, el ordenamiento está vinculado a América Latina hasta en su representación mágica, como hace Gabriel García Márquez en su conocida novela “Cien años de soledad”. El personaje José Arcadio Buendía, patriarca de la familia, se fija con mujer, hijos y unos compañeros en una región desierta de América Latina y edifica la ciudad de Macondo. Un pequeño ejemplo emblemático de como en este continente las ciudades son ordenadas.

En este aspecto, Rama (1998) va recurriendo históricamente América Latina para legitimar su narrativa sobre la constitución de la *ciudad letrada*. Primeramente, de acuerdo con el autor, se constituyó una ciudad ordenada – de la cual Macondo, en aquel trecho, ejemplifica – en que, sobrevenían los aspectos del planeamiento:

14

Más detalles, ver la sección 3 de este artículo.

Antes de ser una realidad de calles, casas y plazas, las que sólo pueden existir y aún así gradualmente, a lo largo del tiempo histórico, las ciudades emergían ya completas por un parto de la inteligencia en las normas que las teorizaban, en las actas fundacionales que las estatuían, en los planos que las diseñaban idealmente ... (Rama, 1998, p. 23).

Entonces, las ciudades ordenadas, milimétricamente pensadas, eran construidas en América Latina. Los objetivos eran (y son aún) muy claros: dominación de los pueblos y territorios. Las gobernaba una razón ordenadora, que se revelaba en un orden social travestido en orden geométrico-espacial. Las ciudades medidas eran las ciudades ordenadas. Por supuesto que la dominación está cargada de un extraordinario esfuerzo de ideologización, porque, según Rama (1998), *“La fuente máxima de las ideologías procede del esfuerzo de legitimación del poder”* (p. 19). Así, las ideologías de la corona real, en los tiempos de colonización, eran un intento en legitimar el poder y la dominación. Adelante, en la narrativa del autor uruguayo, hay una modificación en las ciudades latinoamericanas: hay otra modalidad de ordenamiento en formación. Esa otra ciudad está dentro de las ciudades ordenadas, pues, “... dentro de ellas siempre hubo¹⁵ otra ciudad, no menos amurallada ni menos sino más agresiva y redentorista, que la rigió y condujo. Es la que creo debemos llamar la ciudad letrada [...]” (Rama, 1998, p. 32).

La ciudad letrada es una red simbólica¹⁶ donde, amurallada y redentoristamente, vive un conjunto de personas muy selectas: el “grupo letrado” (RAMA, 1998, p.33) o simplemente, “los letrados”. Conforme el autor,

15

Añadimos que la noción de ciudad letrada sigue existiendo. Con el análisis del manual didáctico, intentaremos probar tal afirmación.

16

Ya que, como sabemos, la red geográfica está en la ciudad ordenada.

los letrados son los abogados, los jueces, los religiosos, los intelectuales de manera general. Siempre, como el autor afirma y cómo podemos observar en las ciudades, el grupo letrado está ubicado en el centro de la ciudad:

En el centro de la ciudad, según diversos grados que alcanzaban su plenitud en las capitales virreinales, hubo una ciudad letrada que componía el anillo protector del poder y el ejecutor de sus órdenes: una pléyade de religiosos, administradores, educadores, profesionales, escritores y múltiples servidores intelectuales, todos esos que manejaban la pluma, estaban asociados a las funciones del poder [...](Rama, 1998, p. 32).

Tan pronto los letrados se aglutinan, se constituye un anillo a su alrededor. Tal anillo demarcador de la ciudad letrada protege el poder y se pone como ejecutor de sus órdenes. En el trecho arriba, se dice que los que “manejan la pluma”, los letrados, están todos asociados al poder. La ciudad letrada se justifica, así, por el poder.

Rama (1998) asegura que el lenguaje se desarrolla por medio de dos redes, una física – la ciudad ordenada – y otra que es simbólica – la ciudad letrada-. Las dos redes se interrelacionan, la ciudad letrada ordena e interpreta, con la ayuda de los capaces de leer (letrados) y a través de ellos se reconstituye el orden. En otros términos, en la ciudad letrada viven dos tipos de sujetos: los letrados que habitan o transitan cerca del anillo del poder y los demás que están en las regiones periféricas del poder.

Orlandi (2004), por su vez, propone que, al estudiar el discurso de la ciudad, nosotros no nos caigamos en el discurso de la violencia, que es homogéneo y en la ciudad, ya que lo real y lo social tampoco tienen homogeneidad. La propuesta de Orlandi (2004) es que comprendamos lo que está silenciado. La tarea que tenemos, entonces, es comprender cómo la ciudad significa a través de los textos o de su ausencia. En verdad, nuestro análisis va a mostrar que la ciudad constituye un texto a veces mudo, que tiene muchísimos significados.

En la urbanidad, para Orlandi (1998), las relaciones sociales son relaciones de sentido y en estas condiciones, ya están determinados por el tejido urbano. En el aspecto de las voces de la ciudad, la autora tiene una formulación importante:

Defino então a monofonia¹⁷ como resultando de uma voz social homogeneizante que faz parte do mecanismo articulado entre o silenciamento e a injunção ao dizer, posta em prática por mediadores que distribuem socialmente os sentidos (ORLANDI, 2004, p. 59-60)¹⁸.

De ese modo, podemos hacer una comparación entre la monofonía de Orlandi (2004) y las cuestiones de Rama (1998). La voz social que es homogénea para Orlandi (2004) es la misma que brota de las fendas del anillo del poder de Rama (1998). O sea, el discurso dominante articula el silenciamiento de la periferia del poder y los letrados dominan la ciudad, pues son ellos los que distribuyen los sentidos. Orlandi (2004) trae un ejemplo muy lúcido: en una ciudad cualquiera, una paralización hecha por hijos de gente rica: ecologismo, si fuera hecha por gentes de las poblaciones más pobres, era por supuesto, vandalismo. Es decir, el poder comanda los sentidos.

Para Arnoux y Del Valle (2010),

[...] toda colectividad humana se caracteriza por la existencia de ciertas condiciones sociales y relaciones de poder. Son estos factores contextuales los que estructuran el mercado lingüístico, es decir, el régimen de normatividad o sistema que asigna valores diferentes a los usos del lenguaje. El lugar que un individuo ocupe en la sociedad, los espacios a los que tenga acceso y la capacidad que posea para negociar su rol en ese entorno determinarán su predisposición a actuar de

17

El concepto de "monofonía" que Orlandi (2004) define es una oposición al concepto de "polifonía", tal como definido por Oswald Ducrot.

18

Optamos por mantener en portugués la citas originarias de esa lengua.

una cierta manera o a valorar de uno u otro modo las acciones de otros [...] (Arnoux & Del Valle, 2010, p.2).

De acuerdo con los autores, toda colectividad humana tiene como características las condiciones sociales y relaciones de poder. Son justamente estas relaciones y condiciones las que estructuran el mercado lingüístico. Tal mercado lingüístico se sostiene por un sistema de ideas que articulan nociones sobre el lenguaje, una serie de creencias y formaciones culturales, políticas y/o sociales – ideologías lingüísticas. Tales ideologías sostienen un concepto de representación según el cual es posible que nosotros afirmemos que, de acuerdo a las ideologías, la representación del sujeto se constituye. O sea, de acuerdo a Orlandi (2004), hay en las ciudades una memoria que nos constituye también y sirve como modelo para mirar/evaluar lo que está en nuestro entorno.

Resultados y discusiones¹⁹

El manual didáctico que estudiaremos se denomina “Síntesis – Curso de lengua española”, y el autor es Ivan Rodrigues Martín, y está pensado para el nivel medio (secundario). El segundo libro de esa colección trae la temática de “la ciudad” y el objetivo de este trabajo es observar cómo el manual trata de representarla. Utilizaremos una metodología de carácter cualitativo e interpretativa para estudiar el capítulo 1 - “¿Cómo es la ciudad en que vives?” del manual 2.

En la primera página de la unidad didáctica hay ejercicios que van acompañados de grabaciones que los estudiantes tienen que oír y comprender. Ocupa la mitad de las dos páginas, donde figuran los ejercicios,

19

Tomamos, dado el corto espacio de reflexión, sólo tres ejemplos. Dos imágenes (que están adjuntas) y un ejercicio que propone la escritura de una carta al final de la unidad didáctica.

una imagen de una gran urbe, con altísimos rascacielos y calles bonitas y limpias.

Después de algunas páginas sin mencionar el asunto de la ciudad, más interesado en estudiar cuestiones formales del vocabulario y clases gramaticales de la lengua, hay un ejercicio en que se pone una imagen de una “ciudad imaginaria”. Se observa por la imagen 1 que lo que se busca llamar atención es realmente la idea de “centralidad”, aunque sea una ciudad que no existe, lo que se destacan son los parques, las plazas, las escuelas y los cines, o sea, establecimientos que sólo existen en el “centro” de las ciudades y, en algunos casos, exclusivamente en las grandes ciudades. Se observa, por ejemplo, que en esta ciudad “imaginaria” hay un número bastante elevado de personas que están alfabetizadas, o sea, el autor proyecta su ideología de letrado y quiere que las ciudades tengan un número alto de personas alfabetizadas, dueñas de las letras. También, el ejercicio trae la información de que la ciudad, aunque tenga un porcentaje del 98% de personas alfabetizadas, no posee una universidad, que representaría la máxima representación de espacio institucional letrado. Este es otro aspecto que refuerza el anillo: los letrados necesitan de centros para que puedan mantener su poder superior.

El autor del manual vuelve a enfatizar la misma cuestión cuando pone otro ejercicio, más adelante, ahora con el objetivo de demostrar las expresiones de localización. El recorte que hace Martín (2010) en La Habana²⁰ pone énfasis en el centro de la ciudad nuevamente (véase la imagen 2): localiza el capitolio, algunos hoteles, un palacio, un teatro y un parque. Todos los lugares muy cercanos al anillo del poder.

20

El autor no “crea” otra ciudad, ahora se basa en una que existe, La Habana.

Después de este ejercicio, Martín (2010) propone que el estudiante escriba una carta a otro amigo que no vive en la misma ciudad²¹. La pregunta que nos hacemos es ¿cómo un alumno que vive en la periferia, por ejemplo, va a escribir cómo es la ciudad donde vive si aún no ha sido expuesto al vocabulario sobre la ciudad más allá de lo que hay en el centro? O sea, los alumnos que no viven en el anillo o no podrán escribir o tendrán que mencionar cosas que no viven.

Consideraciones finales

Consideramos que el libro contribuye con la visión de una “ciudad letrada” y refuerza las relaciones de poder. Se vuelve claro que la red simbólica de los que “manejan la pluma” está muy próxima de las representaciones de la ciudad que tenemos en el manual didáctico. El capítulo uno del libro que analizamos se llama “¿Cómo es la ciudad que vives?”. Creemos que los alumnos que sean enseñados con base en este material didáctico no tendrán como responder a la cuestión que nombra el capítulo. Ya que, en verdad, en las escuelas públicas brasileñas, el público es variado y hay gente de todas las clases sociales. O sea, por supuesto que en una región más periférica muy pocos alumnos viven tan cerca de las centrales para que puedan describir su ciudad solamente como un lugar con plazas, iglesias, y otros ambientes que frecuentan los letrados del anillo del poder.

Otro aspecto que nos parece interesante tener en cuenta es que únicamente las grandes ciudades se destacan en el manual de Martín (2010).

21

La propuesta de la producción textual es la siguiente, tal como está en el manual: “Escribe una carta a un amigo que vive en otra ciudad. Cuéntale cómo es la ciudad donde vives y habla sobre las cosas que te gustan y que no te gustan de ella.” (MARTÍN, 2010, p.17).

¿Por qué no ejemplificar con ciudades más chicas, como Macondo en su representación que abrió, como epígrafe, este texto? ¿O con tantas otras posibilidades que tenemos en América del Sur? Por lo tanto, nos parece razonable decir que este manual didáctico discursa la ciudad o entona un himno a los letrados. En otros términos, el manual de lengua española de Martín (2010) instituye implícitamente que los alumnos tendrán que vivir en la ciudad letrada, o sea, o entran en el anillo del poder o anhelan por ello a lo largo de todas sus vidas. No hay otra salida.

Creemos, por fin, que este discurso y su sentido de ciudad en el manual de lengua española es muy perverso. Para que no nos caigamos en repetir tal discurso sobre la ciudad y su representación, tenemos una obligación como docentes: cuestionar a los alumnos si la ciudad donde viven es realmente como el manual la muestra a través de sus textos, imágenes y ejercicios. Es decir, el material sirve para enseñar la lengua, pero hay que tenerlo como un apoyo que es también cuestionable y no libre de representaciones ideológicas.

Referencias bibliográficas

- Del Valle, J. y Arnoux, E. N. (2010). Las representaciones ideológicas del lenguaje. Discurso glotopolítico y pahispanismo. *Spanish in context*, v.1, (7).
- García Márquez, G. (1997). *Cien años de soledad*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Martín, I. (2010). *Síntesis: curso de lengua española, ensino médio*. São Paulo: Ática.
- Rama, A. (1998). *La ciudad letrada*. Montevideo: Arca.
- Rojo, R. (____). *Materiais didáticos no ensino de línguas*.
- Rojo, R. (2013). En J.P. Moita Lopes (org), *Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola.
- Orlandi, E. (2004). *A cidade dos sentidos*. São Paulo: Contexto.

Contextualizando TICs en el aula

Ana Inés Battaglini Llobet

Patricia Natalia González Ignacio Da Silva

La Tecnología en la Enseñanza de las lenguas

Introducción

En el marco del Plan CEIBAL en Uruguay, en donde el alumnado tiene una computadora con acceso a internet como recurso educativo, los docentes se encuentran con el desafío de utilizar esta herramienta como forma de potenciar los aprendizajes de los estudiantes. En las instituciones privadas los estudiantes también cuentan con computadoras portátiles, celulares con acceso a internet o tablets.

Repensando las prácticas educativas, encontramos en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación una amplia variedad de recursos para complementar la enseñanza de conceptos trabajados en el aula.

Las plataformas educativas permiten a los docentes una comunicación muy fluida con los estudiantes, en donde se pueden plantear tareas, incluir wikis, e-portfolios, participar de foros e incluso realizar evaluaciones entre otras acciones.

Quizás hace un tiempo existía la interrogante de la utilidad de las TICs en el aula, se discutía su necesidad y su uso. Actualmente, esta discusión ha cambiado. Principalmente porque es un hecho que las TICs se encuentran en los salones de clase, son parte del contexto social y educativo. Existen estudios en los cuales se muestra que el impacto más grande de este nuevo contexto se enfoca a las nuevas generaciones.

Por ello la educación no puede quedar al margen, por el contrario, debe incorporar las TICs y aprovechar su potencial. Los procesos de

enseñanza y aprendizaje, se potencian en la medida en que se pueden utilizar éstas herramientas de forma eficaz.

Asimismo, entendemos que en la sociedad actual se debe conocer un mínimo de cultura informática. La existencia de distintos cursos que se realizan a distancia, la información a la que únicamente se puede acceder mediante las distintas páginas web, entre otras, nos exige que debamos acercarnos y aprender en forma continua a utilizar la tecnología.

Nuevas formas de comunicación y el desafío de las prácticas docentes

En la sociedad actual las tecnologías de la información y la comunicación han cambiado la forma de relacionamiento entre las personas, cómo se accede y comparte información así como también han facilitado el acceso a la misma.

El verdadero desafío de los docentes en la actualidad, y la clave del éxito está en la capacidad de *crear, adaptar, presentar y compartir actividades didácticas innovadoras, mediadas por tecnología, donde ésta enriquece la práctica, genera interacción, facilita la adopción, flexibiliza los diferentes ritmos de aprendizaje y promueve genuinos procesos cognitivos inspiradores que enriquecen el currículo.*

Es entonces fortaleciendo el uso de las TICs en el aula y adecuando el currículum a la actualidad que creemos se propiciarán mejores logros en el aprendizaje. Estas herramientas no se limitan a la instancia de clase sino que promueven una búsqueda continua, posibilitando el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes.

No es novedad que los estudiantes deben estar involucrados en su propio proceso de aprendizaje en vez de recibir de forma pasiva la información. El uso de la tecnología en la enseñanza de los idiomas no es algo nuevo y ello va cambiando de forma constante, desde el antiguo uso de cintas de audio, videos, etc. Esto hace que los docentes necesiten de una permanente actualización. Sin embargo en algunos casos se teme el uso de

la tecnología por la posibilidad de no tener control de los trabajos que realizan los estudiantes.

Además hay que reconocer que los docentes en general tenemos menos destrezas y conocimientos en lo que a la tecnología actual refiere, ya que nuestro alumnado es nativo digital y algunos docentes somos inmigrantes en esta área. Así cabe reconocer que en el campo de las TICs los roles docente-alumno se confunden en algunos casos.

Es necesario adaptar nuestros métodos a los diferentes estudiantes dentro del aula y a sus diferentes necesidades de aprendizaje. Por ello consideramos que el uso de las tecnologías de la información y comunicación es un muy buen camino en ese sentido. Sería muy enriquecedor también que las evaluaciones se adapten a los estudiantes.

El aprendizaje de una lengua en contextos reales

Mediante el uso de las TICs se facilita el aprendizaje autónomo ya que el alumno puede aprender de sus errores para perfeccionarse.

Antes, el aprendizaje de la fonética y la entonación sólo se trabajaba en el aula, mientras que en la actualidad a través de las nuevas tecnologías existen herramientas como los diccionarios interactivos donde el estudiante está expuesto a la adquisición léxica, sonidos y pronunciación de forma simultánea.

También muchos autores afirman que en la enseñanza de una segunda lengua es bien importante la exposición de los estudiantes a situaciones reales. Es así que encontramos muchas fuentes de recursos en distintos sitios de internet que pueden facilitar estas acciones. A esto hay que agregarle que se incrementa la motivación de nuestros estudiantes a través del uso de cualquier herramienta tecnológica y con el uso de las TICs podemos usar materiales verdaderamente auténticos.

Distintos tipos de tecnología

En la valoración de K. Watson, hay dos distintos modelos de tecnologías. Las tecnologías de uso libre (también llamadas Web 2.0) como por ejemplo Facebook, Twitter, Flickr o YouTube donde generalmente el acceso es gratuito y nuestros estudiantes utilizan en forma cotidiana.

Y por otro lado, las tecnologías avaladas por las instituciones educativas (Learning Management System – LMS) como Moodle o Blackboard y en nuestro país en el marco del Plan CEIBAL encontramos las Plataformas PAM, CREA y Edu entre otras. Estas tecnologías permiten que el acceso sea únicamente para los estudiantes y docentes de las instituciones educativas. Este tipo de tecnología no es conocida por los estudiantes y docentes. Presenta el desafío de tener que aprender a utilizarlas, incluso en un principio genera cierto rechazo de parte de algunos estudiantes.

Podríamos discutir en profundidad cuáles son las ventajas o desventajas de cada tecnología pero no es el propósito de nuestro trabajo.

Creemos que utilizando Tecnologías avaladas por las instituciones educativas, tenemos más seguridad dado que el acceso es protegido, queda el registro de lo que cada alumno trabaja y sólo es visible en el entorno institucional. Por ello, optamos por utilizar plataformas educativas y más precisamente Moodle, aunque se incorpora cierto material a las clases o en la misma plataforma que es obtenido de las tecnologías de uso libre pero con la supervisión docente.

También los celulares con acceso a internet son una herramienta muy útil para el trabajo en clase.

Nuevas herramientas, nuevos estilos de aprendizaje

Las plataformas educativas permiten a los docentes una comunicación fluida con los estudiantes, donde se pueden plantear tareas, incluir wikis, e-portfolios, WebQuests, participar de foros e incluso realizar evaluaciones entre otras acciones. En esas evaluaciones, el progreso o las

dificultades del alumno se visualizan en forma inmediata al terminar las tareas, teniendo una retroalimentación que permite realizar una auto-crítica de lo que se ha aprendido y lo que se debe mejorar.

Es muy interesante distinguir que las TICs pueden ser utilizadas como herramientas que incorporen medios digitales, para realizar las mismas tareas que ya se hacían o emplearlas en aquellas situaciones que no se podían realizar con las herramientas tradicionales.

Por ejemplo, el uso de plataforma permite comunicarse entre pares o entre docente y estudiantes e interactuar fuera del aula en distintas actividades curriculares. Antes un alumno debía esperar a la próxima clase si le surgían dudas frente a un problema, ahora puede evacuar sus dudas mediante el uso de los foros. La extensión del aprendizaje más allá del aula es una de las principales ventajas de las plataformas, generando la oportunidad de profundizar dichos aprendizajes.

El docente tiene un registro de las actividades realizadas por su grupo de alumnos y por cada uno de ellos en particular, y obtener de esta forma información del proceso de aprendizaje. Esto facilita las re-planificaciones y las áreas en las cuales se debe mejorar el trabajo.

De la teoría a la práctica

Utilizando la plataforma educativa Moodle con estudiantes de primer ciclo de la enseñanza media observamos que si bien ellos manejan herramientas informáticas, desconocen el uso de las tecnologías institucionales. Por lo tanto, hay que planificar las clases de forma que se haga una exposición a esta herramienta en el aula y con la guía del docente. Luego se va acompañando a los estudiantes para que puedan ser autónomos en el uso de la misma. Trabajamos con las distintas unidades del curso y realizamos evaluaciones al término de cada una. Mantenemos una

comunicación vía plataforma educativa donde los estudiantes son libres de realizar las preguntas que necesiten.

También se suben archivos para realizar WebQuests, se colocan links a diferentes recursos que se pueden encontrar en Internet y páginas para práctica de la lengua.

Conclusión

*“La clave de la educación no es enseñar, es despertar el interés por aprender a través de los distintos medios.”
(Ernest Renan)*

Contextualizando las TICs en el aula fue un trabajo que se gestó con el propósito de acercar experiencias en el uso de estas herramientas en la adquisición de idiomas. El uso de las tecnologías de la información y comunicación constituye un elemento más en las prácticas educativas y ello debe estar enmarcado en un propósito general bien claro y definido: dotar a nuestros estudiantes de herramientas que les posibiliten desarrollar todas sus capacidades.

Por otra parte existe el desafío de que los docentes puedan crear redes y foros permanentes donde se compartan prácticas en el uso de las TICs.

Referencias bibliográficas

Battaglini, A. y Figueroa, M. (2013). *“TIC’S. El desafío de nuevas prácticas educativas”* En **Actas del VII Congreso Iberoamericano CIBEM.** Montevideo, Uruguay: Biblioteca Nacional: ISSN 2301-0797

Dudeney, G. y Hochly, N. (2007). *How to Teach English with Technology*. London, England: Editorial Pearson Longman.

Healey, D. et al. (2013). *Shaping The Way We Teach English Course-Paths to Success in ELT, Course 2 EBook*, University of Oregon, USA.

Hurtado, M. y Diaz, L. (2009). Material del Curso: *Tecnologías de apoyo y atención a la diversidad*. España: Universidad de Murcia.

Qualitas Learning, Aulas Virtuales Microsoft (2008). Curso online de Aula Virtual Plan Ceibal denominado: Nuevos escenarios educativos con dotación 1:1...construyendo el conocimiento desde la práctica. Módulo 1. *"Impacto de las TIC en la Educación"*.

Qualitas Learning, Aulas Virtuales Microsoft. (2008). Curso online de Aula Virtual Plan Ceibal: Nuevos escenarios educativos con dotación 1:1...construyendo el conocimiento desde la práctica. Módulo 2. *"Modelo educativo 1 a 1 como propuesta de innovación educativa."*

Qualitas Learning, Aulas Virtuales Microsoft (2008). Curso online de Aula Virtual Plan Ceibal Nuevos escenarios educativos con dotación 1:1...construyendo el conocimiento desde la práctica. Módulo 3. *"El docente frente al nuevo desafío."*

Salas Docentes de la asignatura Inglés (2014) Material enviado por Inspección de Inglés del CES y PADs de la asignatura. Montevideo, Uruguay.

Watson, K. (2014). Module 1 – Learning to Teach Online Course - *Why is online Teaching important?*, The University of New South Wales (UNSW).

Watson, K. (2014). Module 2 – Learning to Teach Online Course - *Open and institutionally supported technologies*, The University of New South Wales (UNSW).

Espanhol como língua estrangeira: o lugar do voseo em livros didáticos brasileiros

Ariane Borba Clos

Um pouco de história

O voseo é o emprego do pronome vos, segunda pessoa do singular, no lugar de tú. Esse processo, apesar de ser percebido na maioria dos países da América hispânica, ainda é visto como um regionalismo. No entanto, acreditamos que pela proximidade do Brasil com países hispano-americanos esse “regionalismo” merece mais atenção no ensino do Espanhol como língua estrangeira.

Alguns estudiosos acreditam que o uso do pronome vos é uma forma abreviada de vosotros, segunda pessoa do plural. Isso se deve a estudos que mostram a possibilidade de alguma relação entre os dois pronomes. No entanto, na atualidade, o voseo é usado como tratamento informal, e não formal, como é o caso de vosotros. Por outro lado, o falante que emprega vos em lugar de tú, usa ustedes em lugar de vosotros, o que nos leva a crer que a relação entre os pronomes seja apenas histórica.

En la actualidad, el voseo es un fenómeno con variedad morfosintáctica y pragmática, muy extendido en América y ausente en España. Nos une la historia lingüística de esta época por cuanto tiene sus raíces desde el latín, pasando por lenguas romances, hasta llegar al Nuevo Mundo, a través de los conquistadores y colonizadores. (Cisneros, 1996, p. 28)

Com a queda do Império Romano começou o processo de formação das línguas romances, e entre elas o espanhol, inicialmente chamado

castelhano por ser proveniente da região de Castilla. A maioria dessas línguas usava o vos - como abreviatura de vosotros - para o tratamento de respeito, de forma que o espanhol passou a adotar o voseo para reconhecer uma divindade ou autoridade. Com a evolução diacrônica, o voseo foi perdendo o prestígio em algumas regiões românicas devido ao fato de as classes sociais superiores quererem reforçar a sua condição, impondo essa forma de tratamento às classes inferiores. Assim, o voseo acabou sendo trivializado nas camadas baixas, levando à criação de um novo pronome para o tratamento formal: vuestra merced. Segundo Cisneros (1996, p.31) “la Edad Media fue una época caracterizada por la existencia de diferentes jerarquías motivadas por el proceso de formación de nuevas organizaciones sociales, gubernamentales, y por supuesto, lingüísticas.”

Em língua espanhola, um dos primeiros escritos documentados que se conhece é o poema épico “El Mío Cid”. Nele é possível observar o espanhol arcaico e a aleatoriedade no uso dos pronomes vos e tú. Esse poema revela a sociedade espanhola do século XI e XII, onde o vos parece de fato ser a forma abreviada de vosotros. Ora é empregado como tratamento de respeito, ora entre pessoas próximas, usado indistintamente entre vassalos e classes superiores. Já o uso do tú é direcionado para tratamento com classes inferiores.

No século XIII e XIV o vos passa a marcar um distanciamento social. Os superiores podiam usá-lo para se dirigir aos vassalos, mas estes não poderiam fazer o mesmo e no século XV, o uso do tú passa a ser específico para o tratamento familiar, enquanto o vuestra merced é usado para o uso fora do grupo social.

“El Mío Cid” é um poema cantado, passado de geração em geração pela tradição oral. Foi documentado por Ramón Pidal no século XV. Nessa época, o vos era usado tanto para o tratamento formal como informal, nas classes superiores e inferiores e entre as classes sem distinção. Em contraste com o vuestra merced para o tratamento formal e o tú, que desde os séculos

anteriores era usado nas relações familiares. Devido a isso o vos acabou perdendo espaço. Assim, no século XVI o Espanhol tinha três pronomes de tratamento: tú, vos e vuestra merced ou vuesa merced e por ser o vos um pronome intermediário entre o informal e o formal, acabou desaparecendo por completo.

A originalidade do voseo na América

Na mesma medida que o voseo desaparecia na Espanha, aparecia na América, ainda que as formas tú e vos coexistissem em ambas as regiões com as suas formas verbais correspondentes:

Tú comes > Vos coméis Tú tienes > vos tenéis

Porém, em regiões como México e Peru, esses paradigmas foram misturados criando novas combinações. Acredita-se que isso possa ter ocorrido pelo fato de os povoadores não darem tanta importância ao tratamento culto usado na Espanha da época e por isso acabavam usando com os nativos tanto vos, como tú. Já em regiões, povoadas por outros espanhóis, como é o caso do Uruguai, que particularmente nos interessa aqui, o voseo era empregado para o tratamento com os nativos, enquanto o tú era usado entre os povoadores. Com a independência do país, o tuteo acabou sendo extinto, prevalecendo o uso do voseo como peculiaridade do espanhol falado no Uruguai. Para Rona (1967, p.7) “disponemos hoy de um amplio registro de formas de voseo, en función de su distribución geográfica y su penetración en los distintos niveles socio-culturales.”

Porém em algumas regiões do Uruguai ainda se usa o pronome tú. Um estudo posterior poderá verificar se essas zonas têm proximidade com o estado brasileiro Rio Grande do Sul e se o pronome uruguaio tem alguma relação com o pronome usado nessa região do Brasil. As condições históricas e sociais determinaram a repartição geográfica dessas preferências.

Atualmente são vários tipos de voseo. A forma mais frequente elimina o uso do tú, ti, contigo e vuestro e conserva vos para esses tratamentos. Permanecem tu y tuyo como pronomes possessivos. Na forma imperativa partís y cantás acabaram prevalecendo sobre partíes e cantáis. Lapesa (2000, p.668) diz: “Creo imprescindible tener en cuenta prevenciones contra la homomorfia: partís se impuso sin vacilación sobre partíes para evitar que se confundiese con el imperfecto [tú] partíes, todavía muy vivo en los siglos XIV e XV.”

Formas como tú tomás são bastante frequentes na linguagem culta e semiculta de Montevideu e em outras cidade do Uruguai (Rona, 1967) o que nos mostra que de fato existem diferentes formas para “vosear”. Rona distingue dois tipos de voseo: voseo pronominal e o verbal. Mas em experiência em Montevideu constatamos que ainda há um terceiro tipo: o voseo pronominal e verbal, que ocorre em todo o Uruguai. E o tuteo, uso do tú, que também existe em regiões específicas.

O voseo pronominal ocorre quando só o pronome é observado, o verbo é conjugado em outra pessoa. O voseo verbal ocorre quando somente o verbo caracteriza o fenômeno. E o voseo pronominal e verbal acontece quando tanto o pronome como o verbo estão em sintonia.

En el imperativo tomá es forma perteneciente a esta persona vos y así es interpretada sin ninguna duda por el oyente, aun cuando no esté acompañada por el pronombre. Te pego se refiere para el hablante voseante, a la persona Vos, aun cuando en las regiones tuteantes el mismo pronombre oblicuo pueda referirse obviamente a la persona tú. (Rona, 1967, p.10)

Para que os tipos fiquem mais claros para o leitor, seguem três exemplos:

- a. Vos tenés - Voseo pronominal e verbal
- b. Tú tenés - voseo verbal
- c. Vos tienes - voseo pronominal

Na Espanha, como já dito anteriormente, o pronome informal é o tú. Porém, a conjugação que mais se assemelha à forma verbal do voseo é a conjugada na pessoa vosotros. Essa semelhança se deve à herança histórica da língua. Segue a conjugação do verbo tener como exemplificação.

Pronombres Sujetos

Verbo: Tener

Yo Tengo

Tú Tienes

Él, Ella, usted Tiene

Nosotros (as) Tenemos

Vosotros (as) Tenéis

Ellos, ellas, ustedes Tienen

Como podemos observar a forma tenés não aparece no paradigma espanhol. Mas se assemelha com tenéis vosotros. No entanto, relembramos que vosotros é formal e também já é pouco usado na Espanha. Nas propagandas que seguiremos procurar mostrar como é a forma imperativa tú e vosotros no espanhol moderno, comparando com o espanhol montevidiano. Também observaremos qual tipo de voseo foi utilizado nas propagandas destacadas.

- Compartí la alegría de ser madre.

Imperativo informal: comparte tú

Imperativo formal: compartid vosotros

Voseo utilizado: verbal.

- Más sangre, más vida: Doná sangre

Imperativo informal: dona tú

Imperativo formal: donad vosotros

Voseo utilizado: verbal.

- Escapate a Buenos Aires

Imperativo informal: escápate tú

Imperativo formal: escapaos vosotros

Voseo utilizado: verbal.

- ¡Date el gusto, comé lo Bueno!

Imperativo Informal: come tú

Imperativo Formal: comed vosotros

Voseo utilizado: verbal.

- Refrescate más

Imperativo Informal: Refrésate tú

Imperativo formal: Refrescaos vosotros

Voseo utilizado: verbal.

- Defendé Humanidades

Imperativo informal: defiende tu

Imperativo formal: defended vosotros

Voseo utilizado: verbal.

- Unite a la lucha

Imperativo informal: únete tú

Imperativo formal: Uníos vosotros

Voseo utilizado: verbal.

Essas poucas frases retiradas de propagandas ilustram que o voseo empregado em Montevideu é o voseo verbal. Podemos identificá-lo pela desinência do verbo. Sua forma assemelha-se com a do verbo conjugado na pessoa vosotros. A perda do “d” final nas formas imperativas como mirad usted (formal), para mirá vos (informal) se deve a um longo processo histórico, como tentamos mostrar. O voseo mais representativo apresenta a perda do “d” final e a tonicidade na última sílaba, forma que sobreviveu na Espanha somente até o século XVI, quando o uso do tú e do vuestra merced se sobrepôs ao do vos, fazendo com que este acabasse sendo considerado vulgar. Com a chegada dos espanhóis na América, junto veio sua história, e, portanto, sua língua.

Alguns espanhóis que prestigiavam o uso culto da língua evitaram usar o vos, outros menos formais, continuaram usando-o para o tratamento com os colonizados. Assim, com a independência o voseo prevaleceu em muitos países. No Uruguai esse legado é peculiar e distintivo de sua língua. Mas até hoje é visto como forma vulgar. No entanto, pela proximidade do Brasil com o país e outros da América, sugerimos que o voseo seja visto nos cursos de língua estrangeira, não superficialmente como uma variedade da língua espanhola, mas como espanhol coloquial, pois esse uso é específico do espanhol falado na América, logo, também faz parte de nossa história.

Referências bibliográficas

Cisneros, M. (1996). Aspectos históricos-pragmáticos del voseo. *Thesaurus LI*, Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.

Fontanella de Weinberg, M. (1977). La constitución del paradigma pronominal del voseo. *Thesaurus XXXIII*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.

Lapesa, R. (2000). *Las formas verbales de segunda persona y los orígenes del voseo*. Em Estudios de morfosintaxis histórica del español. Madrid: Gredos.2000.

RONA, J. (1967). Geografía y Morfología del voseo. Porto Alegre: PUCRS, 1967.

Referências informais

Curso de Linguística Histórica Prático - Lecturas de apoyo – Centro de Estudiantes de Humanidades y Ciencias de la Educación. (2006). Montevideo: Fotocopiadora y Publicaciones del CFHCE.

Artigas era Artigas antes de ser Artigas

Santiago Cardozo

Presentación

En esta ponencia quisiera exponer los aspectos teóricos fundamentales de mi tesis doctoral²² y compartir una pequeña muestra del análisis realizado hasta el momento (algunos ejemplos de los distintos procedimientos lingüísticos de la construcción de Artigas como un personaje mitológico en dos libros de texto escolares oficiales: *Historia Nacional* (CONAE 1980) y *ESPACIO, TIEMPO: ¡ACCIÓN!* (Luraschi, Méndez y Torterolo 2000))²³.

Aspectos teóricos centrales

La pregunta principal que procura responder la tesis es: ¿cómo se construye discursivamente Artigas en los diferentes libros de texto escolares oficiales? El problema que se plantea, entonces, estriba en cómo aparece la figura de Artigas en los distintos libros de texto a considerar, esto es, cómo aparece Artigas en tanto que efecto de sentido (efecto imaginario) (Pêcheux 1978) producido por el discurso. A este respecto, dice Pêcheux (1978: 48): “[...] lo que hemos dicho anteriormente [acerca de la noción de mensaje] nos hace preferir aquí el término *discurso* que implica que no se trata *necesariamente* de una transmisión de información entre A y B, sino de un ‘efecto de sentido’ entre los puntos A y B”; es decir, para el caso de los libros de texto que se considerarán, no se trata de la transmisión a los destinatarios

22 Por el momento, la tesis se llama, tentativamente, “La construcción discursiva de Artigas y la Revolución Artiguista en los libros de texto escolares oficiales en Uruguay”.

23 Por razones de espacio, dejo de lado los aspectos metodológicos.

(los alumnos escolares) de un mensaje que el propio discurso pedagógico de la historia poseyera a priori, como cierta información acerca de determinado referente, sino de la construcción de ese referente como un referente creado por el propio discurso que habla de él.

En esta perspectiva teórica, Artigas es entendido como el significante “Artigas” al que se le añade un conjunto de enunciados tales como “El Jefe de los Orientales”, “El Padre de la Patria”, “Clemencia para los vencidos”, “Mi autoridad emana de vosotros y ella cesa ante vuestra presencia soberana”, “Sean los orientales tan ilustrados como valientes”, etc.

Si Artigas es un efecto del discurso y no una realidad preexistente, el lenguaje de los libros de texto asume una particular importancia en el análisis de los procedimientos lingüísticos utilizados para hablar de Artigas. Al mismo tiempo, esta perspectiva según la cual el objeto discursivo no está antes que el discurso que lo crea (Pêcheux 1978, Foucault [1969] 2004, entre otros) supone un cuestionamiento a la idea de representación discursiva, en la medida en que si el discurso representa eso de lo que habla, existiría un “objeto” en sí antes del discurso, “objeto” que, capturado por el discurso, aparecería representado en él.

Sin embargo, la idea que sostengo aquí es la contraria: el discurso no posee un objeto previo sino que lo crea en el momento mismo en que se despliega como discurso. En este sentido, el lenguaje no puede ser entendido solo como instrumento de comunicación. Como lo explica Lacan ([1981] 2011: 51): “El sistema del lenguaje, cualquiera sea el punto en que lo tomen, jamás culmina en un índice directamente dirigido hacia un punto de la realidad, la realidad está toda cubierta por el conjunto de la red del lenguaje”.

De acuerdo con lo dicho hasta aquí, el lenguaje no es un instrumento de comunicación que les atribuye ciertas etiquetas a tales o cuales cosas, preexistentes a las etiquetas y al procedimiento de su asignación. No obstante, esta creencia en el *lenguaje-etiqueta* es necesaria para el propio funcionamiento del lenguaje. Como sostiene Núñez (2012: 21): “La lógica

misma instalada por este formato empuja a cierta reificación del referente: el lenguaje es una etiqueta que se pega a una cosa que ya estaba ahí antes de que él llegara a distribuir palabras y nombres. Digamos que la reificación o la naturalización del referente entonces es no solo inevitable sino necesaria para el funcionamiento del lenguaje. Y la circularidad semiótica no es una falla del lenguaje: es su condición misma de posibilidad. El referente, anclaje ilusorio de la circularidad del lenguaje, es lo imposible-necesario...”.

Lenguaje, discurso e historia

En el marco de lo que procura investigar la tesis, la concepción del lenguaje adoptada conduce a sostener que Artigas es una realidad derivada del funcionamiento del discurso que la ha creado como tal (la ha reificado) y, por tanto, no debe verse como una entidad asumida previamente, a la que el discurso le coloca una etiqueta para señalarla o destacarla dentro del pasado. Con esta postura no quiero decir que Artigas, en tanto que persona, no haya existido, sino que, identificado y recortado en el pasado por el discurso de la historia, es lo que es *porque* el discurso así lo ha construido.

De acuerdo con esta perspectiva, la historia construye el concepto de pasado cuando se instala, precisamente, como historia (Benjamin 2009). El pasado, por lo tanto, no le preexiste a la historia, ni siquiera como un conglomerado desordenado de hechos, personajes, fechas, causas, consecuencias, etc. En este sentido, el pasado es una construcción conceptual *après coup*, lo cual no quiere decir que sea una entidad ilusoria en el sentido de sin importancia. Por el contrario, una vez que el pasado es pasado porque la historia lo ha fabricado discursivamente como tal (y, desde luego, en el mismo acto, la historia aparece como historia), el pasado aparece como “real”.

La relación historia/pasado no es sino una relación de mutua determinación: la primera es lo que es porque ha creado al segundo y se ha

diferenciado de él, y este es lo que es gracias a que aquella, en su propio interior, lo ha recortado como pasado.

La oposición historia/pasado como una relación entre dos términos supone, en realidad, un tercer término que resulta del desdoblamiento de uno de los que conforman la oposición. En efecto, la historia como término de la oposición es ya un desdoblamiento en ese tercer punto que permite plantear y pensar la relación misma historia/pasado. En definitiva, la historia es el “lugar” que permite plantear y pensar la relación que instaaura.

En este marco, aparece una hipótesis de trabajo: el Artigas que conoce un niño escolar a través de los libros de texto que aquí tomaré como objeto de estudio no es un *efecto-Artigas*, lo cual no significa que este *efecto-Artigas* no tenga consecuencias en la realidad, que no se *crea en* Artigas.

Como dice Barthes (1994: 174):

Se llega así a esa paradoja que regula toda la pertinencia del discurso histórico (en comparación con otros tipos de discursos): el hecho no tiene nunca una existencia que no sea lingüística (como término de discurso), y, no obstante, todo sucede como si esa existencia no fuera más que la “copia” pura y simple de otra existencia, situada en un campo extraestructural, la “realidad”.

Análisis de dos ejemplos

En el marco de la hipótesis de que los libros de texto escolares oficiales construyen a Artigas como un personaje mitológico, por ende, como un personaje fuera de la historia, atemporal, analizaré dos ejemplos en esta dirección.

El primer ejemplo pertenece al tomo 1 del libro *Historia Nacional* (CONAE 1980), tomo que está dedicado casi en su totalidad al período artiguista. En la página 8, a propósito de la vida de Artigas, de su derrotero,

antes de los inicios de la Revolución de Mayo, podemos leer: “[...] donde la Historia lo ubica por la campaña de Entre Ríos”. Aquí, debemos advertir (a) el uso del tiempo presente (“ubica”) y (b) el uso de la mayúscula (“Historia”).

Respecto de (a), el tiempo presente aparece empleado, según las gramáticas, como presente histórico, pero, como veremos, este nombre resulta inadecuado para dar cuenta de los efectos de “ubica” en el texto. Así pues, el uso del presente parece sustraer a Artigas del propio tiempo, es decir, de la historia y, por tanto, no parece del todo adecuada la idea que sostienen las gramáticas de un “presente histórico”. Podría pensarse que ese Artigas es, además de atemporal, supra-temporal, puesto que está extraído de la temporalidad misma, vale decir, de la historia. El efecto que produce el presente de “ubica” (elemento no marcado de los tiempos verbales, capaz de neutralizar las diferencias temporales), al situar a Artigas en un no-tiempo, lo construye como un personaje mitológico: Artigas está al margen de las contingencias de la historia.

En esta línea de análisis, el presente verbal se vincula con el punto (b), el uso de la mayúscula en “Historia”, en el sentido de que podemos interpretar que la ubicación de Artigas no le pertenece al discurso de la historia como disciplina, porque esta ubicación (Artigas en la campaña de Entre Ríos) viene dada por la Historia con mayúscula, una entidad que parece tener vida propia y que se encarga de inmortalizar (eternizar) ciertos momentos. El problema del nombre “presente histórico” está en el hecho de que Artigas pasa a estar en la eternidad, es decir, en la negación de la historia. Parece haber, pues, dos historias: una, la disciplina; otra, la Historia con mayúscula (no histórica), una especie de fuerza superior y externa a la disciplina que esta no puede alcanzar y que se rige por sus propias “leyes”.

El segundo ejemplo pertenece al libro *ESPACIO, TIEMPO: ¡ACCIÓN!* (Luraschi, Méndez y Torterolo 2000). Abonando la hipótesis de la construcción de un Artigas mitológico aparece un procedimiento lingüístico recurrente: la ausencia de nexos causales que vinculen los distintos

enunciados entre sí o diferentes partes en el interior de los enunciados. Los hechos relatados por el libro sencillamente ocurren, como si se tratara de una generación espontánea. Véanse los siguientes ejemplos: (i) “A diferencia del resto de América, la revolución oriental **comenzó** en la campaña.// También aquí **surgió** un caudillo: José Gervasio Artigas” (p. 62) y (ii) “Contrarios a ese acuerdo de paz entre españoles y portugueses, **nombraron** a Artigas como su jefe, delegando en él la defensa de la soberanía y brindándole la confianza que el gobierno de Buenos Aires había traicionado .// **Pasó** Artigas a ser la autoridad política de raíz popular” (p. 64)²⁴.

En estos pasajes hay que reparar en los verbos destacados en negrita: “comenzó”, “surgió”, “nombraron”, “pasó”, que condensan lo ocurrido sin que se proporcione ninguna explicación sobre los acontecimientos que estos verbos expresan. Como se dijo, las cosas sencillamente ocurren, como si todo estuviera dispuesto para que así sucediera. Los eventos mencionados simplemente se encadenan unos detrás de los otros y el relato se limita a consignarlos, como una evidencia incuestionable que no merece detenimiento, desarrollo ni explicación. Es como si la realidad fuera tan radicalmente objetiva e incontestable, que no hay lugar para explicaciones: solo corresponde consignar.

Esta interpretación, como dije, abona la hipótesis de la construcción de Artigas como un personaje mitológico, fuera de la historia. Obsérvese el verbo “surgió” en el ejemplo (i): en el contexto de las revoluciones americanas, Artigas emerge como una figura caudillesca, porque todo ya estaba preparado para que así fuera. Entre los enunciados de (i) no hay otra relación que la de la generación espontánea del caudillo que, además, aparece mencionado con toda la solemnidad que genera el nombre propio completo: “José Gervasio Artigas”. Este procedimiento parece remachar la

24 La barra inclinada doble (/ /) indica cambio de párrafo.

idea de la fuerza del caudillo que no podía sino emerger en un contexto como el de las revoluciones americanas.

Un procedimiento semejante se observa en el verbo “pasó” del ejemplo (ii): sin relación entre los enunciados, el carácter de caudillo de Artigas no podía conducirlo sino a convertirse en la autoridad política de los orientales. El destino de Artigas ya estaba escrito, y los hechos no hacen más que verificarlo, efecto al que contribuye el hecho de que el enunciado comience por el verbo “pasó” y el sujeto aparezca pospuesto. Esta pequeña ruptura del orden sintáctico canónico también muestra el poder de Artigas, poder que lo ubica por encima de las circunstancias relatadas.

Conclusiones

Como intenté mostrar aquí someramente, partiendo de la base de que los discursos construyen el objeto discursivo del que hablan, en los libros de texto escolares oficiales Artigas aparece como un personaje mitológico. Los procedimientos lingüísticos observados muestran cómo Artigas existe antes de Artigas, cómo su carácter mitológico parece ya estar inscripto antes de que sea Artigas (de que sea el Artigas construido por el discurso de la historia).

Referencias bibliográficas

- Barthes, R. (1994). *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Benjamín, W. (2009). *Estética y política*. Buenos Aires: La cuarentena.
- Benveniste, É. ([1977] 1997). *Problemas de lingüística general II*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Foucault, M. ([1969] 2004). *Arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

- Lacan, J. ([1981] 2011). *Seminario 3. Las psicosis*. Buenos Aires: Paidós.
- Núñez, S. (2012). *La vieja hembra engañadora. Ensayos resistentes sobre el lenguaje y el sujeto*. Montevideo, Uruguay: Hum.
- Pêcheux, M. (1978). *Hacia un análisis automático del discurso*. Madrid, España: Gredos.

Variedades do Português e Formação de Professores

Raquel Carinhas

O multiculturalismo passa, assim, em primeiro lugar, pela consciência de que uma língua é uma realidade multicultural, um espelho multifacetado de identidades e culturas.
(Capucho, 2008: 256)

1. Introdução

Unidade e diversidade são duas propriedades intrínsecas e incontestáveis de todas as línguas naturais. A diversidade advém de mudança linguística que “pode ser definida como um processo pelo qual uma norma²⁵ atravessa um período de variação e o resolve pelo encontro de um novo equilíbrio estável.” (Castro, 1991: 11). Slobin (1977 *apud* Leiria, 1997) afirma que a mudança linguística se deve a quatro fatores que se encontram em constante competição: (i) ser claro; (ii) ser humanamente processável; (iii) ser rápido e fácil; e (iv) ser expressivo.²⁶

Segundo Coseriu (1981), a variação interna de qualquer idioma é de três tipos fundamentais: 1) diatópica, quando se refere à variação geográfica; 2)

²⁵ Segundo o mesmo autor, “Norma é o conjunto organizado de sons, regras de gramática e de vocábulos que os membros de um subgrupo, distinto dentro da comunidade, são coagidos a empregar, com exclusão das restantes possibilidades oferecidas pelo sistema. Os falantes usam o sistema segundo uma norma. Mas, como disse, nada impede que o mesmo falante mude de norma, ou de uma vez por todas, ou alternando entre várias, conforme a situação.” (Castro, 1991: 7). Julgamos importante salientar que o conceito aqui aplicado de *norma* difere do conceito de *norma-padrão*, variedade de prestígio que representa uma escolha social e, portanto, extralinguística, por necessidades de intercomunicação. (Leiria, 1997).

²⁶ No mesmo sentido, Capucho (2008: 255) descreve a língua como um objeto de “carácter não estático, aberto a constantes modificações e sofrendo alterações sucessivas, resultado das próprias leis dos sistemas linguísticos, entre as quais a lei da economia linguística, referida por Martinet (1960), subjacente à tendência para a simplificação – não significa unicidade nem homogeneidade, antes a possibilidade da co-existência de configurações tão diversas quanto os usos dialectais, sociolectais e ideolectais. E são exactamente essas configurações que revelam a riqueza multicultural de uma língua, as suas possibilidades de integração de diversidades sociais e culturais, numa (con)vivência indispensável à construção de uma sociedade aberta, em que a diferença é integrada e desejada, mais do que simplesmente possível ou tolerada.”

diatrática, quando diz respeito às diferenças tendo em conta os espaços socioculturais de uma comunidade linguística; 3) diafásica, no que concerne ao contexto de comunicação.²⁷

Nesta comunicação, apenas nos vamos deter na primeira das variações mencionadas: a variação diatópica do português e suas implicações para a formação de professores de Português Língua Não Materna (PLNM).

2. Empreendendo a viagem: variedades do português no Mundo

O português, como língua natural, está sujeita a variação: “a língua constitui um dia-sistema que abarca usos culturais diversificados (mesmo se a considerarmos apenas do ponto de vista nacional), e ela própria também não constitui um todo homogêneo.” (Capucho 2008: 256). Como a Língua Portuguesa (LP) está longe de ser uma língua homogênea, mesmo dentro do território nacional de cada um dos países de língua oficial portuguesa, nesta *viagem*, iremos descrever algumas das variações diatópicas, focalizando-nos nas variedades europeia, brasileira e africanas.²⁸

2.1. O Português Europeu

Segundo os estudos dialetológicos de Lindley Cintra (1971), o Português Europeu (PE) divide-se em dois grupos dialetais: (i) os dialetos setentrionais e (ii) os dialetos centro-meridionais (cf. figura 1). Como traços diferenciadores, Lindley Cintra selecionou quatro traços relevantes dos dialetos setentrionais: (i) a não oposição /b/ e /v/ (betacismo), (ii) a realização ápico-alveolar de «s», (iii) a realização de «ch» como [tʃ], (iv) a conservação da realização [ow] ou

²⁷ Haveria ainda a acrescentar a estas três variações a variação diacrónica ou variação histórica “para designar as diversas manifestações de uma língua através dos tempos” (Ferreira et al., 2005:480), sendo objeto de estudo da Linguística Histórica.

²⁸ Devido a constrangimentos formais desta comunicação, restringimos a nossa pesquisa aos países de língua oficial portuguesa. É neste sentido que não incluímos a variedade do Português do Uruguai na nossa descrição.

uma grande divisão linguística entre os *falares do norte* e os *falares do sul* tomando por base a isoglossa correspondente à “cadência e [à] existência de protônicas abertas em vocábulos que não sejam diminutivos nem advérbios



Figura n.º 2 –
Mapa dialetológico do
Brasil segundo Antenor
Nascentes

em mente” (1953:25), como pode ser observado no mapa da figura n.º 2.

Convém ainda mencionar a relevância do Projeto **Atlas Linguístico do Brasil (ALiB)**, ideia lançada em 1953, tendo-se iniciado a sua implementação em 1996, após o seminário *Caminhos e Perspectivas para a Geolinguística no Brasil*. Segundo Cardoso (1999:249):

O quadro histórico-social do país, hoje, e a necessidade do conhecimento sistemático e geral da realidade linguística brasileira, necessário sobretudo à difusão de um ensino adequado ao caráter pluricultural do Brasil, estão a exigir, sem mais demora, um esforço coletivo na tentativa de se desenvolverem estudos mais amplos que levem a esse conhecimento global que se afigura tarefa da Dialectologia brasileira, nesse final de milênio, a se concretizar, fundamentalmente, com a realização do atlas linguístico geral do Brasil.

O Projeto encontra atualmente em fase de conclusão.³¹

³¹ Confrontar a página web do projeto:
<https://twiki.ufba.br/twiki/bin/view/Alib/WebHome>

2.3. As Variedades Africanas do Português

O português é língua oficial de cinco países africanos: Cabo Verde, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe, Angola e Moçambique.

Apoiando-nos em Perpétua Gonçalves (2004), o processo de formação das Variedades Africanas do Português (**VAP's**) ocorre após as independências nacionais na década de 70 do século passado, sendo possível verificar um progressivo afastamento da variedade europeia, fruto também da “desagregação da comunidade de falantes nativos desta língua, dada a saída em massa dos colonos portugueses no período que se seguiu às independências.” (Gonçalves, 2004: 224).

Tomando como base as situações de contato linguístico do português em cada um dos PALOP, podemos estabelecer duas zonas distintas:

- (i) A ‘zona bantu’, que inclui Angola e Moçambique, onde o Português está em contacto com línguas do grupo Níger-Congo, comumente designadas línguas bantu, e é um importante veículo de comunicação, sobretudo nas zonas urbanas;
- (ii) A ‘zona dos crioulos’, que abrange Cabo Verde, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe, onde o Português está em contacto com línguas crioulas, que são as línguas mais faladas pela maior parte da população. (Gonçalves, 2004: 225).

Gostaríamos de salientar que a distinção aponta para diferentes espaços de uso do português. Na zona bantu, a utilização do português é bastante alargada nas áreas urbanas. No caso de Moçambique e segundo dados de Firmino (2001 *apud* Gonçalves, 2004), em cerca de 30 anos, o conhecimento da LP pela população moçambicana passou de 10%, em 1975, a 39%, em 1997. Num país onde convivem diversas línguas, o português manifesta-se,

atualmente, como principal veículo de comunicação, tanto em situações institucionais como nos usos do cotidiano.

Esta situação modifica-se quando passamos para a ‘zona dos crioulos’. No caso de Cabo Verde, o crioulo caboverdiano, língua nacional e língua materna da maioria da população, tem vindo a ganhar território em contextos que dantes eram apenas exclusivos à LP, como a administração, meios de comunicação, ensino, etc. Segundo Mendes (2005), “Numa sociedade ainda dominada pela oracia e resistente aos hábitos da literacia, o crioulo parece predominar na maioria das situações de comunicação do quotidiano.” Assiste-se a um aumento de contextos de uso da língua nacional mesmo em contextos de escrita, no quotidiano, na comunicação social, na publicidade e na comunicação entre amigos, acompanhado por um decréscimo da LP na vertente oral em situações comunicativas relacionadas com atividades religiosas e serviços administrativos.

3. Variedades do Português e Formação de Professores³²

Se o papel da escola é inclusivo e pretende formar cidadãos capazes de exercer a sua cidadania, nomeadamente no contato com o Outro, consideramos que essa transmissão de saberes transversais, tolerância e respeito terá de partir do professor, nomeadamente do professor de línguas na medida em que o ensino de línguas favorece a formação do sujeito para a cidadania. (Moura, 2011).

Segundo o QuaREPE (2011:7, sublinhados nossos), “O ensino e a aprendizagem das línguas, numa sociedade em transformação, multilingue e multicultural, gerem a **heterogeneidade como riqueza**, apontando para a construção de uma competência plurilingue e pluricultural.” Sublinhamos “heterogeneidade como riqueza”, pois, segundo diversos estudos (cf. Moura,

³² Julgamos que as considerações que serão objeto de discussão nesta parte da comunicação abrangem não só processos de ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira (LE) e Língua Segunda (LS), mas são extensíveis àqueles de Língua de Herança (LH) e de Língua Materna (LM).

2011), a diversidade linguística, quer em contextos de LM quer nos contextos de LNM, é ainda avaliada negativamente pelos professores.

Portanto, ao nível das orientações gerais para o ensino de línguas, podemos hoje afirmar que de uma Abordagem Comunicativa *strictu sensu* caminhamos para uma Abordagem Intercultural (Byram, 1997; Mendes, 2004) que engloba, obviamente, uma competência comunicativa³³, mas em que a conceção de esta não é alheia aos “aspetos contextuais e culturais referentes às “línguas-culturas” envolvidas no processo” (Moura, 2011). As chamadas competências comunicativo-interacionais.

A avaliação negativa por parte dos professores da diversidade linguística poderá prender-se com preconceitos extralinguísticos, podendo estar associados a carências da sua formação científica. Como reconhece Ribeiro (1993:8), “o sentido fundamental da formação inicial reside em preparar o futuro professor para desempenhar a sua função e para continuar a desenvolver-se no entendimento e na prática de ensino”. Assim, “A interculturalidade almejada envolve conscientização, pesquisa e um processo de planeamento de aulas (...)”. (Moura, 2011:s/p). A *interculturalidade almejada* requer, portanto, um professor reflexivo.

Para dar corpo e operacionalizar-se efetivamente uma Abordagem Intercultural na aula de PLNM, julgamos essencial que a formação inicial de professores promova a aquisição e o desenvolvimento de conhecimento científico sólido dos futuros docentes, tornando-os mais seguros e proficientes:

1. na avaliação de materiais didáticos dos manuais de aprendizagem, nomeadamente de unidades temáticas dirigidas ao encontro de

³³ Segundo Leiria (1997), a competência comunicativa traduz-se numa “capacidade para adequar a língua a diferentes contextos e capacidade para usá-la com eficácia em discurso coeso e coerente.”

outras variedades do português diferente da *variedade preferente*³⁴ do curso, nas quais, não raro, encontramos um tratamento reducionista e, por vezes, anedótico, muito pouco científico e rigoroso de questões relacionadas com a cultura ou culturas-alvo.

2. na seleção de material e de input cientificamente válido e representativo dos aspetos linguístico-culturais a serem trabalhados em aula.
3. na resposta a questões tantas vezes colocadas pelos nossos alunos, fruto de curiosidade, interesses pessoais ou motivações profissionais sobre uma variedade outra da língua-alvo.³⁵

Para isso, é necessário que os planos de estudos da formação inicial em estudos portugueses contemplem disciplinas onde se aborde a LP desde uma perspectiva descritiva e sociolinguística.

Por último, consideramos que só um professor capaz de compreender a diversidade de uma língua, de entender que a variação linguística é uma vantagem (Villa, 1996: 197), é capaz de transmitir valores de respeito e tolerância visados por uma Abordagem Intercultural.

Em relação a este aspeto, e particularizando às orientações no âmbito da formação inicial de professores no Uruguai, no documento *Estándares para la educación de docentes de lenguas extranjeras*, os standards do domínio “Cultura” compreendem (i) uma abordagem cultural entendida como esse encontro e mediação de aspetos culturais provenientes de diferentes comunidades linguísticas que utilizam a língua-alvo e (ii) um conhecimento sociocultural descrito como o conhecimento das sociedades e

³⁴ *Variedade preferente* corresponde ao dialeto da língua-alvo mais utilizado nos materiais de input. O nosso entendimento deste conceito difere do conceito homónimo proposto por Andión Herrero & Bürman, 2013.

³⁵ Segundo Andión Herrero & Bürman, o professor “puede verse sorprendido por preguntas sobre rasgos o palabras usados [...] [en] otras zonas dialectales. En estos casos, el desconocimiento genera incertidumbre y tensión en el profesor, que puede sentir comprometida su ‘autoridad académica’ e, para salvarla, emitir respuestas poco afortunadas”.(2013: 46).

culturas da língua-alvo, abarcando destrezas linguísticas e extralinguísticas do uso da língua estrangeira.

Conclusão

A nossa comunicação partiu do pressuposto de que

Quando una lengua es objeto de enseñanza a extranjeros se la considera como si se tratase de un objeto unitario; la lengua española, la francesa, la inglesa, o cualquier otra, en cuanto lenguas extranjeras, es decir como entidades idiomáticas, aparecen como realidades únicas, aptas para ser aprendidas en su globalidad por aquellos que pretenden aprenderlas. **Nada más lejos de la realidad.** (Pujol, 2009:207, sublinhados nossos).

Na verdade, e como tentámos brevemente demonstrar no ponto 2., o português é uma língua com diversas variedades diatópicas - das quais nos focalizámos nas variedades europeia, brasileira e nas variedades africanas do português - pelo que qualquer processo de ensino-aprendizagem da língua deve reconhecer essa diversidade linguística. Consequentemente, a formação de professores de português deve contemplar espaços de reflexão sobre as variedades do português, promovendo a aquisição e desenvolvimento do conhecimento científico dos professores extremamente relevante na hora da prática letiva e na reflexão sobre as opções pedagógicas tomadas.

Ficaram, naturalmente, muitas questões por abordar, nomeadamente no que concerne a seleção de uma variedade para o contexto específico de ensino-aprendizagem do docente. Questão complexa e que tem sido escopo de estudo de diversas investigações. No entanto, gostaríamos de apontar algumas reflexões para trabalho futuro neste âmbito.

A primeira delas é que “No es posible generalizar para toda la enseñanza la adopción de un solo dialecto. Hay que descender a la realidad

particular de cada lengua que se enseña y, además, tener presentes siempre a los destinatarios del aprendizaje.” (Pujol, 2009: 208). O ensino-aprendizagem do português deve enquadrar-se dentro desse pluralismo linguístico-cultural.³⁶

Por outro lado, acreditamos que o desenvolvimento de competências comunico-interativas deverá englobar atividades didáticas que proporcionem ao aluno uma competência passiva noutras variedades da língua-alvo diferentes da selecionada pelo professor “que le [al alumno] permita no sólo desenvolverse en situaciones de interacción, sino comprender e interpretar enunciados que pueda percibir en aquellas situaciones en las que él no sea interlocutor activo”. (Pujol, 2009:209).

Por último, pensamos que mais importante do que a questão que variedade ensinar, nós, professores de línguas, devemos refletir sobre as competências que precisam os alunos para poder interatuar com diferentes falantes de diversas variedades da língua-alvo e quais devem ser as opções didáticas que lhes permitirão alcançar essa competência, sem dúvida, intercultural. No nosso entender, esta reflexão conduziria a que nós, professores, educássemos efetivamente para a tolerância e interculturalidade almejadas pela escola de hoje.

Referencias bibliográficas

Andión Herrero, M. A. y Bürman, M. G. (2013). *Las variedades del español como parte de la competencia docente: Qué debemos saber y enseñar en ELE/L2*. En Actas del I Congreso Internacional de Didáctica de Español como Lengua Extranjera. Instituto Cervantes de Budapest. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/budapest_2013/06_andion-gil.pdf.

³⁶ Recomendamos a leitura de interessante trabalho levado a cabo por professores de espanhol língua estrangeira da Open University do Reino Unido, apresentado por Tita Beaven e Cecilia Garrido em “El español tuyo, el mío, el de aquél. ¿Cuál para nuestros estudiantes? no Congresso de ASELE em 2000.

- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Capucho, M. F. (2008). *Língua, expressões linguísticas e diversidade cultural*. En M. Ferreira y A. T. de Matos (eds), Portugal - Percursos de Interculturalidade, Vol III, pp 253-298. Lisboa, Portugal: ACIDI.
- Cardoso, S. (1999). A Dialectologia no Brasil: Perspectivas. *Delta: Revista de documentação de Estudos em Linguística Teórica Aplicada*, (15), Número Especial,(pp. 233-255).
- Castro, I. (1991). A língua portuguesa no tempo e no espaço. En *Falar melhor, escrever melhor*. Lisboa, Portugal: Seleções do Reader's Digest.
- Coseriu, E. (1981). *Lecciones de lingüística general*. Madrid, España: Gredos.
- Ferreira, M. et al. (2005). *Variação linguística: perspectiva dialectológica*. En I. Hub Faria et al. (orgs), *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*. Lisboa, Portugal: Caminho.
- Gonçalves, P. (2004). A Formação de Variedades Africanas do Português: Argumentos para uma abordagem multidimensional. En *A Língua Portuguesa: Presente e Futuro – Textos da Conferência Internacional “A Língua Portuguesa: Presente e Futuro”*, (pp. 223-242). Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Grosso, M. J. (coord.) (2011). *QuaREPE - Quadro de referência para o ensino de português no estrangeiro*. Lisboa, Portugal: Ministério da Educação de Portugal.
- Leiria, I. (1997). Professores de Português para o ano 2000. En *Palavras 12*, (pp, 77-84).
- Lindley Cintra, L.F. (1971). Nova proposta de classificação dos dialectos galego-portugueses. En *Boletim de Filologia XXII*, (pp. 81-116). Recuperado de <http://cvc.instituto-camoes.pt/hlp/biblioteca/novaproposta.pdf>.
- Maggioli, G. y Kuhlman, N. (comp.) (2009). *Estándares para la educación de docentes de lenguas extranjeras*. Montevideo, Uruguay: ANEP-CODICEN.

- Mendes, E. (2004). *Abordagem Comunicativa Intercultural: uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas*. Tese de Doutorado. São Paulo, Brasil: UNICAMP.
- Mendes, M. (2005). Cabo Verde – Ir à Escola em L2. En M. Mateus. y L. Teotónio (orgs.), *O Português em África* (pp. 113-135). Lisboa, Portugal: CIDAC.
- Moura, W. (2011). Ensino/Aprendizagem de Língua Portuguesa: Diversidade Linguística e Formação Docente. En *Revista Digital Inventário*, 9ª edição, s/p. Recuperado de <http://www.inventario.ufba.br/09/9/ensino-aprendizagem%20de%20l%C3%8Dngua%20portuguesa%20diversidade%20lingu%C3%8Dstica.pdf>.
- Nascentes, A. (1953). *O linguajar carioca*. Rio de Janeiro, Brasil: Organização Simões.
- Pagotto, E. (2005). Variedades do Português no Mundo e no Brasil. En *Ciência e Cultura*, v. 57,(2), (pp. 31-34).
- Pujol, M. R. V. (2009). Dialectos, niveles, estilos y registros en la enseñanza del español como lengua extranjera. En *Monográficos* v.8, (pp. 205-216).
- Ribeiro, A. C. (1993). *Formar professores. Elementos para uma teoria e prática da formação*. Lisboa, Portugal: Texto Editora.
- Tessyer, P. (1982). *História da Língua Portuguesa*. Lisboa, Portugal: Sá da Costa.
- Villa, D. J. (1996). Choosing a 'Standard' Variety of Spanish for the Instruction of Native Spanish Speakers in the U.S. En *Foreign Language Annals*, v. 29 (2), (pp. 191-200).

El uso de foros en clases de inglés lengua extranjera

Ma. Mercedes Couchet Scópile

Introducción

En esta comunicación presentamos algunas reflexiones sobre el tipo de comunicación generada en foros virtuales. Se analiza una experiencia concreta de uso de foros en un curso presencial de inglés lengua extranjera de nivel inicial para estudiantes universitarios. El curso tenía carácter masivo y con un nivel heterogéneo en cuanto a conocimientos previos de los alumnos, por lo que la producción oral no era evaluada y la escrita lo era a un nivel básico. En este marco, los foros aparecieron en un principio como una posibilidad de maximizar las oportunidades de uso comunicativo de la lengua por parte de los estudiantes. Y es aquí que surge la pregunta: ¿qué características tiene la comunicación que se genera en los foros? ¿En qué medida se diferencia de la que puede acontecer en la clase presencial? ¿Qué cambios implican en la tarea docente? ¿Qué uso de lengua se favorece? A partir de ejemplos concretos, reflexionamos entonces sobre el tipo de relación que se establece con la lengua como saber objeto de enseñanza en estos contextos comunicativos, cómo se constituye el estudiante en su condición de hablante, cuál es el rol docente en esta situación particular de enseñanza, y qué características tiene la producción lingüística en estos espacios.

El curso que analizamos era presencial, por lo que el espacio virtual no se pensó como sustitución de la clase sino como un espacio de interacción nuevo (como un nuevo "territorio de encuentro", en palabras de Favio Tarasow³⁷). En el foro, se buscó generar la motivación para compartir experiencias y opiniones entre los estudiantes, buscando suplir oportunidades

³⁷ Coordinador general y académico de PENT, Proyecto Educación y Nuevas Tecnologías, FLACSO, Argentina. En Conferencia "Educación en línea, territorio de encuentro", para el 2º arTICulando, 2013

de uso de la lengua que esperaríamos se pudieran dar en la clase, pero para lo cual teníamos dos dificultades: 1) este curso tenía características de curso masivo; 2) era un curso inicial, por lo que muchos estudiantes (de acuerdo a los perfiles que elaboramos al comienzo de los cursos) tenían muy poca confianza en su capacidad de uso del idioma, e incluso de aprendizaje de éste, y a su vez el nivel de manejo de la lengua al ingreso era heterogéneo por lo que también había estudiantes con un nivel más avanzado. Por lo tanto generar espacios de interacción en clase resultaba muy difícil, o estos terminaban siendo monopolizados por un grupo minoritario de alumnos con más experiencia con la lengua.

A su vez, el curso se encuadraba en un enfoque comunicativo. En lenguas extranjeras el advenimiento del enfoque comunicativo respondió a un cambio en la concepción de lengua por un lado, y de enseñanza y de aprendizaje por otro (Corradi *et al.*, 2001). Esto implicó un cambio en el rol del estudiante (de receptor a constructor) y del docente (de trasmisor a facilitador). Desde este enfoque entonces se prioriza el uso por sobre la precisión, y el alumno es considerado desde el inicio un interlocutor capaz de involucrarse en situaciones comunicativas auténticas, a partir de las cuales va construyendo su conocimiento sobre la lengua.

Podemos encontrar conexiones de esta perspectiva con el trabajo de Chevallard y su concepción de lo didáctico como una situación en la que “un sujeto Y tiene la intención de hacer que nazca o que cambie, de cierta manera, la relación de un sujeto X con un objeto O” (Chevallard, 1991³⁸, apud Behares, 2004: 62). Es necesario entonces que el estudiante entre en contacto con el funcionamiento del saber en su triple dimensión (Real, Simbólico e Imaginario) y no solo desde el conocimiento (saber estabilizado-

³⁸ Chevallard, Y (1991): **La Trasposición Didáctica. Del Saber Sabio al Saber Enseñado**, Aique, Bs. As. 1998

dimensión del Imaginario).³⁹ La actividad del estudiante es central entonces en la construcción del conocimiento, y la capacidad de poner en funcionamiento el saber en su triple dimensión es condición para ello: es necesario que aparezca la angustia de lo imprevisible, lo no controlable (el Real), y el deseo de hacer signo (el simbólico).

Un nuevo territorio, nuevas “presencialidades”: repensando el rol tutorial del docente

Este nuevo “territorio de encuentro” presenta una primera diferencia con el espacio presencial, que tiene que ver con la relación entre *visibilidad* y *producción*. En una clase presencial, la visibilidad del estudiante (la presencia física) no necesariamente implica producción oral. Sin embargo, en el caso de los foros virtuales, la participación es lo que lo hace visible, por lo que la presencia implica necesariamente algún tipo de producción lingüística.

Para muchos estudiantes entonces los foros representan una instancia de uso de la lengua que no tienen en la clase presencial. Para el docente, por otro lado, implica adaptar su rol; pero ¿en qué sentido?

Es claro que la primera tarea docente tiene que ver con la **“autoría”** (Kaplún, 2005): proponer un tema que motive al intercambio. En segunda instancia, según el mismo autor, distinguimos la **“tutoría”**. Aquí es donde se nos plantea el mayor desafío. ¿Cómo debe tutorear el docente?

El foro se presenta como un **espacio de los estudiantes**. La no presencialidad permite al docente la posibilidad de correrse del escenario, (del *territorio*), y estar sin ser visto, haciendo más creíble la ficción de que no está. Decimos ficción porque es claro para los estudiantes que el docente, en una especie de Gran Hermano, está en conocimiento de lo que sucede en el

³⁹ Desde la perspectiva teórica que manejamos, distinguimos entre saber y conocimiento. Esta distinción surge de la epistemología lacaniana y ha sido desarrollada en sus implicaciones didácticas en la TAcDi (Behares, 2004)

foro. El problema empieza a surgir cuando la cámara se abandona y los estudiantes lo perciben. Hay que dar entonces evidencias de este seguimiento. Sin embargo, estas no tienen que ser necesariamente en el foro.

Esto exige repensar el rol docente como tutor, y definir qué intervenciones son adecuadas hacer en el foro, y cuáles reservar para la clase presencial.

a) Un tipo de intervención a realizar tiene que ver con la **animación** del foro. Esto está relacionado con lo que decíamos antes de dar evidencia de seguimiento. Se puede intervenir para comentar, para animar a expandir la información brindada, o para animar a los que no han participado a hacerlo.

En el siguiente ejemplo el profesor interviene para animar el foro⁴⁰ con un comentario, buscando inspirar a otros compañeros a hacer lo mismo. Esto no resultó, ya que nadie comentó ninguna intervención de los compañeros.

Ejemplo 1:

Student: My mother in law has aphasia. She had five cerebral attack ten year ago and now she can't speak fluently. She doesn't know several words from daily conversations. I talk to her somedays and I try to understand her but I can't because she doesn't have the knowledge to spak normally.

Teacher: Interesting example of a problem with your own language!!

En este otro ejemplo, el docente interviene para animar al estudiante a expandir la información que brindó. En este caso el estudiante respondió, pero esto no motivó a otros estudiantes a hacer lo mismo en relación a las intervenciones de sus compañeros. Ningún estudiante realizó preguntas a sus compañeros.

⁴⁰ En este foro la tarea era compartir anécdotas de problemas con una lengua extranjera.

Ejemplo 2:

Student: When i went to secondary school the first days were very diffucult for me, because i did not understand the lessons. But my friends helped me in my homework and i learned.

Teacher: Hi Nancy! Thanks for sharing your experience! There's something I can't understand: why was it difficult for you? Did you do secondary school in another country where people spoke a different language?

Student: hello teacher! for me was difficult the english lesson, because the teacher went very fast with the class. No, i didn't do secondary school in another country.

Teacher: Ok! Now I understand. I thought you were talking about secondary school in general.

Por otro lado, este fue el único caso en que el estudiante respondió a una pregunta del docente. Hubo otros tres casos en los que el docente intervino para pedir clarificación o para animar a expandir la información, pero en los cuales no hubo respuesta de parte de los estudiantes. Esto nos hace cuestionar si realmente es el docente el que debe realizar comentarios a las intervenciones de los estudiantes. La animación de todas maneras puede hacerse desde la clase, invitando a los estudiantes que no han participado a hacerlo, o animando a releer las participaciones de los compañeros y realizar preguntas.

Otro tipo de intervención docente en el enfoque comunicativo es estimular la **reflexión metalingüística** (Corradi *et al.*, 2001). Una manera es a través del análisis del error. Surgen así varias preguntas: considerando que las intervenciones quedan registradas en forma escrita, ¿se deben señalar todos los errores? ¿Cuál sería el criterio para seleccionar el tipo de error sobre el cual trabajar? ¿Cuándo hacerlo en el foro y cuándo en la clase presencial? ¿Cómo hacerlo? Si pensamos el foro como un tipo de comunicación, un criterio posible es seleccionar aquellos **errores que**

impiden una buena comunicación, que oscurecen el mensaje o que llevan a malinterpretaciones.

Este primer tipo de errores pueden abordarse como parte de la interacción, pidiendo clarificación. De todas maneras, la estudiante en el siguiente ejemplo no respondió.

Ejemplo 3:

Student: Once I was on holidays in France. As I don't speak French I was very anxious to be able to establish a conversation with somebody. Luckily I met an American who was on holidays like me. We started talking and I was really enthusiastic because I needed to communicate with another human being. I was telling him that I wanted to learn French and expressed my intention to take a piece of paper with me everywhere to write new words and their meaning. I saw an astonished expression on his face before starting laughing. He told me that I had no idea of what I had just said. I committed a mistake and said "a piece of sheet" (a piece of shit, he understood) instead of "a sheet of paper". I was very ashamed.

Teacher: What a shame! And there's a difference in the pronunciation of "sheet" and "shit" also, which must have contributed to the misunderstanding. Now, who started laughing? I suppose it was him; check what you wrote.

Otro criterio puede ser señalar aquellos errores con **elementos lingüísticos que son parte de los contenidos del curso**, promoviendo la reflexión sobre los mismos.

Ejemplo 4:

Teacher: The film photographer and Producer Tomas Mauch visited School of Fine Arts. He's German and spoke your language. He needed a translator German to Spanish. He do has got a translator German-Spanish. But at the end of presentation he spoke English to have a rotation of translator at English-Spanish.

Student: The film photographer and Producer Tomas Mauch visited School of Fine Arts. He's German and spoke his language. He needed a translator German to Spanish. He did has got a translator German-Spanish. But at the end of his presentation he spoke English to have a rotation of translator at English-Spanish.

Si bien en este caso el estudiante respondió a la corrección reescribiendo su anécdota, creemos que este segundo tipo de corrección no debería ser hecha en el foro, ya que estamos violentando la intención comunicativa del espacio. La corrección de errores, en particular cuando éstos no interfieren con la comprensión, debería ser una instancia distinta del uso.

El estudiante como interlocutor

Caracterizábamos más arriba al foro como un espacio de interacción nuevo, distinto al que ofrece la clase presencial. Es un espacio que interpela al estudiante como interlocutor (Corradi *et al.*, 2001). Pero esto no siempre implica el intercambio.

Veamos.

Un primer objetivo del foro se ubica en la dimensión del uso de la lengua por parte del estudiante en su **condición de hablante** (Behares, 2006): motivar una participación genuina; que el estudiante quiera decir algo único, propio, que le interese que los otros escuchen, y que lo obliga a enfrentarse al conflicto de encontrar en las estructuras disponibles, que nunca son suficientes, una forma de poner en palabras algo de su singularidad. La experiencia hasta ahora parecería mostrar que los foros son exitosos en esto: el nivel de participación en general ha sido mayor que en la clase presencial cuando el tema logra despertar el deseo. De 50 estudiantes, tenemos 46 participantes activos en el primer foro de presentación, y 22 en el segundo foro donde se les pedía que compartieran una anécdota de uso de una lengua extranjera⁴¹.

⁴¹ En este último, en la actividad preparatoria, luego de la escritura de la anécdota en clase, cuando se les pidió que las compartieran, menos de 10 estudiantes lo hicieron.

Un segundo objetivo tiene que ver con la **interacción**, esto es, poder involucrarse en un intercambio a partir de los otros aportes. Esto sin embargo apareció mínimamente. En el primer foro analizado (foro de presentación) solo 2 de 48 intervenciones respondieron a la intervención de otro compañero. En el segundo (anécdotas), ninguno.

La interacción entonces parecería ser más difícil de lograr, y quizá aquí se hace necesaria una mejor intervención docente como animador. Una de las formas que hemos intentado (a partir de las sugerencias recibidas en los cursos realizados- La Comunicación en Foros Virtuales (UdelaR-CSE-DATA-Formación, 2013)- es incluir como parte de la consigna la exigencia de comentar por lo menos una o dos intervenciones. Otra estrategia ha sido solicitar una actividad que exige la lectura de todos los aportes, por ejemplo: encontrar coincidencias y diferencias, o en forma de cuestionario- ¿cuántos han dicho...? etc.

¿Lengua escrita o lengua oral?

En cuanto al registro de lengua, aquí es donde creemos que los foros implican un **uso original del lenguaje**, ya que ofrecen la posibilidad de generar un *diálogo escrito*, esto es, un entorno comunicativo típico de la oralidad, pero sin la urgencia temporal que la sincronía de la oralidad implica. El tipo de registro utilizado entonces implica un registro a medio camino: escrito pero con rasgos de oralidad. Permite trabajar la expresión escrita, con las ventajas que esto implica en cuanto a la posibilidad de escapar de la urgencia de la sincronía y poder planificar el mensaje, pero en un contexto conversacional, con la reciprocidad propia del interlocutor que está allí, que si bien no puede interrumpir, y que no me permite apoyarme en gestos ni en ayudas, puede comentar, preguntar, confirmar su comprensión.

Por lo tanto, tenemos que tener claro que este tipo de interacción no sustituye la de tipo oral, donde tenemos la urgencia de la simultaneidad, y la

exigencia de la interacción, pero también otro tipo de recursos compensatorios de la falta que también es necesario aprender a manejar. Tampoco sustituye el lenguaje escrito, que requiere desarrollar la capacidad de prever las posibles dificultades que el lector puede enfrentar para dilucidar con claridad el mensaje donde el interlocutor no está presente (ni presencial ni virtualmente), lo que exige un manejo de estructuras más complejas de la lengua.

Algunas conclusiones

Como conclusiones preliminares, podemos decir que el uso de foros promueve una acción de enseñanza de características particulares, diferentes a las de la presencialidad, que permite responder a algunas de las dificultades que presentan los contextos de masificación, pero que a su vez nos plantea nuevos desafíos como docentes.

Por otro lado, en relación al saber que nos ocupa, los foros habilitan un tipo de uso de la lengua que tiene que ver con las particularidades de la mixtura de los formatos escritos y orales. No sustituyen entonces actividades sino que crean nuevas complejidades en el uso de la lengua.

Si bien su uso resulta particularmente útil en contextos de masividad, también presenta características a nivel lingüístico que resultan interesante incluir en cualquier tipo de curso.

Referencias bibliográficas

Behares, L. (director). (2004). *Didáctica Mínima. Los Acontecimientos del Saber*. Montevideo: Psicolibros Waslala.

_____. (2006). La dialéctica de las identificaciones lingüísticas. En G.Barrios y L. Behares, *Políticas e identidades lingüísticas en el Cono Sur*, pp. 43-52. Montevideo: UdelaR-AUGM.

Corradi, L. et al. (2001). *Diseño Curricular de Lenguas Extranjeras*. Buenos Aires: Secretaría de Educación, Gobierno de la Ciudad Autónoma de Bs. As.

Kaplún, G. (2005). ¿Docencia o Tutoría? De la taylorización educativa a la creatividad pedagógica. En: G. Kaplún, *Aprender y Enseñar en Tiempos de Internet: formación a distancia y nuevas tecnologías*. Montevideo. ILO/Cinterfor.

UdelaR-CSE-DATA-Formación: *La Comunicación en Foros Virtuales edición 2013*. eva.universidad.edu.uy

Saber la lengua... ¿saber de lengua?: la perspectiva de los estudiantes de inglés en la universidad⁴²

Ma. Mercedes Couchet

Introducción

Esta comunicación presenta los resultados de una investigación llevada adelante durante los años 2009 a 2012 desde mi cargo de Asistente de Inglés en el Centro de Lenguas Extranjeras (CELEX) de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE) de la Universidad de la República (UdelaR), en el marco del proyecto CECA (Culturas de Enseñar, Culturas de Aprender Lenguas Extranjeras), dirigido por la Dra. Laura Masello⁴³ y radicado en el CELEX, el cual se desarrolla desde el año 2007.

En esta investigación nos propusimos indagar las creencias de los estudiantes universitarios uruguayos de inglés lengua extranjera sobre los procesos de aprendizaje de esta lengua necesarios para la adquisición de una “buena base”, esto es, los conocimientos elementales que permitan enfrentar las exigencias lingüísticas a nivel terciario.

En la Universidad, el dominio de la lectura en al menos una lengua extranjera moderna se ha convertido en las últimas décadas en una exigencia en algunas carreras de grado y en todos los posgrados, ofreciéndose en algunas facultades cursos de comprensión lectora para aquellos alumnos que no pueden acreditar dicha competencia. La lengua exigida no es en todos los

⁴²Una primera versión de este artículo se publicó en: Masello, L. (Dir.) (2012) *Lenguas en la región: integración, enseñanza y cooperación desde la universidad*. Mdeo., UDELAR-FHCE (p. 172-187) con el título “Lo elemental en el aprendizaje de una lengua extranjera: la perspectiva de los estudiantes de inglés en la universidad”.

⁴³Directora del Centro de Lenguas Extranjeras (CELEX) de la FHCE, UdelaR.

casos la misma. En cuanto a cursos de lengua extranjera, la única opción de estudio en el ámbito público y de acceso para todas las facultades y servicios de la Udelar es en el Centro de Lenguas de la Universidad de la República (CELEX), dependiente del Instituto de Lingüística de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República. Se ofrecen cursos de comprensión lectora, curriculares para las carreras de la Facultad, y cursos de lengua, extracurriculares y abiertos a todos los estudiantes de la Udelar. Hasta el año 2007 se ofrecían dos niveles en inglés, exigiéndose la realización de una prueba de ingreso para el primer nivel. Los estudiantes que accedían al nivel I debían tener un nivel intermedio del idioma, considerando que es obligatorio en el currículo de secundaria. De acuerdo a los datos disponibles en el CELEX, los estudiantes de los grupos de inglés I en general han cursado estudios anteriores de inglés en secundaria y algunos incluso en primaria, o en forma privada, siendo mínimo el porcentaje de estudiantes que, por haber cursado secundaria con planes anteriores al del 96, tiene escasos o ningún estudio previo. Sin embargo, ha sido un reclamo constante por parte de los estudiantes que el CELEX ofrezca un curso “inicial”, como en las otras lenguas, hecho que llevó a la incorporación de un nuevo nivel de inglés lengua, siendo ahora tres los cursos ofrecidos (inglés I, II, III), y la eliminación de la prueba diagnóstica para el primer nivel.

En los Documentos de la Comisión de Políticas Lingüísticas aprobados por el CODICEN en 2008, y en la Ley de Educación 18.437 es clara la intención de tener una educación plurilingüe en todos los niveles del Sistema Educativo Formal bajo la órbita de dicho organismo. Dicha Ley también prevé la creación de un Sistema Nacional de Educación, lo que implica pensar políticas educativas globalmente, esto es, teniendo en mente todo el proceso educativo. Esto es un cambio importante para la tradición uruguaya en el gobierno de la educación desde 1935, año en que justamente se transitó el camino opuesto, al separar la enseñanza secundaria de la

universidad (primaria se había separado en 1877). Si bien la ley no prevé desandar dicho camino, el hecho de pensar en un Sistema Nacional de Educación que abarque todos los niveles educativos implica, aunque no sea en la gestión, pero sí en la planificación de políticas, una visión global.

En este contexto, resulta pertinente dirigir la atención a las creencias de los estudiantes universitarios y preguntarse cuáles son los contenidos que según ellos deberían considerarse elementales en el aprendizaje de una lengua extranjera, y cuáles son los conocimientos elementales que permitan enfrentar las exigencias lingüísticas de la etapa universitaria. El desfase entre lo que se supone que el estudiante sabe, a partir de su perfil de ingreso, y lo que reclama, nos lleva a preguntarnos si lo que entendemos por conocimiento elemental es lo mismo. Y esto implica preguntarse también sobre cómo entendemos el aprendizaje de una lengua, y el lugar de las lenguas en la universidad. Creemos que los estudiantes universitarios están en una posición privilegiada para pensar este tema, por su bagaje de experiencias de aprendizaje de lenguas en el sistema educativo, y por las motivaciones particulares, como señalamos más arriba, para querer (re) aprender una lengua. Nos arriesgamos a proponer, como una suerte de hipótesis, que el período universitario podría constituirse como un “período sensitivo” (Vigotsky apud Scaffo, 1996: 47-48) o crítico para el aprendizaje de una lengua, y en ese sentido un momento fructífero para el cambio de las creencias en relación al aprendizaje de lenguas que favorezca el mismo.

Sobre el tema particular de las creencias de estudiantes universitarios, y sobre el inglés en particular, Gratao & Silva (2006) señalan que los estudios sobre creencias en relación a la enseñanza y aprendizaje de lenguas comienza en la década de 1980. Un trabajo referente en el ámbito anglosajón es el de Richards y Lockhard (1994). Y en el ámbito regional existe abundante producción en Brasil (Barcelós, 2006; Madeira, 2008; Gratao & Silva, 2006, entre otros). Asimismo, el interés sobre las creencias y representaciones de los estudiantes universitarios sobre las lenguas

extranjeras ha sido objeto de estudio por parte de investigadores nacionales, aunque no desde el campo de la didáctica en particular (Torres, Viera, Fedorczuk, 2011).

Existe una gran diversidad de definiciones dadas al concepto de creencias, lo cual es señalado justamente como un indicador de la complejidad del mismo, así como de su potencialidad para la reflexión sobre la enseñanza y aprendizaje de lenguas (Barcelós⁴⁴ apud Gratao & Silva, 2006). Barcelós define creencias como “uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais” (Barcelós, 2006: 151).

Las creencias entonces son producto de nuestras experiencias individuales, pero también de los contextos sociales de los que formamos parte. Las creencias no necesariamente reflejan un conocimiento cierto y fundado; sin embargo, estructuran nuestra realidad al darnos un marco para interpretar y dar sentido a nuestras experiencias actuales. Por otro lado, son temporales, esto es, pueden ser cuestionadas y cambiadas, en el mismo proceso interactivo que les dio origen.

Indagar y hacer explícitas estas creencias puede así contribuir a poner de manifiesto los procesos sociales que les dan origen, y dar pistas de caminos para su transformación.

El aprendizaje como ejercicio de libertad 1: los contenidos elementales

Como ya señalamos, los Documentos de la Comisión de Políticas Lingüísticas establecen un marco nuevo para la enseñanza de lenguas

44 Barcelós (1995): “Creenças sobre aprendizagem de linguas, lingüística aplicada e ensino de linguas”. *Linguagem & Ensino*, Vol. 7, Nº 1, 2004, p.123-156

extranjerías en el sistema público. Un punto a nuestro juicio central del trabajo de dicha Comisión es el de pensar la enseñanza de lenguas como parte de las políticas lingüísticas, las cuales “deben estar regidas desde **principios**, que no pueden ser de naturaleza pedagógica, ni curricular, ni didáctica [...] Una política lingüística es un acto de opción político-ideológico” (Behares, 2008: 27. Subrayado del autor). El primero de estos principios señala la necesidad de que las experiencias de estudiantes y docentes en relación a la dimensión lingüística de la educación promuevan *el ejercicio de la libertad*, en tanto sujetos sociales integrados a comunidades, ciudadanos abiertos al conocimiento e individuos singulares (ANEP-CODICEN, 2008). Nos interesa pensar entonces la enseñanza de lenguas extranjeras desde esta dimensión política de la educación.

Actualizar este principio general en términos de prácticas concretas es una tarea que no abordan los Documentos citados, y a la cual pretendemos aportar. En este trabajo entonces reflexionamos sobre las implicancias que dicho principio tiene para la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera. Nos planteamos preguntas como ¿Qué enseñar, cómo enseñar de manera de contribuir al ejercicio de la libertad? ¿De qué libertad hablamos? ¿De qué saber?

Para responder estas preguntas voy a pensar la libertad en relación con otro concepto que ha sido a su vez rector de la Educación Pública en nuestro país desde sus orígenes: la igualdad, concepto central para el proyecto político de la naciente república.⁴⁵

En trabajos anteriores (Couchet, 2008; Couchet, 2009), reflexionamos sobre la idea de igualdad en el discurso pedagógico moderno. Hablar de igualdad en relación con la educación es una operación discursiva casi obligada desde el origen de los sistemas educativos públicos a fines del siglo

45 Sobre la articulación entre igualdad y educación en nuestro país se recomienda la lectura de Martinis, P.; Redondo, P. (comps.) (2006): *Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas*, Bs.As, del estante editorial.

XVIII. Es justamente a partir de la Revolución Francesa que la igualdad se pone en el centro del debate político y educativo, como parte de la preocupación de formar al ciudadano.

Condorcet, considerado como el primer teórico de la Escuela Republicana, en sus *Memorias sobre la Instrucción Pública*, reflexiona sobre la “naturaleza y objeto de la instrucción pública”, planteando que “la sociedad debe al pueblo una instrucción pública como medio de hacer real la igualdad de los derechos” (Condorcet, 2001: 81). La educación habilita, permite, que esa igualdad declarada se haga carne, se haga real. Y en este planteo, lo que se vuelve central es la cuestión del saber: “¿Cómo disponer el saber escolar de tal modo que se convierta en liberador?” (Coutel, Kintzler, en: Condorcet, 2001: 135, nota al pie).

Según estos autores, un saber puede ser organizado de acuerdo a dos órdenes: el orden de los descubrimientos u orden histórico de su aparición, o de su producción y el orden de la inteligibilidad, o enciclopédico. Este último reconstruye el orden del descubrimiento en función de la inteligibilidad, o sea pone a disposición el saber acumulado de manera de poder entenderlo, situando en primer lugar aquellos conceptos que hacen posible la comprensión del siguiente. Es un orden que tiene que ver con lo intelectual. Esos primeros conceptos serían los “elementos” o “contenidos elementales”. “Disponer los elementos es estar en posesión de las herramientas que gobiernan la inteligibilidad de una disciplina o de un saber práctico.” (Idem: 135)

Ahora bien, y siguiendo con los autores, en el saber escolar interviene un tercer orden, que daremos en llamar el orden de la enseñanza, y que podría entenderse también como una derivación del anterior. Éste tiene que ver también con la noción de comienzo, pero no intelectual, sino de aprendizaje, y de aprendizaje escolar, que debe respetar la capacidad cognitiva del alumno, de acuerdo a su momento de desarrollo. Se dispondrían entonces “saberes escolares” (Idem: 135), los cuales combinan la noción de

comienzo desde el punto de vista intelectual y la noción de comienzo en el aprendizaje, la cual toma en cuenta elementos del contexto de los alumnos. Tales como la edad y el nivel. Pero en esta *trasposición*, o *didactización* el peligro que se corre en el acto de enseñanza es que este tercer orden pervierta el segundo. Esto es, que los elementos que se ofrecen al estudiante como contenidos de enseñanza lo alejen de la esencia de ese saber.

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

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

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

Parece fácil ser hablante, pero no lo es tanto; (...) para lograr ser hablante, sentirnos cómodos allí donde estamos como hablantes y poder hablar, decir nuestra palabra, se requiere entereza y deseo, y también capacidad de sufrimiento y de resignación. ¡Cuántas personas conocemos que si las paran aquí enfrente no hablan nada o dicen muy difícilmente aquello que piensan! (...) Si el lenguaje no es vida y libertad para sus hablantes, si éstos sienten que no son dueños de su lenguaje, queda reducido en lo didáctico a los modelos del siglo XIX,

a la enseñanza de la gramática y la ortografía, como si nada tuviera que ver con ese hablante que está adelante, como mero conocimiento objetivo, exterior y nemotécnico (Behares, 2008: 30-31).

Esta preocupación por lograr la condición de hablante, de constituirse como hablante ha estado particularmente presente en la discusión sobre la enseñanza de lenguas, en especial a partir del desarrollo del enfoque comunicativo en los 70, poniendo en tensión dos formas de entender el aprendizaje de una lengua. Se puede pensar el aprendizaje de una lengua desde dos lugares: *dominar* la lengua, o *ser hablante* de la lengua. En el apéndice 2 de los Documentos de la Comisión de Políticas Lingüísticas se distingue entre “conocimiento de lengua” y “saber de lengua” (ANEP-CODICEN, 2008: 134, 144). Ambas dimensiones están presentes en los procesos de adquisición de una lengua, en una relación de conflicto, aunque no siempre en los procesos de enseñanza.⁴⁶ Así, pensar la enseñanza de una lengua extranjera enfatizando el conocimiento gramatical permite la ilusión de la posibilidad de poseer esa lengua, pero niega la naturaleza de la lengua como “deriva de significantes negativos no estabilizados en signos y carentes de una gramática estable, que determinan una falta de saber, pero que se puede “escuchar” porque hay alguien que habla y un Otro que permite esa escucha” (Behares, 2006: 46). En esta concepción de lengua la dimensión del sujeto es fundamental. Una lengua que no puede desprenderse de un sujeto que enuncia. Y que supone un sujeto que quiere escuchar.

Volvemos entonces a la pregunta que nos planteamos más arriba: ¿cuál es la esencia de la lengua extranjera con la cual debe encontrarse el sujeto cuando inicia su proceso de aprendizaje?

46 Se recomienda la lectura del trabajo de Fustes (2009) La lengua extranjera desde una didáctica centrada en el saber, Montevideo, Dpto. de Publicaciones, FHCE, UdelaR. Sobre el lugar de la gramática en las clases de lenguas en particular ver Klett, 2010.

Nos preguntamos asimismo cuánto de esa esencia ponemos a disposición en las experiencias de aprendizaje de lenguas extranjeras que ofrecemos a nuestros estudiantes. Nos preguntamos si nuestros estudiantes viven sus experiencias de aprendizaje de la lengua como ejercicio de libertad, si se logran constituir como hablantes en esa lengua. Qué entienden por saber la lengua, qué entienden por conocimiento elemental.

A partir de estas reflexiones nos hemos planteado un trabajo de investigación entonces, que dirige la mirada a los estudiantes universitarios. Estudiantes que tienen una experiencia de aprendizaje de lengua, pero que muchas veces llegan sintiendo que no saben. No se sienten hablantes.

Objetivos y metodología

- **Objetivo general**

Documentar las creencias de los estudiantes universitarios de inglés lengua extranjera del CELEX sobre el aprendizaje de una lengua extranjera y analizar los discursos que los atraviesan.

- **Objetivos específicos**

- 1) identificar qué entienden los estudiantes por “saber inglés”.
- 2) identificar qué entienden los estudiantes por “conocimientos elementales” de la lengua.
- 3) identificar relaciones entre sus creencias y sus experiencias previas de aprendizaje del inglés.
- 4) identificar las concepciones de lengua que subyacen a las creencias de los estudiantes.

El abordaje del tema se hizo desde una perspectiva cualitativa de investigación, enmarcada en el análisis crítico del discurso (Halliday, 2001). Algunas de las herramientas que se utilizan son: análisis de transitividad y de metáforas cognitivas.

Se realizaron 5 entrevistas grupales que involucraron a 20 estudiantes. Los participantes en dichos grupos fueron estudiantes de los cursos de lengua inglesa del CELEX. Se solicitó su participación voluntaria en la investigación. Las entrevistas fueron moderadas por mí como docente del grupo, hacia el final del respectivo curso. Debo decir que esto hizo más difícil el desarrollo de la entrevista ya que en ocasiones la discusión derivaba a una suerte de evaluación del curso, alejándose del foco de la investigación. Fueron realizadas luego de una clase, y grabadas en audio. La opción por la entrevista grupal se fundamenta en que el proceso de discusión permite contrastar creencias de estudiantes que comparten una situación actual de aprendizaje, pero que tuvieron experiencias anteriores disímiles⁴⁷.

El número de estudiantes se determinó siguiendo la estrategia de muestreo teórico, y su composición buscó la máxima variación en base a tres criterios:

- nivel que actualmente cursaban en facultad (inglés I, II)
- estudios previos de inglés (pocos-muchos años, público-privado)
- edad (bachilleres recientes- adultos que retoman estudios)

La muestra⁴⁸ quedó conformada de la siguiente manera:

-Según el nivel:

13 estudiantes de Inglés II (1er semestre) y 7 de Inglés I (2º semestre)

-Según la experiencia previa:

4 estudiantes: más de 8 años de estudio en el sistema público y privado

4 estudiantes: más de 8 años en institutos privados

8 estudiantes: 6 años en el sistema público

47 Ver pauta de entrevista en el anexo 1

48 Ver cuadro en anexo 2

2 estudiantes: 6 años público/privado

2 estudiantes: -4 años público/privado

- Según la edad:

11 estudiantes entre 18 y 26 años

4 estudiantes entre 27 y 38 años

5 estudiantes de más de 45 años

Análisis⁴⁹

Organizaremos el análisis en torno a dos categorías: qué entienden los estudiantes por saber inglés; y los contenidos que identifican como elementales y por tanto necesarios incorporar desde el comienzo del proceso de aprendizaje.

Saber inglés: “tener un buen nivel”

Los discursos de los estudiantes ponen de manifiesto dos repertorios que se articulan en torno a dos conceptos: lo declarativo de la lengua y lo performativo. Verbos que indican procesos materiales como *tener* denotan la primera posición, mientras que verbos de conducta como *poder hacer* (hablar, escribir, leer) refieren a la segunda.

Lo declarativo aparece como meta, es decir, *tener* conocimiento sobre la lengua como sinónimo de *saber inglés* aparece con mayor fuerza al principio de cada entrevista grupal y con gran grado de acuerdo en los grupos donde la mayoría de los participantes tienen solo los 6 años de liceo como estudios previos, a la vez que son de los más jóvenes de la muestra. “*Si vos no aprendiste cómo se arma una oración*” (1) “*o los verbos, como conjugarlos*” (2). Sin embargo, este saber declarativo, asociado a los conocimientos

49 El número entre paréntesis al final de los extractos de las entrevistas identifican el participante al que corresponde el enunciado. Ver tabla de composición de la muestra en anexo.

gramaticales, es caracterizado en forma contradictoria por los participantes: *“fáciles” (1), terriblemente aburridos”(11), “son pesados y cuestan, pero hay que hacerlos” (12).*

En relación al saber performativo, se destaca la referencia casi unánime al *poder hablar*. Es ilustrativo el ejemplo traído por uno de los estudiantes entrevistados: *“Yo tengo un amigo que trabaja en un call centre y habla todo el tiempo en inglés y sin embargo en gramática...los phrasal verbs, por ejemplo, no tiene ni idea!”(11).*

Aparece sin embargo un tercer repertorio que se va articulando en el desarrollo de la discusión en cada grupo de entrevistados, que parecería buscar conciliar las dos primeras posiciones: una posición integradora, que se refleja en el uso de los verbos *aplicarlo, internalizarlo*. *“yo hasta que no lo aplique, cierta palabra, si no pronuncio en voz alta, si solamente lo escucho, lo tengo y ta” (11), “hay dos formas de aprender: una es memorizar, y otra es aplicarlo uno, en hablar, escribir, en elaborar algo, producir algo, ahí creo que es donde más se aprende” (10).*

Esta tercera posición pone en cuestión el lugar de la gramática en el aprendizaje de una lengua. Varios de los argumentos que se despliegan en el transcurso de las discusiones buscan trascender la disyuntiva entre gramática y comunicación, lo cual sugiere varias pistas sobre la forma de lograrlo.

-*necesaria*: *“Y la gramática es necesaria (risas), pero lo que me ayuda a integrar (incorporar, asimilar) la gramática son las otras actividades” (4).* Esto sugiere un proceso de transformación de algo que recibo de afuera en algo propio, tanto porque forma parte de mí, como porque lo puedo usar para un fin propio.

-*Que me salga*: una estudiante realiza un interesante trabajo de reflexión al elaborar su respuesta, que la hace moverse de esta disyuntiva entre gramática y comunicación: *“No, en realidad, yo pensaba, como para empezar, lo teórico, lo que te enseñan, lo que yo aprendí hace muchos años. Los tiempos, cómo aprender a escribir, vocabulario también... (...) pero yo*

creo que es muy importante también que me trate de salir todo eso. Como que te quedabas en los ejercicios típicos, de conjugar, no sé, y no era espontáneo...” (2).

–“Ver la gramática” (3): Los videos, la lectura, son señalados como caminos para lograr esta integración, para ver la gramática “Para que un niño tenga buena base es leyendo y con una persona que los vaya guiando, viendo la dificultad de la gramática, o sea, mechar la teoría con una lectura” (3).

A su vez, esta tercera posición abre la discusión sobre cómo internalizar la lengua, y se consideran las causas de fracaso o éxito en la aplicación, aunque en forma tentativa (*Pienso que... Yo creo...*). Una posible explicación dada por los estudiantes es la idea de un proceso diferido y disgregado: se aprende lo que se va a aplicar (“de memoria” “resulta fácil” “parcializado”, “todo en su cajoncito” (4), pero cuando llega el momento (la realidad) no se puede: “cuando voy a hablar no puedo” (1). Es interesante la metáfora del cajón para dar idea de algo que se guarda hasta que se necesite: se *tiene*, pero guardado. Otra metáfora que aparece en este sentido de lo diferido es “aquellas cosas habían quedado en algún lugar” (8). Estaría apareciendo en los discursos entonces la necesidad de hacer algo antes, y no esperar a tener todo en el cajoncito: “me parece que cuando logras captar la lógica del phrasal verb, o algo gramatical y podés hacer cosas... yo creo que eso, vos decís, ahí aprendí” (12). También aparece con fuerza la sensación de *disgregación*, como yendo a contrapelo de la naturaleza totalizadora del lenguaje (“el idioma es todo” (8), “obviamente es toda una totalidad” (4).

Otra posible causa es la falta de vocabulario, aunque también esta explicación se pone a consideración: “yo creo que hay un problema, porque al momento que vas a hablar te trancás porque no hay vocabulario...” (5)

También se discute si la dificultad de performar tiene que ver con la lengua meta. Dos estudiantes comparan la experiencia de aprender francés e italiano. Señalan que a pesar del poco tiempo de aprendizaje, ya pueden leer

un libro: *“Ponele, yo estudié francés el año pasado, y yo en francés puedo leerme un libro, y entiendo y me siento cómoda leyendo en francés”* (14). Esta frase es fantástica porque condensa no solo una idea de qué es saber una lengua, sino también en qué lugar debe estar el hablante en relación con la lengua: *cómodo*. Si pensamos en la condición de hablante que definíamos más arriba, el proceso mental de *sentirse* en la lengua, no bastaría con “poder”, en este caso leer, sino que es necesario sentirse bien. Esta intervención también dialoga con la idea de diferir el aprendizaje que mencionaban algunos de los estudiantes en otro grupo, en este caso contrastando con el francés, cuyo aprendizaje no sería diferido: podrías *hacer* algo (leer un libro) con apenas un año de estudio. Habría que indagar más en este punto para dilucidar si esto tiene que ver con la naturaleza de la lengua meta (lenguas romances), o con las metodologías de enseñanza.

El miedo también aparece mencionado como un factor que impide el uso de la lengua, el miedo a hablar: *“quería hablar, pero no, tenía miedo”* (11). Aquí tampoco se puede hablar, pero por miedo.

Los conocimientos elementales: “tener una buena base”

En las intervenciones de los estudiantes sobre esta pregunta también aparecen dos repertorios que mantienen una cierta coherencia con los anteriores (lo denotativo/lo performativo), pero se agregan algunos otros elementos que involucran un elemento nuevo: los sujetos pedagógicos (i.e. docente/alumno). Veamos cómo se materializan lingüísticamente estos repertorios.

a) *“¡Mucha gramática!”* (7). Los verbos son el tema gramatical por excelencia, señalado por los estudiantes como base necesaria para el aprendizaje de cualquier lengua, y particularmente en el caso de segundas lenguas: *“Si no tenés la gramática estás como flotando en el aire. Quizá la gramática te ayuda a entender las estructuras... eso que dicen siempre, a pensar como el otro (...) es muy difícil pensar como el otro y de alguna manera la gramática te ayuda a eso”* (16)”. Un estudiante señala la

importancia de la conjugación de los verbos “*en cualquier idioma*” (4), y basa su afirmación en su experiencia personal de haber estudiado portugués e italiano en la facultad.

b) *Mucha interacción*: En el mismo grupo de discusión que el estudiante 7, otra estudiante señala exactamente lo contrario: “*era mucho dictado y ejercicios gramaticales. Entonces teníamos poco o nada habla espontánea, y cero de escuchar una grabación o una película, por eso veo que me sigue costando... porque es una falta de ductilidad en la mente también, que no está preparada para eso*” (8). Al mejor estilo de los debates en el período comunicativo (Klett, 2010), parece que interacción y gramática no pueden ir juntas.

c) *Mucho vocabulario*: Otro aspecto señalado en forma recurrente, y que disputa en importancia con la gramática, es el vocabulario: “*Cuando voy al supermercado, qué vocabulario voy a usar, la relación con la cajera*” 5); “*Si, yo siento que en inglés me falta mucho, mucha palabra que no sé... y que... me pierdo con eso y que... Por más que sepa gramática si no se...*” (18)

d) *Inglés real*: Otro estudiante, más adelante, en este mismo grupo, señala, a partir de su experiencia personal, las películas como algo que proporciona una buena base para el liceo: “*Esa fue mi base para el liceo, y ahí aprendí mucho...*” (6). No podemos evitar comparar esta experiencia con la que experimentamos en nuestra lengua materna de exposición intensiva a usos sociales de la lengua sobre los cuales se desarrollaría la actividad de reflexión gramatical, asociada a procesos inductivos más que deductivos, buscando descubrir aquello que rige la actividad lingüística. Otra intervención en este sentido la encontramos en el grupo III: “*yo después subí un poco el nivel mirando televisión, pero en el liceo... te dan lo básico*” (12). Parecería inferirse que habría un conocimiento básico no útil, el del liceo, y otro afuera, que sí daría una buena base: “*en lo que es el cine... o en la música (...) uno se interesa mucho más, al ser tan didáctico*”(7), “*yo miraba muchas películas... y esa fue mi base para el liceo*” (6). Resulta sugerente el hecho

que los estudiantes que apelan a este tipo de estrategia son en general los que tiene solo el inglés del liceo, que buscan afuera lo que el liceo no les da. Sin embargo, muchos de estos estudiantes terminan concediendo, en la discusión, que la gramática tiene que estar: *“no podemos desconocer la gramática, el tema es cómo se trasmite la cuestión gramatical (...) yo no sé cual es la forma...”* (13).

e) ¡Ver todo!: Esta idea de que el idioma es todo, que no debería parcializarse, que aparecía en las respuestas a la primera pregunta, vuelve a reaparecer aquí con insistencia: *“la base tiene que comprender todo (...) que hubiera un equilibrio en todos los aspectos... porque el idioma es todo...”* (8) *“en sí todo! (...) Hay tantos conocimientos que van tan enrabados...decir un poco más acerca de otro tema no creo que sea tan difícil de absorber”* (7). La parcialización aparece asociada a una subestimación del estudiante. La importancia de un equilibrio entre distintas áreas, decir algo de todo, parece ser un punto que logra acuerdos firmes en el segundo grupo.

Y en esta idea de presentar la lengua en toda su complejidad se pone en juego otra manera de construir el vínculo pedagógico, tanto con el docente como con la lengua, que implica trastocar los lugares tradicionales en el triángulo didáctico. El desafío como motivación, *“tener que pensar”, (3), “que te deje la duda, que te siga interesando”* (7). Este desafío es asociado al interés de participar en una situación de comunicación, donde hay algo que quiero decir o entender, pero para lo cual las herramientas lingüísticas no alcanzan. Y esto, lejos de generar frustración, motiva, porque apela a la capacidad del estudiante de resolver la situación. Esto implica poner al estudiante en otro lugar en el triángulo didáctico. El estudiante se pone en contacto con la lengua sin mediación, y el rol del docente se juega en el plano de la voluntad (Ranciére, 2003): mantener la confianza en la capacidad del alumno para resolver la situación de falta, y ayudar a vencer la angustia que la falta de saber genera. Lograr la apertura a la comunicación y vencer el miedo serían los objetivos del docente.

Sin embargo, se reconoce que esta opción tiene un límite: ese *todo* puede ser al comienzo abrumador. Muchos lo señalan, aunque tímidamente, en relación al nivel del curso de facultad, y el alto grado de deserción en ambos grupos parece confirmarlo. ¿Cómo resolver esto de manera que no lleve a la frustración y al desinterés, pero que no convierta a la experiencia de aprendizaje en algo *“hueco, hipócrita”* (17)? ¿Cómo lograr *“captar algo, para después darle sentido a eso poquito que entendiste, no tenés que entender todo, sino poder captar una cosita mínima (12) “Cómo generar una conciencia de apertura (...) hacer que vos seas creas que podés comunicarte (...) más y de otras formas (...) generar interés”* (18) Tomemos las palabras de otro estudiante para contestarlo: *“Y bueno, esa urgencia de comunicarse (...) hace que uno elabore algo, por mínimo que sea. Y después corre solo, después que arrancaste, como bola de nieve.”* (17).

f) *La cultura*: otro elemento considerado básico, (particularmente en el grupo IV), y que por tanto debería estar presente desde el comienzo, es la cultura: la lengua como *“deriva de significantes negativos”* (Behares, 2006: 46): ver la lengua en acción, sentirse metido en una cultura: *“un texto armado es un inglés artificial, hipócrita. No te estás metiendo en una cultura. Si me das un artículo de diario, estoy leyendo lo mismo que leen los que hablan inglés y... te sentís como involucrado...”* (17), *“los usos del lenguaje [...] son tan importantes como la gramática y demás! Es todo el lenguaje, y es una cosa viva, entonces digo, minimizar eso es un grave error, principalmente cuando estás enseñando como segunda lengua”* (16), *“en italiano es todo en base a la cultura y de ahí aprendés el idioma, o sea, va todo junto. Entonces te hacen interesarte más en aprender el idioma, me parece a mí”* (15) *“Cuando estás incorporando una lengua estás incorporando la cultura”*⁵⁰ *de ese país”* (20) Esto implica generar una apertura a la dificultad que, según

⁵⁰ Cabe preguntarse qué cultura se asocia actualmente a una lengua como el inglés.

señala otra estudiante, si no se genera *“de entrada después es muy difícil.”* (18)

g) *El disfrute, el interés:* otro elemento que aparece destacado por los entrevistados tiene que ver con aprender a través de temáticas interesantes: *“yo creo que el tema de los contenidos es central. Lograr contenidos que sean interesantes para que vos tengas una mínima motivación para entenderlo y para participar”* (12) *“Realmente que si no participás estás prestando atención porque te interesa lo que todos están diciendo”* (13) *“la investigación, eso para mí es fundamental. Porque ahí te estás interesando por saber. Te parás frente a la clase y le explicás a la clase sobre el tema, sobre lo que investigaste, eso está bueno,”* (16) *“Y por ejemplo el tema de la creación, no sé, por ejemplo, lo del poema, me divertí!”* (4).

Algunas conclusiones

Aprender la lengua para los entrevistados implicaría, desde los niveles iniciales, su uso en situaciones reales de interacción donde el estudiante es puesto en condición de hablante. Es desde ese lugar que se construye un conocimiento de lengua que permita organizar la experiencia en la segunda lengua, construcción que tiene, sin duda, diferencias con la que se realiza en la experiencia de adquisición de la lengua materna, en cuanto al nivel de explicitación de las reglas que la rigen, pero que busca reeditar esa primera vivencia de inscripción del sujeto en una lengua en tanto hablante enfrentado a un saber en falta.

Parecería necesario presentar la complejidad de la lengua desde el comienzo, como producto cultural, renunciando (tanto estudiantes como docentes) a la ilusión de estabilidad, aceptando la experiencia de sufrimiento y desborde como motor para el aprendizaje, y apostando a la inteligencia del alumno como camino para resolver las dificultades.

El significante *gramática* parecería corresponder a dos significados contrapuestos, que tienen que ver con la tensión señalada en el título de nuestro trabajo: saber la lengua-saber de lengua. Estos significados están

presentes en los discursos de los estudiantes en una relación conflictiva que pone en relación las creencias que surgen de sus propias experiencias como aprehendientes, y las que surgen de los discursos establecidos sobre el aprendizaje de lengua, los cuales son legitimados desde los procesos de enseñanza. Klett (2010: 315) hace notar esto relacionando el primero con la idea de gramática como *descripción* y el segundo como *conocimiento internalizado*; este último haría referencia, según la autora, a la actividad del aprehendiente de la lengua extranjera (¡y de la materna claro!). Sea cual sea la concepción que se tome, lo que se pone en evidencia es la dificultad de prescindir del trabajo gramatical en la clase de lengua: lo que estaría en discusión es de qué gramática hablamos⁵¹.

La vivencia de participar, a pesar de la dificultad, en la experiencia de comunicación desde el comienzo, tanto propia (decir algo significativo) como de otros (alguien real diciendo algo significativo para el estudiante) aparece como un elemento potenciador del aprendizaje. Esto implica pensar la relación con el saber de otra manera, donde la experiencia de aprendizaje sea, desde el comienzo, liberadora, al ponernos es una situación de total igualdad en tanto sujetos dueños de nuestra palabra.

Referencias bibliográficas

ANEP-CODICEN. (2008). *Documentos e informes Técnicos de la Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública*. Montevideo: ANEP-CODICEN.

Barcelós, A. M. (2006). Narrativas, crenças e experiencias de aprender inglês. *Linguagem e Ensino*, v.9, (2),pp.145-175.

Behares, L. (2006). La dialéctica de las identificaciones lingüísticas en el acontecimiento didáctico, en el marco de referencia de las políticas educativo-

51 Desde otra escuela de análisis del discurso que no es la que tomamos en este trabajo, pero que resulta útil para pensar esta característica del término gramática, podríamos pensar que es el significante vacío en disputa (Laclau, 1996)

lingüísticas. En: G. Barrios y L. Behares, *Políticas e Identidades Lingüísticas en el Cono Sur*, pp. 43-52. Montevideo: Udelar-AUGM.

_____. (2008). Principios Rectores de las Políticas Lingüísticas en la Educación Pública Uruguaya. En: Primer Foro Nacional de Lenguas de ANEP, pp. 23-48. Montevideo: ANEP-CODICEN.

Condorcet, A.M. (2001). *Cinco memorias sobre la instrucción pública y otros escritos*. Madrid: Morata (1er edición en francés: 1791).

Couchet, M. M. (2008). El aprendizaje de Lenguas Extranjeras como experiencia emancipadora. *Convocación educativa*, (0), pp. 27-36, Pearson education.

_____. (2009): *¿Para qué educamos? Igualdad y autonomía en el pensamiento pedagógico nacional*, Colección Avances de Investigación, Departamento de Publicaciones FHCE, junio 2011.

Coutel, C. (2005): *Condorcet. Instituir al ciudadano*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.

Gratão, J. y Silva, M.P. (2006). O que é aprender inglês: crenças de alunos conluíntes de um curso de Letras. *Revista Intercâmbio*, v. XV. São Paulo.

Halliday, M.A.K. (2001). Una interpretación de la relación funcional entre el lenguaje y la estructura social. En: *El lenguaje como semiótica social*, pp. 239-251. México: FCE.

Klett, E. (2010). El lugar de la gramática en la enseñanza de la lengua materna y las lenguas extranjeras. En: Tercer Foro de Lenguas de ANEP, pp. 309-326. Montevideo: ANEP-CODICEN.

Laclau, E. (1996). *Emancipación y diferencia*. Buenos Aires: Ariel.

Madeira, F. (2008). Alguns comentários sobre os papel das crenças de alunos e professores no processo de aprendizagem de um novo idioma. *Letras & Letras, Uberlândia*, 24 ,(1), pp. 49-57.

Ranciére, J. (2003). *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes.

Richards C. J. y Lockhart, C. (1994): *Reflective Thinking*. Cambridge: CUP.

Torres, C. et al. (2011). *Conocimientos, creencias y valoraciones sobre lenguas extranjeras en estudiantes universitarios*. Montevideo: Udelar-Psicolibros.

Scaffo, S. (1996). *Vigotsky y la Escuela*. Montevideo: Editorial Aula.

Anexo 1:

Pauta de entrevista:

1. (Presentación) ¿Qué conocimientos /estudios previos del idioma tienes? (años, lugar)
2. ¿Cómo sientes tus experiencias previas de contacto con el idioma? (positivas, gratificantes, frustrantes, etc)
3. ¿Consideras que tienes un nivel acorde a los años que has estudiado inglés? ¿A que lo atribuyes?
4. ¿Cómo definirías tener “una buena base” en inglés? (conocimientos gramaticales, exposición al idioma escrito y oral, etc)
5. ¿Qué prácticas de enseñanza (didácticas) te resultan más provechosas a la hora de evaluar aprendizajes? (materiales, actividades, etc) ¿A qué lo atribuyes?
6. ¿Cómo te sientes en relación al nivel de este curso?

Anexo 2:

Composición de la muestra

CURSOS	GRUPOS DE ENTREVISTA	PARTICIPANTES
Inglés II 1er semestre 2009	I 3 est: privado (bilingüe, Alianza, Anglo, part.)+público (liceo)/+ 8 años 1 est: privado (escuela-liceo bilingüe)/+8 años 1 público (liceo-fac)/privado/- <u>4 años</u>	1. 29 años
		2. 23
		3. 48
		4. 33 ***
		5. 57
	II 3 est. público (liceo)/ 6 años 1 privado (Alianza)/ +8 años	6. 22
		7. 22
		8. 57
		9. 19
	III 1 est: público (liceo)/6 años 2 est: público (liceo)/privado (Alianza-part.)/6 años 1 est: privado (Anglo)/ + 8 años	10. 46
		11. 22
		12. 25
		13. 38
Inglés I 2do semestre 2009	IV 4 est. público (liceo) 6 años 1 est. privado (colegio-Alianza) / + 8 años	14. 19
		15. 23
		16. 30
		17. 26
		18. 23
	V 1 est: público/ <u>3 años</u> 1 est: privado (Alianza)/público (liceo)/+8 años	19. 61
		20. 23

La cultura pampeana en las clases de español

Paula da Costa Corrêa Cañizares

Paola Ramires de Souza

Introducción

El presente trabajo está vinculado al *Programa Institucional de Bolsas Iniciação Docência – PIBID, subprojeto de Letras, na Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA/Campus Jaguarão*, y recibió apoyo material y financiero de la *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes – Brasil*, y presenta una propuesta de enseñanza de español, pensando en la relación existente entre la lengua y la cultura de un pueblo. Esta propuesta fue desarrollada en la Escuela Municipal *Marcílio Dias*, ubicada en la ciudad de *Jaguarão/Rio Grande do Sul/ Brasil*, frontera con Rio Branco/ Cerro Largo/ Uruguay. Desarrollamos preferencialmente, las estrategias de comprensión y expresión oral en distintas situaciones comunicativas, en dos grupos de 6º año de la enseñanza fundamental en la escuela mencionada.

El objetivo era hacer con que los alumnos aprendieran la lengua española conociendo la diversidad cultural del pampa, que es formada por parte del Rio Grande do Sul, Uruguay y Argentina, (Rama, 2001). Para eso hicimos talleres en los cuales trabajamos con este tema, a través de clases dinámicas, con videos, canciones y materiales auténticos, simulando situaciones reales de comunicación, a través del enfoque comunicativo.

De acuerdo con lo que nos dice Ausubel (1980 apud Vasconcelos, p. 311), “*de todos os fatores que influenciam na aprendizagem, o mais decisivo seria justamente o que o aluno já sabe sobre o objeto de estudo*”. A partir de lo dicho, percibimos la importancia de trabajar llevando en cuenta lo que los alumnos ya conocían, de sus contextos socioculturales, para solo después adentrar en la cultura del otro. Para eso, empezamos los talleres conociendo

primeramente el lugar donde viven los alumnos, para después trabajar con la cultura pampeana, con el Río Grande del Sur, Uruguay y Argentina, siempre reflexionando sobre las aproximaciones y distanciamientos existentes entre las costumbres de esta región.

Referencial teórico

Para el desarrollo de estas prácticas utilizamos el enfoque comunicativo. Siguiendo el modelo de Anthony (1966, apud Cesteros, 2006), el enfoque es el nivel en el cual se especifican los presupuestos respecto a la lengua y su aprendizaje, es la teoría respecto a la naturaleza de la lengua y del proceso de aprendizaje y enseñanza.

De acuerdo con Cesteros (2006), el enfoque comunicativo es aquel que pone énfasis en el carácter funcional de la lengua como un instrumento de comunicación, de modo que no son las funciones lingüísticas el objetivo principal, sino la interacción comunicativa. Ese enfoque está centrado en el alumno y tiene por objetivo el desarrollo de las cuatro destrezas lingüísticas: expresión escrita y oral, comprensión escrita y oral. Partiendo de eso, en nuestro trabajo enfatizamos solamente dos de estas destrezas, que son la expresión y comprensión oral.

Siguiendo esta concepción del enfoque comunicativo, traemos lo que señala Johnson (2006) acerca del enfoque natural propuesto por Krashen e Terrell (1983). El enfoque natural se basa en situaciones naturales y reales de comunicación, en que pone énfasis en el *input* que el alumno está recibiendo del medio en que está en contacto. Estos autores consideran que el enfoque natural se centra en la enseñanza de las habilidades comunicativas. Como fue mencionado, proporcionamos momentos en que los alumnos adquirieron la lengua a través de exposiciones a situaciones reales de comunicación, en que auxiliamos, en un ambiente de aprendizaje, pero a partir de una perspectiva de adquisición, para que el alumno consiguiera un aprendizaje significativo, o sea, agregase algo más a sus conocimientos anteriores sobre

determinados puntos de la lengua meta, un crecimiento lingüístico en la lengua extranjera.

Partiendo de esto, trabajamos con la temática de la cultura pampeana a través del enfoque comunicativo. En estudios de Tavares (2006), observamos que la cultura se forma por las marcas de identidad de una persona o de una comunidad, y es a través de esto que podemos conocernos, conocer a los otros y negociar las distancias entre esta nueva cultura y la nuestra. Con eso, vemos una gran importancia del factor cultural para la enseñanza de una lengua extranjera. Es así que la enseñanza se basó en una práctica relacional, hicimos que hubiese una integración cultural y partimos de los conocimientos previos de los alumnos y de sus experiencias para promover el aprendizaje.

Profundizando más el tema elegido para el trabajo en las clases, Rama (2001), reflexionó sobre el tema de la región pampeana, y creó el concepto de la comarca pampeana:

[...] para o crítico [Rama], a divisão das literaturas latino-americanas segundo cada nação é puramente artificial, seguindo normas geopolíticas importadas ou divisões territoriais pautadas pelo interesse das elites conservadoras. Negando essa divisão, Rama cria o conceito de comarca, área onde há homogeneidade de elementos naturais, étnicos e culturais que convergem em formas similares de criação artística. São exemplos de comarca o Caribe, a área pampeana, que engloba trechos da Argentina, do Uruguai e do Brasil [...] (2001, p. 13).

Con base en esta homogeneidad de elementos presentes en la denominada cultura pampeana, seguimos la misma perspectiva de Canclini (2012), cuando discute sobre las culturas híbridas, entendemos “(...) por

hibridación procesos socioculturales en los que estructuras o prácticas discretas, que existían en forma separada, se combinan para generar nuevas estructuras, objetos y prácticas” (p. 14). Partiendo de esta concepción, presentamos ejemplos de actividades trabajadas con el tema de la cultura pampeana, como discutimos esta mezcla y combinaciones de culturas, mostrando costumbres comunes y las tradiciones compartidas, intentando reflexionar sobre esta región. Siendo esta forma de enseñanza una práctica relacional, partimos del contexto de los alumnos.

La práctica

Como fue mencionado trabajamos con varios aspectos presentes en la región pampeana, siempre reflexionando con los alumnos como se da esta mezcla en este local, en que se aproximan y en que se distancian las costumbres en estos tres locales que forman una cultura en común, la denominada pampeana. Para eso, utilizamos una secuencia básica para las actividades que fue presentada por Giovannini (et al, 1996): **Pre actividad:** se caracteriza por la sensibilización de los alumnos en relación a los posibles significados, englobando actividades de expectativa, y activando el conocimiento previo del alumno en relación a los conocimientos del mundo; **Fijación clara de la tarea y de los objetivos:** en este momento mostramos el porqué de esta tarea específica y cuáles son los resultados que pretendemos con ella; **Realización de la tarea:** en este momento la tarea es realizada y el alumno puede ver el texto, para realizar la actividad propuesta; **Evaluación de los dos contenidos:** analizamos cómo fue la tarea realizada en la clase, si tuvo éxito o no.

Para esta muestra seleccionamos una experiencia que fue desarrollada en los talleres. La primera actividad, tenía como temática la frontera. Primeramente se desarrolló la pre actividad, en que los alumnos deberían escribir lo que entendían cuando escuchaban la palabra frontera. Algunos de ellos tenían un concepto formado relacionado a divisiones,

relacionaban la palabra con el puente existente en su ciudad, con el río, creían que estos servían para separar los dos países. Ya otros alumnos pensaban diferente, algunos decían que era “la amistad de dos países”, “la unión de dos ciudades”, uno de ellos la relacionó con el espacio, nos dijo que “Fronreira é muito boa porque da pra ir de um país a outro em questão de segundos, da pra ser um pouco de cada e assim também da pra ter um pouco mais de conhecimento sobre o outro país”. Esos fragmentos retirados de los trabajos de los alumnos remiten al concepto de frontera presentado por Carvalhal (2003), autora que también ve la frontera como un espacio en el cual hay muchas aproximaciones, acercamientos del contexto histórico y de las formaciones y representaciones sociales en que se desarrollan en este entre-lugar que constituye la zona fronteriza (p.155).

Como el objetivo de la clase era reflexionar sobre la idea de frontera, de manera a hacerlos pensar sobre la visión equivocada de separación territorial y de nacionalidad mostrándoles que hay muchas cosas que comparten con el país vecino, para eso, aprovechamos los ejemplos que algunos dieron sobre la amistad, la unión y ‘ser un poco de cada’.

Continuando con la realización de la tarea, presentamos una canción que habla sobre el tema de la frontera, Frontera – Jorge Drexler, y también el documental intitulado *Linha imaginária*, en los cuales pudimos percibir hasta qué punto existe esa frontera, si es una división o sólo una línea imaginaria, y discutimos también cuáles son las costumbres compartidas en este entre-lugar que se forma en las zonas de frontera. Luego, pedimos que los alumnos escribiesen lo que habían entendido del documental, con eso transcribimos un ejemplo para presentar en este artículo: *Fala sobre o mate, o churrasco, o jeito que nós somos parecidos com eles e como eles são parecidos com nós...*”. Con eso creemos que fue muy significativa esa actividad, en que los alumnos pudieron percibir que en la frontera podemos ser de dos lados al mismo tiempo, o ser de un local en el cual hay una representación imaginaria que se formó por el conjunto de esos locales. Como afirma Canclini (2012)

cuando discute sobre las culturas híbridas, que son las junciones de estas culturas “diferentes”, que forman para generar nuevas estructuras.

Conclusión

Analizando nuestras prácticas, percibimos que fue muy significativa y exitosa, pues huyendo del método tradicional de enseñanza, y trayendo la cultura e historia de un pueblo, se hizo con que los alumnos aprendieran la lengua implícitamente. Intentamos hacer con que los alumnos consiguiesen adquirir esta nueva lengua de forma natural, en situaciones reales de comunicación, en que desarrollamos actividades con contenidos culturales y temáticas que fueron provechosas tanto para los alumnos como para nosotras.

Para finalizar, hicimos con que ellos (re)pensasen su propia identidad, que sería una identidad fronteriza y también una identidad pampeana. En que ellos pudieron ver que tienen más en común de lo que piensan con los “vecinos”, que compartimos muchas costumbres y que tenemos una cultura en común, que sería la denominada cultura pampeana.

Referencias bibliográficas

- Canclini, N. G. (2012). *Culturas Híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós,. (p.13-33)
- Carvalho, T. M. F. (2003). *O próprio e o alheio*. São Leopoldo: Editora da Unisinos.
- Cesteros, S. P. (2004). *Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística Aplicada a la enseñanza de idiomas*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Giovannini, A. et al. (1996). *Profesor en acción 3. Destrezas*. Madrid: Edelsa.
- Johnson, K. (2008). *Aprender y enseñar lenguas extranjeras. Introducción*. México: FCE.
- Lorenzo, F. (2006). *Motivación y segundas lenguas*. Madrid : Arco Libros.

Rama, Á. (2001). Regiões, Culturas e Literaturas. En: F. Aguiar et al. (Orgs.) Ángel Rama: Literatura e cultura na América Latina. Tradução de Rachel La Corte dos Santos e Elza Gasparotto. São Paulo: Edusp.

Richards, C. J. y Rodgers, S. T. (2001). *Enfoque y Método de la Enseñanza de Idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

Tavares, R. R. (2006). Conceitos de cultura no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. En:_____ (org.) Língua, cultura e ensino. Maceió: EDUFAL.

<http://www.moviolafilmes.com/2013/08/a-linha-imaginaria.html>

Vasconcellos, C. S. (2006). 3ª Parte: Projeto de Ensino-Aprendizagem. En Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico, 15ª ed. São Paulo: Libertad.

Que espaço a língua portuguesa ocupa no ensino escolar uruguaio fronteiriço?

Vanessa David Acosta
Maria do Socorro de Almeida Farias-Marques

Introdução

Uma das questões norteadoras deste trabalho é: que espaço a língua portuguesa ocupa no ensino escolar uruguaio? A fim de fazer um recorte nessa questão, buscamos nos deter apenas no processo de implantação da língua portuguesa na “Escuela 5”, localizada na cidade de Rio Branco, Uruguay. O nosso interesse partiu de leituras e discussões de textos no grupo de pesquisa, desenvolvido na Universidade Federal do Pampa, Campus Jaguarão, e no projeto de extensão Português para uruguaios. Além disso, o fato de a língua portuguesa não ser tratada como uma língua estrangeira também nos levou a refletir sobre esse espaço. Pretendemos relatar qual a perspectiva de língua adotada pela professora e qual a metodologia utilizada em suas aulas. Para isso, foram realizadas visitas no espaço escolar, foram aplicados questionários e entrevistas com as pessoas envolvidas.

É importante destacar que o ensino da língua portuguesa no Uruguay não é algo recente e não é somente fruto da importância que a língua vem adquirindo no cenário mundial, mas sim de uma questão histórica, conforme está nos *Documentos de la Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública* (2008, p. 66).

La sociedad fronteriza es, por lo tanto, una *sociedad bilingüe* con presencia del Español y del Portugués del Uruguay. La presencia de la lengua portuguesa en territorio uruguayo se debe a razones históricas que se remontan a los S. XVII y XVIII, en los cuales estas áreas geográficas comienzan a poblarse y a oscilar en su posesión por las coronas española y portuguesa, así como por las Misiones Jesuíticas.

La historia de la región fronteriza indica entonces que la presencia del Portugués en esta zona no se explica por un “avance” de esta lengua desde Brasil, como muchas veces se piensa, sino que es lo que se denomina una lengua de “herencia”.

Segundo os *Documentos de la Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública* (2008, p. 30), “las segundas lenguas y las lenguas extranjeras constituyen un componente fundamental en la formación del individuo, en virtud de sus potenciales papeles en la ampliación del acceso a la información, de la participación social y cultural y de su contribución al desarrollo cognitivo”.

Então, é muito importante enfatizar que o papel da língua estrangeira na vida dos alunos é de fundamental importância, tendo em vista a possibilidade de acesso à informação, à participação social e, além disso, possibilita aos alunos um crescimento social e cultural na sociedade em que estão inseridos.

Coll (2008, p. 28) aponta que

La fuerte presencia del portugués en la zona norte del territorio uruguayo en la primera mitad del siglo XIX se manifiesta de diversas maneras que van desde textos enteramente escritos en portugués hasta textos en los que hay una llamativa mezcla de ambas lenguas pasando por textos con interferencias aisladas de la una en la otra.

Com essas considerações, podemos perceber que o português não é algo novo e muito menos recente no Uruguai. Ele está presente desde os séculos XVII e XVIII com o povoamento em busca das coroas espanhola e portuguesa e também das missões jesuíticas, conforme mostram os Documentos da Comissão de políticas linguísticas do Uruguai. Coll (2008), em levantamento realizado sobre os textos escritos do século XIX, percebeu que apareciam textos em espanhol, em português e também escritos em uma mescla das duas línguas, em que palavras de uma língua apareciam no texto da outra língua.

Português na Escuela 5

A professora que rege as aulas de língua portuguesa, observadas no lado uruguaio é Mestra em Educação. Nasceu no Departamento de “*Treinta y tres* - Uruguay”. Seu pai também nasceu em Treinta y tres e sua mãe no Rio Grande do Sul. Ser professora de português, para ela, foi uma escolha porque além de ter um conhecimento a mais, é outra fonte de trabalho. Ela sempre esteve em contato com a língua portuguesa, já que seus avós maternos são brasileiros e moram no Brasil. Para atuar como professora de português ela fez o curso do consulado do Brasil, localizado no Uruguai. Iniciou a sua carreira como docente de língua portuguesa em 2014.

A metodologia de trabalho que a professora segue está calcada em unidades temáticas e atividades motivadoras que se estendem aproximadamente por duas semanas. Como recursos didáticos, a professora utiliza materiais autênticos, como vídeos, textos provenientes do Brasil, de jornais, revistas e internet. Os demais materiais que compõem as aulas são elaborados pela professora. Em depoimento colhido em julho de 2014, a professora relatou essa dificuldade em relação aos materiais. Destacou que se reúne por conta própria com alguns docentes que também ministram a disciplina e juntos elaboram unidades temáticas, produzem materiais para os alunos. Enfatizou que a maioria dos materiais que quer produzir, faz com recursos próprios, pois na maioria das vezes, o necessário para fazer alguma atividade diferente não é disponibilizado aos docentes.

O que se pretende é que cada professor de segunda língua tenha uma sala própria, em que possa expor seus materiais voltados exclusivamente para a língua. Infelizmente, ainda não é realidade na escola, porque as salas de aula disponíveis são para atender às turmas, inclusive agrupadas de dois em dois níveis, ou seja, em uma sala, o professor trabalha com duas turmas de dois níveis distintos. Quando a professora de língua vai ministrar sua aula, uma das turmas sai para outra atividade e ela fica apenas

com um grupo em um período de 45 minutos. Após esse período, a primeira turma se retira e o outro grupo entra para fazer suas atividades.

Os professores no Uruguai têm um documento que rege as aulas: *Programa de Educación inicial y primaria*. A partir dele, os professores têm autonomia para escolher o percurso que vão utilizar para cumprir determinada função que queiram que os alunos alcancem.

No ano de 2014, os alunos de “inicial”, 1º, 2º e 3º anos têm aulas de língua duas vezes por semana. Os demais, 4º, 5º e 6º, três vezes por semana. A disciplina, para os alunos, é obrigatória. Para a professora, suas principais dificuldades no planejamento são visíveis na hora de encontrar materiais que possam efetivamente motivar os alunos. No que concerne às aulas, a principal dificuldade encontrada é em manter o comportamento do grupo.

A língua portuguesa, em suas aulas, é tratada como uma segunda língua, já que a maioria dos alunos tem ou já teve contato direto com a língua no seu dia a dia. Alguns, inclusive são do Brasil ou provenientes de pai ou mãe brasileiros. Quando o aluno atravessa a ponte para estudar no país vizinho, a língua, a sua identidade fazem parte desse contexto e não é possível pensar como dois países distintos, duas línguas diferentes. Ele vem de outro país, com outra cultura e esse aluno precisa ser respeitado.

Durante o acompanhamento das aulas, percebemos que os alunos são participativos, que podem falar, podem se expressar sem medo. Eles participam ativamente do processo de aprendizagem, não são meros coadjuvantes. Para exemplificar, vamos analisar brevemente uma das unidades trabalhadas pela professora: “Culinária da Fronteira”. Nessa atividade, a professora primeiramente traz a data prevista para o trabalho com esta temática. Em seguida, aponta o objetivo que está diretamente ligado com a cultura dos dois países: “Conhecer a culinária fronteiriça e compará-la com as de outras regiões do Uruguai e do Brasil”. Nesse sentido, a professora

pretende que os alunos, através de uma reflexão crítica, comparem o que estão aprendendo com a cultura do seu próprio país.

Logo, são apontados os conteúdos de cada turma (1º e 2º; 3º e 4º; 5º e 6º). São trazidas questões de oralidade, leitura, escrita, funções e expoentes. Nessa unidade, por exemplo, no primeiro grupo, que é relativo ao 1º e 2º ano, a oralidade contempla os seguintes aspectos: o que é preciso para realizar as ações, a comunicação que se refere à temática tratada e a relação com a vida escolar e cotidiana dos alunos. No que concerne à leitura, o que deve ser observado são as sequências nominais e a inferência a partir de elementos verbais e não verbais. Em relação à escrita, é destacada a escrita coletiva de uma atividade, enunciados a partir de ações e textos descritivos incluindo elementos paralinguísticos. Nas funções, a professora relata que devem ser trabalhadas a descrição e representação de ações, localização de informações com ajuda de desenhos, relatos de fatos cotidianos e dar e receber orientações para fazer uma atividade. No último item, os expoentes, são destacados semelhanças e diferenças, utilizando a comparação, passos a seguir, descrever e explicar.

Através das observações em suas aulas percebemos que a professora conhece claramente o contexto educativo em que se encontra e define a utilização dos materiais adequados para a faixa etária dos alunos. Segundo Gabbiani (2002, p. 9) “cada contexto educativo presenta una serie de componentes que se interrelacionan de manera tal que la definición de uno de ellos delimita las posibilidades de elección de otros, si queremos que la propuesta sea coherente”. Dentro da proposta apresentada pela professora de português, pensamos que ela obteve sucesso na escolha de cada material didático, na formulação de cada unidade temática, levando em consideração não só seus conhecimentos prévios, mas também a faixa etária dos alunos, suas limitações e seus anseios.

Outro fator que destacamos importante nas aulas da professora é que ela procura “relacionar lo que se hace en clase de lengua con la realidad y

con la experiencia de los alumnos, y por otro lado, de asegurar medios de enseñanza de la lengua como uso comunicativo y no como forma gramatical” (GABBIANI, 2002, p. 12). Nesse sentido, a professora procurou trazer para suas aulas situações que os alunos estavam vivendo na fronteira como a festa junina e a copa do mundo, por exemplo. Quando ela trazia as temáticas aos alunos, procurava fazer com que eles se comunicassem na língua, levantando hipóteses, formulando opiniões e não utilizando nas aulas vários exercícios que contemplam muito mais o uso gramatical da língua. Até porque segundo Barros e Costa (2010) a aquisição de conhecimentos linguísticos será mais produtiva, se os exercícios contemplassem a língua em uso, em suas práticas escritas e orais, em detrimento de exercícios que enfatizam nomes, classificações e repetição mecânica de estruturas.

Acreditamos que esse tipo de trabalho, no qual se privilegia o uso da língua ao invés de exercícios gramaticais, faz com que as aulas sejam muito mais prazerosas, principalmente quando se trata do ensino de uma língua estrangeira. O aluno fará as atividades com mais vontade e conseguirá atingir o nível esperado pela professora se ela contemplar esse tipo de trabalho com a língua.

Também é importante salientar que a professora não utiliza apenas um método para suas aulas, ela vai adaptando de acordo com a turma e com o nível em que ela se encontra, trabalhando as necessidades específicas de cada nível de ensino. E, segundo Lobato (1994), no ensino de línguas estrangeiras, o professor não deve se basear em apenas um método, porque a aprendizagem ocorre de várias formas, entendidas como diferentes de uma perspectiva de fora, porém todas válidas no resultado final. E, além disso, cada aluno aprende de uma forma diferente, se utilizamos apenas um método, não estaremos contemplando a heterogeneidade de alunos que existem em cada sala de aula.

Barros e Costa (2010) apontam que no ensino de uma língua estrangeira é importante ampliar a leitura de mundo do aluno, sempre

seguindo uma perspectiva crítica, favorecendo o contato com outras realidades e o conhecimento de outras culturas. Nesse sentido, acredito que a professora atinge o objetivo tendo em vista que, nas aulas observadas, ela contempla esse contato com outras realidades e outras culturas, fazendo com que os alunos percebam semelhanças e diferenças da sua cultura com a cultura do país vizinho.

Considerações finais

A partir das análises e discussões realizadas ao longo desse trabalho, percebemos que a necessidade de implantar uma segunda língua e/ou uma língua estrangeira é de fundamental importância, porque, a partir dela há um maior acesso à informação, à participação social e, além disso, há a possibilidade de os alunos obterem um crescimento social e cultural na sociedade em que estão inseridos.

O fato de a escola estar localizada em uma região de fronteira favorece o estudo da cultura do outro e de conhecer a realidade do país vizinho. O próprio trânsito de brasileiros no Uruguai e de uruguaios no Brasil favorece esse aprendizado. Ao observar as aulas de português no Uruguai percebemos muita diferença do ensino de lá com o daqui. Um ponto de extrema relevância que observei foi que na escola o enfoque dado à língua é o de segunda língua, diferentemente do Brasil, onde o enfoque dado à língua espanhola é de língua estrangeira. Acredito que o próprio programa que os professores têm para embasar suas práticas já traz essa diferença. Ao delinear como será o trabalho nas escolas, explicita que há uma diferença entre as segundas línguas e as línguas estrangeiras. O programa deixa bem claro que tipo de ensino quer que as escolas tenham: promovendo um desenvolvimento intelectual, afetivo e social do aluno que frequenta as aulas.

O fato de a professora se dedicar e provocar esse senso crítico nos alunos, proporciona um melhor aprendizado. A cada aula observada, percebemos que a professora não é uma mera transmissora da língua

portuguesa e não se coloca como a pessoa que tudo sabe dentro da sala de aula. Pelo contrário, ela está em constante atualização com a finalidade de enriquecer suas aulas, procurando sempre ideias novas e prazerosas para os alunos.

Muitas vezes, sentimos certo receio em inovar, em trazer para dentro do ambiente educacional ideias novas. Porém, ao observar as aulas da professora, percebemos que é possível trazer novidades aos alunos, a partir de uma perspectiva muito mais interessante e sem se prender aos métodos tradicionais em que o enfoque é apenas a gramática. Acredito que nós temos um compromisso social ao atuar com alunos, tanto da esfera municipal, como das esferas estadual e particular. Temos que fazer a diferença na vida dos nossos alunos e não repetir alguns dos métodos desinteressantes nos quais fomos ensinados. Hoje temos oportunidade de repensar uma nova educação, uma educação de qualidade e que nós temos a chance de fazer diferente, ensinando conteúdos que realmente farão falta para o aluno em um futuro próximo.

Referências bibliográficas

- Barros, C. S. De y Costa, E. G. de M. (coord.). (2010). Espanhol: ensino médio. *Coleção Explorando o Ensino*, (16). Brasília, Brasil: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.
- Brovetto, C. (2010). Educación bilingüe de frontera y políticas lingüísticas en Uruguay. *Pro-posições. Campinas*, v.21, (3), pp. 25-43.
- Coll, M. (2008). Estudios sobre la historia del portugués en el Uruguay: estado de la cuestión. En: J Espiga y A. Elizaincín, (orgs.), *Español y Portugués: um (velho) Novo Mundo de fronteiras e contatos* (pp. 23-64). Pelotas, Brasil: EDUCAT.
- Administración Nacional de Educación Pública. (2008). *Documentos de la Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública*. Montevideo, Uruguay: A. Monteverde & Cía. S.A.

Gabbiani, B. (2002). Aspectos metodológicos de la enseñanza de ELE. En: L. Masello, Español como lengua extranjera: Aspectos descriptivos y metodológicos. Montevideo, Uruguay: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Lobato, J. S. (1994). *Aspectos metodológicos en la enseñanza del español como lengua extranjera*. ASELE. Actas IV. *Programa de educación inicial y primaria*. Recuperado de:

<http://www.cep.edu.uy/archivos/DestacadosCep/Programa_Escolar.pdf>

Acesso en 10 de jul. de 2014.

Canciones como herramienta para la enseñanza de español para niños⁵²

Clarice Regina de Souza Cabral
Otávio Botelho Rosa
Cristina Pureza Duarte Boéssio

Introducción

En la actualidad, la enseñanza de español para niños en la escuela básica es facultativo en los años iniciales, o sea, cabe a la escuela decidir si lo ofrece o no. Así, muchas veces, los alumnos llegan a la secundaria con una resistencia a la lengua, juzgándola aburrida y muchas veces creando un bloqueo para la adquisición.

Por esto, creemos que la enseñanza de español en los años iniciales es un factor que hace diferencia en la vida de los estudiantes de lenguas extranjeras, pues posibilita el conocimiento de lengua y cultura de otros pueblos y minimiza el rechazo al diferente. De acuerdo con Rinaldi (2006),

Língua e cultura são, a nosso ver, indissociáveis. Assim, se um dos objetivos da educação básica é a formação integral dos estudantes, nas aulas de ELEC (Espanhol como Língua Estrangeira para Crianças) dos anos iniciais do ensino fundamental é relevante incluir aspectos relativos às culturas dos povos hispanofalantes, não só para que os alunos os conheçam, mas, também, para que possam começar a desenvolver e/ou consolidar visões tolerantes e não estereotipadas daquilo que lhes é alheio. (p.119).

O sea, la enseñanza de español para niños permite que el alumno conozca culturas distintas de la tuya, haciendo con que el alumno se

⁵² Artículo producido en la disciplina de Metodología de Español para Niños, ministrada por la profa. Dra. Cristina Pureza Duarte Boessio, en el Curso de Licenciatura en Letras Português/ Español de la Universidade Federal do Pampa – Campus Jaguarão, 2014/I.

familiarice con estos conocimientos desde niño, y perciba que esto no es algo lejano de su realidad, principalmente hablando de un contexto de frontera con un país hispanohablante, como es nuestro caso – Jaguarão/BR X Rio Branco/UY.

El proyecto Español para Niños, empezó sus actividades en la Universidade Federal do Pampa en el año de 2008 y desde esta fecha ya formó cerca de 6 grupos y se propone justamente promover una enseñanza placentera del español a los niños a través de la oralidad, con una estructura de división en niveles de Español básico I, II y III. Ellos tienen edades entre 7 y 10 años.

Con la creación de la Universidad y desarrollo de un Curso de Licenciatura en Letras, fue pensada la creación de un proyecto que buscara promover los conocimientos de una L2 a los alumnos de la ciudad de Jaguarão/BR, ciudad localizada en región de frontera. Para eso, el proyecto tiene como maestros a estudiantes de los últimos semestres del curso de Letras – Portugués/Español pues estos ya tienen un mayor conocimiento de Cultura y lengua española. También integran las actividades docentes los estudiantes del Post-grado que trabajan con enseñanza de lenguas.

Tenemos un laboratorio de trabajo en la Universidad, con materiales didácticos y también con herramientas digitales que nos ayudan a crear espacio de mayor interacción entre los alumnos. Nuestra metodología de trabajo difiere en temáticas mediante los niveles, I, II y III. Todavía, una de nuestras herramientas de gran relevancia son las canciones, que buscamos incluir en todas las clases.

Desarrollo

El proyecto “Español para Niños” posee, como objetivo principal, la enseñanza de español para niños de 7 a 10 años de una manera placentera y lúdica, con enfoque en la oralidad, por justamente creer que, en la edad de alfabetización en la lengua materna, enfocarse en la escritura y lectura puede

confundir a los niños y causar daños en el proceso. Como presenta Ferro (1995) (apud Rinaldi, 2008. p. 52),

...o ensino de língua estrangeira já nas primeiras séries pode ser bastante positivo se for reforçado o aspecto lúdico da aprendizagem. Isso pode ser conseguido por meio de jogos e músicas que fazem parte do cotidiano dos alunos. Como as crianças pequenas têm facilidade para reproduzir sons e gostam muito de falar, deve-se privilegiar a produção oral, que dá uma percepção auditiva maior e é extremamente benéfica ao processo de aprendizagem. A escrita não é uma necessidade nessa fase e, dependendo do método, pode até dificultar o aprendizado da língua materna, uma vez que o aluno passa a enfrentar dois processos, o da oralidade e o da escrita, em duas línguas...

Esta citación presenta los motivos por los cuales nuestra metodología se basa en canciones: la facilidad de los niños en reproducir sonidos y el gusto por hablar y la dificultad que el trabajo con la escritura en este momento puede traer al proceso de alfabetización de los niños en su lengua materna.

En las clases, podemos percibir lo que dice la teoría de diversos autores como Chomsky (2001), Krashen (1983), Cazacu (1979), Johnson (2008) entre otros, de que la infancia es el período ideal para el aprendizaje de una segunda lengua (L2), debido a sus disposiciones psicológicas y cognitivas en este período de la vida, llamado por Cazacu (p. 87) de “período fértil de la adquisición”.

A través de las canciones en la lengua meta (español), percibimos que los niños adquieren el español como L2 de forma más natural que en las clases en la escuela – sin que perciban empiezan a cantar y construyen el conocimiento del léxico. Podemos atribuir eso a diversos factores que motivan la adquisición: desde el ambiente del laboratorio donde se desarrollan las clases, que es propicio y expone a los niños a un universo de lengua española: carteles, juegos, juguetes, títeres, fantasías, avisos, anuncios, imágenes, libros, revistas, folletos, catálogos y otros muchos materiales, tanto

auténticos como didácticos, hasta las clases – desarrolladas todas en español por los profesores y las canciones, que son utilizadas como herramienta disparadora de las temáticas o complemento de los contenidos desarrollados.

Percibimos, con las clases impartidas, que el papel de las canciones es fundamental para el éxito de los contenidos, que son divididos por temáticas. En una de las clases, por ejemplo, el tema era “Los alimentos”. Con eso, los profesores hicieron una conexión para abordar también la temática de “alimentos sanos y no sanos”, lo que nos pareció de gran importancia: mientras adquieren el vocabulario, reflexionan acerca de los beneficios y perjuicios de la comida en nuestro organismo. Los alumnos demostraron saber las canciones trabajadas y conocimiento sobre los significados de las palabras utilizadas en la letra, incluso cantaron sin que los profesores les pidiesen.

Con las canciones, los niños memorizan con más facilidad la letra y, como consecuencia, el léxico en español. Ellas son una herramienta de gran utilidad cuando se aplican con objetivos claros y relacionados con las clases, pues propician un carácter lúdico y más placentero a las clases, además de despertar la curiosidad en los niños acerca de lo que se canta.

Además de eso, creemos que las canciones permiten la interacción entre los niños, pues ellos se invitan a cantar y a danzar, discuten entre sí sobre las canciones y piden que los profesores repitanlas y cantan nuevamente. Eso es posible, también, porque hay en la universidad un laboratorio propio para este trabajo y, sobretudo, una profesora que posee formación e investigaciones pertinentes en el área (Profesora Doctora Cristina Pureza Duarte Boéssio), para hacer un buen trabajo con los niños y repasar eso a los futuros profesores de lengua española, a través de sus proyectos y disciplinas dedicadas a la enseñanza de español para niños, en que los alumnos conocen las leyes y directrices brasileñas que rigen este nivel de enseñanza.

Son pocos los currículos de los cursos de Licenciatura en Letras con habilitación en Lengua Española de las universidades brasileñas que poseen disciplinas específicas para la formación del futuro profesor de lenguas en la enseñanza para niños. De acuerdo con Rinaldi (2011), fueron encontradas ofertas de disciplinas y proyectos relacionados con este fin en una universidad particular de Paraná, Universidade Estadual de Londrina (UEL/PR) y en la Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA/RS). Es esencial que se tenga preparación para que los profesores desarrollen un trabajo de acuerdo con las necesidades de los niños, visto que, según Boéssio (2011)

Para trabalhar com crianças, é preciso que haja uma formação diferenciada, capaz de incitar os futuros docentes a rever seus conhecimentos linguísticos, didáticos e pedagógicos e readaptá-los ao contexto específico, isto é, crianças dos primeiros anos escolares. (p. 155).

Por eso, es necesario que las universidades piensen en la formación de sus alumnos para que estén capacitados para tratar con las especificidades de este público, pues según la Resolución CNE/CEB 7/2010, “el profesional ideal para actuar con la disciplina de lengua extranjera sea el profesor que tenga licenciatura específica en el componente curricular.” En el caso de que las escuelas opten por ofrecer la lengua extranjera en los primeros años de la enseñanza en la escuela básica, el profesional debe tener licenciatura en el área.

Sabiendo de esta exigencia, corresponde que los cursos de licenciatura ofrezcan subsidio para que el futuro profesor se capacite para este nivel de enseñanza, sea en disciplinas o en cursos de formaciones continuas.

Consideraciones finales

Por fin, consideramos que, en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de español como L2, el trabajo con la comprensión y expresión oral debe ser el enfoque, mientras el trabajo con la comprensión y expresión

escrita y comprensión lectora no necesitan tanto énfasis, visto que en este momento, el alumno está en fase de alfabetización en su lengua materna y, por eso, aprender a hablar, leer y escribir en dos lenguas al mismo tiempo puede causar daños en su desarrollo. Además, creemos que la infancia es el mejor momento para el aprendizaje de una L2, debido a factores psicológicos y cognitivos y por la facilidad que los niños tienen, en este período, de reproducir sonidos y el gusto por hablar.

Conjuntamente, al tener contacto con la L2 y, consecuentemente con otras culturas distintas de la suya, el alumno expande su visión del mundo y tiene más chances de llegar a la adolescencia y vida adulta sin prejuicios sobre lo que es diferente de su realidad.

Sobre todo, afirmamos que la utilización de canciones en la lengua meta en las clases es una herramienta rica y trae grandes beneficios en la enseñanza para los niños, como por ejemplo: la fácil memorización, adquisición del léxico de la lengua española, promoción de momentos de interacción entre los compañeros, motivación a participación en las clases y a la curiosidad sobre los significados de las palabras, entre otros.

Reiteramos también la importancia de preparar al profesor para lidiar con el público infantil, ya sea mediante las disciplinas o proyectos en la graduación o mediante cursos de formación continua, para que el profesional tenga confianza y seguridad para trabajar de manera significativa al enseñar español como lengua extranjera a niños.

Referencias bibliográficas

Boéssio, C.P.D. (2011). Reflexões Sobre a Formação do Professor de Língua Espanhola que Atuará com Crianças das Séries/ Anos Iniciais do Fundamental. En: J.R.A. Tonelli y P. de Chaguri, Ensino de línguas Estrangeira para crianças: O Ensino e a Formação em foco. (pp. 151-165). Curitiba: Editora Appris.

- Cazacu, T. S. (1979). *Psicolinguística aplicada ao ensino de línguas*. Tradução de Leonor Scliar Cabral. São Paulo, Pioneira.
- Krashen, S.D. (1983). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press Ltd.
- Mussalim, F. y Bentes, A. (2001). (Orgs.). *Introdução a Lingüística: domínios e fronteiras*. pp. 203-232 v.2. São Paulo: Cortez.
- Rinaldi, S. (2006). *Um retrato da formação de professores de espanhol como língua estrangeira para crianças: um olhar sobre o passado, uma análise do presente e caminhos para o futuro*. Dissertação (mestrado), São Paulo, Brasil. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Curso de Pós-Graduação. Área de concentração: Linguagem e educação.
- _____. (2012). *Formación de profesores de español para niños – una experiencia*. Departamento de Letras da Universidade Federal de Pernambuco. Eutomia - edição.
- _____. (2011). *O futuro é agora: possíveis caminhos para a formação de professores de espanhol como língua estrangeira para crianças*. Tese de doutorado. São Paulo: USP.

Escribir sin errores: ¿una utopía para el español?

Ma. Laura Dewaele

El siguiente trabajo pretende responder a la pregunta ¿Por qué los estudiantes luego de incontables estrategias continúan con un número preocupante de errores ortográficos en sus producciones?

Esta propuesta es la continuación de una primera aproximación al tema, donde se estudió la relación existente entre los programas de los Institutos de Formación Docente (Magisterio) y los programas de Educación Primaria, en materia de enseñanza de la ortografía.

En esta oportunidad intentaré mostrar que la enseñanza de la ortografía no es sistemática y que es una preocupación que ha quedado en el imaginario colectivo de los profesores de nuestra Enseñanza Media, a pesar de que consta en los programas de estudio de Idioma Español. Y lo que es más grave aún, para los alumnos de Educación Secundaria escribir sin errores de ortografía no constituye un objetivo atendible.

Se comenzará citando a Nebrija: “Los que boluieron de griego en latín este nombre gramática: llamaron la arte de letras: y a los professores y maestros della dixeron grammáticos: que en nuestra lengua podemos dezir letrados. Esta según Quintiliano en dos partes se gasta. La primera los griegos llamaron methódica: que nos otros podemos bolver en doctrinal: por que contiene los preceptos y reglas del arte. La cual aun que sea cogida del uso de aquellos que tienen autoridad para lo poder hazer: defiende que el mesmo uso no se pueda por ignorancia corromper. La segunda los griegos llamaron istórica: la cual nos otros podemos bolver en declaradora: por que expone y declara los poetas y otros autores por cuia semeiança avemos de hablar. Aquella que diximos doctrinal en quatro consideraciones se parte. La primera los griegos llamaron orthographía: que nos otros podemos nombrar en lengua romana sciencia de bien y derecha mente escriuir. A ésta esso mesmo

pertenece conocer el número y fuerza de las letras y por qué figuras se han de representar las palabras y partes de la oración. La segunda los griegos llaman *prosodia*. nosotros otros podemos interpretarla acento: o más verdadera mente quasi canto. Esta es arte para alzar y abaxar cada una de las sílabas de las dicciones o partes de la oración. A esta se reduce eso mismo el arte de contar. pesar y medir los pies de los versos y coplas. La tercera los griegos llamaron etimología. Tulio interpretarla anotación. nosotros otros podemos llamarla verdad de palabras. Esta considera la significación y accidentes de cada una de las partes de la oración: que como diremos en el castellano son diez. La cuarta los griegos llamaron syntaxis: los latinos construcción: nosotros otros podemos llamarla orden. a esta pertenece ordenar entre sí las palabras y partes de la oración. Así que será el primero libro de nuestra obra de orthographía y letra. El segundo de prosodia y sílaba. El tercero de etimología y dición. El cuarto de sintaxis. ajuntamiento y orden de las partes de la oración". Antonio de Nebrija Gramática de la lengua castellana. Libro primero. En que trata de la orthographia. Nebrija insistía en que se debía escribir como se pronunciaba. La GRAE entre 1885 y 1931 propone suprimir "dobles oficios" y recobrar valores latinos de grafemas que los fueron corriendo hasta convertirse en representantes de dos fonemas, <c>y <g>, por tomar dos ejemplos. Las propuestas ortográficas de Gonzalo Correas. En 1630 apareció su Ortografía castellana nueva y perfecta. Dirigida al Príncipe don Baltasar S., junto con el ya citado Manual de Epikteto y la Tabla de Kebes, impresos ya en la supuestamente Perfecta y nueva ortografía castellana. La aprobación de esta obra es de 1626 y la «Censura» de Juan de Jáuregui de 1627. Se trata, por tanto, de una obra de madurez, pensada en los años precedentes. A partir de 1823 Andrés Bello centra su preocupación en el aspecto escrito de la lengua, específicamente en el ortográfico: de esa fecha son sus Indicaciones sobre la conveniencia de simplificar y uniformar la ortografía en América. (1884: 381-394), seguido por Ortografía castellana de 1827 (1884: 395-400), Ortografía de 1844 (1884: 401-416), Reglas de acentuación de

1845 (1884: 421-424), y Reformas ortográficas de 1849 (1884: 425-432); en 1832 publica un breve artículo sobre Gramática castellana, donde fija su posición respecto de cómo debe ser una gramática de la lengua materna o nativa, y en 1835, un extenso tratado sobre Principios de la Ortología i Métrica de la lengua castellana (1884: 3-229), y al año siguiente Lecciones de Ortología y Métrica. La lengua, un bien político, dice Bello en el Prólogo de su Gramática (1847) "Juzgo importante la conservación de la lengua de nuestros padres, en su posible pureza, como un modo providencial de comunicación y un vínculo de fraternidad entre las varias naciones de origen español, derramadas sobre los dos continentes".

Ya Alarcos Llorach, E. (1994) señala: "Para conservar las manifestaciones orales se utiliza la escritura. Nuestra escritura alfabética nació para reproducir gráficamente uno a uno los sonidos sucesivos del acto de habla. Los símbolos empleados para ello son las letras. En teoría, cada letra debería corresponderse con un solo sonido. Pero los cambios experimentados por las lenguas a través del tiempo son causa de que la escritura alfabética ofrezca inadecuaciones, de manera que una misma letra puede referirse a más de un sonido, o, a la inversa, solo un sonido puede estar representado por diferentes letras e, incluso, conjuntamente por varias letras. En español una misma letra, la *g* se utiliza para dos sonidos diferentes *gato* y *gesto*; un mismo sonido aparece representado por letras diversas: *caso*, *queso*, *kilo*, y en fin, ciertos sonidos se escriben con combinaciones de letras: *chico*, *cuello*, *guerra*. Las reglas oportunas para representar con letras los sonidos de una lengua constituyen su ortografía.

En el Diccionario de la lengua española (DRAE, 1999) en la entrada:

- Ortografía.
- lat. *orthographia*, y este del gr. ὀρθογραφία).

f. Conjunto de normas que regulan la escritura de una lengua.

f. Forma correcta de escribir respetando las normas de la ortografía.

En el prólogo de este texto se plantea la necesidad de presentar la Ortografía de un modo más sistemático, claro y accesible. Lograr una Ortografía verdaderamente panhispánica. Se recoge, ordena y clarifica toda la doctrina. Se refuerza la atención a las variantes de uso americanas.

La Nueva Ortografía (2010) sostiene que una de sus funciones es garantizar la comunicación escrita. Ella “desempeña un papel unificador y constituye un bien social para el completo desarrollo de la persona”. Se explicita en su introducción que “la sociedad sanciona a quienes muestran una ortografía deficiente”.

Entonces, por lo anteriormente expuesto la ortografía no es una preocupación moderna. Desde Nebrija constituye un tema de reflexión y severa atención. Desde el qué enseñar hasta el intentar ser pedagógico. Toda lengua necesita de una normativa que fije la escritura. Pero pareciera que algo no está bien, de la teoría a la práctica hay un gran trecho que considero que no estamos sabiendo recorrer, o por lo menos no está dando resultados. ¿Por qué los estudiantes luego de innumerables estrategias continúan con un número importantes de errores de ortografía en sus producciones? Esta es la pregunta que como un pájaro carpintero horada mi práctica. Decididamente tiene que ver con la enseñanza. En un trabajo anterior me dediqué a rastrear qué se les enseña de ortografía a los futuros maestros. A lo largo de su carrera, así como reciben clases de Física, Literatura, Psicología, Matemática y otras, en primer año tenían la asignatura Lengua I y en segundo Lectura y Escritura, en el plan actual Lengua I y Lengua II. En estos cursos la propuesta que reciben los estudiantes para aprender ortografía y aprender a enseñarla – que no es un asunto menor- es casi insignificante, o nula, solo son nociones básicas. Años después de ese trabajo sigo buscando respuestas. En los programas de Formación Docente para profesores, la situación es la misma, el planteo que reciben los futuros profesores de español depende solo de lo que se les proponga para dar una clase. En Didáctica constan nociones básicas sobre este tema. Los profesores adscriptores tienen la gran tarea de

la última instancia: “¿Qué te parece si trabajas con acentuación?”, “Busca un textito y lo conversamos”, “preséntame lo que vas a proponer” y allí comienza la gran tarea, la magia se da cita en estos encuentros. ¿Cómo se hace?

Pero solo los profesores de español enseñan estas cuestiones de ortografía. Lógico nadie pretendería que un profesor de otra asignatura “enseñe” ortografía. No podría enseñar a dividir pero sé cuándo han hecho mal una división.

Es este el centro del tema. Todos los profesores saben cuándo hay un error de ortografía pero no todos la corrigen. Solo los profesores de español y literatura y algún otro corrigen. Las frases más escuchadas de una parte del colectivo docente que no pertenece a la enseñanza de Lengua: “Yo no tengo tiempo de corregir”, “Si me dedico a corregir no doy lo mío”, “No puedo bajar la calificación en un escrito por ortografía, respondió bien lo que pregunté”. Pero tienen que escribir sin faltas de ortografía.

Pues bien, es momento para dejar de verbalizar lo que no tenemos o no figura en los planes y programas, lo que dicen o hacen los otros e integrar en nuestras prácticas de manera sistemática y responsable lo que no consta, pero que consideramos esencial y transversal enseñar. Enseñar ortografía de la manera que creamos más oportuna, pedagógica y didáctica, con el modelo que sea el mejor.

Enseñemos ortografía a pesar del tiempo y de nosotros mismos.

Referencias bibliográficas

- Alarcos, E. (1994). *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Mendoza Fillola, A. (1989). La enseñanza de la Ortografía. En García Padrino y Medina (dirs.), *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid: Anaya.
- Real Academia Española. (1999). *Ortografía de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- Real Academia Española. (2010). *Ortografía de la lengua española*. Madrid: Espasa.

Transforming the brain: Social and Emotional Learning

John Fontaine

Gabriela Perazzo

The main objective of this paper is to raise awareness of the contribution neuroscience is making to the educational field regarding the neuronal basis of learning, memory, emotions and many other brain functions which are stimulated and strengthened in the classroom on a daily basis.

Since all cognitive and emotional abilities come from the brain it is crucial for educators to become acquainted with its functioning; for transforming means understanding what is to be transformed. Therefore, it is of great importance that every educational agent knows and understands the implications of brain functioning in the learning process.

What are the benefits of social and emotional learning? And what is the connection with brain functioning?

- Social and emotional learning has been proved to improve skills of emotion and social adaptation bringing about beneficial brain changes.
- It centers students' mind and body, it reduces stress and tension so they can be open to new content and material.
- We get better academic results from our students when we first address their social and emotional needs such as: **self-awareness, self-management, relationship skills, responsible decision-making, and social awareness.**

Two fundamental interconnected concepts to take into account are those of ***neuroplasticity and neuroeducation***.

If we think of the brain as a highly integrated and complex network of neural codes and structures, we should discard the myth that the brain is static and unchanging. Contrary to this, neuroplasticity refers to the fact that the brain grows, changes, and adapts at all times in our lives.

Defined as an interdisciplinary field which combines neuroscience, psychology, and education to create improved teaching methods and curricula, neuroeducation has made significant contributions to education in general, mainly by neurologically proving true much of the theory that educators and pedagogues have been studying and putting into practice for many years. Regarding this, we would like to shed light on some of the major contributions of neuroscience to education:

- Education is thought to literally have the power to shape a child's brain and produce alterations that lay the foundations for all future learning. Hence, in our roles as educators we can train our students' minds in order to change their brains. For instance, qualities such as calmness, patience, and cooperation should now best be regarded as skills that can be trained in our daily lessons.
- The pre-frontal cortex of the brain is a key convergence zone for affection and cognition; negative emotions may interfere with cognitive prefrontal function. This proves **Krashen's Affective Filter Hypothesis** true: under threatening or stressful conditions learning will not take place. In other words, if students feel stressed or threatened their brains will not respond to learning nor store new information.
- Personal relevance and emotional/social engagement are key to memory storage in the brain. In consequence, by making lessons more relevant and meaningful to students we might help long-term memory storage through the building of neural connections in the brain.

- A further neurological fact is that new information is stored in the brain in the form of neural networks or pathways. Therefore, when planning we may want to think of activities that connect with what students already know. When they have the chance to make connections between new information and previous knowledge, learning becomes more meaningful and knowledge is actually stored in the long-term memory.
- It has also been neurologically proved that activities such as the old drilling exercise or long decontextualized vocabulary lists, irrelevant to students' interests, are neurologically useless for the brain. Students will just forget them since they might be blocked by the brain's affective filter.

Conclusion

Our work as EFL teachers at different levels of the public educational system, has led us to ask ourselves many questions with regard to our students' learning processes: how do we obtain better learning outcomes? How do students learn best? How can we provide efficient scaffolding? How can we put personal relevance into practice while fostering social and emotional learning?

The answers go hand in hand with some of the neurological and brain discoveries aforementioned. Nevertheless, we would like to share our personal experience in the classroom by mentioning some of the strategies and activities we have found useful when it comes to improving the quality of students' learning mainly through personal motivation, and social/emotional engagement:

- Make lesson objective/s clear to students.

- Try to use visual aids (posters, flashcards, pictures) and incorporate technology as much as possible: remember our students are immersed in an multimedia-driven world.
- Include literature: a good story always triggers creativity and imagination and promotes critical thinking.
- Make lessons student-oriented: the teacher's role should be that of a scaffolder or monitor.
- Try hands-on activities and experiential learning.
- Encourage cooperative work: this helps relationship skills and promotes patience and collaboration among other advantages.
- Get students engaged in problem-solving tasks that are challenging but not overwhelming.
- Involve students in cross-curricular or community projects that foster social awareness and responsibility.

According to neuroscience, positive motivation releases neurotransmitters that increase brain executive functions, such as critical thinking, planning, organizing, emotional and behavioral control among others, and increases the attention span. The kind of activities previously mentioned, may activate emotional signals and keep our students' brains interested and motivated for longer periods of time.

To conclude, we believe that by being aware of how the brain learns, how it processes information, controls emotions and behavioral states and how fragile it is to particular stimuli there can be a direct impact on pedagogical innovation and on an eventual transformation of the educational system.

Bibliography

Sousa, D. A. (2010). *Mind, Brain, and Education: Neuroscience Implications for the Classroom*. United States of America: Solution Tree Press.

Pinel, J.P. (2001). *Biopsicología*. Madrid, España: Prentice Hall.

Rivas Navarro, M. (2008). *Procesos cognitivos y aprendizaje significativo*.

Madrid, España: Comunidad Autónoma. Servicio de Documentación y Publicaciones

Que eso (no) se dice, que eso (no) se hace... estratégias de (des) pessoalização e organização retórica de resumos para congressos: estudo contrastivo espanhol e português brasileiro

Rossana Genta

Introdução

Se dice⁵³ que o discurso acadêmico é prototipicamente objetivo e impessoal. Calsamiglia (1996:46) ilustra essa posição clássica: “[...] *el lenguaje científico debe ser claro, preciso, riguroso y sin equívocos ni dobles sentidos. Debe ser neutro, imparcial y despersonalizado para así reflejar los hechos y no las opiniones personales de los investigadores*”.

¿Qué se hace? As pesquisas constataam que, sem deixar de lado a objetividade exigida pela comunidade internacional, “*los autores recurren a estrategias retóricas y discursivas para persuadir a sus lectores, proyectarse como persona, señalar el grado de certeza de la información, evaluar sus proposiciones y controlar la situación de comunicación en función de sus objetivos*” (Beke, 2005:1). Desta forma, os autores manifestam sua voz em seus discursos, mediante marcadores de posicionamento, atitude, compromisso e interação com o leitor e, ainda, usam estratégias de despessoalização, para poder atender aos dois propósitos.

Neste trabalho, objetivamos descrever e comparar resumos para congressos de Linguística, escritos em português brasileiro (PB) e em espanhol (E), com o fim de identificar: i) os elementos linguísticos que indicam (des)pessoalização- entendidos como recursos de distanciamento do ‘eu’, de cortesia e de atenuação, e ii) a organização retórica do gênero estudado.

Pesquisas anteriores observaram que o uso de tais mecanismos difere segundo a disciplina e o gênero discursivo, isto é, segundo a

⁵³ Segundo Motta Roth (2001) os manuais de redação acadêmica se concentram na forma e não no conteúdo nem na retórica. Assim, se baseiam em normas que sugerem que os textos sejam escritos em terceira pessoa do singular, em parágrafos curtos, com objetividade, clareza e precisão.

comunidade discursiva, que, como afirma Bolívar (1997, 1999), convencionaliza características próprias e organizações diferentes. Parece justificável, portanto, que também seja considerada a variável 'língua'⁵⁴.

Nossos objetivos são: i) identificar as formas lexico-gramaticais usadas como marcas de presença explícita ou distanciamento do autor nos dois subcorpus; ii) quantificar os usos das construções com 'se' e da primeira pessoa do plural (1pp), identificadas como as mais produtivas na modalidade escrita, e iii) analisar a estrutura retórica⁵⁵ do resumo segundo o modelo canônico IMRC (Introdução, Método, Resultados, Conclusões) para observar possíveis regularidades no uso dos mecanismos em cada seção do resumo.

Como trabalhos interlinguísticos anteriores podemos citar, entre outros, os de Motta Roth (2001, 2010), Biasi- Rodrigues (2007), Blanco (2006); Bolívar (1997, 1998, 1999); García Calvo (1999), que comparam português ou espanhol com inglês. Em espanhol, García Negroni (2008) estuda a manifestação da subjetividade do autor; Martínez Hincapié (2010), a interação entre escritor e leitor; García Romero (2004), as estratégias de (des)personalização; Campos e González (2004), a inscrição da pessoa no discurso acadêmico e Beke (2005), o metadiscurso interpessoal. Em português, Carvalho (2010) pesquisa a organização textual e léxico-gramatical do resumo de teses; Araújo (2006, 2012), a construção discursiva da identidade do autor em artigos acadêmicos e na seção *conclusões* de teses de doutorado.

⁵⁴ No âmbito do ensino de inglês com fins específicos são várias as pesquisas que comparam o discurso acadêmico- científico em inglês, tanto com espanhol quanto com português.

⁵⁵ Conforme Bolívar (1999) todas as seções do resumo contêm marcas avaliativas e se constroem interativamente. É plausível supor que, para atingir o propósito específico de cada seção, o autor use diversas estratégias.

Em relação à organização textual, Bolívar (1997, 1999) constata que nem sempre os resumos se estruturam em um modelo IMRC⁵⁶, e que se diferenciam conforme o tipo e o estado da pesquisa no momento de ser enviados. Motta-Roth (1998:132) conclui que “*hay mayor acuerdo entre los autores que publican internacionalmente*” (em inglês) e defende o ensino da estrutura canônica IMRC para facilitar a ocupação de um espaço na comunidade internacional. A esse respeito, Bolívar (1998:121) recomenda que “*la comunidad de estudios en las Humanidades defina sus normas y exigencias pues ellas presuponen un concepto de investigación y la manera en que esta se aborda en cada disciplina*”.

Quanto aos mecanismos linguístico-discursivos, em um estudo interdisciplinar de artigos acadêmicos, García Negroni (2008) observou que o subcorpus de Linguística registra a maior ocorrência de marcas de pessoalização (verbos e pronomes de 1p). No âmbito da Educação, Beke (2005) notou a preferência pelos mitigadores, seguidos pelos marcadores relacionais e atitudinais⁵⁷. Essas observações coincidem com a tendência observada por García Calvo (1999) no uso de verbos modais e atenuadores na seção *discussão dos resultados* de resumos para eventos científicos.

Os resultados dessas pesquisas, que analisaram a produção do texto acadêmico por especialistas, são limitados pela dificuldade de estabelecer padrões devido à variabilidade na frequência de uso dos recursos, a sua heterogeneidade segundo o idioma, à área e/ou o estilo e, principalmente, à recorrente tensão dos autores entre uma inscrição mais subjetiva ou mais objetiva em seus textos.

⁵⁶ Para Day (1998:29), o resumo *should be viewed as a miniversion of the paper* incluindo uma breve descrição de suas partes: introdução, métodos, resultados e conclusões. Tradicionalmente, este tem sido um critério para avaliar a qualidade dos resumos.

⁵⁷ A pesquisadora adotou as categorias de análise propostas por Hyland (2005) para o estudo do metadiscurso.

Outro modo de estudar o tema da escrita acadêmica é a análise de textos elaborados por estudantes. Nessa linha, Álvarez López (2002) pesquisou exames de avaliação de estudantes de E/LE⁵⁸, aportando resultados relevantes para o contraste interlinguístico. A autora constatou que os estudantes de línguas românicas (italiano e francês) se ajustavam mais à estratégia discursiva da despersonalização; enquanto aqueles de línguas não românicas (inglês e holandês) tendiam a priorizar o uso dos mecanismos que recuperam a referência pessoal. Quanto à seleção dos recursos, observou maior uso da 1ª pp no caso de alunos de língua francesa e de passivas perifrásticas nos de língua inglesa. Especificamente nos textos de Língua e Linguística, comprovou a preferência por construções impessoais, formas não pessoais, nominalizações e passivas com 'se' como mecanismos de despersonalização.

1. o resumo para congressos

De acordo com Bolívar (1997:66), o resumo deve ser considerado como *"una instancia de interacción a través del texto escrito"*. Geralmente redigido por um especialista para um grupo de uma determinada comunidade discursiva, circula em uma área de conhecimento específico e tem uma função social fundamental porque permite ou nega o acesso dos pesquisadores à interação com seus pares. Terá, portanto, uma estrutura argumentativa em que o autor deverá conjugar forma e conteúdo, usando os recursos linguístico-discursivos próprios de sua comunidade.

2. a organização retórica do resumo

Motta Roth (1998) propõe um modelo de análise de estrutura textual, baseado em 5 movimentos e suas subfunções. Cada movimento (e subfunção) atende a um propósito comunicativo e corresponde tanto a um modo de organização textual, quanto às escolhas dos recursos que permitem estabelecer a interação no texto. Trata-se de um modelo IMRC que inclui: i)

⁵⁸ Sigla usada para aludir ao ensino de Espanhol como Língua Estrangeira..

situar e apresentar a pesquisa, ii) descrever a metodologia, iii) resumir os resultados e iv) discutir os resultados; com a vantagem de apresentar diversas opções para sua adequação aos propósitos de cada pesquisa particular.

Cabe lembrar, porém, a afirmação de Biasi-Rodrigues ([1998], 2010:996): *Não existe fórmula mágica de escrever textos de qualidade, mas não se pode fugir às convenções de cada comunidade discursiva [...]*.

3. a (des) pessoalização

A despessoalização tem sido amplamente abordada em diversos âmbitos, tanto em sua modalidade escrita quanto na oral (Gómez Torrego, 1994; Muñiz Chacón, 1998; Goethals e Delbecque, 2001; Castelló *et al.*, 2011a; para citar alguns nomes).

Conforme Álvarez López (2013: 27) a despessoalização se define⁵⁹ como:

[...] un fenómeno discursivo que consiste en la acción de evitar, mediante un conjunto de mecanismos lingüísticos, marcas que señalen la presencia explícita y directa de los participantes del discurso, esto es, las marcas del 'yo' y del 'tú', y las marcas de terceras personas que remiten a alguien específico, concreto, al que no se quiere identificar, bien porque no conviene, porque tiene un carácter demasiado indeterminado, bien porque no interesa. (Álvarez López, 2013)

Calsamiglia e Tusón (1999:329) vinculam o fenômeno ao teor pessoal e distinguem: i) modos de despessoalização (construções impessoais e passivas e a terceira pessoa gramatical) *“que sirven para esquivar o borrar a los agentes y para poner en primer plano el tema tratado”*, e ii) modos de pessoalização (dêiticos pessoais e referências léxicas de pessoa, modalizadores ou matizadores) *“que expresen el grado de involucración del hablante”*.

⁵⁹ Cf. Álvarez López (2013). Em sua tese doutoral discute os conceitos desenvolvidos por vários autores e propõe esta definição.

A pessoalização do discurso mediante morfemas verbais, pronomes pessoais, e adjetivos possessivos é, portanto, uma das estratégias para a manifestação da voz do sujeito escritor e para a construção de sua identidade discursiva.

Para uma pesquisa mais abrangente sobre a inscrição do autor no texto, Castelló, M; Corcelles, M; Iñesta, A; Bañales G. e Vega, N. (2011a:112) propõem uma análise tridimensional que implica o estudo de i) *“los recursos discursivos que el escritor usa para hacerse más o menos visible en el texto”*, ii) *“la intertextualidad en los textos y las evidencias de negociación con otras voces”* y iii) *“la organización retórica”*. Os autores adotam as categorias de Hyland (2005), bem como os mecanismos que indicam o posicionamento do autor (mitigadores, potenciadores, marcadores de atitude e auto-referência⁶⁰) e os mecanismos de implicação (pronomes do leitor ou marcadores relacionais, comentários, construções impessoais que apelam ao conhecimento compartilhado, expressões diretivas e perguntas).

A bibliografia especializada apresenta os seguintes recursos: passivas, nominalizações e objetos metonímicos, terceiras pessoas não específicas, formas não pessoais do verbo, construções impessoais, pronome ‘uno’, 1pp e segunda pessoa do singular com valor genérico. Contudo, as formas não são equivalentes, elas se distribuem em um *continuum* cujos polos correspondem a [+ despersonalização] e [- despersonalização].

Outra característica relevante é a possibilidade de combinar os recursos em uma sequência discursiva para conseguir diversos efeitos de sentido. É bastante frequente a combinação de 1p com a construção com ‘se’, como mostram os seguintes exemplos:

- (1) Tomaré como punto de partida aportaciones de autores como [...] Por medio de un análisis cuantitativo, se identificarán tendencias generales [...] Ro645

⁶⁰ A ausência ou presença de auto-referências explícitas é geralmente uma escolha consciente nos escritores acadêmicos especialistas para adotar uma *“identidade situada disciplinarmente”* (Hyland, 2005, apud García Negroni, 2008).

- (2) [...] hemos observado recurrencias configurativas que se producen en el par pregunta respuesta [...] Presentaré aquí los resultados [...] Durante la entrevista, se solicitó al alumno [...] R0233

Em alguns casos, inclusive, só o co(n)texto permite interpretar a referência do recurso:

- (3) El piropo como acto verbal constituye un elemento integral da interacción social en las culturas hispanohablantes. Hasta hoy en día se entiende como un tipo de cumplido especial. R0097
- (4) Se llevó a cabo un análisis con base en diferentes criterios [...] R0906

Em (3) a construção com 'se' tem uma referência claramente indeterminada/ inespecífica, que pode incluir ou não o 'eu'. Em (4), a mesma construção é interpretada com referente 'eu' -o sujeito escritor que está apresentando sua pesquisa.

4. o contraste espanhol/ português brasileiro.

Gênese, tipologia e arealidade partilhadas durante séculos têm permitido classificar estas línguas ibero-românicas como significativamente próximas e enfatizar, portanto, seu alto grau de paralelismo morfossintático. Basta observar as descrições tradicionais de seus manuais gramaticais. Contudo, décadas de pesquisas e a recente produção de instrumentos linguísticos (Bagno, 2012; Castilho, 2010; Perini, 2010) não deixam dúvidas da existência do PB como língua autônoma e diferente do português europeu (e do espanhol).

No dinâmico processo de mudança do PB contemporâneo, três fenômenos são relevantes para esta pesquisa: o deslocamento da forma pronominal *nós* em favor da forma *a gente*; a desapareção da passiva pronominal e a presença do clítico *se* em construções não finitas em representação de um sujeito indeterminado que tende a ser cada vez mais explicitado.

É nesse contexto que foram selecionadas aqui as construções com 'se' e a 1pp. Estas formas interessam especialmente por ser as estratégias

pronominais mais produtivas na modalidade escrita das línguas estudadas e por representar o traço [+despessoalizador] no caso do 'se' e o traço [-despessoalizador], da 1pp.

5. o contraste espanhol/ português brasileiro no discurso acadêmico

Os estudos que implicam contraste interlinguístico dos textos científico-acadêmicos têm focalizado, como já mencionado, a comparação com o inglês (ver nota 2, p.3). Nosso objetivo é analisar o par PB/ E, motivados por uma preocupação didático- pedagógica surgida no âmbito da Formação Docente em Português Língua Estrangeira em Montevideo.

Como afirma Kaplan (1996, apud Vázquez, 2001) para estudantes de E/LE *"La producción de estudiantes extranjeros está fuera de foco porque emplean una retórica y una secuencia de pensamiento que viola las expectativas de quien lee"*. Isso significa que o autor 'não-nativo' do texto acadêmico não só deve ter competência linguística na LE, como também conhecer a tradição discursiva de sua disciplina e, principalmente, as práticas retóricas que nem sempre coincidem com as da cultura de destino.

Este tipo de pesquisa pode contribuir ao desenvolvimento de práticas de alfabetização acadêmica, bem como a (re)pensar a intervenção docente no processo de escrita.

Metodologia

A pesquisa proposta é uma análise descritiva e comparativa de caráter exploratório⁶¹ de resumos publicados nas atas do XV Congresso da ALFAL⁶², realizado em Montevideo em agosto de 2008.

Para conformar o corpus (68 resumos em PB e 65 em E) foram selecionados os resumos da área temática *Pragmática e Análise do Discurso*, com um único⁶³ autor.

⁶¹ Entendemos esta pesquisa como uma primeira aproximação ao objeto de estudo.

⁶² Disponível em <http://www.mundoalfal.org/~munadmin/es/content/actas>

Depois de coletados, os resumos foram numerados e tratados como duas amostras separadas. Em primeiro lugar, foram identificadas as formas (des)peçoalizadas segundo as categorias propostas por García Negroni (2008). Em segunda instância, foram localizadas e quantificadas as seções IMRC de cada resumo e os resultados foram expostos em tabelas e gráficos. A seguir, foram identificadas e quantificadas as ocorrências das construções com 'se', das passivas perifrásticas e das marcas de 1pp e 1ps, estas manifestadas por meio de pronomes pessoais, morfemas verbais ou possessivos. Para uma análise mais específica, foram identificadas as ocorrências da 1pp em função sujeito como formas de encobrimento do 'eu' e categorizadas segundo os parâmetros *plural de modéstia*, *nós inclusivo* e *nós exclusivo*. Por último, os recursos foram relacionados com os movimentos retóricos a fim de observar as possíveis regularidades.

Resultados e discussão

Os resumos selecionados são de tipo descritivo e incluem pesquisas em curso e pesquisas concluídas. A identificação dos recursos nas duas amostras permite comprovar que E e PB colocam à disposição de seus falantes as mesmas⁶³ estratégias de (des)peçoalização, como é exemplificado a seguir:

primeira pessoa singular (em lugar sintático relevante – sujeito)

- (1) Presentaré aquí los resultados del análisis de estos pares en una entrevista [...] R0233
- (2) Tomei como contraponto teórico as formas de escritura ao longo da história [...] R0320

primeira pessoa singular (em lugar sintático menos relevante- clítico ou possessivo)

⁶³ A autoria coletiva anularia o uso da primeira pessoa do singular e permitiria um "nós" coincidente com os autores.

⁶⁴ Em nosso corpus, não houve ocorrência do *nós exclusivo* em português

- (3) Mi análisis se basa en 75 ocurrencias tomadas de cuatro horas de conversaciones [...] R0953
- (4) Minha proposta tem como foco corpus distinto, com datação histórica (e teórica) [...] R0169

primeira pessoa plural inclusivo, exclusivo, plural de modéstia

- (5) A propósito de estas circunstancias, abordamos de forma general a situação [...] R0657
- (6) Para ello, recurriremos al análisis de las modalidades [...] como categorías que nos permitirán [...] R0412
- (7) Escolhemos como categoria de análise a transitividade verbal, porque, conforme Halliday (1985; 2004), constitui um recurso para a investigação da representação social. R0852

primeira pessoa plural (em lugar sintático menos relevante- clítico o posesivo)

- (8) En nuestro análisis hacemos especial hincapié en dos aspectos complementarios [...] R1161
- (9) [...] nosso objetivo é descrever e interpretar as (possíveis) presenças do outro [...] Ro257
- (10) As maneiras como os candidatos se comunicam [...] nos revelam [...] R0327

formas não pessoais do verbo (gerúndio, infinitivo)

- (11) Cabe preguntarse sobre factores como a memoria e a comprensión [...] R1035
- (12) Se hace necesario recorrir a un modelo que explique contenidos implícitos [...] R0971
- (13) A partir de uma perspectiva interacional, é preciso olhar os elementos linguísticos e discursivos [...] R0232
- (14) Considerando a tipologia como elemento de ligação [...] busco propor categorias [...] R0225

passivas e impessoais com se⁶⁵

(15) Se propone comprender e interpretar la manera como el TIEMPO –único diario [...] R0485

(16) Se analizaron fragmentos de diez conversaciones espontáneas entre familiares e amigos [...] R0884

(17) Detalham-se três resultados significativos. Discutem-se, ainda, as suas características, [...] R0292

(18) Também se busca estabelecer a relação entre a noção de face e a de *persona* [...] R0391

passivas perifrásticas

(19) En ellas fue observado que los dibujos elaborados por los niños [...] R0068

(20) Os argumentos foram classificados em Legitimidade e Reforço. R0083

terceira pessoa por atribuição ao texto das intenções/teses/ conclusões do autor (metonímia)

(21) Este análisis pretende mostrar que entre cortesía y descortesía existe también [...] R0861

(22) Os resultados mostram dois padrões básicos de opinião não corpus [...] Ro1o7

nominalização

(23) A escolha de um gênero textual reflete diretamente a influência do alocutário [...] R0271

⁶⁵ Atualmente, é possível observar no PB como as formas inovadoras avançam principalmente na oralidade. Já a escrita, mais conservadora *per se*, mantém as formas mais antigas (Rumeu, 2011; Duarte, 1995, 2002, 2003, 2008; Cavalcante, 1999; entre outros). Seria de esperar, portanto, que os autores do texto acadêmico- por seu alto grau de monitoramento estilístico- não usassem as formas inovadoras. Contudo, em nosso corpus há alguns exemplos de variantes inovadoras: (1) *Para se observar a interação no processo de comunicação verbal* [...], *é preciso olhar os elementos linguísticos e discursivos* (R0232), com alternância de formas, e (2) *Adota-se os pressupostos teóricos* [...] (R0275), em vez de sua forma concordada.

(24) Nuestra presentación se centrará en la participación de principios metonímicos en la categorización e interpretación directiva [...] R0481

Propomos a seguir uma análise quantitativa para observar tendências de uso e estabelecer semelhanças ou diferenças interlinguísticas: na tentativa de determinar possíveis características universais do gênero resumo:

- **organização retórica**

tipo de organização	espanhol		português	
	nº de casos	%	nº de casos	%
IXXX	18	28	7	10
IMXX	29	45	30	44
ICXX	0	0	1	2
IRXX	1	2	0	0
IMRX	7	11	6	9
IMCX	5	8	14	21
IMRC	5	8	10	15
total	65		68	

Tabela 1: Ocorrências da estrutura do resumo segundo as seções que contém

Quanto à organização retórica, os dados indicam heterogeneidade em sua constituição, apesar de ser um texto altamente convencionalizado. Em espanhol, só 8% segue o modelo canônico. Com porcentagens similares (45% em E e 44% em PB) apresentam as seções *introdução* e *metodologia*, o que coincide com os resultados de Carvalho (2010), que observou a maior importância dos objetivos e do marco teórico-metodológico. Poderia se pensar em um sujeito que quer se projetar como amplo conhecedor da área de conhecimento, e que enfatizaria essa identidade ao recorrer às citações de autores que baseiam sua pesquisa. O estudo de citações⁶⁶ não se incluiu nesta análise, mas a revisão das porcentagens de ocorrência (82% em E e 74% em PB) indica que são altamente frequentes e devem ser analisadas em próximos estudos.

⁶⁶ Nos manuais de redação acadêmica a recomendação é não incluir citações nos resumos.

Com maior tendência do PB a incluir mais seções, os resumos respeitam a ordem IMRC, o que indicaria maior atenção às exigências internacionais. A menor presença das seções *resultados* e *conclusões* pode ser devida a que se trata de pesquisas não concluídas, (em alguns casos, o autor explicita que fazem parte de um projeto; em outros, o uso de verbos no futuro indica um plano de trabalho ainda não realizado). Esses dados coincidem com a observação de Bolívar (1999) que constatou que os resumos em E e em PB têm tendência a um caráter promissório, especialmente por não estar concluídos no momento de envio do resumo para sua avaliação. Corresponderiam aos chamados resumos indicativos que não fornecem informação completa e, que, portanto, correm o risco de não cumprir com seu propósito comunicativo de seduzir a uma audiência potencial e de não funcionar como textos autônomos. A esse respeito, Biasi-Rodrigues (2010) observa que os autores não consideram o resumo como texto independente e agem intuitivamente em sua elaboração.

- **marcas de (des) pessoalização**

Com o uso de marcadores pessoais e relacionais, os escritores organizam o texto, expressam suas opiniões, relatam procedimentos metodológicos, reconhecem as contribuições de outros pesquisadores e, principalmente, constroem sua relação com o leitor. Para tanto escolhem, por exemplo, a 1^{ps} se sua intenção é manifestar autoridade ou o *nós exclusivo* que obedece ao mesmo objetivo pragmático, mas que permite um efeito mais atenuado.

A quantificação de ocorrências de formas pessoais e despersonalizadas mostra claramente a preferência pelas estratégias desagentivadoras nas duas línguas (121/207 em E e 103/191 em PB), o que pode ser indício de maior inclinação à prática discursiva tradicional de manter distância da produção de seu discurso em favor da objetividade.

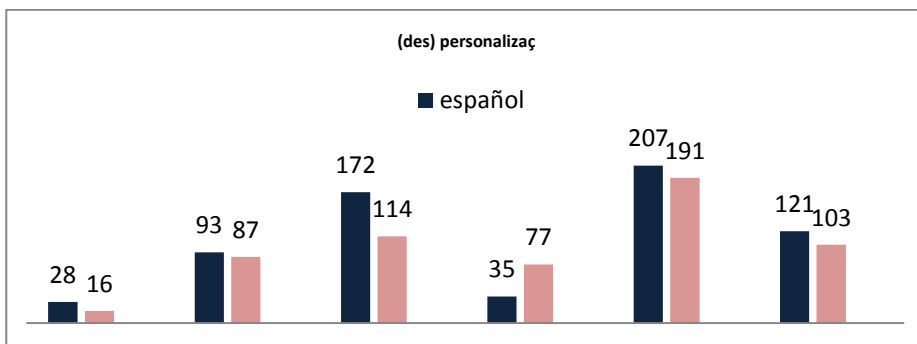


Gráfico 1: ocorrências das formas pessoalizadas e despessoalizadas.
Nas categorias 1ps e 1pp se incluem os morfemas número pessoais dos verbos, os clíticos e os possessivos. Na categoria 'se' são contabilizadas as construções passivas e as impessoais

Diante desses resultados, comparamos os resumos de estrutura IMRC, para verificar a inclinação à impessoalidade/objetividade. Se bem o número desses resumos é muito reduzido, podemos observar a ausência total da 1ps e a preferência pelas formas despessoalizadas, principalmente, em E.

	1ps	1pp	pessoal.	se	pas. perifr.	despessoal.
espanhol	0	14	14	27	0	27
português	0	10	10	5	9	14

Tabela 2: ocorrências das formas pessoalizadas e despessoalizadas em resumos IMRC.

Em síntese, os dados em E refletem um uso pouco estendido da 1ps; evitando assim a manifestação máxima da subjetividade. Os autores preferem ocultar/encobrir sua presença mediante a 1pp (93 ocorrências) e principalmente omiti-la (207 ocorrências). Em PB a situação é bastante similar, com a mesma relação de formas pessoalizadas/ formas despessoalizadas. Há coincidência com os resultados de Araújo (2006), que constatou a forte presença da 1pp em conclusões de teses, contrariamente ao que ocorre em inglês que privilegia a 1ps.

- **encobrimento da primeira pessoa**

O sujeito escritor pode escolher como se inscreve em seu texto. Assim opta por diferentes formas de expressar a auto-referência, dependendo do “*grado de imposición, de la responsabilidad (asumida o diluida) o de involucración (con lo que se dice o con el interlocutor)*” (Calsamiglia e Tusón, 1999:140). Além da 1ps (arriscada, impositiva), pode manifestar-se em um *nós exclusivo*, um *nós inclusivo* ou no *plural de modéstia*. Este último, que indica um autor não impositivo que busca a aceitação de seu leitor, é a estratégia mais frequente. Ao usar o *nós genérico* o escritor se apresenta como integrante de um coletivo ± amplo, e assim “*se diluye la responsabilidad unipersonal*” e “*se adquiere la legitimidad asociada a un colectivo*”. O *nós inclusivo* incorpora o leitor, com a finalidade de aproximar-se e criar cumplicidade; “*para involucrarlo en sus puntos de vista*” (ibid.:139). A baixa porcentagem desta estratégia indicaria escassa interação com o leitor, principalmente, em E. Cabe dizer, porém, que o autor pode ter usado outros mecanismos não estudados aqui para favorecer a interação, como os imperativos ou perguntas para guiar seu discurso.

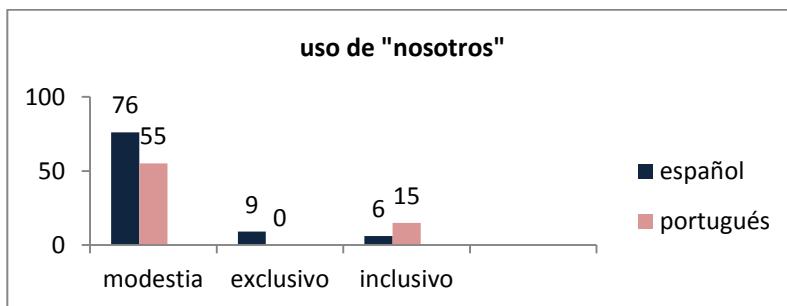


Gráfico 2: Porcentagem de ocorrências em PB e E da 1pp em função sujeito, segundo relação com leitor

- **relação entre elementos linguísticos e seções do resumo**

Partimos do pressuposto de que para atingir o propósito de cada seção, o autor usa diferentes estratégias. O escasso número de resumos IMRC impediria, em princípio, uma generalização. Com essa ressalva,

interpretaremos os dados obtidos mediante a análise da 1pp em função sujeito.

	I		M		R		C		Total
espanhol	38	60%	12	19%	8	13%	5	8%	63
português	34	48%	25	35%	6	8%	6	8%	71

Tabela 3: ocorrências e porcentagens do uso da 1pp em função sujeito segundo cada seção do resumo

A quantidade de 1pp na seção *introdução* inclui, em E, 30 ocorrências de marco teórico, 8 de antecedentes, objetivos e organização. As porcentagens mais elevadas em relação à presença desta categoria nas outras seções poderiam revelar a importância que o autor dá à exposição de suas bases teóricas como indício de seu conhecimento na área. Nessa seção do corpus em PB, 20 casos correspondem ao marco teórico, 10 aos objetivos e 4 à organização. Cabe salientar a diferença no uso de 1pp em PB na *metodologia*, que corresponde, como já observamos, ao *plural de modéstia*, visto que se trata do procedimento metodológico que o pesquisador realizou. O uso de 1pp poderia ser favorecido pela estratégia de *avoidance* da construção com ‘se’ (por insegurança linguística), geralmente usada em relatos de procedimentos. De toda forma, para verificar essa hipótese seria necessária a análise quantitativa dessa construção, bem como a das metonímias como estratégia bastante usada, principalmente, na *introdução* e na *metodologia*- que não foram consideradas neste estudo.

Conclusões

Dado o caráter exploratório desta análise, devemos considerar suas conclusões como provisórias. Dois resultados, porém, revelam características significativas do gênero nas línguas estudadas: o predomínio da estrutura textual com duas unidades retóricas (introdução e metodologia) e a tendência a empregar recursos de despersonalização, especificamente de maior grau (construção com ‘se’ em E e passiva perifrástica em PB). Essa preferência pelo discurso despersonalizado coincide com a baixa frequência da 1ps.

Uma primeira interpretação indicaria que os investigadores da área *Pragmática e Análise do Discurso* se apresentam diante de seu leitor/possível audiência de forma não impositiva, com tendência ao encobrimento, mantendo uma certa distância e como conhecedores de seus temas de estudo. Para dar solidez aos resultados aqui apresentados, a análise deveria ser aprofundada de modo a abranger, por um lado, o estudo dos mecanismos linguístico-discursivos de posicionamento e implicação, bem como de outros recursos de despersonalização; e, por outro, a análise da intertextualidade e o modo de referir à palavra alheia. Como já indicamos, no corpus analisado há uma alta frequência de metonímias nas seções *introdução* e *resultados*, e um uso acentuado das citações autorais.

De toda forma, apontamos a possibilidade de estes resultados servirem de antecedentes para futuras pesquisas. A modo de exemplo, propomos, com o mesmo corpus, o estudo mais detalhado das diferenças interlinguísticas observadas. Em PB:

- os autores tendem a escrever mais seções do resumo;
- o uso da construção com 'se' é menos frequente, enquanto o da passiva perifrástica duplica ao de E. É preciso considerar que a voz passiva é a estrutura marcada (nas duas línguas) em oposição à não-marcada voz ativa;
- o uso do *nós inclusivo* dobrou em número as ocorrências em E, o que poderia significar uma tendência maior do PB a promover a interação com o leitor/audiência.

Também seria interessante a comparação com resumos de eventos científicos cuja organização incluísse outras línguas oficiais e a análise das indicações das comissões organizadoras, para observar o grau de adequação dos resumos apresentados.

Não menos importantes são as implicações pedagógicas. Para escrever um texto acadêmico não basta consultar um manual de redação que

sugira (prescreva?) apenas regras sobre formatos de apresentação e listas com enunciados do tipo “Evite o uso de...”

É especialmente importante para nosso curso de formação docente, é preocupante a escassa (o nula) atenção dada às práticas de alfabetização acadêmica; somado ao fato da escassa (o nula) participação de estudantes e recém-formados em eventos científicos. Por um lado, os estudantes alegam motivos como insegurança, falta de autonomia, escasso interesse pela pesquisa. Por outro, os professores parecem não considerar que as estratégias para a produção de textos acadêmicos devem ser ensinadas.

Resulta instigante a recomendação de Ivanic e Roach (1990:106), recolhida em Castelló *et al.* (2011b): “*Aprender a escribir textos académicos es como aprender un nuevo lenguaje, el lenguaje del discurso académico de una comunidad: convertirse en bilingüe. Hay convenciones que no son naturales, autónomas o transferibles, sino específicas de la escritura académica, cada disciplina e incluso cada profesor*”. Em nosso âmbito de língua estrangeira, aprender a escrever textos acadêmicos implicaria “convertirnos” em plurilíngues.

Referências bibliográficas

- Álvarez López, F. (2013). *La despersonalización en el discurso académico escrito*. Tesis doctoral. Universidad de Alcalá.
- Araújo, A. (2006). Práticas Discursivas em conclusões de teses de doutorado em Linguagem . *(Dis)curso- LemD, Tubarão*, v.6, (3), pp. 447-462.
- Araújo, A. (2012.) A subjetividade na construção de significados: uma análise da escrita de artigos de pesquisa. *Revista de Letras*, v. 1-2, (31).
- Bagno, M. (2012). *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola.
- Beke, R. (2005). El metadiscurso interpersonal en artículos de investigación. *Signos*, v.38, (57), pp. 7-18. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342005000100001>

- Biasi- Rodrigues, B. (2007). O papel do propósito comunicativo na análise de gêneros: diferentes versões em 4º Simpósio Internacional de Estudos de gêneros textuais, Tubarão: Unisul, v.1, pp. 729-742. Recuperado de <http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/eventos/cd/Port/28.pdf>
- Biasi-Rodrigues, B. (2011). Tributo à Professora Bernardete Biasi- Rodrigues .*RBLA*, v.11, (4), pp. 991-1005.
- Blanco, C. E. (2006). El discurso de la investigación educacional. Los resúmenes de las ponencias de la UCV en la Asovac en Boletín de Lingüística, XVIII/26, pp. 33 – 62.
- Bolívar, A. (1997). Interaction through *abstracts* in ESP. En F. Salager- Meyer et al. (Eds.), *English for Specific Purposes in Latin America*, pp. 66-72. Mérida: Universidad de Los Andes.
- Bolívar, A. (1998). *Homogeneidad versus variedad en la estructura de los resúmenes de investigación para congresos en VI Jornadas de la Facultad de Humanidades y Educación*. Caracas: Universidad Central de Venezuela. 5-9 de marzo.
- Bolívar, A. (1999). Los resúmenes para eventos científicos en lingüística aplicada en América Latina: estructura e interacción. *Opción*, 15, (29), pp. 61-81.
- Calsamiglia, H. (1996). Apuntes sobre la divulgación científica. Un cambio de registro. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, (8), pp. 41-52.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Campos i González, A. (2004). *La inscripció de la persona en el discurs acadèmic. Un estudi contrastiu català- castellà- anglès*. Tesis doctoral. Universitat de València.
- Carvalho, F. (2010). Padrões de organização textual e lexicogramatical do gênero acadêmico resumo de tese: um estudo de caso. *Trab. Ling. Aplic. Campinas*, v. 49, (1), pp. 115-128.

- Castelló, M. et al. (2011b). Leer múltiples documentos para escribir textos académicos en la universidad: o cómo aprender a leer y escribir en el lenguaje de las disciplinas. *Pro-Posições, Campinas*, v. 22, (64), pp.97-114.
- Castelló, M. et al. (2011a). La voz del autor en la escritura académica: Una propuesta para su análisis. *Signos*, v. 44, (76), pp. 105-117.
- Castilho, A.T. (2010). *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto
- Cavalcante, S. R. (1999). *A indeterminação do sujeito na escrita padrão: a imprensa carioca nos séculos XIX e XX*. Tesis de Maestría. Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- Day, R. (1998). *How to write & publish a scientific paper*. 5a. ed. Phoenix: Orxy Press.
- Duarte, M. E. L. (1995). *A perda do princípio 'Evite pronome' no português brasileiro*. Tesis de Doctorado . Universidade Estadual de Campinas.
- García Calvo, J. (1999). Un estudio comparativo de abstracts para eventos científicos en inglés y español. *Delta*, v.15, (2), pp. 269-288.
- García Negroni, M. (2008). Subjetividad y discurso científico-académico: Acerca de algunas manifestaciones de la subjetividad en el artículo de investigación en español. *Signos*, 41, (66), pp.5-31.
- García Romero, M. (2004). Análisis de las personas del discurso en ensayos escolares. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, v.16, pp. 89-103
- Goethals, P. y Delbecque, N. (2001). Personas del discurso y despersonalización en G. Vázquez (coord.), *Guía didáctica del discurso académico escrito (pp.67-80)*. Madrid: Edinumen.
- Gómez Torrego, L. (1992). *La impersonalidad gramatical: descripción y norma*. Madrid: Arco/ Libros.
- Martínez Hincapié, J. (2010). Las interacciones discursivas entre escritor y lector en los resúmenes de artículos de investigación científica de lingüística en español en Logos. *Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 20, (1), pp. 4-28.

- Montolío, E. y Santiago, M. (coords.) (2000). *Manual práctico de escritura*. V. 3. Barcelona: Ariel.
- Motta-Roth, D. (org.) (2001). *Redação Acadêmica: princípios básicos*. Santa Maria: Imprensa Universitária.
- Motta-Roth, D. y Hendges, G. R. (1998). Uma análise transdisciplinar do gênero *abstract*. *Intercâmbio*, v. VII, pp. 125-134.
- Muñiz Cachón, C. (1998). Impersonalidad y despersonalización. Estudio contrastivo. Oviedo, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Perini, M. (2010). *Gramática do português brasileiro*. São Paulo: Parábola.
- Rumeu, M. (2011). Estratégias de indeterminação do argumento externo do verbo em jornais portugueses e brasileiros. *Veredas.Atemática*, pp. 49-65.
- Vázquez, G. (coord.) (2001). *Guía didáctica del discurso académico escrito: ¿cómo se escribe una monografía?*. Madrid: Edinumen.

A importância do GEBAP (Grupo de estudos bakhtinianos do Pampa) na formação docente: responsabilidade e responsabilidade

Fabiana Giovani

Moacir Lopes de Camargos

*Uma vida fundada na base silenciosa <?> de seu álibi
no ser cai em um ser indiferente, enraizado em nada. Todo
pensamento não correlacionado comigo enquanto
imperativamente único não é senão uma possibilidade
passiva, que poderia não ser, que poderia ser outra.*

Bakhtin

Introdução

Nesse início de século XXI é possível notar o desabrochar de um novo e importante aporte teórico da linguística sendo aplicado à didática ou, especificamente, à formação de professores de língua(s). Trata-se da filosofia da linguagem fundamentada nos estudos de Mikhail Bakhtin e seu Círculo de estudos. Pautados nessa teoria, constituímos - desde 2011 - um grupo de estudos denominado GEBAP (Grupo de Estudos Bakhtinianos do Pampa)⁶⁷, vinculado à Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA, Campus Bagé/RS/BR), composto por professores pesquisadores dessa e de outras instituições universitárias do Brasil, estudantes da Licenciatura em Letras e do Mestrado Profissional no Ensino de Línguas da instituição.

⁶⁷ Além dos líderes do grupo, vinculados à UNIPAMPA, temos pesquisadores da Universidade Federal da Fronteira Sul (Ana Beatriz F. Dias), da Universidade Estadual de Ponta Grossa (Cloris Porto Torquato) e da Universidade Federal do Oeste da Bahia (Ana Angélica dos Santos). O grupo é também aberto a participantes de outros países.

A ideia desse texto é expor alguns posicionamentos do grupo de estudos que está em andamento. Um de seus pressupostos, além de compreender a arquitetura bakhtiniana, é formar professores que respondam responsabilmente às demandas sociais, uma vez que cada sujeito é único e ocupa um lugar único na existência. Isso significa pensar que não temos álibi e, portanto, ninguém tem como escapar da sua responsabilidade existencial já que temos o dever de responder do lugar que ocupamos na vida. Viver é responder bem como assumir, a cada momento, uma posição axiológica frente a valores. Trata-se, nesse sentido, de uma ética sem concessões. Nas palavras de Clark & Holquist (1998, p. 90),

Bakhtin supõe que cada um de nós “não tem álibi na existência”. Nós próprios precisamos ser responsáveis ou respondíveis, por nós mesmos. Cada um de nós ocupa um lugar e um tempo únicos na vida, uma existência que é concebida não como um estado passivo, mas ativamente, como um acontecimento. Eu calibro o tempo e o lugar de minha própria posição, que está sempre mudando, pela existência de outros seres humanos e do mundo natural por meio dos valores que articulo em atos. A ética não se constitui de princípios abstratos, mas é o padrão dos atos reais que executo no acontecimento que é minha vida. Meu self é aquilo mediante o que semelhante execução responde a outros selves e ao mundo a partir do lugar e do tempo únicos que ocupo na existência.

Podemos dizer que, apesar de Bakhtin se colocar mais como filósofo do que linguista, suas reflexões são plausíveis na área da didática já que o autor coloca a dialogia como fundante do nosso ser no mundo e da nossa própria consciência. No caso, um professor que responde, responsabilmente, a seus atos, é consciente de que cada um de nós é responsável e é chamado a responder eticamente por esses atos, sem álibi que esteja por trás de cada atividade tomada. Seu papel então é aliar responsabilidade e

responsabilidade: ao mesmo tempo em que é responsável pelo que faz e diz, também faz e diz em resposta a uma série de elementos presentes em sua vida profissional e/ou pessoal.

Bakhtin em diálogo

Embora o foco do grupo de pesquisa seja o estudo da obra de Bakhtin e seu Círculo⁶⁸, cremos ser importante estabelecer um diálogo das discussões deste pensador com autores de outras áreas. Como explica Bakhtin/Volochínov, devemos entender que

o diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja (Bakhtin, 1987, p. 123).

Comprendemos, a partir das reflexões do Círculo de Bakhtin, o diálogo como constitutivo de todos os enunciados, de toda comunicação. Entendemos, ainda, que, além das relações dialógicas constitutivas dos enunciados (no seu interior), como leitores podemos estabelecer relações dialógicas entre enunciados, entre textos:

(...) as relações de sentido entre os diferentes enunciados assumem índole dialógica (ou, em todo caso, matriz dialógica). Os sentidos estão divididos entre vozes diferentes. (...) Dois enunciados alheios confrontados, que não se conhecem e toquem levemente o mesmo tema (ideia), entram inevitavelmente em relações dialógicas entre si. Eles

⁶⁸ O Círculo de Bakhtin é a denominação que recebeu um grupo formado por intelectuais próximos a Mikhail Bakhtin, apaixonados pela filosofia e debate de ideias, que se reuniam, segundo Clark & Holquist (1998), em 1918, em Nevel (entre eles, Volochínov), e depois em Vitebsk, ao final de 1919 (entre os quais, Miedviédiev).

se tocam no território do tema comum, do pensamento comum. (BAKHTIN, 2003, p. 320).

A partir dessa noção ampla de diálogo, nos apropriamos deste conceito, em nosso trabalho como docentes, para auxiliarmos os professores em formação, sobretudo em seus estágios docentes. No entanto, vale ressaltar que as discussões bakhtinianas⁶⁹ não foram realizadas para serem aplicadas em sala de aula. Mas, a partir das leituras que realizamos da obra deste pensador e, colocando-o em diálogo com outros autores, tecemos compreensões que nos auxiliam em nosso trabalho docente.

Em pesquisa realizada em 2012⁷⁰, analisamos o trabalho dos discentes em formação, junto a escolas estaduais do ensino fundamental e médio da cidade de Bagé. Partimos do conceito de dialogia e da proposta sobre os gêneros do discurso do pensador russo Bakhtin, além de reflexões específicas sobre o ensino de língua portuguesa discutidos por Geraldi (2010).

A partir do trabalho de preparação do projeto de ensino, da orientação dos estagiários, da leitura de seus diários e da observação de aulas pelos professores orientadores, selecionamos para análise a prática docente de uma estagiária, sobretudo no que diz respeito ao seu trabalho com a produção escrita de alunos de uma turma do EJA (Educação de Jovens e Adultos). A maior preocupação da estagiária regente desta turma, durante o desenvolvimento de seu trabalho, era a seguinte: como trabalhar com a escrita a partir dos gêneros do discurso? A resposta a esta pergunta surgiu a partir de uma releitura de suporte teórico mostrando que, para um trabalho a partir dos gêneros do discurso, a correção da escrita do aluno não se deve restringir a uma higienização do seu texto, limpando-o dos erros

⁶⁹ Sobre trabalho específico de Bakhtin e o ensino de língua ver Bakhtin, 2013.

⁷⁰ Camargos, M. L. & Giovani, F. (2014). Dialogia e gêneros do discurso no estágio supervisionado em Revista Via Litterae, v. 6, n.2, pp. 235-250.

ortográficos. Ao contrário, deve haver um constante trabalho de reescrita e reflexão, seja individual ou em grupo.

Para esse trabalho com a escrita, foi mostrado à aluna, a importância da reflexão bakhtiniana sobre a linguagem, considerando seu aspecto social. Ou seja, a língua não é meramente um sistema, ela é um processo interativo entre os sujeitos que a utilizam. A partir dessa concepção, estudar a linguagem implica em entender as situações reais de uso da língua e, conseqüentemente, os compromissos que os falantes dessa língua estabelecem. Nas palavras de Bakhtin,

A língua tem ainda uma influência poderosa sobre o pensamento daquele que está falando. O pensamento criativo, original, investigativo, que não se afasta da riqueza e da complexidade da vida, não é capaz de se desenvolver nas formas da linguagem impessoal, uniformizada, não metafórica, abstrata e livresca. O destino posterior das capacidades criativas de um jovem depende em muito da linguagem com a qual ele se forma no ensino médio. O professor tem esta responsabilidade (Bakhtin, 2013, p.42-43).

Como nossa pesquisa de desenvolveu com alunos em formação, futuros professores do ensino fundamental e médio, concordamos com a reflexão bakhtiniana, pois devemos ser responsáveis para apontar-lhes diferentes possibilidades de um trabalho com a linguagem, sobretudo se vivemos em um país e uma região com índices educacionais bastante críticos como a que atuamos.

A concepção de linguagem que Bakhtin oferece é algo que, primordialmente, resgata o ser humano como um centro de valores⁷¹, mas no sentido de que somos de fato um centro de valores, assimilados e assumidos

⁷¹ Não colocamos aqui a palavra valor no sentido de valores morais.

em nossa estória de vida, refletidos mas também refratados, e que atribuímos valores a cada coisa, ao outro - ao que o outro nos diz, ao gesto que ele nos faz, à arte que ele nos apresenta, ao conceito que ele nos mostra, ao conteúdo que ele nos ensina. Nossas atitudes em direção ao outro e às coisas nada mais são do que valorativas. Até mesmo o que guardamos em nossa memória é seletivo, obedece a critérios e prioridades, sejam eles claros ou não, explícitos ou não, conscientes ou não. Mas pensar o ser humano com centro de valores e como centro de atenções, como o fez Bakhtin, é, para nós, que somos educadores, condição *sine qua non*. Devemos, então, pensar no humano acima de tudo como um centro de valores (sedento por valores e por valorar).

A partir desse exemplo prático, ressaltamos que em nosso grupo de estudos circula fortemente a ideia de que no pensamento bakhtiniano há uma forte relação entre vida e arte, ou seja, entre vida e linguagem⁷². Esse dois pontos imbricados pode ser traduzido num esforço filosófico do autor e de seu círculo de estudos em unir a ética e a estética.

Dessa forma, partimos do pressuposto de que Bakhtin concebe a atividade ética com um ato responsável, no seu processo de “estar se fazendo” num momento único, concreto, de sua realização. Sempre partindo **de** e **se** endereçando a um ser humano, envolvido nesse evento o ato pode ser entendido como uma ação de qualquer natureza, seja pensamento, enunciado verbal escrito ou oral. Ao ato - sendo o evento único do Ser -, Bakhtin alia, numa simultaneidade, num todo indissolúvel, os valores que são mobilizados por meio da relação eu e outro, num tempo e lugares também únicos.

⁷² É fato que, em muitas épocas, os estudos sobre a linguagem desassociaram dela a vida e, com ela, o principal: o ser humano.

Palavras finais

Além do trabalho específico com os docentes, também orientamos graduandos em pesquisas de iniciação científica (com bolsa) na área de linguagem e literatura que são nossas linhas de pesquisa. Assim como Bakhtin realiza a maior parte de suas reflexões sobre a linguagem a partir da obra de Dostoievski e outros textos literários como Rabelais, também acreditamos que não deve haver separação entre a língua e a literatura em disciplinas estanques. A literatura é o lugar em que a língua pode se manifestar em sua forma mais viva e mais criativa. Então, podemos e devemos utilizá-la em aula para refletir sobre a linguagem humana. Ainda que o texto literário seja fictício, ele é extremamente útil para discutir a realidade e nos proporcionar vislumbrar uma utopia.

Finalizando, dizer que o GEBAP (grupo de estudos bakhtinianos do pampa), ancorado em Bakhtin que é antes de mais nada, um grande humanista, que pensa a linguagem não como uma abstração, mas que a reinsere na vida, com e a partir do ser humano, é o lugar do multi, do hetero, do inter, do trans, dos infinitos diálogos, dos encontros, desencontros, concordâncias, discordâncias.... E, nessa condição, aponta para o fato de que o que somos se define muito pelas relações com os outros, que são assim definidos por nós também. E como esses outros mudam e esses outros em nós mudam e nós mesmos mudamos sempre, nada na linguagem - e, por conseguinte, no GEBAP - será estático, tudo é vivo, tudo muda, ou, no que concerne à linguagem, tudo tem o potencial para.

Referências bibliográficas

- Bakhtin, M. (2013). *Questões de estilística no ensino de língua*. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina V. Américo. São Paulo: Editora 34.
- Bakhtin, M. (Volochínov). (1986). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara F. Vieira. 3 ed. São Paulo: 1986

Bakhtin, M. (2003). O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. In: M. Bakhtin, *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes.

Clark, K. e Holquist, M. (1998). *Mikhail Bakhtin*. Tradução de J. Ginzburg. São

Paulo: Perspectiva. Gerald, J. W. (2010). *Ancoragens – estudos bakhtinianos*.

São Carlos, SP: Pedro e João Editores.

El portuñol fronterizo entre las ciudades de Santana do Livramento y Rivera

Berenice Gonçalves

Introducción

El presente artículo hace referencia a una investigación acerca del “portuñol”, idioma usado generalmente en zonas de frontera, también conocido como fronterizo. Es un dialecto del idioma portugués presente en la región de frontera, del sur de Brasil y del norte de Uruguay como ocurre en las ciudades de Santana do Livramento y Rivera entre otras. La investigación se enfoca en las ciudades de frontera más conocidas como “gemelas” Livramento-Rivera. A este tramo de la frontera se lo llama “Frontera de la paz”, donde existe un libre acceso de personas que cruzan de una calle a otra, hablantes de dos idiomas diferentes, como son el portugués y el español. Es, sin embargo, importante la integración de estos sujetos de la frontera Livramento-Rivera; el contacto ocurre a través de lo que se llama “Frontera seca”, porque estas personas no están separadas por un río o puente, pero sí, por una calle, lo que permite una intimidad mayor entre los habitantes de las dos ciudades.

Metodología

El bilingüismo presente en la sociedad fronteriza desarrolla un habla local llamado “portuñol”. Sin lugar a dudas, es un tema que generó una importante investigación por parte de la profesora Sara Mota de la “Universidade Federal do Pampa Unipampa (Bagé), que ha publicado un capítulo en el libro *“Português e Espanhol: Esboços, Percepções e Entremeios”*, y hace una investigación amplia sobre el portugués y el español de la región fronteriza. Para dicha investigación, la profesora utiliza una amplia base teórica de la cual, a lo largo de la discusión, voy a transponer

conceptos. Según la profesora (Sara) el tema del “portuñol” es todavía muy discutido, porque no tiene una gramática o un diccionario que pueda comprobar que el “portuñol” es una tercera lengua. Los individuos que viven en la frontera lo toman en la enunciación por medio de la comunicación. Ella cita varios teóricos a los cuales nos referiremos en la investigación.

Según el teórico Guimarães (2005, p.18): “Solo hay lengua porque hay hablantes y solo hay hablantes porque hay lengua”. Comprendemos que el “portuñol” está presente en el habla de las familias fronterizas y son prácticas lingüísticas comunes en la sociedad que vive ahí, en una conversación cotidiana informal. Según nos dice un ciudadano que vive en la frontera de Santana do Livramento y Rivera *“Nosotros no vemos la línea, no vemos la división entre las dos ciudades y tampoco tenemos prejuicio con el “portuñol”*. Es decir, entendemos que el “portuñol” es la mezcla de los dos idiomas, el portugués y el español, o sea el habitante de la frontera vive dentro de un mismo hogar y convive con el bilingüismo, hablando muchas veces con su madre en un idioma, con el vecino en otro y, por supuesto, con un amigo del otro lado de la frontera habla en “portuñol”. Aunque la comunicación entre lenguas de la frontera no es la única razón del atractivo del bilingüismo, percibimos que está presente también en el cotidiano de la sociedad fronteriza. Además, el teórico Lipski (2006) nos dice que “principalmente en las escuelas de idiomas son frecuentes en sus anuncios publicitarios que el “portuñol” tiene que ser rechazado con el aprendizaje formal del español o portugués, entonces cuando los habitantes de la frontera hablan el “portuñol” lo hablan mal”. Al mismo tiempo existen personas que defienden el uso del “portuñol” como lengua porque hace una importante integración entre Brasil-Uruguay y los países vecinos, por ejemplo, la comunicación entre los sujetos y el sistema de compra y venta en el comercio laboral.

Por lo tanto, es significativo, porque eso expresa una identidad fronteriza no solo entre los Riverenses y Santanenses, pero entre los habitantes que viven en otras zonas de fronteras. Sin embargo,

investigaciones y estudios lingüísticos de estas regiones de frontera manifiestan que el DPU (dialecto portugués del Uruguay) o “portuñol”, tiene como conclusión el proceso de homogenización nacional luego de la fundación del departamento de Rivera (1884) con una población que en su mayoría eran brasileños, por lo tanto, en aquella época la lengua más hablada era el portugués. El español fue reconocido y empezó con la ley de la educación común, en el año 1877, que obligó al uso de la lengua española e intentó deportar el uso de la lengua portuguesa. Percibimos que el “portuñol” tiene una asociación con el interior y la pobreza de los barrios de la frontera. En un cierto momento podemos decir que pasa a ser una lengua ilegal y que tiene mucha fuerza en el centro del país, “la que se llama mistura o mezcla de las dos lenguas en realidad es un dialecto, que se llama “portuñol”, pero es una manera que las personas tienen para comunicarse en un lenguaje informal, y esta comunicación es muy común entre los habitantes de zonas de frontera”. Según informaciones de una profesora brasileña *“el “portuñol” es la lengua del pueblo fronterizo, donde vive la población más necesitada”*.

Además la investigadora y profesora de la “Universidade Federal do Pampa” trae como ejemplo en su pesquisa los poemas del escritor uruguayo y docente de literatura Fabián Severo del libro *“Noitenu Norte, Poemas en Portuñol”* dónde él escribe usando el “portuñol”, como podemos ver en el siguiente fragmento:

Nos somo da frontera.
como u sol quinaselítrasusucalito,
alumeia todo u día ensima du río,
yvaydurmí la despós da casa dusRodrígues.

(...)

Como el viento,
quehase bailar las bandera,

como a yuva,
qui leva usranyo deles junto con los
nuestro,

Todos nos semo da frontera,
como eses pásaroavuando de la praqui,
cantando un idioma que todos intende.
“Sin cuentisiete”(Severo, 2010, p. 98)

Según, Sara, en este fragmento del poema en “portuñol” está presente la oralidad y la ortografía, no solo la fonética del “portuñol” sino también la morfología y sintaxis que demuestran ser irregulares donde percibimos la “mezcla” de las dos gramáticas del portugués y español. Además, la profesora Sara dice que “Tenemos que pensar en el individuo que usa el “portuñol” como lengua para comunicarse”. Es decir, tenemos que superar la discriminación que tiene el “portuñol” como lenguaje y escritura. Sin embargo el escritor uruguayo Fabián Severo, cuando escribe sus poemas en “portuñol” trae a través de la escritura en “portuñol” su propia cultura, y el lugar donde vivió y haciendo del “portuñol” su lengua materna. Entonces él cuenta en sus poemas el cotidiano de los habitantes que viven en la ciudad de Artigas a través de sus poemas literarios.

Conclusión

Las fronteras tienen muchas características y los habitantes que viven en ellas hacen una importante contribución y el “portuñol” está presente en el habla de los fronterizos construyendo su propia identidad, como por ejemplo, entre las ciudades “hermanas” Santana do Livramento y Rivera, que en el día a día, se comunican entre sí, en una comunicación informal y eso es una

característica nuestra. La frontera hace que los fronterizos estén en una constante integración entre dos países, Brasil y Uruguay.

Consideramos que para quien vive en una región de frontera, el “portuñol” es una identidad que forma parte de la cultura de la frontera, quizás podamos decir que nosotros que vivimos en zona de frontera tenemos una lengua materna que no es ni uruguaya, ni brasileña, ni española, ni portuguesa y se llama “Portuñol”.

Cita:

- Las citaciones, son fragmentos de una entrevista realizada con un ciudadano de la ciudad de Rivera y una profesora de Livramento, el día 5 de septiembre de 2014.

Referências bibliográficas

Guimaraes, E. J. (2005). *Semântica do Acontecimento: um estudo enunciativo da designação*. Campinas, Brasil: Pontes. 2a Ed.

Lipski, J. M. (____). *Too Close for Comfort? The Genesis of “Portunol / Portunhol”*. Em: Selected Proceedings of the 8th Hispanic.

Linguistics Symposium. Ed. Timothy L. Face and Carol A. Klee, 1-22. Somerville, MA: Cascadia Proceedings Project, 2006. <http://www.lingref.com/cpp/hls/8/paper1251>.

pdf. Acceso disponible en: 25 noviembre 2010.

Mota, S. S. (____). *Português e Espanhol: Esboços, Percepções e Entremeios Portunhol – do domínio da oralidade à escrita – indícios de uma possível instrumentalização?*

Severo, F. (2010). *Noite no Norte. Poemas em Portuñol*. Montevideo, Uruguay: Ediciones Del Rincón.

Sítios consultados

[http://www.estudioshistoricos.org/libros/adriana-persa.](http://www.estudioshistoricos.org/libros/adriana-persa)

[http://www.colef.mx/fronteranorte/articulos/FN19/1f19_Reflexion_sobre_dos_fr
onteras_Livramento-Rivera_Tijuana-SanDiego.pdf.](http://www.colef.mx/fronteranorte/articulos/FN19/1f19_Reflexion_sobre_dos_fr
onteras_Livramento-Rivera_Tijuana-SanDiego.pdf)

[http://www.estudioshistoricos.org/libros/adriana-persia.pdf.](http://www.estudioshistoricos.org/libros/adriana-persia.pdf)

Taller de Cine y Escritura

Valeria Kraft

«El cine no tiene nada que ver con el teatro; los que lo creen se equivocan. Es absolutamente original (...) Cuanto más trabajo, más me sorprenden sus posibilidades y más convencido estoy de que aún no conocemos nada de él».

Charles Chaplin, 1929.

Introducción

El actual Programa de Educación Inicial y Primaria señala la doble necesidad de introducir las diferentes expresiones de arte de forma **extrínseca** (como medio para aprender y comprender otras áreas de conocimiento) y de forma **intrínseca** (con valor en sí mismas). Son ambos aspectos los que se pretendieron lograr mediante el trabajo en lo que se llamó “Taller de Cine”, dentro del marco del trabajo en diferentes talleres llevados a cabo en la escuela. Dichos talleres dentro del contexto de una escuela APRENDER buscaban, principalmente enriquecer y mejorar la escritura de los niños de la escuela.

Según Juan Vaccaro y Tomás Valero (2011:1) *«Desde que en 1895 se proyectó la primera filmación en un café de París, el cine forma parte de la cotidianidad de nuestras vidas.»*. Esta afirmación no solo aplica al cine propiamente visto en una sala de proyección, sino también a aquel que gracias a los medios masivos de comunicación y las redes sociales (TV, DVD, Youtube, Facebook, sitios de descargas, etc.) se ha inmiscuido de una forma u otra en casi todos los hogares de nuestros niños. La experiencia cinematográfica implica más que solo una forma de entretenimiento, para Tomás Valero Martínez el cine no es solo una sala donde se ve una película, sino que es una manifestación artística y un instrumento de aprendizaje.

El cine, considerado “el séptimo arte”, es la conjugación del cine como arte, como técnica y como medio de comunicación, y es solo al comprender estos tres aspectos que el espectador puede finalmente disfrutar de una experiencia “plena” : no solo como simple “observador”, sino como “sujeto” de su experiencia con el cine. Esto abarca el comprender, analizar, interpretar, criticar y desentrañar los misterios que directores, actores, productores, etc. colocan frente a nosotros para hacernos vivir experiencias nuevas, diferentes, cotidianas o mágicas.

Frente a lo expuesto, el taller de cine en el aula se volvió para mí y para los alumnos, un excepcional encuentro semanal con un arte lleno de oportunidades de aprender...con el objetivo principal de disfrutar de esta manifestación única del ser humano.

¿Por dónde comenzamos?

La elección de la secuencia a seguir y de las actividades llevadas a cabo en ella, respondió a la necesidad de ir más allá de lo que los niños habían ya experimentado con el cine (películas animadas o de ficción) y se basa en la premisa de que el cine es también técnica: su apoyo en tecnologías desarrolladas a lo largo de varios años es indispensable para entender sus posibilidades y limitaciones. Es así que decidí comenzar el taller desde la historia del cine e ir acompañando la misma con el análisis paralelo de diferentes películas, técnicas, modas, aspectos cinematográficos (luz, maquillaje, música, etc.). Además se tomaron en cuenta contenidos específicos de la lengua pertenecientes al grado (4to,5to y 6to), por ejemplo: la descripción de episodios de una narración (4to), la reseña en libros y películas (4to), la exposición de tramas de películas (5to), los elementos paralingüísticos: gestos, miradas, posturas y desplazamientos (6to), las opiniones en la recomendación de libros, videos, películas y espectáculos (6to), entre otros.

A modo de ejemplo...la secuencia de actividades

Act.1- ¿Qué es el cine?

En esta primera actividad se intentó definir (junto con las ideas preexistentes en los niños) qué es el cine y qué aspectos relacionamos con el mismo. Para ello, primero vimos una corta secuencia del show humorístico “Mr. Bean” para captar la atención e indagar las “sensaciones” que experimentamos al concurrir al cine (en dicha secuencia, Mr. Bean y su novia van al cine a ver una película de terror). La secuencia es muy sugestiva y graciosa, por lo que los niños inmediatamente responden a la consigna de anotar todo aquello que se hace, se ve o se siente cuando uno va al cine. A continuación vemos otro video de Youtube, realizado por alumnos de una universidad española, donde se les pregunta a diferentes personas qué es el cine. Finalmente, con lo anotado por los niños más lo captado de este video, definimos al cine, registrando dicha definición. Para terminar la actividad, vemos varios cortometrajes animados y los niños registran las sensaciones frente a cada uno de ellos (entre los mismos se encuentran “Presto, el conejo”; “Jack Ataca”, “Increíbles Pajaritos”).

Act.2- Breve introducción a la historia del cine.

Esta actividad se comienza con la visualización de un video que resume en 2 o 3 minutos los inicios del cine (pasando por las breves películas de los hermanos Lumiere, el viaje a la luna de G. Melies, alguna secuencia de Chaplin, etc.). Luego de ver el video, en grupo, los niños anotan todos los cambios que el cine ha sufrido (por ejemplo del cine blanco y negro al color, del mudo al sonoro, los efectos especiales, etc.). Una vez terminada la puesta en común, realizamos una breve reseña histórica de la época en la que surgen las primeras películas y registramos algunas fechas importantes en la historia del cine (primera proyección, primera proyección con audio, etc.). Finalmente, observamos en fotografías y videos, para luego describir

brevemente los primeros “aparatos” cinematográficos (praxinoscopio, cámara oscura, linterna mágica, kinetoscopio, etc.).

Act.3- Charles Chaplin, un genio atemporal- El cine mudo

Para esta actividad, les pedí a los niños con anticipación que buscaran datos sobre la vida y obra de Charles Chaplin y los trajeran al taller. Se comenzó el trabajo separando a los niños en pequeños grupos en los cuales debían seleccionar los datos biográficos más importantes para armar la biografía de Chaplin y luego seleccionar algún aspecto de su vida que les llamara la atención. Es de destacar que frente a la propuesta, los niños tenían algunos preconceptos en cuanto a la obra del actor y director: *“las películas de él son mudas, son aburridas”, “es aburrido porque es re viejo y está en blanco y negro”*, entre otras expresiones. Una vez hecha la puesta en común sobre su biografía y trabajo, propuse mirar dos secuencias de la película “Tiempos Modernos”: la secuencia del inicio y la de la máquina de comer. No pasaron más de dos minutos cuando las risas comenzaron a aparecer en el salón, y una vez terminada la visualización, comentarios como *“ maestra, es re gracioso, aunque no habla!”* o *“paa, no sabía que era tan entretenido”* llenaron el aula. Para finalizar, hablamos sobre la importancia de los gestos y los movimientos frente a la ausencia de diálogo, y sobre la “verdadera” intencionalidad de las películas de Charles Chaplin: no solo entretener, sino concientizar y denunciar.

Act.4- Cine mudo: Buster Keaton.- Producción en cine: maquillaje, vestuario, locaciones, etc.

Con el éxito logrado con Chaplin, no hubo inconvenientes en entusiasmar a los niños para buscar información sobre Buster Keaton para el siguiente taller. Incluso algunos niños llegaron a la semana siguiente habiendo buscado y observado en Youtube secuencias de dicho actor. Es así que de inmediato realizamos una breve reseña biográfica (situándolo como

contemporáneo de Chaplin) y visualizamos el cortometraje “Una semana”. La consigna era fijarse en las diferencias con Chaplin y en la ropa, gestos, maquillaje, objetos, etc., utilizados para llevar a cabo las acciones. Una vez finalizado el corto (entre risas nuevamente) analizamos las diferencias con el cine de Chaplin (Keaton solo buscaba entretener con sus películas) y anotamos todo aquello que destacaba alguna acción (ya que no hay dialogo) como el maquillaje y los gestos exagerados. Definimos así la producción como el conjunto de todo lo que acompaña el guión y la actuación y que hace posible hacernos sentir todo aquello que el director quiere que sintamos.

Act.5- Cine Sonoro- Del diálogo a la Banda Sonora

“Al fin hablan!” , fue la expresión de uno de los alumnos al ver una secuencia de “El Cantante de Jazz” durante la apertura de esta actividad del taller. Dicho largometraje fue el primero en conjugar audio y video (antes se grababan por separado y se sincronizaban) y luego de su visualización, miramos un breve reportaje a dos técnicos de sonido que explicaban qué era una banda de sonido, cómo se componía la misma, cómo se hacían los sonidos especiales y de fondo etc. Una vez terminado, anotamos los términos allí mencionados. Luego propuse ver el cortometraje animado “Steamboat Willie” (primer cortometraje animado sonoro) e identificar al menos diez sonidos diferentes en él. El resultado dependía de la atención que debían poner los alumnos en los sonidos, para destacar así la importancia de los mismos (y del conjunto de la banda sonora) en la apreciación del cine. Para terminar, propuse ver el mismo corto sin sonido, y el resultado fue obvio: *“No es lo mismo maestra! No tiene gracia!”*

Act.6- El cine de animación- Proceso de creación de una película

Acercándonos ya a la finalización del taller y con muchos conceptos trabajados en el camino, nos introdujimos al mundo del “making of”, al umbral del nacimiento de nuestros films favoritos. Es así que utilizando como excusa

el cine de animación (el que suelen preferir los alumnos) trabajamos con el proceso de creación de una película: desde la idea hasta el día del estreno. Para ello, miramos un premiado cortometraje animado de Abel Tébar Ruiz y Aida Martínez (disponible en Youtube) llamado originalmente “Como se hace una película de dibujos animados”. La consigna de trabajo era anotar paso a paso las etapas de creación de una película, para luego, en equipo, explicarlas a los demás compañeros. Luego de la explicación de cada etapa, y dado el surgimiento de conceptos como “*pre-producción*”, “*argumento*”, “*guión*”, “*masterizado*”, etc., definimos cada uno de ellos, agregando ejemplos de películas conocidas (por ej: el argumento de Titanic es...etc.). Para finalizar, cada equipo debía preparar- en los siguientes siete días- una idea para realizar un cortometraje en la escuela, basado en lo aprendido y en el tema de la donación de sangre (contenido transversal que estaba siendo trabajado como colectivo escolar). El mayor desafío, estaba planteado...

Act.7- El cine documental. Proceso de escritura del guión

Dado el desafío de la semana anterior, el entusiasmo al inicio de este taller era notorio. Las ideas, en papelitos, en carpetas, en las palabras que no se aguantaban esperar para salir, esperaban a ser transformadas en hechos. Sin embargo, no quise dejar de lado el cine documental en esta secuencia, por lo que, antes de abocarnos a los guiones, leímos una breve reseña sobre ellos: diferencia con la película no documental, tipos, estilos, etc.; y vimos una secuencia del documental “La huella ecológica” de National Geographic. Una vez registrados los conceptos, nos dedicamos a dar “forma” a las ideas escribiendo los guiones correspondientes a cada una de ellas, y a su vez, escribiendo una lista de necesidades de producción para llevarlos a cabo (locaciones, vestuario, ayudantes, etc.) Los grupos utilizaron como guía el registro de la clase anterior (sobre cómo se hace una película) y mi ayuda al pasar por cada grupo. Finalmente elegimos tres guiones finales, a ser

“rodados” en el próximo taller, con el compromiso de ensayar los mismos durante la semana.

Act.8- ¡Luz, cámara, acción!

¡Y llegó el gran día! Con la ayuda voluntaria de un camarógrafo del canal local, micrófonos prestados y muchas ganas, comenzamos el rodaje de los cortos. A medida que los actores iban realizando sus “tomas”, los demás ayudaban con el micrófono, la locación, el vestuario; juntos íbamos analizando la cantidad de tomas para una sola escena y el trabajo que implicaba realmente, hacer una película. Luego de una jornada entera de grabación, el material fue dejado en manos de un editor voluntario para pasar al proceso de post-producción. Solo quedaba ahora organizar el festival de cine, hacer afiches e invitaciones...escribir, escribir y escribir.

El día del estreno...

Los niños, ansiosos, esperaban en la puerta a su familia, compañeros de la escuela y otras maestras, listos para disfrutar el “producto” final de todo su trabajo.

El festival contó, como introducción a nuestros cortos, con la muestra de otros cuatro cortos realizados por niños en todo el mundo, con el fin de acercar este modo de hacer cine a los alumnos, padres y vecinos del barrio. Ese día, el del gran estreno, me pareció ver un gran letrero luminoso al mejor estilo Hollywood que nos decía con brillantes letras: “No es ‘The End’...sino, apenas el comienzo”.

Referencias bibliográficas

Amar Rodríguez, V. (2003). *Comprender y disfrutar el cine. La gran pantalla como recurso educativo*. Huelva: Grupo Comunicar Ediciones.

ANEP. CEP. República Oriental del Uruguay. (2009). *Programa de Educación Inicial y Primaria*. Recuperado de:

http://www.cep.edu.uy/archivos/programaescolar/Programa_Escolar.pdf.

Caparrós Lera, J.M. et al. (2010). *100 documentales para explicar Historia. De Flaherty a Michael Moore*. Madrid: Alianza Editorial.

Chabrol, C. y Guérif, F. (2004). *Cómo se hace una película*. Madrid, Alianza. Colección Cine y comunicación.

Pla Valls, E. (s/f) *Historia en el cine, el cine en la historia*. Recuperado de: http://www.cinehistoria.com/historia_en_el_cine.pdf.

Vaccaro, J. y Valero, T. (2011). *Nos vamos al cine. La película como medio educativo*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.

Valero, T. (s/f) *Como ver una película. Una práctica educativa*. Recuperado de: http://www.cinehistoria.com/como_se_ve_una_pelicula.pdf.

Forma y contenido: Me gustas, I like you

Carmen Lepre

El trabajo en cualquier clase de cualquier lengua parte de su realización particular en textos. El sistema de la lengua se pone de manifiesto en ellos, y dependiendo del género discursivo al que pertenezcan, se organizarán sintáctica y morfológicamente de forma peculiar y propia.

No obstante, hay algo común a todas las lenguas y a todos los textos. El contenido que se trasmite en cada uno de ellos, no importa la lengua que sea, toma siempre forma a través de determinadas palabras, que permiten representar el mundo.

Para mostrarlo, partiremos de la lectura de un poema de César Vallejo.

Los heraldos negros

César Vallejo

*Hay golpes en la vida, tan fuertes... Yo no sé.
Golpes como del odio de Dios; como si ante ellos,
la resaca de todo lo sufrido
se empozara en el alma... Yo no sé.
Son pocos; pero son... Abren zanjas oscuras
en el rostro más fiero y en el lomo más fuerte.
Serán tal vez los potros de bárbaros atilas;
o los heraldos negros que nos manda la Muerte.
Son las caídas hondas de los Cristos del alma,
de alguna fe adorable que el Destino blasfema.
Esos golpes sangrientos son las crepitaciones
de algún pan que en la puerta del horno se nos quema.
Y el hombre... Pobre... pobre! Vuelve los ojos, como
cuando por sobre el hombro nos llama una palmada;
vuelve los ojos locos, y todo lo vivido
se empoza, como un charco de culpa, en la mirada.*

Hay golpes en la vida, tan fuertes... ¡Yo no sé!

¿Por qué comenzar una exposición sobre forma y contenido con un poema de Vallejo? El género lírico es especial para traslucir contenidos impresos en lo no dicho y en connotaciones a partir del léxico seleccionado. Y en este poema de Vallejo, especialmente, se perciben muchos contenidos no dichos y connotados, mucho sentimiento dicho a través de lo dicho, sí, pero también a través de lo no dicho.

Parafraseando el poema, podemos decir que el *yo lírico* le provoca dolor pensar en los momentos difíciles en la vida, que golpean el alma como si Dios nos odiara, y no importa lo fuerte que uno sea. El cuerpo se resiente y el alma se quiebra frente a ellos. Pueden ser la invasión de malos sucesos que nos devastan, la Muerte, la soledad que no ayuda a soportar un hecho inesperado. Esos malos momentos nos sacan de nuestro centro, nos enloquecen, nos convierten en otra cosa.

Pero esta paráfrasis, pseudo-traducción del mismo poema, no logrará llegar tan hondo en nosotros como la lectura del poema lo hace. Esto significa que la forma con que se expresa el contenido también importa a la hora de comprenderlo: no es lo mismo decirle a alguien *te odio* que decirle *no te soporto*.

Precisamente estos aspectos son los que deberíamos priorizar en una clase de lengua, cualquiera que sea la lengua. Para observarlos mejor, volvamos al poema:

Los heraldos negros

Hay golpes en la vida, tan fuertes... Yo no sé.
Golpes como del odio de Dios; como si ante ellos,
la resaca de todo lo sufrido
se empozara en el alma... Yo no sé.

*Son **pocos**; pero son... Abren **zanjas oscuras**
en el rostro más fiero y en el lomo más fuerte.
Serán **tal vez los potros de bárbaros atilas;**
o los heraldos negros que nos manda la Muerte.*

De un total de sesenta y nueve están marcadas en negrita cincuenta y cuatro palabras (78%), que refieren a sentimientos, entidades del mundo, todas ellas aportando significado: son los sustantivos, los adjetivos, los adverbios, los pronombres, las preposiciones; los artículos también están marcados, porque nos ayudan a dar soporte al significado referencial de esos lexemas.

Los verbos, en cambio, aportan la forma, relacionan las palabras, junto con las conjunciones. En el segmento marcado, hay quince palabras, entre verbos y conjunciones, de las sesenta y nueve totales (21%).

Realmente entendemos que las lenguas del mundo son formalizaciones del pensamiento. Y también entendemos que el contenido formalizado asume ciertos rasgos, dependiendo de las formas como se expresa. Lengua y pensamiento, en efecto, están en continua relación, uno incide en el otro.

En el título de esta intervención se citan dos oraciones comunes, en lengua tanto oral como escrita, que pertenecen a dos lenguas diferentes. En español decimos *Me gustas* cuando en inglés decimos *I like you*. La organización sintáctica y el tipo de verbo son diferentes. Mientras en español la primera persona es dativo (en negrita en los ejemplos), en inglés es nominativo; mientras en español la segunda persona es sujeto (subrayado en los ejemplos), en inglés es objeto directo.

***Me gustas** / *I like* you*

El contenido, no obstante, es el mismo: ***a alguien (experimentante)***
le gusta alguien (paciente o tema o meta).

Con esto comprobamos que la forma sintáctica cambia, las funciones semánticas no. Esta clasificación, que es la que surge de las marcas realizadas en las primeras estrofas del poema es la que se realiza en la *Gramática general y razonada* de Port Royal.

El motivo de basar nuestra ponencia en esta *Gramática* es por el hecho de que es universal, tiene en cuenta todas las lenguas, y opera a través del racionalismo cartesiano. Esta *Gramática* ha sido la inspiración de los gramáticos del siglo XX, sobre todo de los generativos.

En Port Royal, a través de la *Gramática* y de la *Lógica*, se pueden explicar el francés, el italiano, el español, el latín, el griego, el hebreo, algunas lenguas orientales. Para poder explicar la gramática de todas las lenguas de una forma universal que las cubra a todas, se realiza el planteo desde el **significado**, según el siguiente razonamiento: se clasifican las categorías en

2. **Clase A:** palabras que refieren al objeto de nuestro pensamiento. Son sustantivos, adjetivos, artículos, adverbios, pronombres, preposiciones: poseen significados léxicos referenciales.
3. **Clase B:** palabras que refieren a la forma o manera de nuestro pensamiento y organizan el juicio. Son los verbos, las conjunciones y las interjecciones: permiten establecer relaciones y formular juicios.

Veamos ahora, siguiendo este mismo criterio, la segunda parte del poema de Vallejo:

***Son las caídas hondas de los Cristos del alma,
de alguna fe adorable que el Destino blasfema.
Esos golpes sangrientos son las crepitaciones
de algún pan que en la puerta del horno se nos quema.
Y el hombre... Pobre... pobre! Vuelve los ojos, como***

*cuando **por sobre el hombro nos llama una palmada;**
vuelve los ojos locos, y todo lo vivido
se empoza, como **un charco de culpa, en la mirada.**
Hay golpes en la vida, tan fuertes... ¡Yo no sé!*

Como corresponde a un poema bien plasmado, se suman, reiteran y superponen los significados para lograr acumulación de contenidos, acumulación que logra que el destinatario sienta con más intensidad los dichos. No dejemos de observar las palabras en negrita que llenan todo este segmento del poema. Las palabras de la clase A, esta vez en un 93%, habilitan la sensación de supersposición e intensidad de sentimientos y sentires.

Los verbos y conjunciones, palabras de la clase B son los que establecen las relaciones y organizan los juicios, son pocos. En relación con el 21% anterior, disminuyeron a un 18%. Como se ve, no es gratuita la impresión del destinatario del poema al percibir que las palabras transmiten mayor intensidad en sentimientos dolorosos.

Por su parte, como organizador del juicio, el verbo tiene un rol preponderante en la sintaxis. Los casos y funciones sintácticas, los nombres y su clasificación semántica, el régimen preposicional, se organizan en torno a la clase de verbo que los selecciona.

Como añadido, se leen en esta *Gramática* muchas consideraciones que vuelven a surgir en la *Gramática Descriptiva* y también en la *Nueva Gramática de la Lengua Española* y en el modelo generativo que la subyace. Por ejemplo:

- la presencia obligatoria y permanente de un nominativo para el sujeto, común a todas las lenguas, inclusive las que poseen la posibilidad de no mencionarlo, como el español, porque igualmente este caso *está presente en la terminación flexiva*;

- el carácter impersonal del infinitivo, a partir del concepto de que la impersonalidad es semántica y en el infinitivo surge la posibilidad de una genericidad por parte de la referencia del sujeto.

Tanto la presencia del sujeto encerrada en la flexión verbal como la genericidad de la impersonalidad están presentes en el poema como efecto organizador de los contenidos de sentires.

En realidad, hay en el poema **tres ejes** que transmiten el contenido:

1. Los golpes. Se hacen presentes como el tema o el paciente, desde el punto de vista semántico, aunque su función sintáctica sea objeto directo o sujeto: ***Hay golpes / son... serán... abren...***

2. El dolor. Se presenta como sujeto no controlador, también el tema o el paciente, en una construcción media con un verbo pronominal. Es *la resaca o el charco de culpa* que **se empoza**.

3. El *yo lírico*, manifestado en esa negación de sí mismo a través del leit motif *Yo no sé*, o en la alienación de sí mismo, al final del poema, a través de observarse a sí mismo como una tercera persona, *el hombre*. Todo ayuda a que el *yo lírico* se ajenice respecto de los golpes sufridos y vividos por él mismo.

La propuesta, concluyendo, es llegar en el trabajo cotidiano en Lengua hasta lo más hondo del contenido, estudiando la forma, observando cómo se lo enuncia y cómo lo no dicho también importa, casi tanto más que lo ya dicho.

Referencias bibliográficas

Arnauld, A. y Lancelot, C. (1803). *Grammaire générale et raisonnée de Port Royal*. Paris. Munier.

Arnauld, A. (1877). *Logique de Port Royal*. Paris, Hachette.

Fuentes

Vallejo, C. (1949). *Poesías completas*. Buenos Aires, Losada.

Escuela y familia: inclusión a la cultura letrada

María Claudia López Fernández

Introducción

En esta ponencia me propongo describir uno de los materiales elaborados en el marco del Programa de lectura y escritura en español (ProLEE-CODICEN). programa que tiene como propósito contribuir a la mejora de los niveles de lectura y escritura de los niños y adolescentes uruguayos.

Escuela y familia: inclusión a la cultura letrada se enmarca en la elaboración de *Materiales para docentes*, una de las líneas de trabajo del proyecto y está dirigido a aquellos docentes que se desempeñan en espacios de educación formal y no formal y que tienen a su cargo niños de entre 0 y 8 años.

El rasgo fundamental de la propuesta es la inclusión de la familia en el proceso de alfabetización de sus hijos, en el entendido de que ella es la primera educadora, y es además una educadora sustancial para potenciar el trabajo que se realiza desde la escuela.

En primer lugar, daremos cuenta del marco situacional que justifica una propuesta como *Escuela y familia* para lo cual incluiremos la situación del aprendizaje de la lectura y la escritura en primer año escolar en Uruguay.

En segundo lugar, se explicitará en forma breve el marco conceptual que fundamenta la propuesta dando respuestas a cuestiones tales como: ¿Qué entendemos por alfabetización?, ¿Qué por cultura letrada? ¿Cuál es el rol que las familias cumplen o deberían cumplir para facilitar a sus hijos el acceso a una cultura letrada?

Finalmente, se hará una breve presentación del libro, su estructura, su organización general, su intencionalidad.

Marco situacional

Uruguay tiene un nivel de repetición en primer año excesivamente alto en términos comparativos regionales. En estudios estadísticos sucesivos presentados por Unesco se muestra que si bien entre el año 2004 y el año 2008 se produjo un descenso del porcentaje de repetición que pasó de un 16% a un 14%, este no es significativo. Tenemos claro que la repetición como indicador de mejora en el aprendizaje debe ser tomada con cautela, pues hay una serie de variables de orden político situacional que pueden incidir en las diferencias porcentuales registradas. Pero, a pesar de ello, podemos señalar que la repetición en primer grado constituye un problema en la región y en el país pues desde hace más de cuatro décadas uno de cada cinco niños cursa primer año más de una vez.

Otro descriptor situacional importante surge de investigaciones sobre el impacto de la educación inicial temprana en el éxito posterior de la vida académica. Mara (1999) llevó adelante la investigación: *El Estudio de la evaluación de impacto de la Educación Inicial en el Uruguay*, trabajo que realizó en el marco del componente del Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Primaria (MECAEP) perteneciente al Consejo Directivo Central (CODICEN) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). En esta investigación se realizó un relevamiento sociolingüístico destinado a conocer el desarrollo del lenguaje de niños de cuatro años inscriptos en jardines y escuelas públicas de Uruguay con un mayor énfasis en niños provenientes de hogares en situación de pobreza. Este relevamiento incluye una encuesta sociocultural a la familia que apunta a obtener información sobre las características sociales del medio en que están inmersos los niños investigados, las prácticas culturales en el hogar, las percepciones de las madres sobre la Educación Inicial y el vínculo del hogar con el lenguaje escrito. Concluye, que no todos los niños llegan a la escuela en las mismas condiciones de relacionamiento con la cultura escrita ni con el

mismo caudal lingüístico, hay una marcada diferencia cognitiva y lingüística en los niños que depende del lugar de procedencia.

A partir de este estudio, en Uruguay, el sistema educativo ha implementado acciones políticas con la intención de revertir esta situación tales como la universalización de la educación inicial o la implementación de programas especiales; pese a ello, son muchos los niños que no logran avanzar con fluidez por el sistema educativo, y peor aún, no logran sostenerse en él.

Uno de los objetivos fundamentales de la educación debe ser intervenir en este sentido, propiciando que los niños que provienen de ambientes menos favorecidos tengan oportunidades de entrar en contacto con prácticas lectoras y escritoras que le permitan aumentar el caudal léxico y mejorar sus condiciones lingüísticas, aun antes del ingreso a la educación formal.

Las intervenciones deben ocurrir cuanto antes pues, como señala Vygotsky (2007), uno de los rasgos cognitivos del ser humano es la plasticidad manifiesta entendida como la capacidad del cerebro de adaptarse a distintas circunstancias pero también la capacidad de guardar en su memoria las huellas de esos cambios. Experimentar vivencias, conservar lo vivido, recordarlo y reutilizarlo cuando sea necesario, esa es la idea que subyace al pensamiento Vygotskiano, y es la idea que subyace también a *Escuela y familia*.

Es una propuesta de intervención que promueve que los niños lleguen desde las familias con más palabras aprendidas, con más cuentos escuchados, con más experiencias gratificantes en contacto con la cultura letrada y mediada por el entorno familiar, pues como señala Vygotsky: “Sucedee en el cerebro algo parecido a lo que pasa con una hoja de papel si la doblamos a la mitad: en el lugar del doblado queda una raya como fruto del cambio realizado; raya que propicia la reiteración posterior de ese mismo

cambio. Bastará con soplar el papel para que vuelva a doblarse por la misma raya” (Vygotsky, 2007:8).

Marco conceptual

Situados en el siglo XXI, pensar en el ser humano y su posibilidad de estar realmente vinculado con el mundo es pensar en cómo la alfabetización y sus altos niveles de complejidad influyen en todas las esferas del desarrollo humano. Estar alfabetizado no solo es poder leer y escribir textos de distintos niveles de dificultad sino que, además, es poder actuar a través del lenguaje y con el lenguaje y ser parte activa de una cultura letrada. Al decir de Behares y Erramouspe (1997:16): “Un sujeto letrado no es aquel que conoce el instrumento lengua escrita en abstracto o como código, sino aquel que puede realizar un conjunto de operaciones sociales para las cuales ese código se usa como instrumento”.

Estar alfabetizado hoy no es solo la posesión de un objeto de conocimiento o el desarrollo de una serie de habilidades abstractas y específicas vinculadas a esa actividad práctica que es la lectura y la escritura sino que también es, siguiendo a Koichiro Matsuura (2005: s/d), Director General de la Unesco entre 1999 y 2009, “el proceso de apropiación de los modos de usar ese objeto, que se concreta viviendo en una comunidad particular y participando de las prácticas de la misma”

Hay, al menos, tres cuestiones involucradas en este concepto de alfabetización:

- Por un lado, el concepto de comunidad de lectores, de cultura letrada y de sujeto letrado. Estos conceptos provienen de la Sociología de la lectura que tiene dentro de sus representantes a teóricos de la talla de Lahire, (2004), Hebrard, (2006), Chartier (1988). Lahire (2004), precisamente, sostiene en reiteradas ocasiones que los niños están en condiciones ideales de construir habilidades, representaciones y gusto por la escritura y la lectura cuando el entorno familiar constituye un universo pedagógicamente incitador que le

permite participar en actividades que requieren lectura o escritura. Es decir, cuando el contexto familiar se constituye en un entorno letrado y el adulto se manifiesta como un sujeto letrado que usa la escritura y la lectura como mediadora de la mayor parte de las actividades que realiza cotidianamente. Evidentemente la alfabetización, en este marco conceptual, “[...]es un proceso profundamente social que empieza en las relaciones de los niños con sus familias y se elabora en comunidades cada vez más amplias” (De Agostini y Guidali, 2009:19).

- Por otro lado el concepto de comunidades discursivas, del lenguaje como actividad, y de los textos como formaciones discursivas estructuradas que actúan como instrumentos que le permiten al hombre llevar adelante la acción verbal, son conceptos que provienen del interaccionismo socio-discursivo, corriente teórica cuyo principal representante es Bronckart (2004). En este sentido no es posible pensar una propuesta de alfabetización o de inclusión a la cultura letrada que no promueva que el niño participe como miembro activo de la misma. El niño debe ser enfrentado, desde muy pequeño, en el ámbito familiar, a gran variedad de textos; pero, fundamentalmente, debe ser enfrentado a la lectura frecuente de libros de cuentos en instancias de interacción discursiva donde el adulto se muestre como lector y escritor y el texto ocupe un lugar destacado en las situaciones de interrelación subjetiva entre él y el niño.

- Finalmente, otra serie de conceptos que subyacen a la propuesta *Escuela y familia* provienen de la línea constructivista psicogenética, con su principal representante: Ferreiro (2002). Desde esta mirada, estar alfabetizado es lo que marca la diferencia entre estar excluido o incluido en la sociedad. Kaufman (2007), estrecha colaboradora de Ferreiro, explica que el tránsito de la exclusión a la inclusión es un proceso en virtud del cual el niño se apropia del sistema de escritura, del lenguaje escrito y de las prácticas sociales de lectura y producción de texto; este hecho garantiza –o debería

garantizar– el tránsito de la ignorancia al saber, de la exclusión a la inclusión, del mundo real a los múltiples y maravillosos mundos posibles.

Es más probable que la adquisición efectiva de ese objeto de conocimiento –la lectura, y las prácticas sociales que la contienen y sustentan– se logre, si, desde la escuela y con la familia se promueven instancias de acercamiento reflexivo a ese objeto.

Esto nos lleva directamente a contestar a la última de las preguntas que nos hiciéramos al principio: ¿Cuál es el rol de la familia y en qué medida estas se pueden convertir en alfabetizadoras emergentes? La alfabetización emergente se compone de todas aquellas prácticas de lectura y escritura que “preceden y conducen a la alfabetización convencional”(Sulzby en Bentancur, 2008:94).

Claramente, la familia es un entorno en el cual abundan, o deberían abundar las prácticas alfabetizadoras emergentes. Ahora bien, ¿de qué depende esto?; depende, para usar algunos conceptos de Bourdieu (1991), de las condiciones sociales de existencia, es decir, de la presencia real que la escritura y la lectura tengan en el entorno del niño. Pues las prácticas escriturales serán internalizadas en la medida en que formen parte del contexto; y no solo eso, sino también en la medida en que estas prácticas sean percibidas, vividas, como necesarias. Es la necesidad de utilizar la escritura la que hará que la misma forme parte del sistema de disposiciones del individuo. Entonces, estaré dispuesto a leer y escribir en la medida en que lo vea como necesario para mi vida, en la medida en que haya internalizado esta práctica como un *habitus*, y esto ocurrirá, fundamentalmente, a través de las vivencias tempranas y familiares del individuo, es decir: en la familia. Para nosotros, la familia es una institución social permeable a la influencia del entorno y a los cambios culturales, esto es lo que la convierte en una herramienta fundamental para que el leer y el escribir surjan y cobren sentido, en tanto prácticas cotidianas, en el entorno sociocultural al que el niño pertenece.

Estructura del documento

El documento está compuesto de dos grandes apartados en los que se presentan el marco teórico y las propuestas de actividades. Las propuestas aparecen en el capítulo 5 que contiene 20 actividades dirigidas al docente. El común denominador en ellas es la búsqueda constante de la interacción dialógica entre la escuela y la familia. La mayoría de las actividades están pensadas para el trabajo exclusivo con los adultos referentes quienes luego, a partir de la experiencia lúdica vivida, replicarán en su hogar cada una de estas actividades.

Las mismas pretenden ser simplemente una sugerencia, por lo tanto tienen una estructura que admite las adaptaciones, reformulaciones, y recreaciones que los docentes consideren convenientes. En síntesis, son propuestas de talleres con familiares, de corta duración, que permiten que el adulto entre en contacto con la lengua escrita.

Las propuestas no siguen una lógica de progresión didáctica, sin embargo, se ha procurado que todas ellas promuevan los conocimientos básicos relacionados con la lengua oral y escrita que la literatura teórica señala como generadores de una alfabetización exitosa. Estos conocimientos se relacionan con el desarrollo lingüístico a través de actividades de interacciones que promueven conocimientos vinculados con la sensibilidad sonora y la adquisición de léxico, así como con el desarrollo de un comportamiento letrado.

Las actividades ponen en juego la promoción de la cultura letrada a través de la lectura de cuentos, adivinanzas, coplas, poesías y juegos que toman como eje diferentes unidades (texto, frase, palabra, sílaba, letras) de la lengua escrita.

Es oportuno mencionar que si bien existen diferentes posturas con relación a cómo es que el niño va entendiendo que las letras tienen un valor sonoro, nuestro trabajo se sostiene en evidencias que muestran que la

conciencia sobre la oralidad avanza cuando el niño se encuentra inserto en un proceso de interacción con la escritura (Alvarado y Vernon, 2004). Este material enfatiza la idea de que la reflexión sobre la estructura fonológica de las palabras en interacción con acciones de lectura y escritura de palabras y de textos constituye una vía pedagógica importante para promover la alfabetización.

Además, se busca que el referente familiar conozca todas las implicaciones del acto de leer y escribir, para poder realizar desde el hogar un acompañamiento sostenido que estará motivado por un objetivo común. Estas prácticas letradas de las que hablamos serán prácticas familiares y tendrán, por lo tanto, la impronta de la actividad compartida con la familia, dejando una huella profunda no solo en lo cognitivo sino también en lo afectivo.

A modo de cierre

Quedó claro entonces que con la propuesta *Escuela y familia: inclusión en la cultura letrada* se busca que el niño ingrese como miembro activo, tempranamente, a la cultura letrada a través de promover que la familia entienda la importancia de favorecer el comportamiento lector en el niño a través de la vinculación con la lectura y el libro.

Se intenta, también, promover el contacto con el libro, no solo en el niño sino en el entorno del niño, como constructo social enmarcado culturalmente y se pretende lograr que la familia reflexione con otros adultos sobre las prácticas que pueden acompañar el proceso de aprendizaje de sus hijos de modo de hacerlos conscientes de que el comportamiento lector en edades tempranas remite a la presencia insustituible de un adulto mediador entre el libro, la lectura y el niño.

Referencias bibliográficas

- Alvarado, M. y Vernon, S. (2004). *Leer y escribir con otros y para otros*. En A. Pellicer y S. Vernon (coords.), *Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula*. México: SM.
- Behares, L. y Erramouspe, R. (1997). *El niño preescolar y la lengua escrita*. Montevideo: ANEP, UDELAR, FHCE, IPUR.
- Bentancur, L. (2008). *Alfabetización temprana en educación inicial. Un enfoque curricular y didáctico*. Montevideo: Mastergraf.
- Bronckart, J. (2004). *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo*. Madrid: Colección Cultura y Conciencia.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- Chartier, A. M. J. y Hèbrard, J. (1988). *Discursos sobre la lectura: 1880-1980*. Barcelona: Gedisa.
- De Agostini, M. y Guidali, M. (2009). *Guía metodológica para el educador del Programa de alfabetización con la familia: Cuenta Quien Cuenta*. Paysandú: Intendencia de Paysandú: Arte S.A.
- Ferreiro, E. (2002). *Alfabetización. Teoría y práctica*. México: Siglo XXI editores.
- Hèbrard, J. (2006). *La puesta en escena del argumento de la lectura: el papel de la escuela*. Conferencia: Buenos Aires: 12 de agosto de 2006. FLACSO – Argentina.
- Kaufman, A. (2007). *Leer y escribir. El día a día en las aulas*. Buenos Aires: Aique.
- Lahire, B. (2004). *El hombre plural: los resortes de la acción*. Barcelona: Bellaterra.
- Mara, S. (2000). *Estudio de Evaluación de Impacto de la Educación inicial en el Uruguay*. Montevideo: Proyecto MECAEP-CODICEN-ANEP.
- Matsuura, K. (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. UNESCO.
- UNESCO. (2011). *Informe Regional sobre la Educación para Todos en América Latina y el Caribe. Tailandia, 22 al 24 de marzo de 2011*. Oficina

Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Santiago:
OREALC/UNESCO.

Vygotsky, L. (2007). *La imaginación y el arte en la infancia. Ensayo psicológico*. Madrid: Akal.

La escritura en clase

Algunas consideraciones para su desarrollo

Eliana Lucían

En esta ponencia se plantean pautas para ayudar al desarrollo del proceso de escritura en el ciclo básico liceal. Se entiende que la escritura es una práctica transversal a todas las asignaturas y que no solo se emplea para comunicar conocimientos y evaluarlos, sino que también ayuda a estructurar el pensamiento y a aprehender los conceptos específicos de cada materia, es decir, que ayuda a aprender.

Sin desconocer que cada especialidad tiene sus características particulares en cuanto a sus géneros discursivos, su terminología y códigos de la lengua, se considera que en el nivel liceal del ciclo básico esas diferencias son muy poco pronunciadas. Por ende, se parte de la base de que pueden proponerse estrategias comunes a todas las asignaturas del ciclo, para que, luego, cada docente las moldee en función de las necesidades particulares de su grupo en el aula.

Parámetros a considerar en la producción de textos

Siempre que un enunciador le comunica algo a alguien (receptor o destinatario), ya sea de manera oral o escrita, lo hace en una situación comunicativa y en un contexto en particular, con una intención determinada. A partir de esos parámetros de enunciación específicos es que el enunciador estructura su discurso, selecciona su léxico y adecua su registro, ya sea formal o informal, en función de la cercanía o lejanía afectiva y jerárquica entre los participantes de la interacción. En otras palabras, a partir de los parámetros de enunciación el emisor selecciona los parámetros lingüísticos y conceptuales: cómo va a expresar lo que quiere comunicar.

Estos tres parámetros a considerar al momento de la producción de textos se pueden caracterizar de la siguiente manera:

1. Parámetros de enunciación. Básicamente, son las coordenadas espacio-temporales y culturales en las que se enmarca la situación comunicativa. Implican un enunciador (emisor) que comunica algo a alguien, de una manera particular, con una finalidad determinada, en un lugar y un tiempo específicos: quién, a quién, qué, cómo, para qué.

Es muy importante conocer con claridad cuáles son las características que engloban la comunicación, quién es el destinatario del texto, cómo es su relación con el enunciador, qué conocimientos lingüísticos y comunicativos se estima que deba manejar y qué necesita saber, dado que esa información será la que determinará las características estructurales, lingüísticas y conceptuales del texto.

2. Parámetros lingüísticos. Una vez que están claros los parámetros de la enunciación se debe comenzar con el proceso de escritura propiamente dicho. Este proceso comienza con la elección del género discursivo que vehicularizará lo que se desea comunicar.

Cuando los parámetros de enunciación implican una situación comunicativa formal de índole educativa, como la que se desarrolla en un salón de clase, los géneros discursivos que se emplean son los académicos. Estos géneros se van haciendo cada vez más complejos en la medida en que los estudiantes avanzan en su desarrollo cognitivo, pero implican tanto una respuesta de escrito como una tesis, pasando por apuntes de clase y artículos de divulgación, entre otros.

Lo que todos los géneros discursivos académicos tienen en común es que emplean la variedad de lengua estándar, para cuyo dominio se hace indispensable seguir las normas de corrección idiomática propias del registro escrito formal, ya que es el requerido en un contexto institucional de educación formal. Por eso, una vez que se selecciona el género discursivo, debe ponerse en funcionamiento el conocimiento sobre la lengua en todos

sus niveles: semántico, ortográfico, morfosintáctico y pragmático para producir el texto escrito en cuestión.

3. Parámetros conceptuales. Para proceder a la escritura hay que tener algo para decir y eso implica lecturas previas, investigación, consulta a especialistas o autoridades en el tema, intercambio entre pares y con tutores, revisión de las fuentes y de todos los documentos pertinentes (debidamente citados).

De esa manera se cuenta con información para comunicar y con un insumo a partir del cual se generan reflexiones u opiniones personales.

Etapas en la producción de textos en ámbitos educativos

La producción de un texto en un ámbito académico, como el liceal, presenta tres momentos en su ejecución: 1. planificación, 2. redacción y 3. corrección (o revisión).

En cualquiera de esas etapas es fundamental el conocimiento y el manejo eficaz de los instrumentos de consulta lingüística adecuados para el dominio de la escritura formal. Si uno piensa en sus propias prácticas de escritura y en la de sus estudiantes podrá darse cuenta de que existen determinadas áreas en las que las dificultades son mayores.

A continuación se enumeran algunas de las incorrecciones que más frecuentemente se detectan en la escritura formal:

1. Área ortográfica (la correcta escritura de las palabras y el uso eficaz de los signos de puntuación):

- Ausencia o presencia incorrecta de tildes.
- Problemas en el uso de las mayúsculas y de otros recursos diacríticos (comillas, cursivas, negritas).
- Errores de puntuación (desconocimiento de cómo se emplean las comas en la oración y los puntos en la separación de párrafos, particularmente).

- Empleo erróneo del blanco diacrítico entre palabras, es decir, en el espacio que las separa.

2. Área léxica (el empleo adecuado del significado de las palabras):

- Uso de palabras con un sentido referencial (significado) equivocado.
- Repetición innecesaria de términos (ausencia de sinónimos textuales o de hiperónimos —palabras generalizadoras—).
- Empleo inadecuado de conectores.

3. Área morfosintáctica (la construcción de las ideas de acuerdo a las normas —morfológicas y sintácticas— del sistema de la lengua)

- Errores de concordancia (sujeto / predicado, antecedente / pronombre, sustantivo / adjetivo) por lo general unidos a enunciados muy extensos (mal puntuados y con dificultades en el seguimiento del tópico).
- Falta de equivalencia sintáctica en coordinaciones y enumeraciones.
- Elección incorrecta del nexo en la subordinación.
- Problemas en la rección verbal (uso errado de preposiciones, complementos y modos verbales).

4. Área pragmática (la adecuación de lo enunciado a la situación comunicativa):

- Se asume como compartida y presupuesta mucha información y, por lo tanto, no se explicita mediante la escritura, lo que dificulta la interpretación del texto.
- Imprecisión en la definición del destinatario final.
- Inadecuación del registro al género discursivo.

- Dificultades en la inclusión de la voz del otro en el discurso propio (citas, referencias bibliográficas...) y en el manejo de las fuentes (imprecisiones en la citación).
- Problemas en el seguimiento del tópico y la jerarquización de la información relevante.

Todas estas dificultades en las prácticas de escritura complejizan su empleo como una herramienta para construir conocimiento, ya que la escritura no logra reflejar de manera eficaz el pensamiento:

«La escritura alberga un potencial epistémico, es decir, no resulta solo un medio de registro o comunicación sino que puede devenir un instrumento para desarrollar, revisar y transformar el propio saber.» (Carlinó, 2003: 411)

Una manera de ayudar a fortalecer estas prácticas de escritura tan laboriosas es sistematizando el empleo de instrumentos de consulta lingüística, como por ejemplo diccionarios generales y especializados, ortografías, manuales de redacción o de estilo... El cuadro⁷³ que se muestra a continuación presenta la pertinencia del instrumento de consulta en relación con el área de dificultad en la escritura. El área pragmática, al ser transversal a todas las demás, integra información presente en todos los instrumentos de consulta, y se recoge, por lo general, en manuales de redacción, de géneros discursivos o de estilo.

Áreas de la escritura		Instrumentos normativos de consulta	
PRAGMÁTICA	Ortografía	Ortografías	Manuales de redacción, de géneros discursivos, de estilo, etc.
	Léxica	Diccionarios	
	Morfosintáctica	Gramáticas	

⁷³ En el cuadro se muestra el material de consulta más adecuado para cada área. Estos instrumentos no se consideran excluyentes entre sí, simplemente se señala el que desarrolla de manera preponderante cada área de la escritura.

Es importante que tanto el docente como los estudiantes se familiaricen con los instrumentos de consulta lingüística y sistematicen su empleo al momento de la producción escrita, dado que la escritura en ámbitos académicos es muy normativa y requiere de mucha ejercitación, lo que exige tiempo y atención puestos a su servicio.

Por otro lado, junto al dominio de los aspectos lingüísticos está el manejo eficaz de los diversos géneros académicos, dado que ambos funcionan de manera conjunta en la expresión de las ideas. Es decir, si lo que se desea expresar requiere de la elaboración de un informe, se deben conocer cuáles son sus características textuales, muy diferentes, por ejemplo, a las de un artículo de opinión.

Etapas en la corrección de textos académicos

Los textos académicos, entonces, al emplear la variedad estándar de la lengua, deben basarse en los instrumentos normativos que la codifican para asegurar su corrección, siempre teniendo en cuenta los parámetros de enunciación. Esta corrección se hace en varios niveles: 1. lingüístico, 2. tipográfico, y 3. conceptual. Estos niveles no necesariamente se ejecutan siguiendo un orden lineal, de hecho, por lo general, se interrelacionan. A su vez, como se dijo anteriormente, en la revisión de un texto para su publicación o socialización en el salón de clase se deben considerar, también, las condiciones exigidas por la situación comunicativa: a quién va dirigido el texto, mediante qué género discursivo, con qué intención...

1. La corrección lingüística implica una exhaustiva revisión normativa en todas las áreas de la escritura: la ortográfica, la léxica, la morfosintáctica y la pragmática.

2. La corrección tipográfica enmienda las erratas y verifica los elementos gráficos (tipos y tamaño de letra, criterios diacríticos, márgenes, espaciados...). Este tipo de corrección surge, sobre todo, a partir de la

escritura en soportes electrónicos y es producto de las posibilidades que brindan los procesadores de textos informáticos.

3. La corrección conceptual se hace mediante la consulta a especialistas, a los documentos y a las fuentes bibliográficas pertinentes, para corroborar que el texto producido no contenga errores conceptuales o datos incorrectos.

En síntesis, la producción de textos académicos requiere de un amplio conocimiento de las normas de corrección lingüística y de las particularidades discursivas de los géneros seleccionados. Contar con instrumentos de consulta y de apoyo al momento de planificar, redactar y corregir un texto es fundamental. Actualmente, se cuenta con la posibilidad de tener un material adecuado a nuestra variedad de lengua y asequible. Es necesario que tanto los docentes como los estudiantes se familiaricen con estos materiales, reflexionen sobre su propio proceso de escritura y lo evalúen para buscar soluciones que tiendan a hacer más eficaz la expresión de sus ideas y la aprehensión del conocimiento.

Referencias bibliográficas

- Alvarado. M. (2001). *Enfoques en la enseñanza de la escritura*. En: M. Alvarado (coord), Entre líneas. Buenos Aires: Flacso- Manantial..
- Alvarado, M. y Yeannoteguy, A. (2009 [1999]). *La escritura y sus formas discursivas. Curso introductorio*. Buenos Aires: Eudeba.
- Bajtín , M. (1998 [1979]). El problema de los géneros discursivos. *Estética de la creación verbal*. Argentina: Siglo XXI. Recuperado de: http://www.internet.com.uy/arteydif/GRUPO_INVESTIGA/PDF/BAJTIN%20cap.%20G%C3%A9neros%20Discursivos.pdf [12- 4- 14]
- Blanco, M. I. (1998). Norma idiomática y variedades del español: un problema de actitudes y políticas lingüísticas . En: R. Bein et al. (eds.), Políticas Lingüísticas para América Latina. Vol. I. Buenos Aires: UBA.

- Carlino, P. (2012 [2005]). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere, Revista Venezolana de Educación*, v. 6, (20). Mérida: Universidad de Los Andes, pp. 409-420.
- Di Tullio, Á. y Malcuori, M. (2012). *Gramática del español para maestros y profesores del Uruguay*. Montevideo: ANEP, ProLEE.
- Dutto, M. C. et al. (2013 [2008]). *Palabras más, palabras menos. Herramientas para una escritura eficaz*. Montevideo: Universidad Católica.
- Fuentes Rodríguez, C. (2009). *Diccionario de conectores y operadores del español*. Madrid: Arco.
- García Negroni, M.M. (coord.) (2004). *El arte de escribir bien en español. Manual de corrección de estilo*. Buenos Aires: Santiago Arcos Editor.
- Lepre, C. (2004). *Gramática y ortografía básicas del español*. Montevideo: Santillana.
- Martínez de Sousa, J. (2004). *Ortografía y ortotipografía del español actual*. Gijón: Trea.
- Mateo, S. y Vitale, A. (cords.) (2013). *Lectura crítica y escritura eficaz en la Universidad*. Buenos Aires: Eudeba.
- Narvaja de Arnoux, E. et al. (2002). *La lectura y la escritura en la Universidad*. Buenos Aires: Eudeba.
- Sánchez Lobato, J. (2006). *Saber escribir*. Buenos Aires: Instituto Cervantes, Aguilar.
- Ramírez Gelbes, S. (2013). *Cómo redactar un paper. La escritura de artículos científicos*. Buenos Aires: Noveduc.
- RAE y Asociación de Academias de la Lengua Española. (2011). *Nueva gramática básica de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.
- RAE y Asociación de Academias de la Lengua Española (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.

- RAE y Asociación de Academias de la Lengua Española. (2010). *Nueva gramática de la lengua española. Manual*. Madrid: Espasa-Calpe.
- RAE y Asociación de Academias de la Lengua Española. (2010). *Ortografía de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.
- RAE y Asociación de Academias de la Lengua Española. (2012). *Ortografía básica de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Reyes, G. (2009). *Cómo escribir bien en español*. Madrid: Arco.
- Seco, M. (1999). *Diccionario de dudas*. Madrid: Espasa.
- Slager, E. (2007). *Diccionario de uso de las preposiciones españolas*. Madrid: Espasa.

Construyendo cómics en el aprendizaje de lengua española a través de la caleidoscópica interdisciplinaridad

Nara Rosane Machado de Oliveira⁷⁴

Sara dos Santos Mota⁷⁵

Introducción

Presentaremos, en este artículo, una reflexión acerca de nuestra experiencia de práctica docente obligatoria en la asignatura *Estágio em Língua Espanhola II* de la carrera de *Letras Português/Espanhol e respectivas Literaturas da Universidade Federal do Pampa* (UNIPAMPA) – Campus Bagé, RS, Brasil.

La práctica se llevó a cabo en una *Escola Estadual de Ensino Fundamental* de la ciudad de Bagé/RS, período matutino, y tuvo como participantes alumnos de 02 (dos) grupos de adolescentes de séptimo año, los grupos 71⁷⁶ y 72⁷⁷. La propuesta de trabajo con esos grupos fue desarrollada a partir de la temática general “Medio Ambiente” y sub-temas (Agua, Reciclaje, Sostenibilidad y Responsabilidad Ambiental), proyecto temático adoptado por la escuela en el año 2013. Para nuestra práctica, elegimos el tercer sub-tema, la sostenibilidad.

Partiendo del Proyecto Temático de la Escuela, diseñaremos nuestra investigación/acción pedagógica, de acuerdo con el siguiente objetivo: averiguar la relevancia de trabajar de manera interdisciplinaria con una unidad

⁷⁴ Estudiante de *Letras Português/Espanhol e Respektivas Literaturas* por la *Universidade Federal do Pampa* (UNIPAMPA) – Campus Bagé, RS.

⁷⁵ Directora de práctica en la asignatura *Estágio em Língua Espanhola II*, de la *Universidade Federal do Pampa* (UNIPAMPA) – Campus Bagé, RS, carrera de *Letras Português/Espanhol e Respektivas Literaturas*.

⁷⁶ El grupo 71 está compuesto por 21 alumnos regularmente inscriptos, con edades entre 12 y 17 años, dos repetidores y uno con discapacidad.

⁷⁷ El grupo 72 está compuesto por 20 alumnos regularmente inscriptos, con edades entre 12 y 16 años, tres repetidores.

de aprendizaje dirigida a la cuestión del Medio Ambiente, especialmente la sostenibilidad en contexto virtual en el salón de clases.

Delante del objetivo presentado, intentaremos contestar a la siguiente cuestión: ¿Cómo los estudiantes del séptimo año, de grupos distintos, recibieron y reaccionaron a la propuesta?

La justificación de esta investigación se revela por la necesidad del estudio de los beneficios de un aprendizaje interdisciplinario y la utilización de los medios virtuales en el salón de clases para la enseñanza de lengua española como lengua adicional. Teniendo en cuenta que el conocimiento de los alumnos sobre el Medio Ambiente estaba relacionado con las campañas de concienciación generales vehiculadas en los medios de comunicación y con los conocimientos escolares, decidimos hacer una propuesta para creación y confección de cómics informativos en medio virtual, desde una perspectiva interdisciplinaria, además de la compilación y encuadernación cartonera de un libro compuesto por las historietas.

Marco teórico

El enfoque teórico que adoptamos para nuestra reflexión es la investigación-acción, conforme lo propuesto por Latorre (2010). Observando que una investigación-acción “es una espiral de ciclos de investigación y acción constituidos por las siguientes fases: *planificar, actuar, observar y reflexionar* [...] como base para mejorar la práctica” (latorre, 2010, p.32), adoptamos nuestra espiral-planificación a través de unidades de aprendizaje (Moraes; Mancuso, 2004).

De acuerdo con esos autores, planificar a través de unidades de aprendizaje es, entre otros aspectos, como construir un caleidoscopio de posibilidades, una diversidad de acciones que no están relacionadas solamente con los contenidos conceptuales, pero sí, conjugan aprendizajes vinculados con los conocimientos y sucesos previos de todos los involucrados en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

Otro documento que puede considerarse como un marco teórico importante a la reflexión de la enseñanza/aprendizaje de lenguas es el “*Referencial Curricular – Lições do Rio Grande: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*”, en el cual nos llamó la atención el uso del término “lenguas adicionales” en lugar de lenguas extranjeras, lo que se justifica por tomar en cuenta la variedad de entornos sociales de los estudiantes y sus respectivos repertorios lingüísticos. Pensando de esa manera, al planificar una clase de lengua adicional, una de las propuestas del documento es la utilización de proyectos. Para llevar a cabo nuestro proyecto, elegimos el género textual cómic que, según el Diccionario de la Real Academia Española (2014), se puede definir como “una secuencia de viñetas con desarrollo narrativo” y según Alonso (2010) “es fuente de muestra de diferentes niveles de lengua, especialmente de un nivel de lengua coloquial”.

Además, consideramos relevante presentar algunas consideraciones acerca de la interdisciplinariedad, discusión muy actual, pero aún sin efectiva implementación en muchas instituciones escolares. Es necesario que se ponga en práctica una nueva concepción de educación regular y que no solamente figure la interdisciplinariedad en los documentos oficiales:

Desde el punto de vista integrador, la interdisciplinariedad requiere un equilibrio entre amplitud, profundidad y síntesis. La amplitud ofrece una amplia base de conocimientos e información. La profundidad garantiza el conocimiento disciplinario y/o interdisciplinario necesario y la información para la tarea a realizar. La síntesis asegura el proceso de integración. (Japiasú, 1976, p.65)⁷⁸

⁷⁸ Traducción nuestra.

La estudiosa Fazenda (1979) defiende que la introducción de la interdisciplinaridad implica simultánea transformación de la pedagogía en un nuevo modelo de formación del profesorado, así como una nueva manera de enseñanza. Es preciso cambiar la relación pedagógica basada en la transmisión del saber de una asignatura, que se establece a través de un ejemplo jerárquico lineal, a una relación pedagógica dialógica en la cual la posición de uno es la posición de todos.

Metodología

Como metodología, la práctica de enseñanza en lengua española fue desarrollada con base en la investigación-acción, a partir del sub-tema "Sostenibilidad". Tuvo como participantes 02 (dos) grupos de adolescentes de séptimo año, los grupos 71 y 72. Las clases ocurrieron desde el 09.08.2013 hasta el 13.09.2013.

Clase	Fecha	Temática	Géneros Orales y Escritos	Objetivos
01	Grupo 71: 09.08.2013 Grupo 72: 09.08.2013	Medio Ambiente – Sostenibilidad	Video informativo titulado: "Sostenibilidad es actuar en el presente pensando en el futuro" Disponible en: http://youtu.be/bCj55LAdyt0	- Conocer la temática y sus caras; - Comprensión audiovisual, es decir, mirar, oír e interpretar el video sobre sostenibilidad; - Exponer conocimientos previos; - Motivarse a la creación de los cómics.
02	Grupo 71: 16.08.2013 Grupo 72: 16.08.2013	Conociendo el género Cómic	Cómics vehiculados en periódicos y revistas de historietas	- Conocer el género cómic (¿Qué es? ¿Qué puede expresar? ¿Dónde circula?); - Interpretar textos e imágenes para construir cómics; - Trabajar en grupos; - Motivarse a la creación de los cómics.
03	Grupo 71: 23.08.2013 Grupo 72: 23.08.2013	Cómics	Cómics sacados de distintos sitios de internet, confeccionados por alumnos (de misma edad y escolaridad), de países hispanohablantes, en medio virtual basados en la temática Medio Ambiente	- Repasar vocabulario relacionado con la sostenibilidad y medio ambiente; - Interpretar textos e imágenes para construir cómics; - Empezar esbozos textuales de los cómics; - Motivarse a la creación de los cómics.
04	Grupo 71: 30.08.2013 Grupo 72: 30.08.2013	Cómics	Cómics de los periódicos, revistas e internet	- Repasar vocabulario relacionado con la sostenibilidad y medio ambiente; - Interpretar imágenes y crear textos para construir cómics; - Continuar con los esbozos textuales de los cómics; - Motivarse a la creación de los cómics.
05	Grupo 71: 06.09.2013 Grupo 72: 06.09.2013	Cómics	Algunos cómics ya producidos por los compañeros de clase	
06	Grupo 71: 13.09.2013 Grupo 72: 13.09.2013	Cómics		- Repasar vocabulario relacionado con la sostenibilidad y el medio ambiente; - Aprender los significados y sentidos de imágenes y textos en la construcción de los cómics.
07	Grupo 71: 23.08, 30.08, 06.09 e 09.09.2013 Grupo 72: 19.08, 26.08, 02.09 e 09.09.2013	Talleres	Cómics de los periódicos, revistas e internet	- Utilizar el sitio: http://www.pixton.com. - Crear en medio virtual cómics informativos y educativos.

Fueron 20 (veinte) horas de prácticas distribuidas en 10 (diez) clases, en cada uno de los grupos, impartidas una vez a la semana, siempre los viernes y 12 (doce) horas en talleres, distribuidas en 06 (seis) clases, en cada uno de los grupos, impartidos dos veces a la semana, siempre los lunes y los viernes en el turno inverso.

Con relación a los registros generados y la recolección de datos, se hicieron por medio de un **diario reflexivo**, escrito por la pasante paralelamente a las clases, y los **cómics producidos por los alumnos de los grupos 71 y 72**, elaborados a lo largo de la aplicación de la unidad de aprendizaje, relacionados con la temática general “Medio Ambiente” y la temática específica “Sostenibilidad”.

Análisis y discusión de los datos

Para incentivar a los alumnos, utilizamos un video dirigido a la temática sostenibilidad; cómics vehiculados en periódicos y distintos ejemplos de cómics contruidos por jóvenes estudiantes, disponibles en internet. La planificación utilizada fue idéntica en los dos grupos, sólo cambiaron los horarios y algunas fechas de aplicación en cada uno. A continuación, presentamos un recuadro con la planificación, la temática, los objetivos y los géneros elegidos.

Recuadro I: Planes de Clase basados en la Unidad de Aprendizaje

Mientras desarrollábamos las cuarta y quinta clases y los talleres, en la asignatura de educación artística ocurrían las creaciones coloridas y libres de las tapas de cartón. Acompañamos una parte de una de las clases y quedamos encantadas con la concentración e interés de los alumnos, motivados con la idea de la producción final.

Una descubierta sensacional por parte de los alumnos ocurrió en ese momento del desarrollo de la propuesta, es decir, los alumnos percibieron que eran los autores de los cómics, estaban en una posición distinta, necesitaban pensar mucho para escribir y lo manifestaron a través de cuestionamientos y afirmaciones, como por ejemplo: “¿Quiénes van a leer nuestros cómics?”, “¿Qué edad tendrán?”, “Nuestras historias tienen que tener sentido”, “Tenemos que cuidar lo que escribimos con las imágenes que elegimos.” Esas percepciones trajeron a nuestra propuesta una convicción de que el desarrollo del trabajo caminaba de manera correcta y que el objetivo de formación ciudadana se cumplía de forma natural y reflexiva por parte de los alumnos.

Con el proyecto desarrollado y con éxito, pues contabilizamos treinta y un cómics individuales y originales con autoría, fue el momento de formatear el libro, hacer la encuadernación y el lanzamiento del “Libro Sostenible”. Cada libro contuvo el mismo contenido, pero cada uno fue único, pues su tapa era singular. En el día del lanzamiento, los libros fueron organizados en un atril para exposición a la comunidad escolar, sus autores se pusieron orgullosos de su trabajo y, principalmente, del resultado de sus esfuerzos y dedicaciones.

Consideraciones finales

Articular saberes en las clases de lengua adicional fue una experiencia maravillosa, además de posibilitar una formación ciudadana efectiva.

Percibimos a lo largo de nuestra práctica que las diferencias entre los alumnos influyen, motivan y cambian nuestras planificaciones. Impartiendo clases en dos grupos de séptimo año, con alumnos adolescentes, algunos desinteresados, pero todos muy vibrantes y llenos de vida, dudas y ansiedades, fue posible constatar que nuevas propuestas,

principalmente las que se desarrollen en medio virtual, son posibles, viables y que les gustan a los alumnos las actividades distintas de lo convencional.

Experimentamos, conjuntamente con los estudiantes del séptimo año, una experiencia real de interdisciplinaridad, a medida que articulamos nuestras clases con talleres y la asignatura de educación artística. Construimos, practicante y alumnos, una concienciación ambiental y percepción de mundo como ciudadanos, comprobando que trabajar en la escuela regular y de forma interdisciplinaria es posible, ampliando las concepciones de mundo de los alumnos. Hubo una construcción y participación progresiva de los involucrados, en que fue posible percibir cambios de actitudes. Eso nos permitió certificar nuestro objetivo en esa investigación-acción, es decir, que la interdisciplinaridad es relevante y totalmente positiva en las prácticas docentes.

Frente a lo expuesto, a partir de esta reflexión sobre nuestra práctica docente en lengua española, esperamos contribuir con los futuros practicantes en nuevas investigaciones-acciones como muestra de que es posible cambiar la educación, la enseñanza y el aprendizaje de lengua adicional en la escuela regular.

Referencias bibliográficas

- Alonso, M. (2010). *El cómic en la clase de E/LE: una propuesta didáctica*. Marco ELE. Universidad Antonio de Nebrija. Departamento de Lenguas Aplicadas. Recuperado de <http://marcoele.com/suplementos/el-comic-en-ele/>
- Barros, C. S. y Costa, E. G. M. (2010). *Elaboração de materiais didáticos para o ensino de espanhol*. En: C. S. Barros y E. G. M. Costa, (Coord.), *Espanhol: ensino médio (Coleção Explorando o Ensino)*, v. 16, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. Cap. V, pp. 85-118.
- Fazenda, I. (1979). *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia*. São Paulo: Loyola.

Japiassu, H. (1976). *Interdisciplinaridade e do saber*. Rio de Janeiro: Imago.

Latorre, A. (2010). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona, España: Editorial Graó.

Morales, R. y Mancuso, R. (2004). *Educação em ciências – produção de currículos e formação de professores*. Ijuí: Ed. Unijuí. (pp. 65-84).

Real Academia Española. (2014). *Cómic. Diccionario de la lengua española*. (23ª ed.). Recuperado de <http://lema.rae.es/drae/?val=c%C3%B3mic>.

Rio Grande Do Sul. (2009). Referencial Curricular Lições do Rio Grande: Linguagens Códigos e suas Tecnologias. Língua Portuguesa e Literatura. Língua Estrangeira Moderna. Volume 1.

La traducción en el aula: una herramienta desaprovechada

Silvia Mernies

Tradicionalmente, el uso de la traducción como herramienta en la enseñanza de segundas lenguas ha sido desestimado e incluso considerado una mala práctica docente. Esta ponencia busca despertar la reflexión sobre las posibilidades pedagógicas y didácticas de la traducción, en su triple rol de acto de comunicación, operación textual y actividad cognitiva; así como mostrar, a través de ejemplos, la variedad de competencias que el alumno desarrolla durante la práctica de la traducción, y el desafío que implica la búsqueda, no de la identidad absoluta entre lenguas, que es inalcanzable, sino de la equivalencia entre su lengua materna y la segunda lengua que está adquiriendo.

Como describe la autora española Amparo Hurtado, tres son los rasgos esenciales que caracterizan la traducción: ser un acto de comunicación, una operación entre textos y un proceso mental.

Debemos considerar, en primer lugar, que se traduce con una finalidad comunicativa, para que un destinatario que no conoce la lengua en que está formulado un texto pueda comprender ese texto; el traductor debe considerar que no se trata de plasmar exclusivamente lo lingüístico, sino también las intenciones comunicativas, teniendo en cuenta que cada lengua las expresa de una manera diferente y considerando el contexto sociocultural del texto original y el contexto sociocultural de los destinatarios. La finalidad de la traducción puede cambiar según el público al que va dirigida; el traductor adopta en ese caso métodos diferentes y llega a soluciones diferentes. La traducción es, en ese sentido, un acto de comunicación complejo y hay que tener en cuenta todos los elementos que la integran en cada caso, ya que todos ellos participan en su desarrollo y lo condicionan. Eugene Nida, acuñó, a mediados de la década del 60, los conceptos de

equivalencia formal y de *equivalencia dinámica*, distinción que resulta del distinto enfoque que el traductor utiliza en su búsqueda de la traducción ideal; un enfoque que priorice la forma, o un enfoque que priorice el sentido. Este último, al que Nida denomina *traducción por equivalencia dinámica*, busca provocar en el lector de la traducción el mismo efecto que el texto original causó en el lector original. Esta búsqueda implica un profundo conocimiento, no solo de las lenguas de partida y de llegada, sino de los contextos socioculturales de los hablantes de cada una de esas lenguas, teniendo en cuenta la variedad dialectal de cada texto.

Cuando se plantea un ejercicio de traducción a un estudiante, a diferencia de lo que se supone habitualmente, no se le está allanando el camino en su proceso cognitivo, sino que se lo está desafiando a entender el idioma no solo como un código lingüístico, sino como una vía de expresión cultural, que revela mucho más allá del contenido de lo que se dice, revela la idiosincrasia de un pueblo, de una cultura. El estudiante, al buscar la mejor equivalencia posible entre el original del que parte y la lengua a la que se dirige, debe ponderar una multiplicidad de elementos (época, registro, intertextualidad, etc.) que le permiten utilizar una serie de competencias diferentes a las habitualmente puestas en práctica en otro tipo de ejercicio que utilice una única lengua.

Asimismo, al tratarse de una operación textual, el estudiante deberá tener en cuenta los elementos propios de la textualidad (adecuación, cohesión y coherencia), no solo con respecto al texto de partida sino también al texto de llegada, lo que lo llevará a descubrir que no siempre los parámetros para medir estos elementos son los mismos (por ej. la inexistencia, en el idioma inglés, de una versión más informal y otra más formal de la segunda persona del singular, provoca la necesidad de buscar otro marcador diferenciador de registro, que equivalga al tuteo o ausencia de este, en una traducción del español al inglés). Esta transformación de un texto en otro obligará al estudiante a decodificar y recodificar, manteniéndose

atento para identificar en qué casos serán necesarios cambios más profundos.

Otros ejemplos, comunes en la traducción literaria pero no exclusivamente presentes en esta, como traducción de refranes e idiomatismos, nos demuestran la profundidad y variedad de conocimientos que el estudiante/traductor deberá poner en práctica para resolver de la mejor manera posible las dificultades y problemas que la traducción le presenta.

La complejidad de esta tarea obliga a quien la emprende, a desarrollar una destreza cognitiva (competencia traductora) que, según Amparo Hurtado, representa el tercer rasgo de una tarea que plantea posibilidades didácticas, desde la identificación de problemas a la manera de resolverlos, diferentes a las habitualmente trabajadas en la enseñanza de lenguas extranjeras que no incluya el uso de la traducción. Esto amerita, al menos, proponerse la reflexión sobre la conveniencia de darle a esta tarea un lugar de mayor relevancia en el aprendizaje de una segunda lengua.

Referencias bibliográficas

- Hurtado Albir, A. (2001). *Traducción y Traductología*, Madrid: Cátedra.
- Nida, E. y Taber, C. (1974). *The Theory and Practice of Translation*, The United Bible Society, traducido al español por A.de la Fuente Adanez, (1986) como *La traducción: teoría y práctica*. Madrid: Ediciones Cristiandad.
- Nord, C. (2009). El funcionalismo en la enseñanza de traducción. *Mutatis Mutandis*. v 2, (2), pp. 209 – 243.

Contexto actual de enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras en escuelas públicas del país

Cinthia Núñez

Gerardin Segovia

Gretel Arrarte

Leticia Franco

Al hablar de segundas lenguas y lenguas extranjeras en escuelas primarias nos referimos a la existencia de cuatro lenguas con contextos de enseñanza diferentes debido a la situación lingüística de cada lengua en el país. Encontramos presencia de inglés, portugués, italiano y español. Mientras que inglés se enseña como lengua extranjera en 254 escuelas urbanas del país, portugués se enseña como segunda lengua en la zona fronteriza con Brasil en 55 escuelas y como lengua extranjera en 3 escuelas de Montevideo. Los cargos son de 20 horas semanales distribuidos en 7 niveles. Por otra parte, italiano se imparte en 70 escuelas de todo el país como lengua extranjera a partir de los aportes realizados por el Consulado Italiano administrado por un ente destinado a dicho fin. Español como "segunda lengua", sin embargo, se debería enseñar en toda la zona fronteriza del norte dirigido a hablantes del portugués uruguayo; considerando lo anterior se ha empezado a orientar a docentes que participan del Programa de Escuelas Interculturales de Frontera - PEIF, en el marco de MERCOSUR Educativo a realizar el debido abordaje. En todos los casos existe la orientación del Departamento de Segundas Lenguas y Lenguas Extranjeras del CEIP (Dpto. SL y LE).

Como señala la Ley General de Educación N° 18.437 en el Capítulo VII, artículo 40, inciso e: *"La educación lingüística tendrá como propósito el desarrollo de las competencias comunicativas de las personas, el dominio de*

la lengua escrita, la consideración de las diferentes lenguas maternas existentes en el país (español del Uruguay, portugués del Uruguay, lengua de señas uruguaya) y la formación plurilingüe a través de la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras." En consonancia con esto, en las Orientaciones de políticas educativas del Consejo de Educación Inicial y Primaria (2010- 2014) se propone una ampliación progresiva de la oferta educativa en relación a la educación bilingüe en función del crecimiento del número de docentes. De esta forma se pretende tender hacia la universalización de la enseñanza de lenguas en el marco de los derechos del niño considerando que *"Las segundas lenguas y lenguas extranjeras constituyen un componente fundamental en la formación del individuo, en virtud de sus potenciales papeles en la ampliación del acceso a la información, de la participación social y cultural y de su contribución al desarrollo cognitivo. La oferta plurilingüe, con las modalidades y flexibilidades que cada subsistema permite, es la que se considera deseable, tomando en cuenta la variedad de situaciones, regiones, grupos humanos e intereses"*. (ANEP-Documentos de la Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública p. 30).

El Dpto. de SL y LE considera imprescindible la inclusión de la **enseñanza del Español como Segunda Lengua** en las Escuelas Públicas uruguayas de Frontera con Brasil, realidad hasta hoy poco reconocida.

Desde el 2003 el CEIP valoró que en la zona de frontera nuestros alumnos eran, en su mayoría, hablantes del Portugués Uruguayo (PU) como L1, pero no capacitó a los maestros en la enseñanza del español L2.

Hoy la dirección del Departamento y su equipo de Coordinadores de Lengua, plantean abrir un espacio de interacción para construir significados en la segunda lengua, español uruguayo, a partir de la cultura del PU. El hecho de ser bilingües permite la alteridad lingüística y un mayor desarrollo de competencias cognitivas.

A partir del trabajo que se viene realizando en la zona de frontera y con el Proyecto Intercultural de Escuelas de Frontera - PEIF es que se comienza a visualizar la situación contextual de las escuelas en esa zona del país. *“El español no es la lengua materna de todos los niños uruguayos y por lo tanto es necesario introducir esta lengua con estrategias educativas específicas para la enseñanza de una segunda lengua”.*[1]

[1] Compiladores Brovetto, Claudia; Geymonat, Javier; Brian, Nicolas
“Portugués del Uruguay y Educación Bilingüe”

Por tal motivo, es que consideramos al español, en la zona de frontera, como una lengua a ser enseñada con las metodologías de la enseñanza de lenguas extranjeras, basadas en las respectivas teorías didácticas. Teniendo en cuenta que en un mismo salón de clase hay niños con diferentes lenguas maternas (español, portugués, portugués uruguayo) ambos docentes tienen que aplicar estrategias en una segunda lengua. Uno de los objetivos fue sensibilizar a los maestros sobre la necesidad de utilizar estas estrategias, comprender y reconocer la lengua de uso en la frontera (PU), concientizar a los docentes de su condición de hablante modelo de lengua.

Este desafío pedagógico permitirá integrar aún más a los maestros y profesores de lengua, estableciendo una educación plurilingüe que ofrezca realmente oportunidades de crecimiento personal a los alumnos de esos contextos.

Dentro de los cometidos del Departamento están la selección, orientación, formación y acompañamiento continuo de los docentes de segundas lenguas y lenguas extranjeras por coordinadores de lengua del Dpto. Aquellos reciben orientaciones en su desarrollo profesional a través de los cursos periódicos que se organizan a nivel nacional o regional.

La metodología utilizada para todas estas lenguas adhiere al enfoque comunicativo, promoviendo la adquisición de la lengua en las cuatro macrohabilidades (escuchar, hablar, leer y escribir) de forma integrada. Se propone el estudio de las distintas variedades regionales de la lengua así como la familiarización con los diferentes registros. La diversidad de los recursos permite realizar un enfoque de la enseñanza dirigido a la **interculturalidad**, es decir a la comprensión del otro mediante la adquisición no sólo de competencias discursivas, sociolingüísticas y socioculturales. Es así que *“La resignificación y organización del mundo desde otras perspectivas, así como el desarrollo de la expresividad y el pensamiento creativo se construyen a través de las lenguas, así como también a través del conocimiento de sus diferentes variedades”* (PEIP 2008:54).

Actualmente, la **enseñanza de portugués** se imparte en 58 escuelas del país, la mayor parte de ellas está ubicada en toda la zona fronteriza con Brasil (Artigas, Rivera, Cerro Largo y Rocha). La labor de la enseñanza de la lengua portuguesa estándar es realizada por 114 docentes y beneficia alrededor de 10.000 alumnos de las escuelas públicas, apuntando además a un aprendizaje intercultural.

La **enseñanza de italiano** surge en las escuelas públicas a partir de la necesidad de las comunidades italianas instaladas en los distintos departamentos del Uruguay, de que sus hijos aprendan la lengua de sus orígenes. Por lo tanto a partir del año 1994 comienzan las primeras escuelas públicas a tener italiano financiado con aportes del Consulado Italiano. Es así que luego de una amplia expansión y posteriormente reducción, el italiano hoy en día continúa en 70 escuelas públicas uruguayas. De éstas, 44 son en Montevideo y el resto corresponden al interior, cubriendo una totalidad de 8.090 alumnos. Se apunta a la enseñanza de una lengua que ha conformado nuestra sociedad. A diferencia de los dialectos que trajeron los inmigrantes, el italiano standard es la lengua que debemos enseñar en las escuelas. En modalidad presencial contamos con 42 docentes de italiano en

2013. Las clases se desarrollan una vez por semana en cuarenta y cinco minutos. Las orientaciones sobre segundas lenguas y lenguas extranjeras que nos brinda el Programa de Educación Inicial y Primaria son las bases para pensar en las clases de italiano.

En cuanto a la **enseñanza de inglés** como lengua extranjera y con un régimen presencial en primaria cubre todo el país a excepción de Artigas y Rivera, la zona fronteriza donde se ha privilegiado el Portugués y el Español. Se imparte en las capitales departamentales y en otras localidades del interior, en las cuales los directores de escuela lo han solicitado por razones de interés comunitario.

En relación a los recursos, existe un **Centro de Recursos** en las propias instalaciones de la oficina del Departamento. Donde se dispone de una extensa variedad de materiales didácticos: audiovisuales, láminas y textos de diversos tipos para apoyar la planificación en el aula. Asimismo, se cuenta con un espacio físico adecuado, en donde se seleccionan, organizan y confeccionan recursos para el desarrollo de actividades en el aula a fin de facilitar, mejorar y enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Apostando al intercambio, al enriquecimiento y a un desarrollo profesional continuo el centro de recursos posee una biblioteca profesional con títulos variados. Todos estos materiales, están a disposición de los docentes de lengua en calidad de préstamo o consulta, visitando la sede del Departamento.

Con el fin de acompañar a los docentes de lengua para facilitar y mejorar la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, desde el centro se desarrolla un trabajo técnico en equipo creando materiales en cooperación con todos los coordinadores de lengua del Departamento. Estas producciones se ven enriquecidas con los valiosos aportes de los docentes contenidistas del Portal Educativo Uruguay Educa (Portafolio Docente).

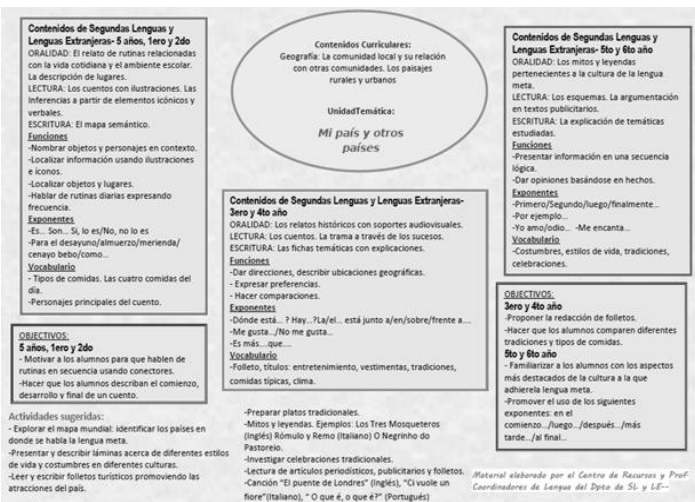
Se elaboran Unidades Temáticas mensuales, se sugieren materiales de consulta, se difunden experiencias, investigaciones y avances tanto

pedagógicos como disciplinares, y se informa sobre oportunidades de desarrollo profesional.

Planificación mensual: Unidad Multigrado

El diseño de toda **unidad temática** se orienta a organizar la práctica de enseñanza dando respuesta a todas las cuestiones curriculares, o sea, al qué enseñar (objetivos y contenidos), cuándo enseñar (secuencia ordenada de actividades y contenidos), cómo enseñar (actividades, organización del espacio y el tiempo, materiales y recursos didácticos) y a la evaluación.

El accionar de todo docente de Lengua de nuestro Departamento abarca más de un grupo de alumnos en su quehacer diario. De hecho, su intervención puede llegar a abarcar los siete niveles desde inicial 5 a 6to año. Con el fin de facilitar la adaptación de sus intervenciones a cada nivel se propone la confección de una **Unidad Multigrado** en la cual la propuesta de trabajo se organizará en torno a una temática específica abarcando y adaptándose a todos los niveles del alumnado. (ver figura1)



(figura 1)

Desde su estructura y contenido a su implementación y posibilidades de evaluación, resulta ser una herramienta que facilita la tarea del pensar y planificar el accionar del docente de Lengua. El carácter de multigrado adicionalmente supone que se trata de un modelo de planificación que cubre todos los grados escolares a excepción de Italiano que abarca 5to y 6to año. Propicia el abordaje secuenciado y recursivo de los contenidos de Lengua tanto dentro de cada grado como de manera transversal. Sus componentes son: objetivos, contenidos curriculares y de lengua, funciones lingüísticas, exponentes, vocabulario por nivel y actividades sugeridas. De esta forma el docente es capaz de articular adecuadamente las enseñanzas de manera secuenciada, teniendo en cuenta los conocimientos previos y futuros necesarios para cada grado. Se asegura así una correspondencia natural entre los conocimientos impartidos en cada grado procurando la continuidad en los aprendizajes.

De la UM se desprende la **planificación semanal**. Ésta se sugiere en un formato que permite la visualización de la secuenciación de los contenidos de lengua a enseñar y la profundización de los mismos a medida que se va desarrollando la semana. Dentro de los elementos que se presentan como imprescindibles en dicha planificación se encuentran fecha, grado, nombre de la unidad referente, objetivos de lengua, funciones, contenidos de lengua, macrohabilidades, desarrollo de las actividades y notas del docente.

Los contenidos de lengua que se pueden tomar son los que se encuentran en el Programa de Educación Inicial y Primaria en el componente de segundas lenguas y lenguas extranjeras (dentro del Área de Conocimiento de las Lenguas), los cuales se encuentran separados por los que tienen énfasis en oralidad, los de lectura y finalmente los de escritura.

En las “notas” se puede especificar si la actividad resultó difícil para algunos niños o por el contrario si resulta demasiado fácil en su ejecución.

Específicamente en una Unidad Multigrado de Lengua se plasman y se concretan no sólo los objetivos, los contenidos y las estrategias

metodológicas; sino que también se presentan funciones, vocabulario específico a trabajar y actividades sugeridas. (ver figura 2)

Planificación semanal

PLANIFICACIÓN SEMANAL														
Grupo: 6to		Semana de4/3/13..... hasta8/3/13.....												
Unidad Temática: <i>Mi país otros países</i>		OBJETIVO (S) DE LENGUA: Estimular la argumentación a través de la creación de folletos publicitarios.												
		CONTENIDO (S) DE LENGUA: Lectura. La argumentación en textos publicitarios.												
		FUNCIONES: Expresar opiniones utilizando organizadores textuales adecuados												
DIA 1					DIA 2					DIA 3				
Habilidad(es):	ESCUCHAR	HABLA R	LEER	ESCRIBIR	Habilidad(es):	ESCUCHA R	HABLAR	LEER	ESCRIBIR	Habilidad(es):	ESCUCHA R	HABLAR	LEER	ESCRIBIR
Desarrollo de las actividades					Desarrollo de las actividades					Desarrollo de las actividades				
Inicio:					Inicio:					Inicio:				
↳ Motivación y presentación de publicidades turísticas en la lengua meta.					↳ Visualización de un video con opiniones de un grupo de viaje sobre lugares destacados turísticamente.					↳ Dinámica para formar dos grupos y moderador para debatir.				
Desarrollo:					Desarrollo:					Desarrollo:				
↳ Lectura de los textos publicitarios utilizando estrategias de lectura (anticipación, predicción, inferencias);					↳ A partir del video realizar una lista de estructuras utilizadas para dar opiniones a favor y en contra;					↳ Se plantea la siguiente consigna: ¿Qué lugares prefieren para ir de vacaciones, CAMPO, CIUDAD o PLAYA? Teniendo en cuenta la lista realizada la clase anterior;				
↳ Identificación de destinatario, mensaje y objetivo de la publicidad;					↳ Elegir un lugar estacionado nuestro país para viajar en grupo y opinar sobre el mismo fundamentando su opinión.					↳ Tiempo para debate.				
↳ Realización de esquema en la XO a partir de la lectura.					Cierre:					Cierre:				
↳ Socialización del esquema.					↳ Compartir las opiniones					↳ Conclusión del debate.				
NOTAS:					NOTAS:					NOTAS:				
										Como actividad posterior realizar una encuesta con el otro grupo de sexto.				

(figura 2)

Desde el Departamento de Segundas Lenguas y Lenguas Extranjeras sugerimos la utilización de la planificación semanal ya que es una herramienta más al servicio de la enseñanza y del aprendizaje. Toda la planificación se realiza en la lengua meta.

Referencias bibliográficas

ANEP. (____). *Documentos de la Comisión de Políticas Lingüísticas para la Educación Pública.*

ANEP – CEIP. *Orientaciones de Políticas Educativas 2010- 2014.*

ANEP- CEIP. (2008). *Programa de Educación Inicial y Primaria.*

Brovetto, C. (comp). (2007). *Portugués del Uruguay y Educación Bilingüe.*

Curtain, H. y Dahlbergh, C. A. (2008). *Language and Children. Making the match*. Pearson.

Ley General de Educación N° 18.437.

Vez, J. M. (2006). *Formación en Didáctica de las Lenguas Extranjeras*. Homosapiens.

Producción de textos con inclusión de TICs

Carla Olivera

El primer objetivo del Programa de Segundo Año de Ciclo Básico de Idioma Español, Reformulación 2006, es: “*Lograr que el alumno se exprese oralmente y por escrito con corrección eficacia y propiedad*”¹. Objetivo difícil de cumplir en todos sus sentidos pero que abre el abanico para que el docente de Español pueda planificar sus actividades, elegir el material de acuerdo a las características del grupo y coordinar actividades con otras asignaturas. Dominar la escritura es un desafío importante para cada estudiante, la práctica de la escritura necesita paciencia y sobre todo perseverancia. Manuel Area Moreira manifiesta lo siguiente acerca del desarrollo de esta competencia:

“Saber escribir es dominar la capacidad de expresión o representación escrita de las ideas, sentimientos y conocimientos que posee un sujeto, utilizando el lenguaje alfabético y determinadas formas narrativas o literarias. Saber escribir es, en consecuencia, una competencia de primer orden que cualquier persona debe dominar para ser considerada como culta. [...] Sin dominio de la lectoescritura un sujeto no puede seguir promocionándose en el sistema educativo y adquirir nuevos conocimientos más complejos en las distintas disciplinas.” (Area Moreira, 2013:9)

Estamos de acuerdo con esta afirmación y también pensamos que la variedad de soportes con la que cuentan hoy nuestros estudiantes no es un fenómeno que nos debe ser ajeno, por lo tanto, vinculamos el primer objetivo del Programa de Español con la producción escrita y a esta con las Nuevas Tecnologías, para dar participación en el aula a las herramientas que sirven de soporte a nuevas prácticas de escritura y por ende, nuevas prácticas de lectura.

Fernando Savater , citado por Domingo Argüelles en el volumen “Lectura y Escritura: Breve antimanual para padres, maestros y demás

adultos” opina al respecto que: “...en la actualidad hay una gran preocupación por la supuesta decadencia de la lectura, que me parece encerrar al menos dos equívocos. Primero, no es lo mismo “decadencia del libro” que decadencia de la letra impresa”: hoy, jóvenes y adultos leen más que nunca, aunque no sean papeles sino pantallas.” (Domingo Argüelles, 2014:141)

Es importante destacar, en este punto, las características del grupo en el cual se desarrolló este proyecto de producción de textos: segundo año de Ciclo Básico cuyos promedios de promoción oscilaban entre las calificaciones 8 y 11. Estaban en un nivel académico destacado y por consiguiente se interesaban por temas que trascendían el reducido espacio del aula. En consecuencia, para acercarnos al primer objetivo del Programa de Segundo Año de Español se nos ocurrió esta experiencia que consistió básicamente en que el estudiante produjera, investigación mediante, una serie de textos que culminarían en una producción final de un texto predominantemente argumentativo.

Para poder argumentar es necesario conocer la temática y dominar cierta información que permita al estudiante sostener dichos argumentos. Al comienzo de la secuencia y como disparador se trabaja con un texto informativo “*El león que viajó en avión*” que trata sobre el intercambio de animales entre grandes zoológicos del mundo denotando la problemática mundial de animales que están en vías de extinción: “*La línea aérea italiana Blue Panorama inauguró la primera conexión directa entre Nicaragua y Europa con un pasajero muy especial: un león africano que ayudará al Zoológico Nacional nicaragüense a reproducir esta especie en peligro de extinción[...]*” (Revista *Gurises*, N° 594). Los adolescentes son muy sensibles a este tipo de flagelos, sobre todo si el ser humano tiene un porcentaje de culpa, por lo tanto se interesaron en investigar sobre los animales que están en peligro de extinción en el mundo. La primera consigna fue investigar en la web y hacer un listado de cinco o seis animales, registrando las páginas que visitaban. Seguidamente, debían concentrarse en un solo animal, por lo que

debían elegir uno de la lista que habían elaborado. A partir de este punto investigaron solo sobre ese animal, las causas de la reducción de su población y las políticas (gubernamentales o no) para la conservación de los ejemplares que quedaban. Luego que recopilaron la información se les orientó en la producción de un texto informativo. Estas actividades las fueron realizando, tanto en las clases de Informática como en las de Español. El soporte en el que los estudiantes debían entregar el borrador de escritura y sus siguientes reescrituras para la corrección fue en un archivo de Word, enviándolo por correo electrónico o por mensaje privado en Facebook.

Luego que se cumplieron estos pasos del proceso de escritura, el producto final se comparte en un grupo privado de Facebook⁷⁹ donde los miembros (alumnos y profesores del liceo) pudieron leer las producciones y realizar sus comentarios.

Todavía nos faltaban varios pasos a seguir para llegar al texto final de la secuencia. Dentro de la variedad de textos con la que debemos trabajar en segundo año de CBU se encuentra *la entrevista*. Una forma de ir directamente a la información es entrevistar a profesionales involucrados en la temática. Los estudiantes investigaron qué profesionales de la localidad podían ayudarlos en la investigación y además concederles un espacio de su tiempo para ser entrevistados. En esta instancia, el trabajo no fue individual sino en parejas. Los estudiantes eligieron a su entrevistado y le solicitaron por mail un breve currículum, de esta manera sabían hacia dónde orientar las preguntas de su entrevista y utilizaron dispositivos para grabar y filmar⁸⁰. Fueron entrevistados tres profesores, un ingeniero agrónomo y dos

⁷⁹ Para dirigirse al grupo privado "Estudiantes de Idioma Español Liceo 2 de Young año 2013" seguir el siguiente enlace: <https://www.facebook.com/groups/476919858990634/>

⁸⁰ Para mirar los videos de las entrevistas dirigirse a los siguientes links:

<http://www.youtube.com/watch?v=SSwV4OERKUI>

<http://www.youtube.com/watch?v=sjF8L9BtdnQ>

<http://www.youtube.com/watch?v=yQr6nzIMSGk>

<http://www.youtube.com/watch?v=pxU8eVavG-A>

veterinarios. Los videos de las entrevistas se observaron en clase, se comentaron y se realizó un esquema de cada uno, a modo de información de consulta para la producción del siguiente texto.

Aún no habíamos llegado al último objetivo de la secuencia por lo que se redujo el perfil de búsqueda y pasamos a investigar sobre animales en peligro de extinción en Uruguay. El texto predominantemente argumentativo con el cual culminaríamos la secuencia de producción e investigación debía basarse en un animal en peligro de extinción en Uruguay y debería tener las características de un artículo de opinión. La producción de este texto demandó una nueva investigación bibliográfica con indicaciones sobre cómo y para qué escribirlo.

Para culminar, se solicita a los estudiantes que revisen sus notas sobre las páginas que visitaron, las fotografías que buscaron de ambos animales de los cuales escribieron y que recopilen todo el material (textos, entrevistas, fotos y páginas visitadas) y lo sistematicen en una única producción, la elaboración de un glogster (póster digital). Glogster, básicamente, es *“una red social que permite a los usuarios crear carteles interactivos, libres o GLOGS. Un “Glog”, abreviatura de “blog gráfico”, es una imagen interactiva y multimedia. Se ve como un cartel, pero los lectores pueden interactuar con el contenido”*ⁱⁱⁱ. En este punto es importante desmitificar una idea arraigada en la población docente y es la afirmación de que esta generación de adolescentes es una generación tecnológica. Las herramientas web que fueron seleccionadas para esta secuencia de trabajo no eran conocidas por la mayoría de los estudiantes, excepto Facebook. Aprendieron en esta secuencia a: seleccionar y adjuntar archivos, bajar y guardar información pertinente, guardar la información sobre las páginas web que visitaron, ejecutar y filmar una entrevista, crear un póster digital, entre otras habilidades con el uso de las Nuevas Tecnologías. Para finalizar, los pósters fueron

publicados en el grupo privado de Facebook y pueden visitarse en la página de Glogster⁸¹.

Nos pareció importante compartir esta experiencia porque el nivel de involucramiento de los estudiantes con esta secuencia fue muy importante. Solo un estudiante no logró terminar su proyecto de escritura debido a inasistencias; el resto de los estudiantes cumplieron con la totalidad de las instancias de investigación y producción.

Es oportuno aclarar, que la función del docente en instancias en que no “dictamos la clase” cambia totalmente, funciona como un guía en la secuencia y los procesos de enseñar y aprender son compartidos ya que todos enseñan y todos aprenden.

Para culminar, compartimos una frase del libro “Leer y Escribir” de Domingo Argüelles:

“La lectura y la escritura, independientemente de sus formatos y soportes, cobran sentido si de alguna forma nos ayudan a transformarnos en una dimensión más humanística que técnica, para poder mirar el mundo con menos desesperación y con algo de sabiduría. En realidad sin esto, la lectura y la escritura sirven para muy poco.”

¹ Programa de Segundo Año de Ciclo Básico De Idioma Español, Reformulación 2006 en:

⁸¹ Para visitar algunos de los trabajos mencionados puede dirigirse a los siguientes links:

<http://www.glogster.com/locas1234/tortugas-en-extincion/g-6l47vmpv180g5h47d8hl7a0>
<http://www.glogster.com/delia143/animales-en-peligro-de-extincion-por-delia-modernell/g-6l59ci3nfn7vvo70b7j2ja0>
<http://www.glogster.com/edit/g-6l5dp7vdcog849tcb0u7na0>
<http://www.glogster.com/edit/g-6l5996814fa9epplmsskda0>
<http://www.glogster.com/locas1234/animales-en-extincion-/g-6l57g0i82um5hkqqj5buqa0>
<http://www.glogster.com/juuli98/julieta-olivera-/g-6l58d5ljb0c2c50csa2oja0>

<http://www.ces.edu.uy/ces/images/stories/reformulacion06segundocb/idesp2.pdf> (19/06/2013).

¹ <http://tamuvi.blogspot.com/2012/06/definicion-de-glogster.html> (11/08/2013)

El pensar y lo escrito

La elaboración de documentos académicos en educación superior

Del “recorte y pegue” a la producción original

Alberto Picón

El agobio de los estudiantes de grado frente a la producción de un documento académico empieza por la delimitación de su extensión. Es la primera pregunta. La hemos hecho nosotros y la hacen nuestros alumnos. El contenido viene detrás. Es común recibir larguísimas transcripciones de autores reconocidos, exacerbado, hoy en día, por la posibilidad de acceder al texto fuente en línea. En nuestra perspectiva, no se trata de realizar un curso específico de producción de textos académicos, sino de ofrecer la oportunidad de aprenderlos, al menos de manera incipiente, durante el desarrollo de los cursos curriculares. Durante el año lectivo 2014 hemos puesto en práctica un modelo de elaboración de documentos académicos de complejidad progresiva que se complementa con una práctica de presentación no mayor a quince minutos. La novedad consiste en la brevedad y en el contenido. El modelo del curso de Pedagogía 2 en el CeRP Sur incorpora una cantidad de actividades de producción de textos de opinión con extensión variable a lo largo del año, desde una a cinco páginas y con un producto final de hasta diez. Cada artículo, más adelante, debe ser presentado al grupo utilizando diapositivas, no más de cuatro. Todo el proceso es acompañado a través del EVA y se ha creado un andamiaje con plantillas y matrices de valoración que orientan la actividad sin definirla. Al final, el proceso creativo individual proporciona productos originales y únicos. Primero se introducen los elementos del modelo y a continuación, en modalidad taller, se discute la oportunidad y pertinencia de su aplicación mediante refinamientos ad hoc según las necesidades e intereses de los

asistentes. Este modelo es una versión más avanzada, dentro de un proceso de mejora continua, del que diseñamos y aplicamos en el curso de Innovación Educativa durante 2010-2011 en la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Santiago de Compostela.

Palabras clave: educación superior, matriz de valoración, textos académicos.

Modelo para armar

Elaborar un texto académico requiere una competencia que se desarrolla paso a paso. Vale decir que difícilmente un estudiante de grado será completamente exitoso. En particular si no cuenta con orientación específica. De manera que esta competencia por desarrollar debería tener un punto de partida en la indagación que puede hacer el docente acerca de lo que recoge del imaginario de sus alumnos sobre el tema. Así, es posible construir un modelo de elaboración de documentos académicos de complejidad progresiva.

El primer paso puede ser definir tres o cuatro dimensiones básicas discutidas, socializadas y comprendidas cabalmente. Por ejemplo: i) que un ensayo debe tener una idea principal; ii) que la organización del texto hace a la coherencia y comprensión del lector; iii) que el cuidado de la ortografía facilita la lectura y evita confusión o malas interpretaciones. Estos solos elementos esenciales permiten iniciar la labor de creación.

Una vez determinadas las dimensiones o aspectos que deberían tenerse en cuenta es conveniente establecer niveles de competencia con unos descriptores claros, también discutidos y acordados, que orienten un poco más en detalle la travesía. Tres niveles pueden ser suficientes, sean uno, dos y tres; en progreso, suficiente y superior; o, sin ser exhaustivo, en potencia, acorde a la expectativa, superior a lo esperado. La etiqueta no es tan importante como la claridad y pertinencia del descriptor. El descriptor es el marco en que se encuadra el desempeño efectivo observado. Pero, al momento de planear la actividad facilita sucesivos refinamientos e instancias

de autoevaluación. El estudiante puede saber anticipadamente la calidad y resultado esperado pues no habrá diferencias significativas entre su propia interpretación y observación, y la de otro observador, docente o par.

En esas condiciones, la pauta viene a servir como instrumento para el aprendizaje colaborativo entre pares y en cuanto anticipa cómo debería juzgarse el producto, contribuye a la evaluación formativa de los estudiantes. Este modelo de desarrollo de competencias se complementa con la presentación del trabajo ante el auditorio de la clase y con los intercambios fuera del aula a través del campus virtual, el Espacio Virtual de Aprendizaje (EVA). Sirve como introducción al estudio de casos.

Introducción al estudio de casos

Desde el primer momento se han seleccionado situaciones puntuales, sea teóricas o prácticas, para los temas sobre los que se han propuesto trabajos escritos en la modalidad de ensayo académico fundamentado teóricamente o informe. Al mismo tiempo, se ha limitado el espacio del texto ya sea mediante el número de palabras o de páginas. Una página carga alrededor de quinientas palabras a espacio simple en tamaño doce. Un producto de cinco mil palabras, o diez páginas como las descritas, está en el entorno de los artículos de las revistas especializadas. Un estudiante debería poder alcanzar entre dos mil quinientas y tres mil en un texto académico inédito que contenga menos del veinte por ciento de citas transcriptas.

Cuando se focaliza el tema y se delimita la extensión como se ha explicado, el estudiante necesariamente deberá crear nuevas formas de expresión para no replicar citas, lo que, al mismo tiempo, le permite ejercitarse en la trasposición didáctica. Pero, fundamentalmente, deberá aplicar la teoría al caso específico, con lo cual será preciso que vincule la realidad con el marco teórico a partir de elementos observables o de razonamientos comprensibles para el lector destinatario: un compañero de curso o un futuro colega profesional docente.

Durante el curso 2010-2011 de la Facultad de Formación del Profesorado, en el Campus Lugo de la Universidad de Santiago de Compostela ensayamos este método para elaborar textos con estudiantes del segundo año de la carrera de maestro (Profesor de primaria) en todas las especialidades. Además, para los más entusiastas se propuso exponer los trabajos en un blog público y con el compromiso de realizar comentarios a los trabajos de otros⁸². En el curso 2014 del Centro Regional de Profesores del Sur “Clemente Estable” hemos actualizado y ampliado la propuesta. Algunos temas abordados incluyen:

- Políticas educativas: un ensayo fundamentado de entre 600 y 1000 palabras abordando uno de los elementos discutidos en el curso.
- Nuestros estudiantes y sus singularidades. La mirada de un futuro docente: un informe de hasta cinco páginas sobre la observación y recomendaciones para mejorar los aprendizajes de un alumno de su grupo de Didáctica.
- Sistemas educativos comparados: un artículo comparando la expectativa personal del estudiante, la realidad de ANEP y lo que parece ser la educación en Finlandia ilustrada por un documental.
- La docencia como profesión: un ensayo de una página con los emergentes de un debate en clase enfocado en tres preguntas.
- La libertad de cátedra o académica: un ensayo en grupo de 500 palabras que identifique tres aspectos de la práctica docente donde podría hacerse efectivo este derecho, qué actividades incluiría y con qué grado de amplitud.

La actividad de producción de textos también estuvo presente en el EVA.

El espacio virtual de aprendizaje

⁸² <http://mestresusc.blogspot.com/>

El uso de TIC en educación permite extender el vínculo entre docentes y estudiantes o estudiantes y estudiantes más allá del encuentro presencial en el aula. Es un espacio de comunicación las 24 horas los siete días de la semana (24x7). Todas las instituciones de educación superior cuentan con un campus virtual o EVA. La tarea del docente o tutor, como se designa en general en la educación a distancia, está precedida de una formación específica. Todavía no forma parte de la formación de base de los docentes profesionales, sino que responde más bien al interés personal por adquirir la capacidad para hacerlo. Existe una preparación sistematizada. No es chatear, ni replica las prácticas del proceso de enseñanza y aprendizaje presencial. Entre las muchas actividades disponibles están los foros de discusión.

La comunicación en los foros es otro espacio donde los estudiantes tienen la oportunidad de desarrollar su competencia para producir textos. En este caso el reto es la capacidad de síntesis y la participación inédita.

Los foros académicos permiten conversar en la distancia y en el tiempo de cada uno. La participación en los foros se agregó al curso como una extensión del desarrollo de la competencia para producir textos en educación superior. Tiene dos desafíos: comentar lo que otros proponen evitando el mero asentimiento; y extender lo ya expuesto.

Los comentarios a trabajos ajenos pueden agregar fundamentos, replicar al autor o ejemplificar desde la experiencia, por ejemplo. Los aportes nuevos implican una línea argumental diferente a las anteriores. En estos casos, quien participa primero tiene la posibilidad de apropiarse de los conceptos más comunes del imaginario colectivo, mientras que a mayor demora, mayor exigencia para presentar un pensamiento novedoso.

El cierre del foro es una breve recopilación de lo expuesto y puede ser realizado por el docente, si cree oportuno agregar información que no ha sido planteada o asignada a los propios estudiantes, si el tema está agotado para

el nivel del curso. En 2014 se ha trabajado en línea sobre los siguientes temas:

- Modelos de educación alternativos: discusión orientada con cuatro preguntas sobre el documental “La educación prohibida”
- ¿La disciplina determina el resultado escolar? Discusión orientada con tres preguntas a partir del encuentro “Experiencia docente en la Escuela Educacional Dr. Roberto Berro (INAU)”
- Elaboración de un texto colectivo en línea a partir de un fragmento de “La construcción del éxito y del fracaso escolar” (Perrenoud, 1990).
- Educación y construcción de ciudadanía: la formación moral y cívica a través del currículo de tu asignatura o de tu práctica docente.

Competencia en evidencia

Los estudiantes están acostumbrados a que su receptor sea el profesor del curso, aunque, en realidad, se están formando para otro auditorio, los estudiantes, sus propios colegas, a veces. Por eso, el desarrollo de la competencia para producir textos académicos debería complementarse con la de comunicarlos oralmente. Este enfoque es diverso de la preparación de un tema de los contenidos del curso a partir de la bibliografía. Algunos de los textos pueden utilizarse para que los estudiantes demuestren sus aprendizajes a través de presentaciones similares a las ponencias que en el futuro realizarán frente a sus pares profesionales.

Una orientación adecuada y breve puede ser planificar una disertación de entre diez y quince minutos apoyada con tres o cuatro diapositivas que sucintamente expongan el contenido de los textos: 1)

ENSAYO	Superior	Suficiente	A mejorar
Idea Principal	Hay una idea principal presentada con claridad en el primer párrafo (4)	Hay una idea principal, pero no se expresa en el primer párrafo (2)	No se aprecia una idea central o la que aparece como tal no se comprende con claridad (0)
Organización del texto	Hay varios párrafos y cada uno desarrolla un aspecto de la idea principal. El último da una conclusión, un resumen, o un mensaje sobre el tema (4)	Hay varios párrafos de desarrollo, aunque alguno trata más de un aspecto de la idea principal. O si cada aspecto está separado, no hay cierre (2)	No aparece una división en párrafos o si aparece, su estructura no desarrolla el concepto principal (0)
Ortografía	La ortografía es perfecta (4)	Hay menos de tres errores y no afectan el sentido del texto (2)	Hay más de tres errores, o alguno de ellos afecta el significado del texto (0)

Tabla 1 Matriz de valoración elaborada con estudiantes de maestría (USC curso 2010-2011)

título y autor; 2) idea principal; 3) desagregado de contenido; 4) síntesis o mensaje que se intenta transmitir y prolongar más allá del encuentro.

El auditorio no es pasivo. Puede dar su opinión sobre algunos aspectos específicos, previamente acordados, sin que ellos influyan en el desempeño del disertante. Se ha usado una escala de Likert con un número de niveles par, para evitar la posición media, y se ha preguntado (Picón Martínez, 2013):

- Lo haría igual **No**     **Sí**
- Creo que fue claro **No**     **Sí**
- La idea final estuvo buena **No**     **Sí**

Esto no debería considerarse una forma de evaluación en cuanto responde a la percepción de cada uno de los pares y es totalmente subjetiva. No se proponen parámetros para dicha observación.

Este ejercicio pone en evidencia la diferencia entre evaluación y opinión. En la primera es necesario utilizar un instrumento con base científica que garantice mediciones homogéneas. Es el caso de las matrices de valoración.

Matrices de valoración

La determinación de las dimensiones, los niveles y sus correspondientes descriptores permite elaborar una matriz de valoración. No se trata de una tabla de calificaciones. La calificación es un proceso posterior y puede ser influida por el contexto y las características de los participantes. Es decir, una misma matriz puede ser usada con diferentes escalas de calificación o con diferentes valores de una misma escala. La primera matriz utilizada puede ser la Tabla 1.

Primero se introducen los elementos del modelo y a continuación, en modalidad taller, se discute la oportunidad y pertinencia de su aplicación mediante refinamientos ad hoc según las necesidades e intereses de los asistentes. Progresivamente se van agregando dimensiones hasta incorporar todas las que se intenta desarrollar en el curso, que no tiene porqué agotar las posibilidades de mejora, a lo largo de la formación o de la vida profesional. En segundo año de formación docente se ha acordado la matriz de la Tabla 2.

Estos son los elementos básicos de un modelo para armar donde los estudiantes de educación superior aprenden técnicas y desarrollan su competencia para elaborar textos académicos en un entorno de aprendizaje basado en consignas (ABC), también conocido como *Task Based Learning* (TBL).

Tabla 2 Matriz de valoración propuesta para textos académicos en educación superior (2o. año CERP Sur 2014)

PROPUESTA DE MATRIZ DE VALORACIÓN PARA TEXTOS EN EDUCACIÓN SUPERIOR

ENSAYO	Superior (4)	Suficiente (2)	A mejorar (0)
Idea Principal	Hay una idea principal presentada con claridad en el primer párrafo.	Hay una idea principal, pero no se expresa en el primer párrafo.	Falta una idea central o la que aparece como tal es imprecisa o difícil de comprender.
Fundamentación	Ofrece varios argumentos que en conjunto permiten concluir directamente la idea que sustentan.	Ofrece uno o más argumentos que pueden llevar a la idea que sustentan sin excluir una o más alternativas.	El vínculo entre la fundamentación y la idea es laxa. Los argumentos son incompatibles con la idea que intentan sustentar. Los argumentos están fuera del contexto probable.
Organización del texto	Hay varios párrafos y cada uno desarrolla un aspecto de la idea principal. El último da una conclusión, un resumen, o un mensaje sobre el tema.	Hay varios párrafos de desarrollo, aunque alguno trata más de un aspecto de la idea principal. O, si cada aspecto está separado, no hay cierre.	La división del texto es anodina. La división del texto está descoordinada del desarrollo de la idea principal.
Ortografía	La ortografía es perfecta.	Hay menos de tres errores por página y no afectan el sentido del texto.	Hay más de tres errores por página, o alguno de ellos afecta el significado del texto.
Referencias y citas	Las citas están marcadas y las referencias presentadas en un formato reconocido (APA, Harvard, etc.).	Las citas están marcadas. Se respetan criterios de extensión para intercalar citas en el texto. Las referencias aparecen con diversos criterios.	Las citas se confunden con el texto inédito.
Distribución del texto	El texto aparece justificado en ambos bordes. Hay varias secciones. Los subtítulos orientan sobre los contenidos y sobre la relación jerárquica entre ellos. El texto está separado en párrafos y la secuencia ordena el desarrollo del tema en forma coherente. La distribución en secciones o la presencia de subtítulos es prescindible.	El texto aparece justificado en ambos bordes. Las secciones justificadas solo en un borde son menos de la cuarta parte. El texto está separado en párrafos y la secuencia ordena el desarrollo del tema en forma coherente. La distribución en secciones o la presencia de subtítulos mejoraría la comprensión del contenido.	Menos de la mitad del texto está justificado en ambos bordes. La secuencia en el desarrollo del texto parece desordenada. Algunos fragmentos resultan confusos. Hay subtítulos y la relación jerárquica que anticipan contrasta con la de los contenidos.

Talleres como apoyo a las lenguas

Experiencias en Extensión Pedagógica

Andrea Repetto

Laura Rodríguez

Enseñanza a través de contenidos curriculares

Según el Programa de Educación Inicial y Primaria, la enseñanza de la lengua meta (inglés y portugués en nuestro caso) se realiza tomando en cuenta las distintas áreas de conocimiento y sus disciplinas. La lengua se usa para comunicar dichos contenidos. O sea, los contenidos curriculares pasan a ser el medio a través del cual se enseña la lengua y el enfoque está en la lengua misma. Esto asegura un aprendizaje significativo y comunicativo, ya que la lengua se usa con el objetivo de comunicar los contenidos. Educación Primaria no cuenta con un texto guía para la enseñanza del idioma, por lo cual cada docente selecciona los contenidos más apropiados para el cumplimiento de sus objetivos, diseñando unidades temáticas que incluyen los aspectos de la lengua a enseñar, además de las temáticas de cada una de las disciplinas que se pueden utilizar como vehículo para el cumplimiento de los objetivos de lengua. Los docentes de lengua no son necesariamente expertos en otras áreas del conocimiento pero es condición imprescindible que sean expertos en la lengua que enseñan. Por otra parte, se vuelve casi imprescindible que el docente de lengua requiera el asesoramiento y apoyo de los expertos en las diferentes disciplinas y sus contenidos.

Ejemplo de selección de contenidos

Dada la conmemoración de los 450 años del nacimiento de Shakespeare y teniendo en cuenta su influencia en la lengua inglesa así como en la literatura

en general, desarrollamos una unidad temática relativa a ese autor. Seleccionamos contenidos apropiados de Lengua Extranjera, Teatro y Literatura, apropiados para cada grado. Para sexto grado estos fueron algunos de los contenidos:

Oralidad: La exposición con apoyo de esquemas y gráficos.

Lectura: La comprensión global del texto. Las biografías.

Escritura: Las opiniones y las recomendaciones de espectáculos.

Teatro: La tragedia como género teatral. El proyecto teatral.

Literatura: La biografía. El guión en el teatro⁸³

Modalidad de Tiempo Extendido o Extensión Pedagógica

La modalidad de Extensión Pedagógica surgió en el año 2003 bajo la tutela de la entonces Inspectora Edith Moraes, como respuesta a la caída de inscripciones en las escuelas 17 y 71. Allí se veía que, por el contexto en el que está situado este local escolar, la mayoría de los niños del barrio concurrían a escuelas privadas. Esto repercutía en una baja en inscripciones en la Escuela Pública. Con el fin de dar una oferta competitiva y mejorar la calidad de enseñanza, se decidió fusionar ambas escuelas y extender su horario.

Desde entonces, el horario es de 10 a 17 horas: en la mañana funciona la oferta de lenguas y profesores especiales. Tras la hora de almuerzo y recreo, en la tarde hay 4 horas con el maestro de aula.

Una vez a la semana, en horario extra escolar, los maestros de aula y los profesores de lengua asisten a salas docentes de 2 horas, con el fin de

⁸³ Programa de Educación Inicial y Primaria. Año 2008. ANEP.

coordinar trabajos e intercambiar experiencias del funcionamiento escolar. La experiencia resultó un éxito. Así, fue evolucionando y aumentando la oferta de talleres. En el año 2008, la escuela contaba con 10 profesores de inglés y profesores de Literatura, Teatro y Educación Física.

Al año 2014, la escuela cuenta con 4 profesores de inglés, 2 de portugués y profesores de Educación Física, Teatro, Literatura, Artes Visuales, Danza y Ritmos y 4 maestros talleristas que funcionan de vínculo entre la mañana y la tarde. Las propuestas de talleres dependen de la oferta de los maestros y de su especialización. En el caso actual, los talleres son de Arte Comunitario, Educación Sexual, Educación Vial y Educación corporal.

Características generales de la escuela de Tiempo Extendido o Extensión Pedagógica

Se pretende una educación integral del niño, exponiéndolo a diversas áreas del conocimiento, de manera que desarrolle nuevas técnicas y estrategias de aprendizaje. De esta manera, el alumno es el protagonista y constructor de su propio aprendizaje. Existe también una transferencia de conocimientos entre diferentes áreas y una flexibilidad curricular que permite ahondar en determinados aspectos dependiendo de las necesidades e intereses de cada grupo.

Por el formato horario y la cantidad de materias que el alumno tiene a lo largo de la semana, se genera una autonomía temprana y mayor del alumno, que luego le permitirá adaptarse mejor a la enseñanza secundaria.

La gestión del aula se realiza desde una nueva mirada, haciéndose imprescindible una gran flexibilidad en lo curricular y desde la docencia. El alumno es expuesto a una gran variedad de saberes. Para que dichas enseñanzas no se superpongan o repitan, causando sobreexposición y aburrimiento, es necesaria una minuciosa coordinación entre docentes. Esto también redundará en un mejor aprovechamiento de los tiempos pedagógicos

Los contenidos a enseñarse los dicta el Programa de Educación Inicial y Primaria, pero cada docente los presenta desde diferentes miradas, abriéndose así un rico espectro de nuevos saberes.

El rol del profesor de segundas lenguas

- Planificar las clases brindando los recursos necesarios para garantizar las necesidades comunicativas del alumno.
- Asegurar la mayor exposición posible, conduciendo las clases en la lengua meta, e incluso utilizando la lengua fuera del aula y en otros contextos, como puede ser el comedor.
- Integrar las macrohabilidades de manera de lograr un balance entre ellas.
- Incluir contenidos de otras áreas y disciplinas de manera de contextualizar la lengua y darle un sentido auténtico a su uso.
- Incluir en la planificación, técnicas y herramientas de las que puedan beneficiarse los alumnos con diferentes estrategias de aprendizaje considerando también las inteligencias múltiples que propone Howard Gardner.
- Incluir los aspectos culturales de la lengua, lo que permitirá a los alumnos reflexionar sobre la cultura propia además de darles la oportunidad de conocer aspectos que promoverán la tolerancia y la alteridad.

Aportes de los talleres

- Nos permiten apoyarnos y consultar sobre contenidos en lo que los diferentes profesores especiales son expertos.
- Abordar los mismos contenidos desde diferentes miradas nos facilita indagar en ideas previas sin necesidad de presentar el contenido, sino enfocándonos directamente en los aspectos de la lengua.

- Proveer materiales auténticos y apropiados al contenido tratado.
- Facilitar formas o estilos de aprendizaje. Cada taller aporta sus propias técnicas y estrategias de las que los alumnos pueden valerse para la adquisición de otros conocimientos.
- Lograr una formación integral del alumno brindando una visión global de los temas en general y específica para cada materia.
- Dar unicidad al proyecto escolar desde una variedad de puntos de vista.
- Enriquecimiento personal y profesional, ya que los profesores de lengua pueden aprender de cada profesor especial tácticas y estrategias diferentes de enseñanza.

Conclusiones

- La enseñanza de la lengua meta se da a través de contenidos curriculares. El docente de lengua debe ser experto en la lengua y para los contenidos curriculares debería de poder recurrir a los expertos de cada contenido, ya sea el docente de aula como los profesores especiales.
- La enseñanza de lenguas extranjeras en un contexto de Extensión Pedagógica tiene la gran ventaja de poder recurrir a una diversidad de profesores especiales en los cuales apoyarse.
- Las instancias de coordinación son muy valiosas a la hora de planificar tanto las unidades temáticas como el plan anual o los proyectos del centro escolar.
- La flexibilidad es una condición casi imprescindible en la coordinación con los profesores especiales y en la planificación.

Referencias bibliográficas

ANEP. (2008). *Documentos de la Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública*.

ANEP. (2014). Pautas para Docentes de Lengua. Recuperado de: http://www.ceip.edu.uy/documentos/2014/segundaslenguas/Pautas_para_Docentes_Inicio_Lectivo_2014.pdf.

ANEP. (2008). Programa de Educación Inicial y Primaria.

ANEP-CEIP. Una realidad cambiante... Una escuela que acompaña...
Recuperado de: <http://www.ceip.edu.uy/ctx-caracteristicas>.

Curtain, H. y Dahlberg, C.A. (2004). *Language and Children- Making the Match*. USA: Pearson Education.

Mehisto, P. et al. (2012). *Uncovering CLIL*. China: Macmillan.

Vez, J.M. (2006). *Formación en Didáctica de las Lenguas Extranjeras*.

Rosario: HomoSapiens.

Culturas híbridas e identidad del habitante fronterizo

Miriam Rodríguez Chafado

Es repetitivo decir que las sociedades de frontera, aunque vecinas, viven bajo un régimen institucional fuertemente marcado por leyes nacionales, que van más allá del trajinar diario de las personas que en esos territorios hermanados viven. Se tratará en el presente artículo, especialmente de la frontera como referente empírico y con noción teórica, particularmente teniendo como objetivo deslindar el concepto de cultura del concepto de identidad, no obstante transiten de manos dadas.

Dentro del contexto de la frontera estudiada de Brasil y Uruguay, precisamente se hará hincapié en las ciudades hermanadas de Río Branco en el Departamento de Cerro Largo – Uruguay- con la ciudad de Yaguarón en el Estado de Río Grande del Sur – Brasil. Se identificarán una serie de sujetos fronterizos, que por más que compartan, en general, las mismas culturas entrelazadas, cada uno, como ser independiente va construyendo su identidad de acuerdo al lugar que ocupa dentro de la sociedad.

La presente disertación, surge teniendo como base las discusiones llevadas a cabo en el grupo de estudios denominado *Frontera Jaguarão-Rio Branco: Linguagem e práticas sociais/culturais*, a cargo de la profesora Mda. Maria do Socorro Farias-Marques. A lo largo de su creación, se han investigado materiales humanos que no necesariamente se encuentran solamente en las diferentes comunidades de la frontera, sino que el referido material humano, como lo designamos, se encuentra en la historia de vida de cada uno de los integrantes de este grupo de estudio, citado anteriormente.

Se puede señalar, por ejemplo, que de los seis integrantes, tres son uruguayos y manejan perfectamente los idiomas portugués y español, dos de ellos radicados del lado brasileiro desde hace muchos años; mientras tanto, los demás integrantes, son brasileiros, pero con fuertes vínculos familiares en Uruguay. Quien escribe, habitante fronteriza desde el año 1984, ha percibido

las oscilaciones entre la cultura y la identidad de las personas que aquí habitan. De acuerdo con Sobral (2009) se puede afirmar que fundamentado en el pensamiento participativo, alega que todo sujeto es constituido y forma su identidad, siempre en proceso, en las relaciones que mantiene desde su nacimiento con otros sujetos/sentidos, incluso esta es la base de la concepción de cultura del Bakhtin y su círculo (p.07).

Citaremos en este artículo, experiencias de vida, aprendizaje, lengua y cultura de una de las integrantes del grupo. Es importante destacar de acuerdo con Karasik,(2000) y Grimson, (2003) que *“los intereses y sentimientos suelen definirse en términos nacionales en varias ciudades fronterizas”*, por lo que los sistemas de intercambio, ya sean estos comerciales, culturales o políticos, implican una mayor o menor permeabilidad de la frontera, por lo tanto, no necesariamente conllevan a una modificación de las clasificaciones de identidad y auto afiliaciones nacionales.

Si se piensa en los grupos sociales y si se tiene como punto de partida el término *integración*, en las capitales de ambos países, que no conocen la realidad del habitante fronterizo y que a través de sus discursos, intentan dictaminar cómo son los procesos sociales que atraviesan los habitantes de carne y hueso. Con esto, se pretende dar a conocer este fenómeno que se pone cada vez más en evidencia, una vez que aun las fronteras siguen siendo decididas políticamente desde la supremacía.

Al igual que en nuestra frontera Yaguarón-Río Branco, donde la superioridad insiste en querer hacer cambios de forma centrífuga, liderando y pautando desde las capitales, Brasilia y Montevideo, en lo referente a las demandas de la región fronteriza pero solamente quien reside en ella está al tanto de sus necesidades. Nuevamente se reitera el fenómeno de interés socio-político.

Si se toma como ejemplo los procesos de fronterización aportados por Grimson, donde describe los espacios de frontera enmarcados por aduanas, direcciones de migración, así como las personas y sus grupos

sociales, hicieron que los límites territoriales y simbólicos fueran parte constitutiva de la vida cotidiana de las personas que en ellas habitan, además la cosmovisión y de una diversidad de prácticas de todos los habitantes y ciudadanos de los países implicados (p.120). Complementa exponiendo algunas ideas que retratan a la frontera, principalmente si se hace referencia a la nuestra, Yaguarón-Río Branco.

En la actualidad, la política local de las zonas de frontera está más nacionalizada que hace cincuenta años. Si bien muchas organizaciones reúnen políticos de ambos países y firman convenios de colaboración, las relaciones entre los políticos son menos frecuentes - y menos relevantes para ellos mismos – que hace cinco décadas. Firman más protocolos, pero comen menos asados juntos. Integran comités de integración, pero no cultivan relaciones de amistad (p.122).

Partiendo de la experiencia de quien escribe, no solo considerando el lado profesional desempeñando funciones en el ámbito consular en región de frontera, sino como oriunda y actual residente en las ciudades hermanadas de Río Branco y Yaguarón, puede corroborar de acuerdo a lo anteriormente expuesto, muchos de estos fenómenos “fronterizos” que tuvieron destaque en el presente texto. Existe hace un par de años los llamados “comités de frontera” donde decenas de representantes de distintas instituciones y organismos estatales, policiales y demás fuerzas operativas, se dislocan hasta la sede del referido comité con la finalidad de discutir las demandas que la frontera presenta.

No está de más rotular que todos los temas discutidos no han salido de lo teórico para la práctica, aunque en el presente año, se empezó a gestionar un calendario de reuniones mensuales, porque lamentablemente, siguen sucediendo hechos que conmueven a cientos de personas y que a nivel burocrático no son nada fáciles de resolver, quien diría menos complicadas. Como ejemplo, un hecho que se repite desde mucho antes de la

construcción del Puente Internacional Barão de Mauá; siempre que fallece un habitante fronterizo, por ejemplo: un uruguayo que estaba en Brasil, si sus familiares deciden sepultarlo en Uruguay, tienen que hacer todo un procedimiento a nivel consular y con las funerarias, aparte de trámites de costos muy elevados; muchas veces la familia no cuenta con esa suma, y si se toma en consideración el lado afectivo y todo el sufrimiento que están pasando en ese momento, se encuentran con esta situación nada cómoda que es el hecho de despedir a un ser querido, la integración que tanto se habla en ese instante brilla por su ausencia.

Con esto se quiere poner énfasis en demostrar que la frontera está hecha con los lazos afectivos más que nada, que son los que realmente caracterizan al habitante fronterizo, que se despierta todas las mañanas en estas tierras gemelas y sale a ganarse el sustento, muchas veces del otro lado del puente, porque para el vecino de estos pagos, en su gran mayoría, seguramente no se cuestiona el hecho de que sean dos países limítrofes, simplemente pasa desapercibido (aunque sí lo sepan) por la sencilla razón del ir y venir diario, ya sea por trabajo, ya sea porque la familia de su esposa vive del otro lado del río, o porque sus hijos estudian en Río Branco, así como también aquel muchacho uruguayo que se encantó con la chica jaguareense y tiene que cruzar todos los días el puente, o hasta el ama de casa a quien le conviene hacer las compras del lado brasileño. Estos ejemplos son típicos del habitante fronterizo, el otro lado está muy cerca y es de fácil acceso, de esta forma la frontera se desconstruye como la frontera propiamente dicha y se pasa a vivir normalmente, sin reflexiones previas antes de dirigirse hacia el puente internacional Mauá, de este modo, las culturas se fusionan.

Más allá de esa integración que realmente existe entre las personas, no se puede dejar de mencionar que oscilan entre lo (i) legal, un factor muy positivo que ha sucedido en los últimos años referente a la legalización de ciudadanos indocumentados residentes en la frontera, lo cual les dio la

oportunidad de muchos beneficios. Muchos jóvenes que querían cursar una carrera universitaria, por ejemplo, tenían que dejar sus hogares e instalarse en las capitales, hoy en día, tienen la posibilidad de una enseñanza terciaria bilingüe en la región de frontera.

En ese sentido, un hecho relevante y digno de estamparlo en las líneas del presente texto, fue el de los abuelos de quien redacta estas líneas, él, brasilero con poco más de veinte años de edad se va a buscar la suerte laboral en la zona rural de Uruguay. Ya radicado y trabajando allá, por razones del destino, conoce a quien sería su esposa en un futuro próximo. Fueron novios casi diez años hasta que decidieron casarse, después que la familia de ella dio el fallo a favor posteriormente a muchas tardes de visita “haciendo sala” como se acostumbraba decir, siempre monitoreados por las cuñadas que se subían en altos bancos de madera para bichar por la parte superior de una puerta antigua con vidrios, atentas a que ninguna mano se aproximara a la otra.

De esa unión de aproximadamente cincuenta años, hasta que literalmente la muerte los separó, y enseguida los unió nuevamente y para siempre, nacieron cuatro hijos fronterizos, actualmente, dos residentes en Uruguay y dos residentes en Brasil. - Se deben de estar preguntando cual era la lengua en su hogar durante todos esos años. Pues eran los dos idiomas: él manejaba el portugués y a veces, hablaba portuñol; ella, solamente hablaba español, más allá de que entendía perfectamente el portugués. Quien narra esta historia de vida de dos seres fronterizos, desde que nació siempre tuvo el contacto con las dos lenguas, allende de tener como lengua materna el idioma español, el hecho de tener a su abuelo bajo el mismo techo, de convivir y de escuchar sus anécdotas hasta el último día de su vida, le ayudó bastante y principalmente, la motivó a ir a estudiar sobre la lengua, porque la lengua propiamente dicha ya la conocía y la sabía utilizar desde que estaba en pañales. Hoy en día, puede percibir lo valioso que era poder tener ese material humano y que la posibilitaría más adelante, a estar en este momento

escribiendo parte de su trayectoria por las dos fronteras separadas por el río Yaguarón. Se estima, que en el lugar en que ellos se encuentren en el plano superior, con seguridad deben de estar muy orgullosos y lisonjeados, por tener su historia resumida en estos renglones.

Dándole continuidad a su búsqueda por nuevos horizontes, la disertante del presente texto, poseedora del español como lengua materna, en el año 2007 decidió terminar sus estudios secundarios en Brasil, motivada por la pasión que sus abuelos siempre mantuvieron por el citado país y principalmente por una toma de conciencia, considerando que a través y solamente por el estudio podría realizar un sinnúmero de sueños y realizaciones tanto personales como profesionales, ya que esta es la única herramienta que se puede utilizar en el mercado de trabajo cada vez más competitivo.

En otras épocas, en el referente “culturas” por ejemplo, existía la celebración de fiestas típicas de Brasil que empapaban la cultura uruguaya; en ese sentido, se veía hace algunos años cuando el carnaval estaba en su auge, en la ciudad vecina de Río Branco, más de cuarenta tractores con zorras o remolques con diferentes grupos vistiendo fantasías alusivas algún tema elegido (piratas, indios, monjas, médicos, etc.) los mismos contrataban los servicios de una discoteca con generadores lo suficiente potentes para tener una mejor música que el otro grupo, al final de cuentas, se ganaban premios y certificados de participación.

Las músicas que seleccionaban de forma muy cuidadosa para animar el desfile de carnaval, ¿serían diferentes tipos de candombe? Seguramente el lector opinaría que sí, para rescatar la música tradicional uruguaya, típica de los carnavales. Pues se equivoca, las músicas elegidas eran las últimas y más pedidas en Brasil, axé, funck, sambas, etc.

Para finalizar la noche, después que participaban en el carnaval del lado uruguayo de la frontera, cruzaban el puente para seguir festejando con los hermanos brasileiros, cabe destacar que para que todos estos grupos

podían desfilar también en Yaguarón, había que pedir las debidas autorizaciones tanto en la Aduana uruguaya, Receita Federal, Junta Local Autónoma – lo que hoy es el Municipio de Río Branco – y en la Prefeitura de Yaguarón, así como tenían que declarar quien era el chofer, nombre de cada integrante del grupo y el responsable por el mismo.

Es posible señalar que a los referidos grupos se les denominaba “comparsas” y llevaban el nombre electo por los componentes. Se puede observar al narrar este ritual que se llevaba a cabo en esta frontera – Yaguarón/Río Branco – que el hecho de que existan dos fiestas de carnaval en una misma frontera, no quiere decir que estén habilitadas a “ir y venir” cuando se les parezca, todo tenía que tener autorización previa y siempre muy burocrático en lo que hace referencia a barreras geo-políticas. En contrapartida, no se puede afirmar que la misma costumbre en el citado ritual también se llevara a cabo por parte de los grupos carnavalescos de Yaguarón, más conocidos como “trios”; ellos se mantuvieron siempre dentro de su cultura y tradición de carnaval, desfilando por la avenida 27 de janeiro y posteriormente cada uno entraba al club social que más le agradaba, como podían ser: Club Harmonía, Club Jaguareense (estos frecuentados por la alta sociedad y simpatizantes) y el Club 24 de agosto, para aquel sector más popular de la ciudad.

Lo que apenas ocurría como forma de protocolo, era que las reinas y la corte de los distintos clubes, visitaban las instalaciones de otros clubes de uno y del otro lado de la frontera, con invitación previa. Se concluye el tema carnaval, aportando que el uruguayo fronterizo vive e incorpora más la cultura del país vecino, al contrario del brasileiro fronterizo, que no lo hace, salvo algunas excepciones.

Otro ritual que desde hace muchas décadas se repite por parte de los uruguayos de la frontera en Río Branco, es cruzar el puente en busca de alimentos más baratos que en su país de origen; siempre fue conveniente hacer las compras del mes en Yaguarón, el famoso “surtido”; los jaguarenses

cruzaban solamente por motivos agropecuarios y ganaderos, muchos residen o tienen estancias y plantaciones en las inmediaciones entre Río Branco y Treinta y tres. El habitante brasileño fronterizo que no poseía ninguno de esos vínculos, de repente atravesaba el Puente internacional Mauá en busca de quesos, dulce de leche, municiones y artículos de caza y pesca, todo lo encontraban en la zona comercial de Río Branco en la antigua Casa Mario, hoy en día Free Shop Mario.

Indudablemente el gusto por los famosos lácteos uruguayos aún se mantiene, a ello se le agregaron hace poco más de diez años los perfumes importados, bebidas, electrodomésticos, etc. Con la apertura del sistema de Free Shop en la ciudad de Río Branco, que le cambió la cara, podrán corroborar quienes habitan la frontera y presenciaron tamaña mudanza.

En cada fin de semana y feriados nacionales brasileiros, la frontera recibe cientos de turistas con el atractivo del paseo de compras, no solo lucran los propietarios de estos comercios del lado uruguayo, sino que también los establecimientos gastronómicos y hoteleros en el municipio de Yaguarón. Por otra parte, no se puede dejar de mencionar la cantidad de puestos de trabajo que se han abierto a lo largo de estos años, no solo para nacionales uruguayos, pero también para brasileños de la región.

Para concluir, desde el lugar que ocupa la autora del presente artículo, puede comprobar la existencia de documentos fronterizos que ha expedido con la referida finalidad – obtención de documento extranjero – en la Oficina Consular de Distrito de la República Oriental del Uruguay en Yaguarón. Se considera que hay mucho para estudiar en esta frontera terrestre donde residimos, existe mucho material humano para investigar, culturas que se entrelazan e identidades en continua formación, y que posteriormente se le dará continuidad a la presente disertación.

Referencias Bibliográficas

Bauman, Z. (2005). *Identidade*. Brasil: Jorge Zahar

Canclini, N. G. (2012). *Culturas Híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Buenos Aires, Argentina: Paidós

Grimson, A., (2011). *Los límites de la cultura. Críticas de las teorías de la identidad*. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno

Mazzei, E. (2013). *Fronteras que nos unen y límites que nos separan*. Melo, Uruguay: Imprenta CBA.

Sobral, A. (2009). *Do dialogismo ao gênero. As bases do pensamento do círculo de Bakhtin*. Campinas, Brasil: Mercado de Letras.

Posiciones docentes y profesionalización respecto a la ortografía como objeto cultural

Andrés Israel Rodríguez Techera

A modo de apertura

Abordar ortografía en el contexto escolar supone tener presente una mirada de mayor alcance, relacionada a los procesos de revisión de textos escritos. La ortografía se vincula con nociones de corrección dado que esta *“presupone la existencia de una norma que regula la transcripción gráfica y que es aceptada por todos los hablantes de la lengua.”* (Camps, 2004, 7) En el proceso de aceptación de la norma ortográfica que experimenta una sociedad, el papel de la institución escuela juega un rol fundamental.

Como componente central de los programas escolares, la enseñanza de la ortografía siempre ha estado presente en los llamados “contenidos mínimos” (Pineau, 1997). En el contexto de la educación uruguaya, desde la reforma impulsada por José Pedro Varela, a fines del siglo XIX, la imposición del español como lengua nacional en el Uruguay formó parte de la agenda de las políticas educativas y lingüísticas del momento (Figarola, 2012). Varela cuestiona cuál es el orden verdadero y el verdadero programa que debe aplicarse en la escuela primaria (Ardao, 1968), estableciendo la adquisición y uso del lenguaje (conversación, lectura, ortografía, composición y gramática) como uno de los principales cometidos y responsabilidades de la escuela. Esta preocupación por la ortografía, entre otros aspectos de la lengua, se mantuvo en la tradición escolar a través de los diferentes programas y permanece vigente en el actual Programa de Educación Inicial y Primaria, publicado en el año 2008.

Lo recientemente mencionado mantiene una estrecha relación con lo sostenido por Camps (2004) quien reconoce que la ortografía ha sido el centro de la enseñanza de la lengua en las escuelas durante muchos años,

dado que *“dominar ortografía se consideraba básico para el dominio del lenguaje escrito”* (Camps, 2004, 5)

Ahora bien, ¿cuál ha sido la historia del trabajo de enseñar en lo que concierne al abordaje de la ortografía como componente de la lengua escrita en la escuela uruguaya? Y más concretamente nos preguntamos: ¿cuáles han sido las posiciones docentes al respecto? ¿De qué manera estas posiciones han configurado modos de profesionalización docente?

Para poder arribar a los principales tópicos planteados en estos interrogantes, se hace imprescindible realizar un recorrido de la tarea docente desde una perspectiva historicista, debatiendo acerca de las tensiones que supone enseñar ortografía desde diferentes lógicas paradigmáticas. En este sentido nos aporta Hunter (1998) cuando sostiene que el fenómeno educativo mantiene estrechas relaciones con *“una práctica emprendida por una categoría particular de individuo que persigue fines concretos”* (Hunter, 1998,29). Este análisis nos permitirá revisar las propuestas de enseñanza que forman parte del hacer cotidiano docente, para alcanzar lo que se constituye en el objetivo central del presente trabajo: aproximarnos a la construcción de las posiciones docentes relativas a la enseñanza de la ortografía, como formas de profesionalización docente.

Algunas consideraciones en torno a la profesionalización en el marco de la enseñanza de la ortografía

A la hora de entendernos como profesionales de las Prácticas del Lenguaje, importa reconocer, siguiendo a Vassiliades (2012), que la comprensión del trabajo de enseñar nos remite a una inevitable polisemia que conjuga diferentes realidades e intencionalidades fruto de procesos históricos que las conforman como tal. Por ende, *“quien se embarque en la tarea de comprender el trabajo de enseñar asociándolo a un sentido único se enfrentará sin dudas a una empresa un tanto imposible de realizar.”* (Vassiliades, 2012, 2)

Según Southwell (2009), ser un docente profesional implica modos particulares acerca de cómo hablar, pensar, actuar, ver, en el marco de un contexto variado de objetos de disputa:

“el docente profesional es responsable primario de la calidad educativa, el docente profesional requiere de condiciones de trabajo acordes a su estatus, el docente profesional es producto de una mejora de la formación, el docente profesional no solo remite a un conjunto de saberes sino a condiciones personales. Se trata de un campo de significados que a la vez funciona como mecanismo de regulación.” (Southwell, 2007)

Este contexto multivariado de significaciones sobre lo que significa ser profesional se constituye en un aspecto clave a la hora de entender las posiciones docentes que atraviesan lo profesional. Según Vassiliades (2012), la posición docente como categoría supone sentidos y discursos circulantes, reguladores y organizadores del quehacer de enseñar, más concretamente a *“los múltiples modos en que –en ese marco- los sujetos enseñantes asumen, viven y piensan su tarea, y los problemas, desafíos y utopías que se plantean en torno de ella.”* (Vassiliades, 2012, 6)

Southwell (2009) sostiene que la enseñanza implica el establecimiento de una relación, la construcción de posiciones en coordenadas no predefinidas, ni definitivas ni fijadas a priori, sino que todo lo contrario, implica la construcción de una relación que por naturaleza se constituye a través de alteraciones, buscando e inventando respuestas. Sostiene que *“esta relación se establece con la cultura, el poder, los saberes y las formas de su enseñanza; una relación con los otros y lo que ellos generan en uno, con la política y la sociedad; con el mundo del trabajo y las múltiples estrategias que desarrollamos para ubicarnos en él.”* (Southwell, 2009, 169)

Estos modos de plantearse la tarea de enseñanza implican determinados vínculos con los saberes y con las formas de enseñar, que no son del todo estables y que remiten además a una vinculación con los “otros” definiendo cuestiones de autoridad y acción con las nuevas generaciones.

Consecuentemente, la posición docente supone una construcción de miradas sobre las diferentes problemáticas que atañen a la tarea de enseñar, *“incluye definiciones provisorias y dinámicas acerca de qué situaciones son del orden de la desigualdad, la injusticia y la exclusión y qué elementos compondrían escenarios más igualitarios, justos o inclusivos.”* (Vassiliades, 2012, 7)

Ahora bien, ¿cómo se configuran estos modos de asumir la tarea docente en el terreno de la enseñanza de las Prácticas del Lenguaje que se vinculan con la ortografía? Podemos recuperar las preguntas que plantea Southwell (2009, 169) al respecto del sentido de la tarea de enseñar, parafraseándolas y ajustándolas al sentido del trabajo de enseñar ortografía.

¿Qué sentido tiene hoy enseñar ortografía? ¿Cuáles son los dilemas a los que nos enfrentamos a la hora de enseñarla? ¿Cuáles son las tradiciones que pesan sobre su enseñanza? ¿Se ha revisado y renovado la enseñanza de la ortografía diferenciándose de otros abordajes producidos a lo largo de la historia? ¿Cuáles aspectos de la sociedad y la cultura han incidido en ello? ¿Qué identidades se forjaron a través de los diferentes enfoques de enseñanza ortográfica y cuáles son las potenciales que pueden llegar a configurarse? ¿Cómo promover el desarrollo de nuevas perspectivas para posibilitar la transmisión entre generaciones de este saber cultural?

Posiciones docentes y profesionalización respecto a la ortografía como objeto cultural

En este trabajo abordaremos dos miradas fundamentales –entre otras existentes- en lo que respecta a posiciones docentes respecto a la enseñanza de la ortografía. La primera de ellas se relaciona con una posición en la que

según Del Valle Rodríguez (2007) la enseñanza de la lengua escrita no se vincula con las necesidades, intereses y problemas de los alumnos, sino que apuesta a una cosmovisión magistocentrada, memorística, pasiva e intelectualista.

La profesionalidad del docente en esta posición radica en ser un proveedor de conocimientos, mirando al niño como un adulto en miniatura, como receptáculo de sus acciones, un receptor netamente pasivo. La enseñanza de la escritura, y por ende, de la ortografía, se halla estrechamente vinculada a técnicas de repetición y memorización de reglas, conformando una enseñanza mecanizada, que considera la escritura como un código de transcripción de la oralidad. De esta manera, los conocimientos enciclopédicos que se pretenden impartir guardan muy poca relación con la realidad.

“Las posiciones que han reducido a la ortografía tan solo a una relación entre elementos mínimos de la cadena escrita con elementos mínimos de la cadena oral han contribuido a extender la opinión de que la enseñanza ortográfica podía ser descontextualizada y mecanizada.” (Camps, 2004, 5)

Esta posición docente en cuanto a la enseñanza de la ortografía, de larga data en la tradición escolar, es fruto de una cosmovisión del mundo en la que el rol docente se ha centrado en el método y en los saberes a ser transmitidos por encima de otros aspectos de la tarea de enseñar.

El docente provisto de tecnologías concretas (libros, silabarios, catecismos, manuales, entre otros) ha estado dedicado a la transmisión de saberes elaborados. Es aquí donde cobra suma importancia el método como artificio racional para lograr determinados fines (Southwell, 2009). El interés ha estado focalizado en la responsabilidad de la escuela de formar *“formar sujetos nuevos –“ciudadanos letrados”- desconociendo aquello que los sujetos traían como experiencia propia, previa y diferente del mundo escolar.”* (Southwell, 2009, 173-174)

La tarea de enseñar en este contexto pretendía injertarse en sus destinatarios como estrategia para civilizarlos. En este marco de regulaciones, de posiciones docentes definidas en estas direcciones, no es de extrañarse que la demarcación de los límites del adentro y el afuera de la escuela, estuviese bien patente. En este contexto, el adentro se entiende como algo superior a lo que ocurre afuera. (Southwell, 2009)

Aproximándonos a la segunda posición docente respecto a la enseñanza de la ortografía, podemos reflexionar en función de una mirada más problematizadora que la anterior. En la época actual, en la que las instituciones atraviesan una importante crisis en lo que respecta a cuestiones taxativas sobre qué es lo de adentro y qué es lo de afuera, emerge con fuerza una nueva posición docente. Hoy más que nunca debemos pensar el presente escolar como un lugar de mediaciones y transformaciones que superen lo inmediato y que se proyecten a impactos de mayor alcance.

En pro de desarrollar alumnos que puedan disfrutar de una escritura íntegra, libre de ambigüedades y necesaria para todos los miembros de una comunidad lingüística como signo cultural (Camps, 2004, 9) cobra sentido preguntarse qué saberes estamos transmitiendo y cuáles son las actitudes que adoptamos en estos procesos de transmisión. Cobra importancia *“reflexionar, decidir (...) qué selección hacemos de este presente para legar a nuestros alumnos.”* (Southwell, 2009, 175) En esta línea la autora profundiza: *“sin lugar a dudas lo que funda el sentido del trabajo de enseñar es la relación con la cultura, esto es, la relación propia y la que propiciamos para los otros. Cuando decimos relación propia, estamos pensando que antes que docentes somos ciudadanos que nos insertamos y vinculamos con una sociedad poniéndonos en diálogo con sus tendencias, sus problemas, sus urgencias, sus dilemas.”* (Southwell, 2009, 172)

Resulta crucial preguntarnos, cuestionarnos como adultos, como educadores, por las maneras de posicionarnos en esta relación con la cultura, en el caso en cuestión, con la ortografía como clave para entender el mundo

escrito que rodea a los alumnos. Cabe preguntarse además sobre *“¿qué posibilidades tiene hoy la escuela de dar claves para interpretar este mundo, y de no transmitir imágenes de desencanto? ¿Qué opciones habilita, por la vía del acceso a la cultura, para construir referencias para un mundo distinto a como ha sido en el pasado y al que vale la pena explorar, con sus misterios, sus deudas y sus rasgos promisorios?”* (Southwell, 2009, 175)

Bajo una perspectiva mecanicista, reduccionista, centrada en la ejercitación, en la repetición como estrategia de acceso a los saberes ortográficos, las imágenes de desencanto que se generan son múltiples, dado que el alumno no tiene la posibilidad de entender y disfrutar de la ortografía como parte de un proceso en el que se construyen actos con significados auténticos en situaciones reales de escritura.

Desde una posición docente en la que se privilegia el uso real de la lengua escrita se

“permitiría quizás desbloquear la consideración que tiene la enseñanza de la ortografía, comúnmente vista como una actividad mecánica, y resituarla en el conjunto de la enseñanza de la lengua escrita, lo cual la apartaría de ese lugar primordial que a veces ocupa en la escuela y, en cambio, se consideraría su función en la comunicación social.” (Camps, 2004, 5)

Esta tarea de resituación de la ortografía en el terreno de la enseñanza de la lengua escrita, puede considerarse como un acto profesional y generador de nuevas identidades en lo que refiere a la relación de los estudiantes con la ortografía como objeto cultural.

En este sentido Camps (2004) avanza y nos aporta

“para el niño, solo tendrá sentido aprender ortografía si esta es un instrumento para escribir textos que sean leídos, y no solo corregidos, y que por lo tanto tengan una función. Solo en el marco de un aprendizaje basado en el uso real de la lengua escrita, podrá el

niño dar a la ortografía el valor que tiene de convención social necesaria.” (Camps, 2004, 6)

El uso de la escritura en situaciones reales de uso posibilita, desde este posicionamiento docente, el desarrollo de razonamientos ortográficos más potentes y significativos. En este sentido, *“la práctica, el ejercicio, solo será útil si se enmarca en esta necesidad y si es una práctica reflexiva basada en el conocimiento aunque, evidentemente, el objetivo sea la automatización.”* (Camps, 2004, 6) Es necesario tener presente que esta visión presentada, por más que pueda ser más deseable que otras, no deja de ser un posicionamiento histórico, en un espacio, un tiempo, un escenario dados, y que demanda la necesidad de revisar más que las prácticas y las actuaciones específicas de los docentes, sus convicciones.

En este sentido recuperemos aportes de Terigi (2012) al respecto. Es importante llegar a entender que

“los procesos de formación ofrezcan a los docentes elementos para trabajar más sobre sus convicciones que sobre la organización de la enseñanza de acuerdo con esas convicciones; y más sobre sus teorías que sobre sus repertorios de prácticas y sus actuaciones concretas.” (Terigi, 2012, 52)

La mirada ha de centrarse en discutir el *currículum* de formación docente desde un reconocimiento de convicciones que subyacen en las prácticas de enseñanza de la ortografía y que tienen múltiples antecedentes causales.

Estas convicciones son la base de la identidad docente, y analizadas, potenciarían procesos de reflexión que originan los verdaderos y sustanciales cambios. *“Los estudios sobre el aprendizaje docente ponen el acento en un enfoque de la formación que se refiere al proceso personal de construcción de identidad que debe realizar cada docente”* (Terigi, 2012, 51).

Atendiendo a estas convicciones es que se podrá afectar sensiblemente en los modos de relacionamiento que los docentes establecen

con los saberes, en este caso, los ortográficos, tanto en un incremento cuantitativo como cualitativo. En palabras de Terigi,

“necesitamos la producción de conocimientos acerca de la enseñanza que se realiza desde la misma escuela, basada en la problematización de la vida cotidiana escolar y el diálogo entre colegas. Necesitamos también investigación sobre la enseñanza usual, producida por investigadores profesionales, con el objetivo de “ganar conocimiento y comprensión de los fenómenos de enseñanza.”
(Terigi, 2012, 63)

Reflexiones finales

En esta oportunidad estamos reflexionando sobre la relevancia de las diferentes posiciones docentes como actos profesionales en el proceso de enseñanza de la ortografía. Sin lugar a dudas, estas consideraciones pueden recuperarse, con los ajustes que sean convenientes, desde otros objetos culturales, dignos de ser contruidos en las escuelas como escenarios pedagógicos. Concordando con Vasilliades (2012), se entiende que el contexto escuela debe ser un entorno convocante para el alumno como tal. Para ello, se vuelve relevante performar nuevas identidades, emergentes de la discusión de las convicciones puestas en juego en la tarea de enseñar.

Sin lugar a dudas, *“en la medida en que la perspectiva de la profesionalización se va asociando de manera predominante a alguno o algunos de los significados posibles, las políticas adoptadas en consecuencia establecen una norma, una trayectoria deseable, una serie de condiciones ideales que caracterizan al docente profesional.”* (Southwell, 2009, 194)

Siguiendo a esta autora, enseñar implica apelar a tradiciones ya existentes, pero no de manera incondicional o irrevocable: es necesario transitar la tradición para poder producir renovaciones que abran caminos hacia el conocimiento e interpretación del mundo, así como el establecimiento de puentes para cruzar fronteras existentes en las relaciones pedagógicas. Es

necesario construir responsabilidades en el marco del relacionamiento con otros y como producto del tiempo en que vivimos.

Referencias bibliográficas

- Ardao, A. (1968). *Etapas de la inteligencia uruguaya*. Montevideo: Departamento de Publicaciones de la UdelaR.
- Camps, A. et al. (2004). La enseñanza de la ortografía. Barcelona: Graó.
- Del Valle Rodríguez, L. (2007). *Enseñanza de la lengua escrita en la primera etapa de la Escuela Básica. Estudio de caso descriptivo sobre unas educadoras venezolanas*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de:
<http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/4683/lvr1de3.pdf;jsessionid=DEB045D4993D965BC6DD01A89F2632CD.tdx2?sequence=1>.
- Figarola, M. (2012). Las ideas ortográficas en los Anales de Instrucción Primaria. En: G. Cánepa et al., "*Español al Sur*" (edición revisada y aumentada) (comps.). (2012). Montevideo. Uruguay: Administración Nacional de Educación Pública. Consejo de Formación en Educación. Departamento Nacional de Español.
- López Filardo, M. (2004). *Proyección de la figura de José Pedro Varela en la construcción del Uruguay moderno*. Montevideo.: ANEP-CEP. Biblioteca Pedagógica Central.
- Hunter, I. (1998). *Repensar la escuela. Pedagogía, burocracia y crítica*. Barcelona: Ed. Pomares.
- Pineau, P. (1997). *La escolarización de la provincia de Buenos Aires 1875-1930: una versión posible*. Cap. II. Buenos Aires : CBC-FLACSO.
- Southwell, M. (2009) Docencia, tradiciones y nuevos desafíos en el escenario contemporáneo. En J. Yuni, (comp.), *La formación docente. Complejidad y ausencias*. Córdoba: Encuentro Grupo Editor.
- Terigi, F. (2012). *Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación*. Documento básico del VIII Foro Latinoamericano

de Educación “¿Qué debe saber un docente y por qué?”, organizado por la Fundación Santillana. Buenos Aires, Santillana. Recuperado de: http://www.fundacionsantillana.com/upload/ficheros/noticias/201205/documento_bsico_2012.pdf.

Vassiliades, A. (2012). Posiciones docentes frente a la desigualdad social y educativa: disputas y tramas de sentido en torno de las regulaciones del trabajo de enseñar. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, (30). Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

Aportes de la neurolingüística a la educación: el rol de la memoria declarativa y de la memoria procedural en la adquisición de segundas lenguas

Yliana Rodríguez

“Une éducation n'est pas combien vous avez commis à la mémoire, ou même ce que vous savez. C'est être capable de différencier entre ce que vous savez et ce que vous n'avez pas.”

Anatole France

Introducción

El aprendizaje no sólo resulta en memorizar sino que es en sí mismo producto de la memoria. Hoy sabemos que quienes aprenden segundas lenguas, utilizan varios tipos de memorias para aprender la lengua meta. El aprendizaje, en lo referente al léxico, la semántica, y el aprendizaje de reglas gramaticales y fonológicas de la lengua meta, probablemente impliquen memoria declarativa, la cual se encuentra en el hipocampo y el neocortex. Mientras que aprender gramática y fonología al punto de automatizarlas, puede basarse en el sistema procedural, que subyace a habilidades cognitivas y motoras, y se basa en los ganglios basales (Schumann, 2004).

Desde una perspectiva educacional, el conocimiento implícito es tácito e intuitivo, mientras que el conocimiento explícito es consciente (Ellis, 2009). Por lo tanto, podríamos decir que en la memoria procedural almacenamos conocimiento implícito y en la memoria declarativa conocimiento explícito. Al aventurarnos a estudiar cuestiones referentes a la adquisición de lenguas, no debemos perder de vista esta dualidad inherente a la dimensión memoria procedural/memoria declarativa.

Mecanismos de la memoria

Por **mecanismos** de la memoria entendemos las entidades (cognitivas y neuronales) subyacentes que producen el fenómeno de la memoria (Cohen, 1997).

Contamos con evidencia neurofuncional, neurofisiológica y neuroanatómica de que la competencia lingüística implícita y el conocimiento metalingüístico son muy distintos entre sí, también contamos con una serie de estudios recientes de neuroimagen en bilingües. Con respecto a los sujetos bilingües, Michele Paradis explica lo siguiente:

“They have different memory sources (declarative vs. procedural), each subserved by neuroanatomical structures and neuropsychophysiological mechanisms that differ from those subserving the other (hippocampal system and extensive areas of tertiary associative cortex vs. cerebellum, striatum, and focalized cortical areas), and bear on different entities (e.g., surface form vs. underlying structure; acoustic properties vs. proprioception). The former is consciously controlled, the latter is used automatically” (Paradis, 2004, p. 61).

De acuerdo con Fabbro y Aglioti (en Schumann, 2004), no se puede acceder al contenido de la memoria procedural a través de esfuerzos conscientes; mientras que la memoria declarativa, puede ser conscientemente representada o verbalizada.

El sistema de la memoria humana cuenta con *memoria a corto plazo* (memoria de trabajo) y componentes de *memoria a largo plazo*. La memoria a largo plazo es a su vez clasificada en dos categorías:

memoria declarativa o explícita y *memoria procedural* o implícita (Schumann, 2004).

Memoria procedural

La competencia lingüística que subyace a la ejecución de habilidades motoras y cognitivas es considerada procedural. La competencia lingüística implícita es implícita en el sentido que el conocimiento es inferido. A través de su comportamiento verbal, los hablantes demuestran la existencia de un sistema implícito internalizado que les permite, por ejemplo, utilizar el plural o la marca de pretérito en los contextos apropiados, o ubicar el objeto antes o después del verbo, y el adjetivo antes o después del sustantivo. Los hablantes nativos hacen esto incluso ignorando completamente el *saber cómo*. El conocimiento lingüístico implícito es adquirido incidentalmente y por lo tanto no deja recuerdo de haber sido adquirido (ya que los hablantes ni siquiera son conscientes de lo que ha sido adquirido, solo lo son del hecho de ser capaces de ejecutar su lengua (Paradis, 2004).

Fabbro estableció que la memoria procedural está relacionada con el aprendizaje de procedimientos motores y cognitivos no sólo a través de estructuras cerebrales complejas sino también a través de estructuras subcorticales como los ganglios basales y el cerebelo. Esta memoria se utiliza, por ejemplo, cuando uno aprende a tocar un instrumento musical, cuando uno aprende un deporte, a bailar, o a hablar una lengua materna (Schumann, 2004).

Memoria declarativa

De acuerdo con Cohen (en Paradis, 2004), el conocimiento explícito refiere al conocimiento del cual los individuos son conscientes y por el cual son capaces de representarse a ellos mismos, es más, lo pueden

verbalizar a demanda; por lo tanto, este tipo de conocimiento explícito es el que corresponde a la memoria declarativa.

La neurobiología detrás de la memoria procedural y de la memoria declarativa.

El modelo de la memoria procedural y declarativa de Ullman et al. (1997) demuestra que ítems léxicos de distinto tipo pueden ser representados en regiones corticales distintas y que el sistema de la memoria declarativa participa en el procesamiento léxico. Ullman presenta un modelo dual para el lenguaje, en el que se plantea que el léxico es procesado por el sistema de la memoria declarativa (SMD) y la gramática es procesada por el sistema de la memoria procedural (SMP). Según su modelo, los substratos neuronales para el SMP son la corteza frontal y los ganglios basales, mientras que el SMD se identifica en el lóbulo temporal incluyendo las estructuras del lóbulo temporal medio como el hipocampo. Su modelo se basa en el uso de los verbos regulares e irregulares. Según esta teoría, los verbos irregulares, los cuales tienen que ser memorizados, son procesados por el SMD. Mientras que los verbos regulares, que se basan en reglas, son procesados por el SMP (Ullman, 1997).

La neurobiología de la memoria procedural

La memoria procedural se focaliza en el caudado, el putamen, y el globo pálido. Durante las primeras etapas del aprendizaje, la corteza motora presuplementaria y la parte anterior de los ganglios basales (i.e., la cabeza del núcleo caudado) son reclutados para iniciar el aprendizaje secuencial. Luego que la secuencia es aprendida y automatizada, el núcleo dentado cerebeloso y la parte posterior de los ganglios basales (la parte media y posterior del putamen) son reclutados para almacenar y retomar información de la memoria procedural. Los ganglios basales están involucrados en el aprendizaje,

almacenamiento y recuperación de este conocimiento implícito. Por lo tanto, no nos llama la atención que una lesión en los ganglios basales resulte en un trastorno de la fonología ya que éstos son responsables de la formación y aplicación de reglas (Schumann, 2004).

La neurobiología de la memoria declarativa

Parece haber acuerdo en que la memoria declarativa está sustentada por el sistema del hipocampo (ubicado bilateralmente en la superficie media de los lóbulos temporales) y el neocortex. Las memorias declarativas son originalmente procesadas por, y eventualmente almacenadas en, aquellas áreas corticales del cerebro que son inicialmente activadas por un determinado grupo de estímulos. En el caso del input lingüístico, hay una fuerte tendencia a que las cortezas frontales y temporales del hemisferio izquierdo se involucren en la decodificación de esta información. Aunque tal como con cualquier tipo de información, el almacenamiento de estímulos lingüísticos requiere una red de estructuras cerebrales que se extienda más allá de las áreas corticales en donde el estímulo es finalmente almacenado. En el caso del aprendizaje de lenguas en adultos, por ejemplo, el input lingüístico proceduralizado puede ser almacenado en el neocortex, pero solo después de pasar por los circuitos de los ganglios basales (Schumann, 2004).

Interacción

De acuerdo con Paradis, la memoria procedural es independiente de la declarativa (Paradis, 2004). Este autor señala que la competencia lingüística explícita y el conocimiento metalingüístico son sustentados por mecanismos neurofuncionales separados. Aunque también reconoce que cuando una habilidad se vuelve más competente, el

procesamiento pasa de un mecanismo (controlado, declarativo) a otro (automático, procedural). En otras palabras, la práctica lleva al remplazo de procesos controlados por procesos automáticos, lo que conlleva a una mejora en la automaticidad (Paradis, 2004).

Según Crowell (en Schumann, 2004), lo que es visto como una conversión de conocimiento declarativo a una habilidad procedural, puede ser en realidad un refuerzo de las conexiones del circuito de los ganglios basales a través de la práctica (guiada por el conocimiento declarativo) y al fortalecerse los ganglios basales los circuitos del hipocampo se debilitarán (Schumann, 2004).

MacBride (2007) asegura que los dos sistemas son ampliamente autónomos, pero pueden interactuar en muchas formas, como puede ser el hecho de que el conocimiento procedural se vuelva declarativo y viceversa.

Implicancias para la adquisición de segundas lenguas

La adquisición de segundas lenguas se trata de *aprender*, y el aprendizaje esta mediado por el cerebro. Por lo tanto, la estructura y funcionamiento del cerebro es tan central para la empresa de la adquisición de segundas lenguas como la propia lingüística (Schumann, 2004). Si asumimos que el aprendizaje explícito está conectado con la memoria declarativa y que el aprendizaje implícito lo está con la memoria procedural, deberíamos tratar de estudiar sus implicancias en la adquisición de segundas lenguas.

Autores como Krashen, creen que se debe dejar a los estudiantes descubrir las reglas por sí mismos (Song et. al., 2012). Pero por otro lado, según MacWhinney (1997), es difícil pensar en estudios que demuestren un patrón lingüístico en el que los estudiantes tengan un rendimiento peor cuando se les da instrucción explícita. Lo que es más, afirma que no hay nada en la literatura sobre aprendizaje implícito, que

diga que la instrucción explícita no pueda mejorar el aprendizaje implícito. Lo que sí hace la literatura sobre aprendizaje implícito, es señalar que algunos tipos de aprendizaje pueden ocurrir implícitamente. MacWhinney (1997) señala que Green y Hetch creen que la instrucción explícita funciona mejor con estructuras simples, mientras que la enseñanza de reglas sobre estructuras complejas puede ser contraproducente. En suma, darle a los estudiantes acceso a información relevante, nunca es una mala idea, es más, ocultar a los estudiantes información básica funciona en detrimento del aprendizaje de lenguas.

Long, White, Spada, Lightbown y Ranta (en Song et. al., 2012), señalan que estudiantes de segundas lenguas que experimentan enseñanza explícita sobre las reglas de la segunda lengua, mejoraron su competencia gramatical y aprenden más rápido. Pero según Verdolini (en Paradis, 2004), concentrar la atención en la forma a ser adquirida, reduce la eficacia del proceso de adquisición, porque la forma es tratada explícitamente y por lo tanto no es internalizada.

Segalowitz, Segalowitz y Wood (en Paradis, 2004) midieron el desarrollo de la automaticidad en más de 100 estudiantes de francés (hablantes de inglés como lengua materna) en la Universidad de Brock; y reportaron que aquellas palabras que no eran el objeto del aprendizaje (aquellas que no se incluyeron en una lista de palabras a ser estudiada), pero que tenían una alta frecuencia a lo largo de las actividades de aprendizaje, mostraron un aumento en la automaticidad, confirmando la noción de adquisición incidental a través de la práctica. Por otro lado y, según Lebrun y Curtis (en Paradis, 2004), en niños que son expuestos al lenguaje después de los siete años, la adquisición general es ardua, mientras que la expansión del léxico es relativamente fácil. Esta información sugiere que el vocabulario está, por lo menos, favorecido por la memoria declarativa (al punto que somos conscientes

de algunas propiedades, como el significado referencial entre sonidos y palabras), mientras que la morfosintaxis y los aspectos fonológicos del lenguaje (aquellos aspectos que son implícitos y pueden ser descriptos como gobernados por reglas) son favorecidos por la memoria procedural (Paradis, 2004). El vocabulario, es decir, el emparejamiento sonido-significado a nivel de palabras, es consciente, por lo tanto está facilitado por la memoria declarativa; consecuentemente, no es susceptible a los períodos críticos que aplican a los variados componentes de la competencia implícita (Paradis, 2004).

Para Aglioti y Paradis (2009), la memoria declarativa se deteriora dramáticamente con el envejecimiento. Esto se debe en parte a que la memoria procedural le precede a la declarativa tanto filogenéticamente como ontogenéticamente (Schumann, 2004). Por lo tanto, debería ser favorable promover el conocimiento implícito, ya que éste es almacenado en la memoria procedural, la cual es menos susceptible de deterioro con el paso del tiempo.

Utilizar una segunda lengua más automáticamente implica la proceduralización de la información lingüística de la lengua meta, a través de estructuras que están incrustadas en los ganglios basales (Schumann, 2004). Los estudiantes de segundas lenguas experimentan grandes dificultades hasta que logran adquirir cierto nivel de fluidez; Schumann especula que estas dificultades se deben a que los estudiantes no han tenido suficientes oportunidades de automatizar su segunda lengua a través de los ganglios basales. Por lo tanto, más oportunidad de práctica, redundaría en mayor automatización, con lo que se alcanzaría más fluidez (Schumann, 2004).

Pero los estudiantes de segundas lenguas también se benefician del conocimiento explícito⁸⁴. Namhee Lee (en Schumann 2004) sugiere dos formas en las que el hablante de segundas lenguas puede evitar formar reglas incorrectas: modulación del sistema dopaminérgico e intervención a través de la memoria declarativa. Paradis lo explica del siguiente modo:

“Declarative knowledge may become proceduralized and fossilization may become corrected via a system involving projections from the hippocampus and the amygdala to the ventral striatum, projection from the ventral striatum to the globus pallidus and the ventral pallidum, and dopamine innervation of the ventral and dorsal striatum” (Schumann, 2004 p. 72).

Intentar atribuir el aprendizaje de lenguas a procesos explícitos o implícitos, inevitablemente deberá ser respondido por una posición que enfatice la contribución de ambos procesos (MacWhinney, 1997)

Conclusión

La dicotomía simplista de aprendizaje explícito/implícito ya no es válida. Sabemos que mecanismos implícitos básicos interactúan con procesos de control explícitos más complejos (MacWhinney, 1997). Las neurociencias han producido investigación considerable que identifica los mecanismos de la memoria. Lo que necesitamos hacer ahora, es establecer más vínculos entre estos mecanismos neurobiológicos y la adquisición de segundas lenguas. El cerebro es el mecanismo

⁸⁴ Aunque sabemos que automatizar un conocimiento declarativo o alterar un procedimiento habitual es muy difícil y lleva mucho tiempo (Schumann, 2004).

fundamental que favorece la adquisición de conocimiento y habilidades, por lo tanto, es donde debemos observar (Schumann, 2004). También sabemos que el almacenado en la memoria procedural, sucede más lentamente que en la declarativa. El otro lado de la moneda es que la información almacenada en la memoria procedural es más robusta, por lo que una vez formada se preserva mejor, y es inflexible, por lo que es más difícil de cambiar (Schumann, 2004). En la literatura sobre adquisición de segundas lenguas, ha habido mucho debate sobre si las segundas lenguas se adquieren declarativamente, procedualmente o mediante algún tipo de combinación de ambos procesos. Hoy, sabemos que ambos sistemas son necesarios. En otras palabras, la actividad paralela y la interconectividad del sistema de los ganglios basales y el hipocampo dejan en claro que ambos tipos de aprendizaje tendrán lugar en cualquier escenario de adquisición de lenguas.

Referencias bibliográficas

- Cohen, N. (1997). Memory for Items and Memory for Relations in the Procedural/Declarative Memory framework. *Memory*, v.5, (1/2), (pp. 131-178).
- Ellis R. (2009). *Implicit and explicit knowledge in second language learning, testing and teaching*. Bristol: Multilingual Matters.
- MacBride, D. M. (2007). Methods of measuring conscious and automatic memory: A Brief Review. *Journal of consciousness studies*, v.14, (1), (pp.198-215).
- MacWhinney, B. (1997). *Implicit and Explicit Processes*. Carnegie Mellon University, Department of Psychology. Paper 217.
- Paradis, M. (2004). *A neurolinguistic theory of bilingualism*. Amsterdam: J. Benjamins Pub.
- Paradis, M. (2009). *Declarative and procedural determinants of second languages*. Amsterdam: John Benjamins Pub.
- Schumann, J. (2004). *The neurobiology of learning: perspectives from second language acquisition*. Mahwah, N.J: Erlbaum.

Song, L. (2012). *Overcoming L1 lexicalization biases*. Presented at the meeting of the Jean Piaget Society.

Ullman, M. (1997). A Neural Dissociation within language: Evidence that the Mental Dictionary Is Part of Declarative Memory, and that Grammatical Rules are Processed by the Procedural Memory. *Journal of Cognitive Neuroscience*, (pp.266-276).

Lectura y escritura argumentativas: una propuesta de trabajo

Sandra Román

En esta ponencia presento una propuesta de trabajo para abordar la lectura y la escritura de textos argumentativos en el aula. Esta propuesta fue desarrollada en el marco de mi actividad profesional en el Programa de Lectura y Escritura en Español (PROLEE). “Leer y escribir textos argumentativos: aproximaciones teóricas y secuencias didácticas”, es el resultado de las necesidades planteadas por maestros y profesores en las diferentes instancias en que ProLEE los ha convocado para consultarlos sobre distintos temas. En estos encuentros, maestros y profesores han planteado las dificultades que se presentan en el aula al momento de trabajar con textos argumentativos. La constatación de esta problemática en la investigación realizada para mi tesis centrada en el análisis del discurso argumentativo infantil en el marco de la educación primaria, también fue un factor importante para la elaboración de este material.⁸⁵

“Leer y escribir textos argumentativos” tiene como objetivo contribuir a la enseñanza y al aprendizaje de la argumentación, ofreciendo a los estudiantes herramientas que les permitan apropiarse de los mecanismos lingüísticos necesarios para opinar o discutir una posición. La apropiación de estrategias argumentativas posibilita el desarrollo de un espíritu crítico y reflexivo, por consiguiente, enseñar a argumentar constituye un contenido

⁸⁵ El estudiante al cual está dirigido este material es aquel que, dentro de las Pautas de referencia de tipos lectores y escritores de ProLEE, se ubica entre un nivel 3B y 4A. Es decir, aquel estudiante que está transitando 6° año de Educación Primaria y 1° y 2° año de Educación Media.

esencial para la formación de una ciudadanía que pueda participar en la construcción de una sociedad democrática y plural.

En este sentido, el Programa de Educación Inicial y Primaria (ANEP, 2008: 18) señala en relación con la enseñanza de la lengua:

Se apuesta a una proyección pedagógica que permita la búsqueda de un mayor desarrollo de la competencia metadiscursiva para que los hablantes dispongan de un mejor saber sobre los diversos géneros. Por lo cual, el proceso de aprendizaje permite el acceso a mayores niveles de dominio discursivo, de autonomía y de poder argumentativo, para conscientemente hacer parte o hacer frente a la cultura que están viviendo. (ANEP, 2008: 44).

En consonancia con estos objetivos propuestos desde el Programa, este material se propone un trabajo sistemático para promover la apropiación de un dominio discursivo complejo como la argumentación⁸⁶.

Los géneros discursivos y su inclusión para el trabajo en el aula

En los últimos años la noción de género discursivo ha sido objeto de múltiples abordajes. Se trata de un tema de alta complejidad en el que no hay consensos académicos. Están quienes definen esta noción a partir del anclaje social del discurso y hablan de géneros del discurso; otros apelan a su naturaleza comunicacional y hablan de géneros de texto; y están los autores que privilegian las regularidades composicionales y hablan de tipos

⁸⁶ El Programa de Educación Inicial y Primaria realiza una clasificación de los contenidos del Área del Conocimiento de Lenguas en tres categorías: textos que narran, textos que explican y textos que persuaden. Como se ve, esta clasificación no contempla una categoría texto que argumentan. Sin embargo, la lectura de los «Contenidos» puede sugerir que presupone a la argumentación como un subtipo de persuasión

de textos (Charaudeau y Maingueneau, 2005). Es así que, en muchos casos, las teorías que trabajan sobre textos y sobre géneros (desde la lingüística textual hasta los aportes bajtinianos), así como las teorías que abordan el lenguaje en uso y los enfoques pragmáticos, «son tratadas como si fueran dos versiones de la misma concepción sin percibir las diferencias entre ellas» (Gabbiani, 2009). Esta diversidad de perspectivas en torno al tema de los géneros discursivos vuelve particularmente problemática su inclusión como objeto de enseñanza en el aula. Pero, más allá de las dificultades teóricas y metodológicas que plantea el trabajo con géneros discursivos, son varias las razones que justifican la necesidad de trabajar desde esta perspectiva.

En primer lugar, la interacción social no es posible pensarla fuera del marco de regulación que suponen los géneros, en tanto que son estructuradores de la vida social. Los géneros son las herramientas que permiten y regulan la interacción verbal. El contexto escolar es el lugar en donde el niño accede a interacciones de índole institucional. En este sentido, la escuela permite la ruptura con lo cotidiano –con los géneros discursivos primarios- y habilita al niño a una organización de contenidos y formas de discurso especializado. Esto es, el ámbito escolar habilita a los niños a apropiarse de géneros discursivos diferentes, más complejos que los cotidianos: los géneros discursivos secundarios (Schneuwly y Dolz, 2012).

En segundo lugar, esta apropiación de un mayor número de géneros discursivos permitirá que el alumno, en el futuro, circule de modo legítimo en variadas esferas sociales que impliquen una participación activa en la cultura de la que forma parte. Es así que el manejo de los diferentes géneros discursivos tiene implicaciones sociales y políticas que posibilitan, en último término, el acceso al poder (Gabbiani, 2009).

Por último, la apropiación de géneros discursivos implica el desarrollo simultáneo de tres procesos que se dan en tres niveles diferentes. A nivel objetivo, permite la apropiación de los conocimientos formales; a nivel social

propicia el desarrollo de comportamientos y capacidades de acción, y a nivel subjetivo, posibilita la construcción de la identidad (Bronckart, 2007).

¿Cómo abordar el trabajo con prácticas del lenguaje argumentativas?

El trabajo con prácticas argumentativas en el aula implica tener en cuenta su funcionamiento en tres dimensiones. En primer lugar, la *dimensión intrapersonal* de la argumentación, que alude a los procesos psicológicos que pone en funcionamiento el sujeto para desarrollar una actividad cognitiva compleja como es argumentar. En este sentido, una condición previa para el desarrollo de las habilidades argumentativas de un sujeto, es la capacidad de descentración, es decir, la posibilidad del sujeto de ponerse en el lugar del otro. En psicología esta capacidad se denomina *teoría de la mente* (Astington, 1993) y constituye un elemento fundamental para el desempeño social del sujeto.

En segundo lugar, la argumentación tiene una *dimensión dialógica e interpersonal*. Tal como señala Plantin (2012), el elemento que determina una actividad argumentativa es la puesta en duda de un punto de vista. Esta puesta en duda se externaliza a través del dialogo, es decir, a través de una interacción verbal en la cual el locutor se ve obligado a desarrollar un discurso de justificación. En esta dimensión dialógica de la argumentación es importante tener en cuenta que las partes van a estar condicionadas en función de sus relaciones jerárquicas, es decir, no es lo mismo argumentar frente a pares que con personas jerárquicamente superiores. Esto nos lleva a la tercera dimensión a considerar en la argumentación, que es la *dimensión sociocultural*. La actividad argumentativa acontece en un espacio “situado”, es decir, no ocurre en un vacío social, sino que acontece en contextos sociales y culturales. Así, el hecho de que una actividad argumentativa se desarrolle en un contexto institucional –como la escuela, por ejemplo– resulta determinante (Gabbiani, 2009). Este es un elemento fundamental para

considerar las actividades argumentativas que se planteen en el salón de clase. En un dialogo genuinamente argumentativo los interlocutores deben tener derecho tanto a exigir argumentos como a refutarlos. Es importante, entonces, que al momento de plantear las actividades, el docente explicita el derecho de los estudiantes a presentar los argumentos que crean convenientes sin inhibirse por la presencia del docente.

En este sentido, Padilla (2008) señala que es importante que los docentes reflexionen en torno a estas cuestiones. Si bien la autora plantea estas interrogantes en relación con la lectura y escritura a nivel universitario, resultan extrapolables a otros niveles educativos:

¿en qué medida [los docentes] propiciamos espacios para el uso de la palabra, para la discusión crítica que implica aceptar el desacuerdo, fundamentar los puntos de vista y evaluar las argumentaciones propias y ajenas? ¿En qué medida no somos los agentes que impedimos el uso del pensamiento crítico, avalando prácticas académicas que se limitan a la reproducción dogmática del conocimiento y no a una construcción genuina de saberes científicos? ¿Qué códigos implícitos de la cultura universitaria van internalizando los estudiantes, por ejemplo, en cuanto a qué se puede decir y a quienes, o por el contrario, qué callar y ante quiénes? (Padilla, 2008: 2)

Por último, cuando se trabaja con argumentación es importante tener en cuenta que los temas o preguntas a partir de los cuales trabajar sean, a su vez, interesantes y polémicos, de manera tal que disparen procesos argumentativos controvertidos.

Presentación de las actividades de “Leer y escribir textos argumentativos”

Las actividades propuestas están secuenciadas atendiendo el grado de complejidad de los textos propuestos, así como también el nivel de

dificultad de los ejercicios planteados. La descripción de las actividades implica, por un lado, dar cuenta de los ejes estructurales que organizan el material y, por otro lado, describir los ejes temáticos en torno a los cuales gira.

Ejes estructurales

Para leer. A lo largo de todas las actividades se proponen diferentes instancias de lecturas. Se trata de textos adscriptos a géneros típicamente argumentativos, como el texto de opinión o textos periodísticos en los que la argumentación juega un rol fundamental. En todos los casos cabe recordar que estamos trabajando con la dimensión textual de los géneros discursivos y que, para reconstruir su sentido, es necesario reconstruir la situación social en la que el texto fue generado.

Para seguir leyendo. Se trata de un apartado en el que se sugiere otras lecturas para ampliar la información. El objetivo es trabajar sobre la idea de que las opiniones serán más sólidas en la medida en que estén sustentadas en un mayor grado de información.

A debatir. En esta instancia se propone a los estudiantes debatir en torno a diferentes temáticas. La modalidad de debate propuesta implicará que los estudiantes no necesariamente tengan que defender puntos de vista con los que acuerdan.

Para comprender. Este eje tiene como finalidad trabajar sobre la comprensión lectora. Consiste en una serie de ejercicios orientados a la comprensión de los componentes argumentativos que aparecen en los textos.

Antes de escribir. En esta línea de trabajo se plantea una serie de ejercicios para el desarrollo de la escritura argumentativa. Estos ejercicios no guardan

una relación temática con los textos propuestos en la actividad. Esto es así, porque lo que se busca es que el estudiante focalice su atención en los elementos más formales de la escritura argumentativa.

Caja de herramientas. En este apartado se ofrece al estudiante una serie de expresiones clasificadas de acuerdo a diferentes criterios que condensan los conceptos trabajados en cada unidad. De esta manera, la caja de herramientas, queda disponible para el estudiante como un recurso para el desarrollo de la última tarea propuesta: una actividad de escritura.

Para escribir. En esta instancia el estudiante elaborará un texto en donde desarrollará su propia opinión en relación con las temáticas propuestas en cada actividad.

Ejes temáticos

La *Actividad I* tiene como objetivo que el estudiante reconozca, dentro de un grupo de textos, a aquel o aquellos que presentan una organización argumentativa. De esta manera, se proponen definiciones que le permitirán identificar las principales características de los textos que se le presentan. En esta actividad se introducen las nociones de *argumento* y *conclusión*.

La *Actividad II* tiene como eje temático la posibilidad de la existencia de sirenas. A partir de la presentación de dos textos con posturas divergentes se propiciará el debate. Las propuestas de trabajo de comprensión lectora de esta unidad tienen como objetivo profundizar el reconocimiento de los diferentes elementos que componen una argumentación. Los ejercicios propuestos buscan dotar al estudiante de herramientas que le permitan la apropiación de diferentes formas de presentación de las opiniones.

La *Actividad III* presenta un texto que plantea al grupo una situación hipotética frente a la cual deberán argumentar y debatir. Los ejercicios propuestos para esta unidad plantean un trabajo con conectores argumentativos, fundamentalmente de causa o consecuencia.

La *Actividad IV* ubica al estudiante frente a una temática que suscita opiniones controvertidas: los piropos. A partir de la lectura de diferentes textos de opinión sobre el tema y su posterior debate, se propone focalizar el trabajo en la evaluación de la calidad de los argumentos. El objetivo en esta instancia es ejercitar a los estudiantes en la articulación entre la opinión y las razones que la justifican.

La *Actividad V* gira en torno al tema de los zoológicos. Tiene como objetivo seguir avanzando en la comprensión de textos argumentativos, con dos lecturas que presentan mayor complejidad. Cada uno de los textos presentados en esta actividad recoge diferentes puntos de vista sobre la temática y sus autores dialogan con las mismas.

La *Actividad VI* está destinada al reconocimiento y análisis de las falacias. El objetivo es que el estudiante reconozca un razonamiento falaz y pueda desarticularlo.

Referencias bibliográficas

- ANEP. (2008). Programa de Educación Inicial y Primaria.
- Astington, J. (1993). *The child's discovery of the mind*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bronckart, J. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño & Dávila.
- Charaudeau, P. y Maingueneau, M. D. (2005). *Diccionario de análisis del discurso*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Gabbiani, B. (2009). *Los textos como objetos de análisis o como discurso en ámbitos educativos*. En Carranza (comp.). *Actas del IV Coloquio de Investigadores en Estudios del Discurso y I Jornadas de Discurso e Interdisciplina*.
- Padilla, C. (2008). *Propuesta para la promoción del pensamiento crítico: el Taller de comprensión y producción textual*. En *Lectura y escritura crítica*:

perspectivas múltiples. Cátedra UNESCO, subsele Tucumán, Argentina: UNT.

Plantin, C. (2012). *La argumentación. Historia, teorías, perspectivas*. Buenos Aires: Editorial Biblos.

Schneuwly, B. y Dolz, J. (2012). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, Brasil: Mercado de Letras.

Using Wikipedia to teach linguistic and digital competences

Roxana Sordo Fumero

Wikipedia is one of the most popular web 2.0 tools in Uruguay and around the world. It appears as one of the first search results in web search engines. As a matter of fact, people frequently use Wikipedia to get informed, especially our students, by means of their cell phones, tablets, laptops, and personal computers. When it comes to teaching linguistic and digital competences, some burning questions may come up. What teaching strategies are we actually using under these circumstances? How can we integrate new technologies with language teaching? How can we teach digital citizenship, especially digital literacy and digital responsibility?

As a result of an educational project in Uruguay called Proyecto Wikipedia en la Educación (Wikipedia in Education Project in Uruguay) directed by Professor Fernando da Rosa, hundreds of Wikipedia articles have been created, edited and translated both in Spanish and in English by teachers-to-be and professors from the Consejo de Formación en Educación (Uruguayan Teaching Council), ANEP in Uruguay with the help of Plan Ceibal (a Uruguayan organization that promotes digital inclusion for better access to education and culture based on the OLPC One Laptop Per Child Program).

Consequently, many lesson plans which involve Wikipedia to teach academic content and language teaching, including reading and writing, have been implemented. Students created and translated more than 80 articles in a project called “Wikipedia assignment” in Lenguas Extranjeras at Instituto de Profesores Artigas in 2014.

Why teaching learning strategies by means of Wikipedia?

Learning strategies are thoughts, actions and tools that students use on their own to complete a learning task (Chamot, Barnhart, El-Dinary y

Robbins, 1999). Thus, we can see Wikipedia as a learning strategy since it is a tool that students decide to use to do an activity. The main objective of teaching learning strategies is to help students be aware of how they learn so that they can be more motivated, efficient and autonomous. Nowadays, explicit teaching of learning strategies and strategic use of Wikipedia are crucial to help students know and improve the types of strategies they are actually using when reading and writing according to a learning task and to fully understand what students do in order to learn. Students may not do it in our classes in front of us, but they use Wikipedia on a regular basis to search for information, read about a topic, do homework and study in public libraries or at home on their cell phones and personal computers.

Wikipedia is a hot potato. It is already part of the learning process but it is an issue of concern. What can we do about it? We can see Wikipedia as an educational problem or as a learning opportunity to innovate. Many teachers believe Wikipedia is detrimental to education since they claim it is inaccurate and students usually reproduce the information without constructing meaning. But, why don't we create tasks that require students to use higher order thinking skills, instead of copying and pasting information? How about teaching students how to search for information on the web and to verify the sources of information critically?

Wikipedia as an opportunity for innovation

Teaching in the 21st century requires new teaching strategies and a change of paradigm. As Sir Ken Robinson states, we are still using an education paradigm based on the industrial revolution model which does not take into consideration the recent technological changes that have taken place in our society or the learning styles students have. It is interesting to know that our teaching model is based on the production line in which creativity and collaboration are not promoted, and diversity is usually seen as a threat to standardization, especially when it comes to assessment and evaluation. This

change of paradigm also comprises the way we see language and language learning. Within a holistic view of language, students can integrate language with other subject matters, use authentic materials and interact in real contexts. As David Perkins (2014) states, it is high time we went beyond “elementitis” (learning by isolated elements) and “aboutitis” (learning about the language) and started teaching how to do things. Ángel Pérez Gómez (2012) points out that distributed knowledge and cooperative work are essential to knowledge and action in the digital era. He defines Wikipedia as “*a good quality encyclopedia that is built on voluntary contributions and collaboration with an extraordinary high impact*”⁸⁷ since it is relevant and is constantly being updated in reference to hot issues and current affairs.

1. Wikipedia as a teaching resource

Wikipedia is a free online encyclopedia and it is one of the most useful Wikimedia projects. It contains interesting material which belongs to Wikimedia Commons, including millions of high-quality images, audio files, video files and texts, which can be used as teaching resources and materials which are free to use within the legal framework. It provides free access to valuable material and information, which is part of our cultural rights. Wikipedia is free content that anyone can use, edit, modify and distribute. Images can be used as advanced organizers or to illustrate, describe or explain a teaching aim. Videos can be seen as cultural elements to analyze a topic, and texts can make key resources to understand concepts, order information, see cause and effect relations, classify and categorize items. From a linguistic point of view, Wikipedia articles are usually complex texts since they have both linguistic and iconic texts, which makes material exploitation and language analysis even richer. Wikipedia articles are

⁸⁷ Pérez Gómez. A. 2012. Educar en la Era Digital. P. 63

hypertexts. They have links to different sources of information that should be reliable and can be verified.

2. Wikipedia as a teaching strategy used to develop linguistic competence

We can plan thematic units and lessons based on Wikipedia use in order to process content, design teaching strategies and teach certain learning strategies, specifically reading and writing strategies related to linguistic and digital competences. By means of Wikipedia, we can teach students how to use metacognitive, cognitive and social strategies. When approaching a learning task on Wikipedia, we can help students plan and organize their work, set goals, use calendars to manage time, view revision history to monitor their progress, self-evaluate their work and learning process, negotiate meaning, collaborate and sharing ideas. Cognitive strategies help students understand a learning object and apply new knowledge to different situations such as comparing your mother tongue with the L2, identifying key words and concepts, creating and using graphic organizers (concept maps, tables, diagrams), paraphrasing, inferring and figuring out meaning from the context. Social strategies allow students to work and learn from their peers and from the social context. They involve working in pairs, group work, discussions and the social rules that apply to a community, including the rules of netiquette and the pillars that apply to a digital community. There are certain rules and laws governing content and edition behavior in Wikipedia which include respecting copyright laws, avoiding vandalism, plagiarism, personal opinions and personal experiences. Modelling and self-talk are essential teaching strategies for strategic teaching so that students can see the model and be aware of the learning strategies they can use or are already using to maximize learning opportunities.

What writing strategies can we teach students by using Wikipedia?

According to Joan Rubin and Irene Thompson (1994), most of the students find that the strategies they use when writing in their mother tongue to get better results can also be applied to writing in another language. By using Wikipedia, we can teach students how to use certain pre-writing, writing and after-writing strategies when writing or editing a Wikipedia article. Before students start writing, teachers can teach them how to plan the content and form of their texts, taking into consideration the audience they address, use graphic organizers in order to expand ideas, use background knowledge about a topic to look for information, read writing models, see similar Wikipedia articles, focus on spelling, writing codes and learn how to use punctuation. While students are writing, we can teach them how to monitor their work, apply learning styles, use lexical chunks and avoid excess use of a dictionary. Once students have written a Wikipedia article, we can teach them how to share their work so that others can read it and provide them with immediate feedback, check cohesion, coherence and spelling, look for similarities and differences among information sources, categorizing articles, evaluating and discussing their work.

3. Wikipedia as a teaching strategy for digital competences

Digital competences comprise a set of knowledge, skills and procedures together with ethical actions (values and attitudes) that are used to get information strategically and reach specific digital learning goals. Collaborating in Wikipedia requires certain technical knowledge about editing tools in order to know how to create an article, how to add a table, how to make a table, how to categorize an article, how to create a category, how to make references, how to use links, how to make sections, etc. Digital competences also involve information search, taking parts in discussions and applying netiquette rules.

4. Wikipedia as an assessment tool

Wikipedia can be a great assessment tool both for formative and summative assessment. Every single action a registered user does in Wikipedia is recorded with the corresponding date and time. Edits can be visualized step by step in the revision history, which can help teachers evaluate the writing process. It is a useful record tool to see how students approached the learning task: how they start writing, the categories they used, the sections they created to organize the text, the connectors they added or erased, the information they selected to prioritize, the information they decided to leave out, the types of information sources they used, the way they organized their time, the mistakes they made, the way they paraphrased, the collaboration they had with other users, the way they used the language to interact, vocabulary use, cohesion, coherence, spelling and punctuation in the writing process. On the other hand, Wikipedia can also be a summative assessment tool since teachers can evaluate the article as a final product.

5. Wikipedia as a digital citizenship building arena

Every single Wikipedia user can have his own user page and create his own talk page, an article or an article talk page. Talk pages are a digital citizenship building arena in which users can communicate. Users usually greet, express opinions on an article relevance, show some evidences, make a point, debate, ask for clarification, ask for explanations, complaint, question references, thank and coordinate work. There may be editing wars and users may lose their temper. Students should learn to watch their talk and to respect the rules of netiquette and Wikipedia pillars all the time. Every single recorded edition is kept and can be used as an evidence of misbehavior. Users can be blocked or have their accounts suspended if they use disrespectful language or are aggressive. Students learn to be responsible for their own actions and can use their citizenship rights. It is a digital arena of distributed intelligence of free access. There are certain control mechanisms to protect Wikipedia

articles from vandalism, plagiarism and promotional use. Articles can be watched and then, every single edit will be communicated to the users. Anyone can watch an article and take digital responsibility and contribute to Wikipedia. Working on and analyzing the sources of information help students and teacher make informed decisions and develop critical thinking. Indeed, Wikipedia offers a prosperous arena for students and teachers to develop their digital citizenship.

6. Wikipedia as a study field and object of research

It is interesting to analyze the interactions that take place on the talk pages in Wikipedia as well as the edits an article has in a certain period of time. We can make a linguistic, psycho-linguistic and sociolinguistic analysis of the language that is being used and the texts that are created. We can study the different attitudes students can have when approaching a certain learning task on a topic. We can analyze Wikipedia as a cultural object and do some research on its origins, characteristics, evolution and functions from an epistemological point of view. Finally, we can study Wikipedia as a web 2.0 tool and software from a technological point of view.

Bibliography

Cummings, R. (2009). *Are we ready to use Wikipedia to teach writing?*

Retrieved from:

<http://www.insidehighered.com/views/2009/03/12/cummings#sthash.kXFIWcLG.dpbs>.

Da Rosa, F. (2013). *Informe sobre avances del proyecto Wikipedia en la Educación*, (unpublished), CEIBAL, Montevideo, Uruguay.

Da Rosa, F. (2013). Wikipedia en la Educación. Retrieved from:

<http://www.aulascreativas.net/aulas/wiki-mundo/wikipedia-en-la-educacion>.

Da Rosa, F. *Wikipedia hoy* (video). Retrieved from: <http://youtu.be/-GRm7TO0It0>

Díaz Barriga, F. y Hernández Rojas, G. (2010) *Estrategias Docentes para una Aprendizaje Significativo: una interpretación constructivista*. Tercera Edición. México: McGraw Hill.

Lorente, P. (2009). *Wikipedia en el aula*. Retrieved from:

<http://wikipediaenelaula.educ.ar/datos/recursos/wiki-en-el-aula.pdf>.

NCLRC *Sailing with the 5 Cs*. Retrieved from:
<http://www.nclrc.org/sailing/index.html>.

O'Malley, J.M. y Valdez, L. (1996). *Authentic Assessment for English Language Teachers: Practical Approaches for Teachers*. Estados Unidos: Addison-Wesley Publishing Company.

OLPC One Laptop Per Child Program. Retrieved from:
<http://one.laptop.org/map/uruguay>.

Pérez Gómez, A.I. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Editorial Morata.

Perkins, D. *Let the Games Begin*. Harvard Graduate School of Education. Retrieved from: <http://www.gse.harvard.edu/news-impact/2009/09/let-the-games-begin/> Plan Ceibal. Retrieved from: <http://www.ceibal.edu.uy/>.

CFE-Plan Ceibal. *Proyecto Wikipedia en la Educación*. Retrieved from:
<http://eduwiki.me/Bienvenidos>.

Robinson, K. *Changing Paradigms* (video). Retrieved from:
<https://www.youtube.com/watch?v=Z78aaeJR8no>.

Rubin, J y Thompson, I. (1994). *How to Be a More Successful Language Learner*. Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers.

Soletic, A. *Wikipedia en la Educación*. (video). Retrieved from:
http://youtu.be/PFe_22EMoKE.

Yahoo Answers!

Roxana Sordo Fumero

Yahoo Answers es una herramienta de la web 2.0 en inglés que puede tener un uso educativo y promover el respeto a las normas de netiqueta y el desarrollo de la competencia comunicativa en el siglo XXI. La experiencia educativa con Yahoo Answers prioriza el valor de las preguntas como guías en el aprendizaje significativo dentro de la enseñanza para la comprensión, con un enfoque comunicativo. Promueve la competencia comunicativa a través de la participación real de los estudiantes que realizan preguntas de su interés, motivados por su necesidad de saber, la incertidumbre ante los saberes y la simple curiosidad por las respuestas que han de recibir.

La competencia comunicativa involucra saber “*cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar, con quién, cuándo, dónde, en qué forma*” (Hymes, 1971: 23). Es la capacidad de formar enunciados gramaticalmente correctos y socialmente apropiados. Comprende una serie de estrategias comunicativas tales como pedir aclaraciones al interlocutor, realizar preguntas para averiguar algo, responder a preguntas de otro interlocutor, recurrir a claves contextuales, evaluar las consecuencias de una respuesta, evaluar la función de una pregunta, comprender. Participar en la comunidad de Yahoo Answers requiere el proceso simultáneo de extracción y construcción de significado a través de la interacción y el involucramiento con el lenguaje escrito. La comprensión incluye una gran variedad de estrategias y destrezas, especialmente cuando la comprensión se refiere a la lectura. De acuerdo con el marco de referencia de las evaluaciones PISA⁸⁸, el elemento central de la comprensión lectora consiste en la habilidad del lector de obtener la idea

⁸⁸ PISA “Assessment Framework –Key Competences in Reading, Mathematics and Science” OECD.

principal de un texto para poder hacer inferencias, comparar las diferencias dentro y entre distintas secciones de un texto y desarrollar el pensamiento crítico en referencia a las ideas plasmadas en el texto. Cuando se procesa un texto escrito, las ideas previas del lector juegan un papel fundamental en el proceso de comprensión lectora ya que lo ayudan a predecir palabras y tipos de información determinados y en definitiva, a monitorear su proceso de comprensión. El lector utiliza las ideas previas para identificar las ideas en el texto, realizar preguntas, hacer inferencias, construir significado e imágenes mentales y resumir lo que ha leído (Anderson y Pearson, 1984). Esta competencia resulta esencial para la alfabetización digital, para una ciudadanía responsable, que nos remite a la concepción de alfabetización como “la conciencia reflexiva de la cultura, la reconstrucción crítica del mundo humano, la apertura de nuevos caminos, el proyecto histórico de un mundo común, el coraje de decir su palabra” (Freire, 1996: 83).

La experiencia ha tenido como objetivo general mejorar el uso significativo del inglés como instrumento para la interacción y la comunicación dentro de una comunidad virtual a través de la integración de las competencias lingüísticas y tecnológicas.

Los objetivos específicos han sido:

1. Involucrar a los estudiantes en la ciudadanía digital con un uso responsable del lenguaje en las redes sociales a través del aprendizaje de las reglas de netiqueta.
2. Promover la autonomía a través de la participación activa en una comunidad virtual de hablantes de inglés.
3. Mejorar las estrategias comunicativas, las estrategias de comprensión, la evaluación y autoevaluación de las preguntas de acuerdo a su tipología, uso pragmático y relevancia.

Enfoque pedagógico y metodológico

La enseñanza para la comprensión (Teaching for Understanding) es un enfoque pedagógico que forma parte del Project Zero de la Universidad de Harvard y que tiene como cometido la comprensión y la mejora del pensamiento de orden superior y del aprendizaje interdisciplinario. En este enfoque, las preguntas claves que surjan ante un tema se consideran los ejes por los cuales planificar, trabajar y evaluar los aprendizajes. Se ha trabajado dentro del enfoque cognitivista y comunicativo, en base a la taxonomía de Bloom, que nos permite clasificar las preguntas de acuerdo a los distintos niveles cognitivos: preguntas de conocimiento, de comprensión, de aplicación, de síntesis o de evaluación.

La pedagogía crítica de Paulo Freire retoma el valor de la pregunta planteado por Sócrates, con una base dialógica y pone a la curiosidad como su protagonista, ya que “el ejercicio de la curiosidad convoca a la imaginación, a la intuición, a las emociones, a la capacidad de conjeturar, de comparar, para que participen en la búsqueda del perfil del objeto o del hallazgo de su razón de ser”. **(Freire, 1996: 83)**. Asimismo, la metodología implementada tiene como referencia el Aprendizaje en Base a Tareas (Task-Based Learning) que promueve la autonomía de los estudiantes y el trabajo colaborativo.

Etapas del proyecto, actividades, recursos y tecnología empleada

1. Preparación

La preparación ha incluido la enseñanza formal de la estructura y función de la pregunta: tipología de preguntas, usos, pronombres interrogativos, verbos auxiliares con un enfoque pragmático. La enseñanza para una ciudadanía digital responsable incluyó la presentación de las reglas de netiqueta presentes en las condiciones de uso de la herramienta. La Familiarización del sitio Yahoo Answers! involucró la creación de una cuenta

asociada a Facebook, exploración de las herramientas del sitio y lectura de una hoja de trabajo con los pasos a seguir.

2. Implementación

Uso de Yahoo Answers por parte de los estudiantes para realizar preguntas, responder otras preguntas de usuarios y elegir la mejor respuesta a sus preguntas. Entre las estrategias de comprensión utilizadas durante la lectura se encuentran pensar en lo que ya se sabe sobre el tema del texto, realizar preguntas y buscar sus respuestas, predecir, confirmar y modificar predicciones, relacionar puntos importantes dentro del texto y entre textos, identificar información importante y detalles, parafrasear y sintetizar para recordar lo leído, inferir, agregar detalles faltantes, asociar, visualizar lo que se describe, monitorear la información, tomar decisiones sobre cuándo explorar o abandonar un sitio web, transferir textos o gráficos a un procesador de textos para un trabajo futuro, evaluar los componentes multimedia, jerarquizar textos y organizar la información de una lista de búsqueda para deducir una respuesta. Podemos identificar como estrategias de comprensión utilizadas después de la lectura a la reflexión, la síntesis, la escritura, guardar páginas web o marcarlas para un futuro uso, la evaluación de los hipertextos utilizados y la búsqueda de sitios webs relacionados para una mayor comprensión.

Difusión de las preguntas: los estudiantes comparten sus preguntas a través de enlaces en su grupo de Facebook y realizan entradas con las preguntas en Blogger. En esta etapa, los estudiantes interactúan en un grupo reducido creado en Facebook con sus propios compañeros de clase. Realizan comentarios en esta red social. Publican sus preguntas compartiendo sus conocimientos y generando nuevas interacciones. El proceso de escritura se realiza a través de la creación de entradas en sus blogs en donde incluyen enlaces con las preguntas que realizaron, contestan nuevas preguntas y relatan su experiencia en Yahoo Answers!. Esta etapa incluye la

metacognición de los aprendizajes por parte de los estudiantes a través de la reflexión disponible en el blog de la clase de inglés.⁸⁹

3. Evaluación

Análisis y evaluación de las preguntas por parte de estudiantes y docentes

Se utiliza un formulario digital, que ha sido enlazado a través del grupo de Facebook, con el fin de que los estudiantes realicen un análisis lingüístico de sus preguntas y las evalúan siguiendo la taxonomía de Bloom, se ha evaluado tanto las competencias lingüísticas como las competencias digitales. Por un lado, se ha evaluado el uso del inglés como instrumento de comunicación por parte de los estudiantes para realizar preguntas y para contestarlas. Asimismo, se ha evaluado aspectos referentes al metalenguaje, o sea al lenguaje sobre el lenguaje y al análisis de las preguntas que los estudiantes han realizado. Por otro lado, se ha evaluado el uso de competencias TIC utilizadas específicamente con respecto a las puestas en uso para la tarea de completar con información solicitada un formulario digital en línea. Se han evaluado las preguntas Yahoo Answers realizadas en sesiones de aprendizaje anteriores, con un análisis de la tipología de preguntas basadas en la Taxonomía de Bloom y su experiencia en la comunidad virtual por parte de los estudiantes y por parte de la docente a través del formulario digital en línea Google con Drive.⁹⁰

Evaluación de la experiencia educativa por parte de los estudiantes y docentes

⁸⁹ El blog de Inglés se encuentra disponible en: <http://class-englishblogs.blogspot.com/>

⁹⁰ Formulario digital de evaluación: preguntas Yahoo Answers!
<https://docs.google.com/forms/d/14a9d1ip0i-5RfHBzKkn62ZYrwspSYBGpJfEx-Tth5vk/viewform>

La evaluación informal se realiza a través de la observación de clase, de la devolución de la comunidad de Yahoo Answers, de los compañeros de clase y de las docentes a través de comentarios, y a través de un formulario de evaluación de la experiencia. La contribución que las TIC ha aportado a la evaluación formativa de los estudiantes tiene que ver con la información valiosa que aporta para la mejora de los procesos de enseñanza y de los procesos de aprendizaje.

La evaluación formativa ayuda a comprender, evaluar y mejorar los procesos de enseñanza en la medida en que se analicen las estrategias de enseñanza de las herramientas TIC utilizadas, los tiempos y la interacción con los estudiantes. También la evaluación formativa ayuda a los estudiantes a evaluar sus procesos de aprendizaje, las estrategias que utilizaron al realizar las tareas, su nivel de motivación y los resultados obtenidos hasta el momento. Promueve la reflexión sobre las estrategias de aprendizaje que utilizan los estudiantes en el momento de realizar una tarea, en especial la metacognición. El formulario Google como instrumento de evaluación formativa permite un análisis minucioso de las respuestas de los estudiantes a través del resumen de respuestas, lo que me brinda información valiosa sobre el tipo de preguntas que han realizado los estudiantes y cómo potenciar los aprendizajes de acuerdo a los resultados.⁹¹ La Evaluación formal se realizó a través de la lectura de las entradas de blogs que contienen las preguntas y la reflexión sobre la experiencia en forma documentada, que son evaluadas y calificadas por la docente de inglés. La escritura de dichas preguntas han sido parte del contenido de una actividad en el escrito mensual.

⁹¹ Resultados del formulario digital disponibles en:

https://docs.google.com/spreadsheet/ccc?key=0AhD2U0ujdDXKdGpOWXRrTEFJdUptUkpMeTI2R0ZJeUE&usp=drive_web#gid=0

Conclusiones

La experiencia ha sido evaluada por los involucrados a través de las devoluciones orales y formularios de evaluación. En 2013, fue considerada experiencia destacada en el Concurso Sembrando Experiencias de ANEP. Los resultados con respecto al alto grado de participación de los estudiantes han demostrado su motivación por la tarea. A través del análisis del resumen de resultados del formulario digital, se observa que los estudiantes han logrado elaborar preguntas principalmente de conocimiento, de análisis y de síntesis.⁹² Las devoluciones de las observaciones de clase por parte de colegas de la institución han sido favorables al uso de la herramienta. Tiene potencial didáctico en el desarrollo del pensamiento crítico a través de la elaboración de preguntas de evaluación, de aplicación y de análisis sobre los distintos temas trabajados en las diferentes asignaturas. Implica un cambio en la concepción de enseñanza tradicional en la cual sólo el docente es quien realiza las preguntas, cuyas respuestas conoce, y los estudiantes se limitan a responderlas. Yahoo Answers tiene aspectos de gamificación, ya que los estudiantes obtienen puntajes de acuerdo a su participación en la comunidad, lo que ha aumentado su motivación.

La experiencia educativa con Yahoo Answers con un grupo de 5º año de Bachillerato del Liceo 3 de Las Piedras ha habilitado la participación de los estudiantes a través del inglés en una comunidad virtual, con un uso significativo de esta lengua extranjera para realizar preguntas y respuestas de pensamiento de orden superior.

⁹² Resumen de resultados del formulario digital. Disponible en:
<https://docs.google.com/forms/d/14a9d1ip0i-5RfHBzKkn62ZYrwspSYBGpJfEx-Tth5vk/viewanalytics>

Referencias bibliográficas

- Anderson, R. y Pearson, D. (1984). *A schema-theoretic view of basic processes in reading*. En P. D. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research*. Nueva York: Longman.
- Badia, M. y Gisbert, M. *Categorización a partir de la taxonomía de Bloom. (1956). Diseño de una pauta para clasificar actividades incluidas en cursos de contenido TIC*. EDUTEC 2013. Recuperado de http://edutec2013.ac.cr/memoria/ponencias/badia_merce_71.pdf.
- Collante, C. *El valor de la pregunta*. Revista Investigación en Marcha. Recuperado de http://www.infotehphvg.edu.co:8094/cienaga/hermesoft/portal/home_1/rec/arc_1001.pdf.
- Clemson Education. *Bloom's Taxonomy Action Verbs*. Recuperado de <http://www.clemson.edu/assessment/assessmentpractices/referencematerials/documents/Blooms%20Taxonomy%20Action%20Verbs.pdf>.
- Freire, P. (2008). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires, Argentina: Siglo veintiuno editores.
- Freire, P. *Hacia una pedagogía de la pregunta*. Recuperado de http://biblioteca.mygeocom.com/wp-content/uploads/filebase/Dropbox/Apps/Attachments/paulo_freire-%20hacia%20una%20pedagogia_de_la_pregunta.pdf.
- Hernán, I. *Conclusiones sobre la aplicación de la Taxonomía de Bloom al diseño de herramientas pedagógicas*. Recuperado de <http://eciencia.urjc.es/bitstream/10115/3525/1/Conclusiones%20sobre%20la%20Taxonom%C3%ADa%20de%20Bloom.pdf>.
- Hymes, D. H. (1971). *Acerca de la competencia comunicativa*. En Llobera et al. (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, pp. 27-47.
- Pérez Gómez, A.P. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Perkins, D. (1997). *La escuela inteligente*. Barcelona: España: Editorial Gedisa.
- PISA "Assessment Framework –Key Competences in Reading, Mathematics and Science" OECD. Recuperado de <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/44455820.pdf>.
- Presley, M. y Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*. Hillsdale, Nueva York: Lawrence Erlbaum Associates.

Project Zero. Universidad de Harvard. Recuperado de
<http://www.pz.harvard.edu/>.

Willis, J. (1996). *A Framework for Task-Based Learning*. Londres: Longman.

Estratégias para o ensino de Língua Estrangeira na escola

Raquel Souza de Oliveira

Nos tempos de hoje, o trabalho com a língua estrangeira na escola, neste caso, a Língua Espanhola, é um desafio para o professor. A não motivação dos alunos e o distanciamento de suas realidades, muitas vezes, fazem com que o espaço destinado ao ensino da LE não tenham o devido proveito.

Os nossos alunos querem aprender de maneira diferente da que aprendemos no passado e em nossas escolas está se tornando impossível o ensino no estilo tradicional. Segundo estudo feito por Marc Prensky:

“Os alunos de hoje não querem ficar sentados o tempo todo escutando o professor; querem que suas opiniões sejam reconhecidas e levadas em conta; (..) querem criar usando ferramentas de seu tempo, querem realizar com seus pares trabalhos em grupos ou projetos, (..) querem uma educação que não seja meramente relevante, mas que faça sentido para seu cotidiano.”

Em se tratando do ensino de um idioma, essas expectativas também são necessárias pelo ponto de vista do professor no sentido de aproximar o ensino da LE de uma situação cotidiana de uso. Se pararmos para pensar, o aprendizado da língua materna dá-se, primeiramente de modo espontâneo, a partir do ato comunicativo, desde o nascimento. Quando chega à escola, o indivíduo já sabe utilizar a sua língua materna, o que aprendeu de maneira natural. Então, por que, corriqueiramente, a atividade de um professor de LE é a de um transmissor de regras gramaticais, sem nenhuma associação com os aspectos culturais e comuns da língua da falada?

Sendo assim, as estratégias que pretendem aproximar o ensino da Língua às situações habituais da realidade do aluno têm-se mostrado como artifícios que possibilitam ao professor a criação de um ambiente de construção onde, além da exploração da criatividade e motivação, procura-se proporcionar aos alunos espaços de produção oral e escrita.

Com a proposta de atividades onde o foco não seja o uso da língua pela língua, mas sim o uso da língua para comunicar algo a alguém, o aluno sente-se desafiado a conhecer as estruturas e vocabulários da língua estrangeira para participar dos desafios propostos em aula.

Desta forma, as práticas que contemplam essas estratégias de ensino desenvolvidas em uma escola da rede municipal de ensino da cidade de Pelotas, RS, têm se mostrado como ensaios exitosos de ensino através de experiências de trabalho onde os alunos são sujeitos de suas aprendizagens.

Para exemplificar essa temática, foi utilizada a experiência com uma atividade sobre alimentação, pesquisa e elaboração de receitas típicas de países que têm o Espanhol como língua oficial desenvolvida com duas turmas de 8ª série que corresponde ao 9º ano da educação básica no Brasil.

Este trabalho foi desenvolvido na Escola Municipal de Ensino Fundamental Dr. Joaquim Assumpção onde os alunos têm 2 aulas semanais de Espanhol desde a 5ª até a 8ª série. O projeto da atividade contempla os conteúdos elencados no plano de ensino de Língua Espanhola para a 8ª série e teve a duração de um trimestre letivo.

A proposta de trabalho para o segundo trimestre com as turmas era conhecer os hábitos alimentares e a cultura gastronômica dos países hispânicos que participaram da Copa do Mundo 2014. A partir dessa proposta, os alunos deveriam pesquisar esses dados sobre o país que haviam sorteado. Concomitante a essa proposta, nas aulas de Espanhol, elaborou-se lista de compras de supermercado, produziu-se levantamento sobre os hábitos alimentares de cada um, houve a análise de uma pirâmide alimentaria, enfim, nas aulas eram dados subsídios para que os alunos

fossem aprimorando o vocabulário a fim de tirar melhor proveito do material da pesquisa.

Os alunos trouxeram, ao final desse período de tempo, os objetos de sua pesquisa, que eram um cartaz para auxiliar na explicação sobre os hábitos alimentares e um vídeo que buscaram no youtube com a elaboração de uma das receitas mais consumidas no país que pesquisaram.

Num segundo momento, o foco do trabalho passou a ser suas produções e assim, em duplas, deveriam produzir um vídeo elaborando uma receita típica de algum dos 21 países que tem a Língua Espanhola como língua oficial. Para isso, nas aulas foram trabalhadas algumas receitas, os utensílios de cozinha, verbos no imperativo e todas as dúvidas que iam surgindo na organização das duplas para a elaboração de seu vídeo.

A culminância do trabalho deu-se com a apresentação dos vídeos para os colegas.

Levando em consideração, então, que o aprendizado de uma língua estrangeira deva acontecer em um ambiente propício, onde o aluno seja agente na construção de seu aprendizado, os conhecimentos a serem desenvolvidos em aula são agrupados por linhas temáticas e são traçados objetivos que deverão ser alcançados ao longo de um determinado período de tempo destinado para cada projeto previamente elaborado. Através do *Enfoque Comunicativo*, ou seja, da necessidade de transmitir algo a alguém, em determinado contexto ou situação, seja por escrito ou oralmente, a gramática é entendida como um meio para alcançar os propósitos comunicativos e não como um fim em si mesma. As consequências dessas premissas gerais para as atividades são notórias. (Sánchez Pérez, 1997, P.203-205)

Desta forma, os vocabulários e os esquemas gramaticais que se deseja ensinar são agrupados de forma que o aluno, à medida que surge a necessidade de conhecê-los para resolver um problema ou colocar em prática

uma proposta de atividade, precisem estudá-los para dar conta de suas demandas.

Conforme afirma Ferreira: “É necessário relacionar o que se ensina com algo que os alunos possam utilizar na vida. Essa identificação provoca a necessidade de se comunicar algo. Ninguém precisa falar do que não gosta, não quer ou não entende.” Assim, a experiência de elaboração de receitas culinárias é um viés para que os alunos sintam a necessidade de aprender a Língua Espanhola e até seus aspectos culturais para legitimarem a sua experiência de criação.

Referências Bibliográficas

Ferreira, C. *Os desafios do ensino de línguas estrangeiras no Brasil*. Disponível em: <http://www.goethe.de/ins/br/lp/kul/dub/mtl/pt7954040.htm> acesso em: 20/08/2014.

Prensky, M. (2010) *Teaching digital natives: partenering for real learning*. Thousand Oaks: Corwin.

Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (2005). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. 2. Madrid, España: SGEL.

Building bridges between English and the mind... a brain-based approach

Antonella Suárez

Valeria Machines

Abstract

Educational Neurosciences have come to bridge the gap between our present understanding of learning and teaching. It has brought a revolution due to the fact that it has highlighted the key role of the brain in Education.

Knowing how our brain is activated during the learning process is important not only to learn but also to teach. The aim of this workshop is to share practical ideas for the classroom on how to discover and help our students to give sense to their learning and how to connect it with their lives.

Our proposal is to discuss current advances in the neuroscientific theory presenting down to Earth possibilities to learn English. Our workshop consists of two main activities: first, we will outline the key issues regarding educational neurosciences. Then, we will share applied ideas as well as encourage the audience to put into practice some of the activities presented.

Key words

neuroeducation – English as a Second Language – learning – neuroplasticity – mental gym - brain-based approach - dendritic spines – synaptic pruning

Introduction

“Educators who become aware of recent research on how the brain learns will gain exciting ideas about conditions and environments that optimize learning” by Renate Nummela Cain and Geoffrey Caine. Behind this quotation lies the fact that understanding the intricacies that the brain hides is of vital importance if teachers want to take the most of their students.

In the light of this, education has been influenced by the discoveries concerning brain-based approach to learning and teaching. Considering these discoveries, many changes have taken place and hence the approach to learning and teaching has been modified.

To begin with, it is necessary to pay careful attention to a set of twelve principles which set the basement for scaffolding learning. It consists of a general theoretical framework for brain-based learning.

Firstly, the brain is considered as a parallel processor due to the fact that emotions, thoughts, imagination and health maintenance are concurrently. This means that education should cater for the development of this process. As a consequence of this, brain-based teaching ought to consider not only the content to be taught but also health issues such as nutrition, stress management and exercise.

Furthermore, as the search for meaning is innate, educators ought to work towards improving the environment and conditions where this takes place. This leads to the satisfactions of the brain's needs by providing it with challenging and innovative experiences. Moreover, the fact of considering emotions as something critical to patterning and learning is another important aspect of teaching within this brain-based approach.

Other aspects that should be considered are the different processes that take place in the brain. This involves simultaneous processes by the brain as it perceives and creates parts and wholes. In addition to this, it also involves focused attention and peripheral perception.

Finally, considering the brain as unique is considering each individual as such. Although all human beings share the same structure, the same set of systems, the same components, they are never alike. The main objective of brain-based approach is to make learning a meaningful experience as well as a challenging one.

Neurosciences in Uruguay

In Uruguay, a mental gym has been working since 2000, and its main objective has always been to improve people's quality of life. It is called TECA Mental Gym and it is targeted at people from different ages.

Two siblings are in charge of this institute, considering their professions; they are very well equipped to deal with this kind of project. The woman is a retired primary school teacher and the man, her brother, is a psychologist.

Their main objective is to stimulate the brain by working with different games and exercises which cater for a faster, deeper and better functioning of the brain hence neurons' activity.

Applied neuroscientific theory in the ESL classroom

Dendritic spines are sites of excitatory synaptic contact, their existence can be related to the information processing that underlies cognition. According to a study which was conducted on mice by Max Planck, the existence of dendritic spines is not present before learning. However, when the learning process occurs, new dendritic spines are formed and they connect with axons of other neurons. If they become unused, their size diminishes, but they never disappear completely. This is called neuroplasticity, that is, the ability of the brain to make connections, to "rewire" itself in response to new stimuli.

Consider that, as reported by Asociación Educar (2014), we easily remember those things which are meaningful for our lives, those which catch our attention, those which are related to our previous knowledge, those which we can easily understand, and those which cause great impression to us. If the opposite occurs, we will easily forget.

Therefore, the ESL classroom must be a place that fosters the making of new trails and reinforcing existing connections. As teachers, we should avoid synaptic pruning, which is the process of recycling old, unexploited

neural connections, by shutting them down to strengthen neural pathways that are in high demand. Next, five suggestions are given to include when teaching and learning.

The first one is based on the fact that varied mental activity is key to avoid synaptic pruning, stimulating different areas of the brain to make new neural connections. Clear examples for this are crosswords, Sudoku and learning languages.

The second suggestion relates to the things which we tend to remember easily for the reasons stated before: when something new is learnt, try to think of the ways it may relate to your prior knowledge. Cognates, for instance, are a great way to connect prior to new knowledge in an ESL classroom; you may find similarities or differences in spelling, pronunciation and meaning.

Thirdly, make an attempt to avoid routine, looking for stimulating and different surroundings. Do things like brushing your teeth with your non-dominant hand, take a different road to work, think for alternatives to do everyday tasks, etc. The Brain and Memory Foundation suggests in their YouTube channel (under the same name) a series of activities to use both sides of your brain which is also explanatory of this suggestion made.

In the fourth place, a suggestion which regardless of not being innovative, is still valid: exercise and a healthy diet are central to having a plastic brain. Here, there are some exercises to practice adapted from The Brain and Memory Foundation webpage (see bibliographical reference N°2):

Cross Body Contact

1. Stand with feet hip-distance apart. / 2. Think of your body as a big 'X' – bring your hands up and out if you'd like. / 3. Slowly bring one arm down and across while the opposite leg comes up to meet it. Twist the torso to get the most contact between the arm and opposite leg. Stay comfortable so as to not over-stretch, but be as engaged as possible. You can think of the dance "the twist" if that helps. / 4. Change arm and leg. Remember to go slow because specific neurotransmitters are released, and integrated left and right brain hemisphere learning is better enabled. The slow crossover movement activates speech and language centres in the brain. Coordination and balance are improved, and over time this slow movement may become easier and easier.

Lazy 8s

1. Position the paper so it is wider parallel to you. / 2. Place the tip of a pen or pencil right in the centre of the paper – It should also be right in the centreline of your body. / 3. Draw with the pen or pencil first up and to the left. Circle down and around, coming to the middle again before going up and to the right. Circle down and around to the middle and repeat/re-trace the drawing beginning up and to the left. Repeat this at least three times, always starting up and to the left. Follow the pen or pencil tip with your eyes the whole time. End the drawing in the centre where you started. Your drawing should look like an infinity symbol. Infinity 8s help the eyes move together and for the left and right hemispheres of the brain to integrate. This movement is relaxing and also a great way to keep the eyes muscles exercised.

Energize your brain

1. Sit in a chair, spread your legs comfortably and rest your hands on your knees. / 2. Bend your head and torso so that your head is between your knees – or as far down toward your knees as is comfortable. / 3. Take a deep breath in. Exhale slowly as you slowly bring your torso up, one vertebrae at a time starting at the lowest point. Your head should be the last part to extend. Let your spine extend as far back as is comfortable as you fully exhale. / 4. Repeat steps 2 and 3, two more times or as desired. This exercise improves spinal mobility, flexibility, and relaxation. It also improves posture, concentration, attention and breathing.

Finally, the last suggestion is related to the latter, learning to execute an activity with a physical component is as stimulating plasticity wise as mental activity. Hand-to-eye coordination is especially recommended, such as the case of learning how to dance, how to play a musical instrument, learning how to dance a new rhythm or painting.

Bibliographical references

Chudler, E. *Brain Plasticity: What Is It? Learning and Memory* Recovered from <https://faculty.washington.edu/chudler/plast.html>.

Eadie, G. and Lamont, A. (2014). *Cross Train Your Brain*. Recovered from <http://brainandmemoryfoundation.org/2014/02/10/cross-train-your-brain>.

González, I. et al. (2012). *Dendritic Spine Plasticity and Cognition*. Neural Plasticity, vol. 2012, Article ID 875156. doi:10.1155/2012/875156.

_____. (2014). *Brain Training: Improve Your Neuroplasticity with 9 Easy Tips*. Recovered from <http://healthreports.hubpages.com/hub/Brain-Training-Improve-Your-Neuroplasticity-with-10-Easy-Tips>.

Logatt, C. (____). *El saber, ocupa lugar y deja huellas en nuestro cerebro. Las dendritas, las bellas durmientes de nuestro cerebro*. Asociación Educar. Recovered from <http://www.asociacioneducar.com/notas/bellas-durmientes-cerebro.pdf>.

Logatt, C. (2014). *Neuroplasticidad y Redes Hebbianas: las bases del aprendizaje*. Asociación Educar. Recovered from <http://www.asociacioneducar.com/neuroplasticidad-redes-hebbiana>.

Nummela Caine, R. and Caine, G. (1990). *Understanding a Brian-Based Approach to Learning and Teaching*. Educational Leadership October Edition p. 66 – 70. Recovered from http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_199010_caine.pdf.

Nunes, G. (2012). *Neuroplasticity - Can You Rewire Your Brain?* Recovered from <http://hubpages.com/hub/Neuroplasticity-Can-You-Rewire-Your-Brain>.

El trabajo colaborativo de Lenguas Extranjeras en la web 2.0: oportunidades de aprendizaje, enseñanza y evaluación

Beatriz Teijeira
Roxana Sordo

Introducción

Las TIC se han convertido en el sustento principal de la modalidad de enseñanza a distancia o semi-presencial. Asimismo, su uso en el aula ha cambiado la forma de aprender y enseñar en la primera década del siglo XXI. En este trabajo presentaremos el uso de distintas herramientas digitales que se adecuan a la enseñanza de lenguas extranjeras y sus aportes pedagógicos en los cursos de formación de docentes del Consejo de Formación en Educación, en la asignatura Lenguas Extranjeras.

Esbozaremos el uso de algunas herramientas digitales y los distintos tipos de actividades que pueden desarrollarse aplicando estrategias que favorezcan la lectura de textos académicos relacionados con las distintas disciplinas que los alumnos estudian en su formación como profesionales de la educación para los niveles Educación Primaria o Media. Compartiremos acerca del uso de las plataformas Moodle y Edmodo, los blogs y las wikis como entornos de aprendizaje de la web 2.0 que potencian la autonomía y el trabajo colaborativo y cooperativo promoviendo una comunidad de aprendizaje entre pares sobre y con una lengua extranjera; sobre y con TIC.

Leer en lenguas extranjeras

Leer y escribir son habilidades del orden del texto escrito que están vinculadas y son vinculantes. Cuando alguien escribe un texto es porque tiene algo para informar a otra(s) persona(s), a quien imagina, a quien piensa, a quien supone y para quien escribe. Escribimos para comunicarle algo a un agente lector, que sabemos tiene interés o curiosidad en nuestro mensaje.

Escribimos para una audiencia específica. Hay, entonces, una interacción y una intención dialógica entre el agente que escribe y a quien se dirige. El lector responde a ese texto con interés -o no- interrogándole desde sus conocimientos y curiosidades, sobre la información o por simple placer. Entre ambos agentes se construye un texto conjunto desde lo que tiene para decir el escritor y la interpretación que el lector hace de eso. Para I. Solé (2000) ese lector es un agente activo que tiene un objetivo de lectura. Ese objetivo guía a la persona durante el proceso, lo cual determina que dos individuos que lean un mismo texto con diferentes objetivos, realicen dos lecturas diferentes del mismo. Es decir, desde un solo texto, construyen dos textos diferentes.

En ese mismo sentido, D. Cassany (2003) argumenta que al leer un individuo pone en juego sus conocimientos previos generando así nuevos textos. Interacciones con otros agentes lectores provocarán otras elaboraciones. En otras palabras, un mismo escrito originará tantos textos como lectores lo interpreten o conocimientos previos se integren al texto primigenio.

Los estudiantes de Formación en Educación, en su cuarto año de carrera son usuarios competentes en lengua materna y tienen amplios conocimientos disciplinares sobre la carrera docente que cursan. Tendrán que potenciar esas habilidades y destrezas para el abordaje de los textos en la lengua extranjera a través de distintas estrategias de lectura.

Los entornos digitales de aprendizaje

Los cursos de enseñanza presencial, se realizan en un determinado tiempo y en un limitado espacio al que llamamos aula. Según el Diccionario de la Real Academia Española, en su primera definición, el aula es la “*sala donde se celebran las clases en los centros docentes*”⁹³. Podemos pensar, entonces es un escenario en el cual se brindan las condiciones para la

⁹³ <http://www.rae.es/> consultado 27/10/14

implementación del curriculum en una interacción entre unos agentes, un docente y un estudiante o estudiantes entre sí y de estos con los objetos, (sean estos recursos de enseñanza o forma de diligenciar el mobiliario para favorecer distintas dinámicas de trabajo). En ese espacio se realizan actividades planificadas desde una propuesta de enseñanza. Se establecen roles, los que se desarrollan dentro de ciertas pautas de comportamiento. Al pensar en un entorno virtual de enseñanza podemos analizar que tienen esas mismas características. Son instrumentos de mediación que posibilitan las interacciones entre los agentes y median la relación de ellos con el conocimiento, el mundo, las personas y consigo mismos.

La enseñanza mediada por las TICs

Las propuestas de enseñanza que integran las TIC en forma genuina presentan un entorno auténtico de lectura en una lengua extranjera. Enseñar con tecnologías implica enseñar en y sobre las tecnologías. La tecnología como herramienta, tiene una acción externa que interviene desde el individuo en la cultura pero, a su vez, tiene una acción interna al volver al individuo modificándolo, a entender de L. Vigotsky (2000), desarrollando las funciones psicológicas superiores.

Usar los entornos digitales, además, conlleva a determinar sobre la validez de los sitios o los textos que se leen. Implica interrogar críticamente los rasgos lingüísticos, los argumentos, las ideas y las ideologías que subyacen, desarrollando estrategias acerca de los atributos que son propios a los textos académicos, convalidados por una comunidad científica.

La evaluación

Las TIC ofrecen una gama de posibilidades y herramientas que pueden ser adaptadas como instrumentos de evaluación del rendimiento a lo largo del tiempo para la evaluación de competencias de los estudiantes de Lenguas Extranjeras.

Las competencias básicas definidas por la Unión Europea son:

1. Competencia en comunicación lingüística.
2. Competencia matemática.
3. Competencia en el conocimiento y la interacción en el mundo físico.
4. Tratamiento de la información y competencia digital.
5. Competencia social y ciudadana.
6. Competencia cultural y artística.
7. Competencia para aprender a aprender.
8. Autonomía e iniciativa personal.

Estas competencias han sido evaluadas a lo largo del tiempo en forma integrada.

A través de las TIC se han evaluado las habilidades técnicas en el uso de internet para la búsqueda de información, el acceso a cuentas, el uso de las reglas de netiqueta, el buen manejo del teclado en inglés, la apertura de pestañas y ventanas, la inserción de archivos, el uso de medidas de seguridad tales como el salir correctamente de su cuenta y el borrado del historial en los ordenadores compartidos por otros estudiantes del liceo en la sala de informática. Permite evaluar la forma y contenido del blog, tomando en cuenta aspectos tales como la tipografía, el uso de hipervínculos, de los archivos de imagen, audio y video y el formato utilizado.

Asimismo, se han evaluado las competencias lingüísticas relativas a la expresión escrita, en particular en cuanto al desarrollo de una temática, a la organización de un texto en párrafos, a la cohesión, coherencia, sintaxis y ortografía. En cuanto a lo comunicativo, se han evaluado la expresión de opiniones, de acuerdo y desacuerdo, con un enfoque pragmático.

Blog

La selección de blogs como herramienta digital Blogger asociada a la cuenta de Google que ya poseen los estudiantes se debe a que esta sirve como un instrumento de evaluación de los rendimientos de los estudiantes a

lo largo del tiempo denominado e-portfolio. En este instrumento se pueden observar distintos *outputs* a través de entradas realizadas por los estudiantes sobre distintas temáticas trabajadas durante el curso de inglés en las que pueden integrar sus competencias comunicativas en forma escrita con sus competencias en TIC. Los blogs permiten un análisis minucioso del uso del lenguaje por parte de cada estudiante del grupo seleccionado en cada texto escrito por ellos y en los comentarios que han realizado en los blogs de sus compañeros. A su vez, los blogs habilitan además del análisis textual, el análisis contextual y pragmático de este instrumento en los procesos de aprendizaje como e-portfolio, ya que los estudiantes deben seleccionar, jerarquizar y organizar los contenidos pensando en la audiencia que los leerá. Por estar las entradas con fecha y hora preestablecidas se visualiza cuándo fueron creadas y las visitas que han recibido los blogs a lo largo del tiempo.

Wikipedia

Wikipedia es una herramienta de la web 2.0 que puede servir como un instrumento de evaluación de las competencias lingüísticas y digitales, ya que ofrece la posibilidad de transparentar los procesos de escritura a través de la página Historial y de las Contribuciones que hacen nuestros estudiantes como usuarios registrados.

Plataformas Moodle y Edmodo

Las plataformas Moodle son entornos virtuales de aprendizaje, conocidas también como plataformas E.V.A., que posibilitan tanto la educación a distancia como las instancias presenciales de enseñanza. Las Edmodo, conocidas familiarmente como el “*facebook de la educación*” es una herramienta de uso amigable tanto para estudiantes como para docentes.

Ambas pueden ser usadas como repositorios de propuestas de actividades o de material de lectura pero pueden también ser trampolines para las búsquedas autónomas de las lecturas que los estudiantes deberán

hacer. Escribir una consigna y dejar que las estrategias de búsqueda, de lectura en lengua extranjera, de convalidación de las fuentes y la confrontación de los conocimientos disciplinares con la información brindada permiten habilitar instancias de construcción de un nuevo texto.

Trabajar en equipos, en forma colaborativa o cooperativa permite, además, que ese nuevo texto que surge en cada agente lector promueva un nuevo texto en la discusión sobre la interpretación de la información leída.

Estas plataformas, asimismo, tienen una pestaña donde la docente puede asignar distintos ítems para una evaluación. Estas ventanas, denominadas *gradebooks* llevan una bitácora donde se registran las actividades que cada estudiante ha realizado y una calificación sobre el resultado obtenido en cada una de ellas (de acuerdo con criterios que la docente selecciona).

Similar función puede encontrarse en *Gradekeeper*. Es una herramienta digital que puede ser utilizada en la P.C. para registrar los rendimientos de los estudiantes a lo largo del tiempo. Es de fácil descarga en internet y ofrece un uso gratuito de prueba durante un mes. Permite la creación de grupos de clase, creación y edición de tareas a evaluar con la escala de calificaciones que uno desee con porcentajes, con la posibilidad de escribir juicios o comentarios a los estudiantes y al grupo entero. Se puede realizar el análisis de cada uno de los estudiantes en sus rendimientos y el rendimiento del grupo en general. Además, se puede imprimir los reportes o los carné de calificaciones.

Rúbricas

Otro método para el uso de las TIC en la evaluación de los resultados consiste en una rúbrica de evaluación de los e-portfolios o blogs en donde se establecen explícitamente en forma escrita los criterios de evaluación, los aspectos que se toman en cuenta, y entre ellos, si corresponde, los que se ponderan por la docente y/o por la comunidad educativa. Las rúbricas pueden

estar presentadas en formato digital o en formato papel y su administración puede darse como una instancia de evaluación en clase o como tarea domiciliaria. Además, las rúbricas pueden ser utilizadas en formularios google docs para una fácil distribución y análisis de resultados a través del resumen y análisis de resultados a lo largo del tiempo que estos formularios digitales ofrecen, facilitando las estadísticas. Presentadas antes de las tareas y de los proyectos brindan una información más precisa y detallada a los estudiantes. y pueden guiarles para el logro de objetivos.

Las rúbricas son herramientas que ofrecen información sobre las competencias que se esperan de los estudiantes, junto con los "indicadores" o evidencias que les informan qué tienen que hacer para lograrlas. Administradas en distintas instancias de un proyecto, son una valiosa herramienta para la evaluación de los rendimientos de los estudiantes a lo largo del tiempo.

La construcción de conocimientos en contextos auténticos de enseñanza

Hemos trazado líneas sobre cómo trabajar en dinámicas grupales donde cada estudiante aporta en forma cooperativa o colaborativa⁹⁴ en la lectura de textos en una lengua extranjera. Textos auténticos, académicos para el profesional de la educación. Textos que son de su interés y no lecturas impuestas en forma vertical desde un docente de lenguas extranjeras a un estudiante abocado al estudio de otro conocimiento disciplinar o de otra especialidad. Son bases para construir una comunidad de aprendizaje donde todos los roles y los miembros tienen conocimientos que aportar, lo que favorece la autoestima del aprendiente. Se modela un perfil para el futuro docente.

⁹⁴ Por trabajo cooperativo definimos cuando todos los integrantes de equipo resuelven un todo, parte por parte, en forma conjunta. Por trabajo colaborativo, definimos cuando todos los integrantes del equipo resuelven distintas partes y luego lo integran al todo.

Más allá de ese perfil que se va componiendo desde los aprendizajes en la lectura de textos académicos se muestra cómo trabajar en equipos a nivel de docentes. Por eso decimos que acerca de la colaboración hay dos líneas para analizar: el trabajo colaborativo del colectivo estudiantil y el propio de pareja pedagógica. Trabajar en duplas pedagógicas, no es solamente elaborar propuestas de enseñanza e investigar sobre los contenidos propios de la asignatura con los colegas, sino que también el docente aprende en tecnologías y sobre tecnologías en un eje que podríamos llamar de formación entre pares. Este eje *colaborativo* podría, sin embargo, ser invisible al colectivo estudiantil.

Sin embargo, las TIC permiten en los cursos presenciales mostrar el trabajo en duplas pedagógicas. Planificar propuestas en forma conjunta y llevarlas adelante de igual manera son experiencias de aprendizaje que se des-velan desde la experiencia de las docentes de Formación en Educación y modelan prácticas de enseñanza no tradicionales. La tarea colaborativa en la cual una docente enseña y monitorea sobre un área, como puede ser la herramienta tecnológica y la otra sobre otra, por ejemplo, la lectura de lenguas extranjeras o la escritura en lengua materna, forman al futuro profesional de la educación desde la visualización de los roles docentes propios del siglo XXI.

Conclusión

La web 2.0 nos ofrece una serie de herramientas que favorecen el trabajo colaborativo y pueden ser instrumentos de evaluación formativa y sumativa en Lenguas Extranjeras. Favorece la construcción del “conocimiento generador” para que los estudiantes comprendan el mundo y aprendan a interactuar en él. Implica rescatar la función ejecutiva de las nuevas tecnologías para que tanto los docentes como los estudiantes reconozcan y aprovechen las oportunidades que estas ofrecen para la enseñanza y para el aprendizaje. (Perkins, 1997)

Referencias Bibliográficas

Cassany, D. et al. (2003). *Enseñar lengua*. Barcelona, España: GRAO. 9a Ed.

Ministerio de Educación Argentino. *La escuela inteligente*. Recuperado de <http://coleccion.educ.ar/coleccion/CD15/contenidos/recursos/lectura/index2.htm>

Pérez Gómez, A.P. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid, España: Ediciones Morata.

Perkins, D. (1997). *La escuela inteligente*. Barcelona, España: Editorial Gedisa.

Solé, I. (2000). *Estrategias de lectura*. España: Grao 11° Ed.

Suárez Guerrero, C. (s/f) *Los entornos virtuales de aprendizaje como instrumento de mediación*. Recuperado de: http://campus.usal.es/-teoriaeducacion/rev_numero_04/n4_art_suarez.htm

Vigotsky, L. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, España: Crítica.

Lenguas Extranjeras: opinión y motivación de los estudiantes del Plan 2008

El caso del IFD Carmelo

Leticia Tourn

Introducción

La creciente producción de material científico en la lengua inglesa a nivel mundial, ha llevado a incluir desde el año 2005 la enseñanza del idioma en las carreras de magisterio y profesorado. Este curso, en una primera instancia, se dictó en tres semestres (3h semanales) atendiendo al desarrollo de las cuatro macrohabilidades de los estudiantes aspirantes a maestro. Luego, en el Plan 2008, se reestructuró e incluyó en el tronco de Formación Común de Magisterio y Profesorado, siendo hasta la actualidad un curso de lecto-comprensión de carácter instrumental. La asignatura es obligatoria, por tanto, los estudiantes deben cursarla (en cualquier año de su carrera) y aprobarla a fin de graduarse. Aquellos que poseen un nivel correspondiente al Marco de Referencia Europeo B1 tienen la posibilidad de eximirla por medio de una prueba de acreditación.

Planteo del problema

La Comisión de Políticas Lingüísticas plantea, como objetivo para el año 2030, que todos aquellos que hayan pasado por el sistema formal de educación pública puedan leer y escribir en inglés o portugués y eventualmente accedan al conocimiento de una tercera lengua a elección. Para ello es necesario el compromiso de todos los actores involucrados, incluyendo a los estudiantes del Plan 2008. Por tal motivo, la presente investigación da cuenta de la opinión de los mismos respecto a la pertinencia de la asignatura y su carga horaria, indagando además sobre el uso que hacen del idioma y la motivación para aprenderlo a fin de colaborar con los docentes en la re conceptualización de sus prácticas áulicas.

El diseño y desarrollo de la investigación se basó en tres objetivos. Conocer el nivel de satisfacción de los estudiantes con la asignatura y su carga horaria. Identificar qué tipo de motivación existe entre los estudiantes para estudiar inglés como lengua extranjera. Conocer el perfil lingüístico de los alumnos al momento de cursar la asignatura así como cuánto utilizan el idioma inglés como herramienta en su formación de grado.

Basada en la literatura existente hasta el momento sobre casos de igual alcance en otros países, se establecieron como hipótesis de trabajo las siguientes: 1. Poseen una opinión positiva sobre la asignatura; consideran esta una herramienta importante en su formación personal y profesional. Estiman baja la carga horaria. 2. La principal motivación para aprender el idioma no es profesional. 3. Los estudiantes no utilizan el idioma durante su formación de grado hasta que cursan la asignatura.

Método

La investigación de corte descriptivo con enfoque cualitativo, se desarrolló en el Instituto de Formación Docente (IFD) de Carmelo, Uruguay, durante el curso 2013. Se administró un cuestionario anónimo voluntario al que accedieron 45 estudiantes de los cursos de 1° (26 alumnos) y 4° año (19 alumnos) de las carreras de Magisterio (Mag.) y Profesorado Semi-presencial (Prof.). Los primeros representan a quienes comienzan la carrera sin haber cursado la asignatura, los segundos simbolizan el fin de la carrera y se encontraban cursando la asignatura. El cuestionario recabó información sobre: perfil lingüístico de ingreso al curso, motivaciones que los impulsan en el estudio de inglés y opinión sobre el uso del idioma durante la formación de grado así como la pertinencia de la asignatura a la malla curricular obligatoria del Núcleo de Formación Común.

Resultados

Perfil lingüístico de los estudiantes

Los resultados brindan un primer acercamiento al perfil lingüístico de los estudiantes. La muestra de 45 encuestados, se dividió en tres niveles de lengua: Usuario Básico (A2) formada por 29 estudiantes, Usuario independiente Intermedio (B1), con 12 estudiantes y Usuario independiente alto (B2), con 4 estudiantes. Sobre el mismo total 28 expresaron haber cursado clases de inglés solamente en Educación Secundaria, 14 lo hicieron desde Educación Primaria, y 2 desde Educación Preescolar. En cuanto a la asistencia a cursos privados 17/45 manifestaron haber participado de ellos. Este número coincide con los estudiantes que consideran tienen nivel de usuario independiente intermedio y alto. Los alumnos de profesorado asistieron, en promedio, mayor tiempo a cursos privados en relación a los estudiantes de magisterio que también lo hicieron. Los primeros lo hicieron por 7 años, mientras que los segundos por 4 años. Finalmente, se promedió los años transcurridos desde que tuvieron por última vez contacto formal con la lengua inglesa en cada grupo, siendo estos resultados ordenados en forma creciente: 1° Prof. - 1.6 años, 1°Mag. - 3 años, 4° Mag. - 6 años y 4°Prof.-13 años.

Motivación para aprender inglés

La motivación para aprender inglés fue relevada a través de la disposición hacia el aprendizaje del mismo y sus razones. Utilizando una escala del 1 (nada) al 4 (mucho) los encuestados expresaron su disposición hacia el trabajo. El número de estudiantes que poseen mucha y regular disposición (31/45) es mayor frente a los que tienen poca y nada (14/45). En cuanto a los motivos para estudiar inglés se estableció un predominio de la motivación intrínseca, la cual se expresa a través del interés por aprender un segundo idioma. Seguidamente, se encuentra la motivación extrínseca determinada por el interés de aprender para entender canciones o películas (entretenimiento), el aprender para conversar con nativos. En tercer lugar está

el aprender para obtener un mejor empleo. En cuarto lugar, se encuentra por un lado la motivación para aprender cosas relacionadas a la carrera y el gusto por el idioma y por el otro, el deseo de aprender como reto personal, aprender nuevas ideas y ampliar sus perspectivas. En quinto lugar se encuentra el aprender sobre una cultura diferente y el pasar el curso, en último lugar aparece la motivación de aprender para realizar un posgrado.

Uso del idioma en la carrera

Los alumnos durante su formación no leen textos en inglés en su mayoría, sólo 8/45 lo hacen por voluntad propia. A esto se agrega que los docentes de las diversas asignaturas tampoco ofrecen o sugieren bibliografía en inglés. Sólo 2/45 estudiantes reconocieron que en algún momento sus docentes les recomendaron bibliografía en la lengua extranjera agregando *“Muchos libros recomendados por docentes en las materias específicas son en inglés pero como saben que no sabemos nos dicen que son opcionales.”* (Estudiante Biología)

Nivel de satisfacción con la asignatura y carga horaria actual

Los encuestados en su mayoría (36/45) aprueban la presencia de la asignatura en la malla curricular, mientras que 9/45 no la consideran pertinente, un ejemplo de argumento es: *“Habría que dedicarle más tiempo a otro idioma mundial: el lenguaje de señas.”*

Entre aquellos que consideran pertinente a la asignatura, se dividen sus opiniones entre los que estiman que debe ser obligatoria 28/36 y quienes entienden que esta debe ser opcional en su cursado (8/36). En relación a la carga horaria actual de la asignatura (1 año, 3 horas semanales) 23/45 consideran que es suficiente, incluso *“hasta demasiado”*. Por otro lado, quienes consideran insuficiente la carga horaria (22/45), sugieren que la misma se extienda a los cuatro años (16/22), a tres años (4/22) o dos años (2/22). Esta necesidad es justificada tanto desde lo epistémico *“...para poder revisar y mejorar la calidad...”*, como desde lo práctico social *“...sirve para*

tener un mejor trabajo...”, “...porque en la escuela se enseña y no sabemos cómo ayudar a los alumnos”.

Un total de 25/45 estudiantes (incluyendo la totalidad de 4° Prof.) manifestaron que cursarían la asignatura aún si esta no fuese un requisito de egreso. Sus justificaciones se clasificaron basándose en la tabla de orientación y motivación de Ordarica (2010). Entrenamiento profesional: *“Es un idioma internacional y muy útil porque hoy en día en cualquier tipo de trabajo si sabes inglés tienes privilegio”.* Interés epistémico: *“Porque es bueno aprender otro idioma”.* Progreso académico: *“Muchos de los textos específicos (y no tanto) están en inglés, y son muy necesarios para una formación docente más y mejor preparada”.* Desarrollo personal: *“Me gusta conocer, aprender y poder comunicarme en otros idiomas diferentes al mío”.* Acceso a actividades sociales: *“Es una materia muy importante que nos ayuda a interrelacionarnos con las demás personas que hablan este idioma.”* Quienes manifestaron que de no ser obligatorio para graduarse no cursarían la asignatura (20/45) justificaron su elección desde la subjetividad en relación a experiencias pasadas o utilidad inmediata: *“No me gusta y no creo que sea útil para la escuela”.* *“No me gusta, ningún profesor de esta asignatura me ha podido hacer cambiar de opinión y siempre fue una materia frustrante para mí.”*

Discusión de resultados

Los resultados invitan a los docentes del curso de inglés Plan 2008 a reconsiderar desde lo metodológico varios aspectos. En primer lugar, los estudiantes consideran que sus conocimientos del idioma son básicos; y en casos excepcionales intermedios. Además, quienes cursan la asignatura en 4° año han pasado un mínimo de 4.6 años y máximo de 13 sin ver el idioma formalmente. Esto genera inseguridad e incluso rechazo al comenzar el curso.

Segundo, los estudiantes poseen una opinión positiva acerca de la inclusión de la asignatura en la malla curricular. La mayoría estima el inglés como un conocimiento importante en su formación personal y como herramienta de trabajo. Ellos advierten la aplicación práctica en diferentes campos laborales aunque no necesariamente relacionados a su área de trabajo específica. Así la motivación para aprender tiene un significado y un valor especial aunque no sea intrínseco. La opinión positiva es reforzada por el hecho de que la mayoría cursaría la asignatura así esta no fuese un requisito de egreso.

Los alumnos están satisfechos con la carga horaria actual, y la mitad más uno cree que esta es suficiente. Quienes estiman la extensión del curso insuficiente sugieren que este se extienda como mínimo dos años. Esta demanda puede ser explicada por factores tales como: dificultad del lenguaje, distancia en años desde que cursaron por última vez de manera formal, y la presión de que la no exoneración del curso implique no poder graduarse prontamente. También sugirieron que si tuvieran clases de inglés en los primeros años podrían hacer uso de textos que no usan. Otros lo ven como una oportunidad gratuita de desarrollar la competencia lingüística y así tener al egresar mejores opciones de trabajo.

Otro aspecto corroborado es que los alumnos no manejan bibliografía en la lengua meta en los años previos a cursar la asignatura. Ocasionalmente trabajan apoyados en traducciones viéndose privados de acceder a los conocimientos en la lengua de origen. El hecho que solo 8/45 utilicen en forma voluntaria textos en inglés para estudiar para sus asignaturas implica varias realidades coexistentes: saber inglés para estudiar y aprender sobre su carrera no es la principal motivación y la falta de cultura por leer materiales en otro idioma en forma autodidacta (por motivos tales como el nivel básico del idioma, la falta de tiempo, el hábito de estudiar sólo las páginas que los docentes dicen). Esto plantea la necesidad que los docentes de lengua

coordinen con docentes de otras asignaturas para ayudarlos a seleccionar e incorporar textos en este idioma.

En cuanto a las motivaciones para el estudio, prima la motivación intrínseca a través del interés por aprender un segundo idioma, acompañada de la motivación instrumental puesta de manifiesto en el gusto por aprender el idioma para entretenerse, comunicarse y obtener un mejor empleo.

Conclusiones e implicaciones metodológicas

La mayoría de los estudiantes considera la asignatura inglés como una herramienta importante en su desarrollo curricular, profesional o personal. Ellos advierten su aplicación práctica en diferentes áreas de trabajo y lo consideran relevante para su desarrollo como ser humano. Atendiendo a sus necesidades y motivaciones, se propone trabajar desde una metodología comunicativa, utilizando material auténtico, facilitando el uso real de la lengua dentro y fuera del aula (clubes de conversación, intercambio con extranjeros a través de la web, o ver televisión en la lengua meta).

Los estudiantes expresan disposición para aprender, pero su principal motivación es aprender temas relacionados a su carrera. Sin embargo, la misma se ve interferida por el sentimiento de inseguridad sobre sus conocimientos, la distancia en años desde que lo vieron formalmente, la carencia de voluntad o estrategias para ser autodidactas y la falta de oportunidades para usarlo en otras asignaturas. Como sugerencia se estima pertinente la coordinación entre los docentes de inglés con los de otras asignaturas para seleccionar e incluir bibliografía en la segunda lengua, crear un espacio institucional de apoyo a la lectura en la segunda lengua, brindar cursos de verano de nivelación o cursos online de revisión de gramática y vocabulario en inglés previo a cursar la asignatura. Sería pertinente reconsiderar la posibilidad de incluir la asignatura en los años intermedios para que no pierda continuidad con Educación Secundaria.

El interés expresado en la materia brinda bases para pensar en la creación de cursos alternativos que potencien el autoaprendizaje. Se podría implementar cursos intensivos optativos a través de la creación de un centro de lenguas en cada local. Sería óptimo ofrecer al menos cursos en dos niveles de lengua para atender a todos los estudiantes según sus necesidades incluso a aquellos que están habilitados a eximir la asignatura. Sería propicio además aplicar “placement test” online estandarizados para determinar el nivel de cada alumno al ingresar al curso.

Finalmente, reconociendo que los datos analizados corresponden a una situación particular que puede hacerse extensible a la de otros IFD, los mismos contribuyen a entender mejor qué saben, qué buscan y qué esperan los alumnos en la clase de inglés y a diseñar un plan de clase conforme a las motivaciones y orientaciones de los mismos.

Referencias Bibliográficas

ANEP – CFE. *Plan 2005 para la Formación de Magisterio*. Recuperado de: http://www.cfe.edu.uy/index.php?option=com_content&view=article&id=115&Itemid=87

ANEP - CFE (2008). *Plan Nacional Integrado de Formación Docente*.

Recuperado de

http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/plan_nacional/sundf_2008.pdf

ANEP-CODICEN (2005). *Documentos de la Comisión de Políticas*

Lingüísticas en la Educación Pública. Montevideo, Uruguay: A. Monteverde & Cía.

Ordorica, D. (2010). *Motivación de los alumnos universitarios para estudiar inglés como lengua extranjera*. : En *Lenguas en Aprendizaje Autodirigido*. México: CELE-UNAM. Año 3 (Núm. 2). Recuperado de <http://cad.cele.unam.mx/leaa/cnt/ano03/num02/0302a04.pdf>

ÍNDICE

Sección I

Mesas Redondas de Apertura

Viviana Cárdenas, Alfabetización avanzada y desarrollo lingüístico	9
Patrick Dahlet, Las identidades plurilingües: ¿qué aperturas?	33
Eliane Lousada, Enseigner les langues étrangères à travers les genres textuels: une voie possible et en accord avec la perspective actionnelle	49
Juan Valle Lisboa, Estudios acerca del léxico mental	61

Sección II

Ponencias

Rosario M. Acuña, Nelia Díaz, Abordajes teóricos acerca de la lengua y las prácticas de evaluación. Un estudio a docentes de Formación Docente, especialidad: Portugués	77
Rosario M. Acuña, Nelia Díaz, “Charge”, um gênero pouco usado na educação	85
Martín Amorín, La langue à l'écran : le cinéma en classe de FLE	93
Nathan Bastos, Valesca Brasil Irala, Un himno a los letrados: la representación de ciudad en el manual didáctico de lengua española para brasileños	107
Ana Inés Battaglini Llobet y Patricia Natalia González Ignacio Da Silva, Contextualizando TICs en el aula.....	117
Ariane Borba Clos, Espanhol como língua estrangeira: o lugar do voseo em livros didáticos brasileiros.....	125
Santiago Cardozo, Artigas era Artigas antes de ser Artigas.....	133
Raquel Carinhas, Variedades do Português e Formação de Professores	141
M ^a . Mercedes Couchet Scópise, El uso de foros en clases de inglés lengua extranjera	153

Ma. Mercedes Couchet, Saber la lengua... ¿saber de lengua?: la perspectiva de los estudiantes de inglés en la universidad	163
Paula da Costa Corrêa Cañizares y Paola Ramires de Souza, La cultura pampeana en las clases de español	187
Vanessa David Acosta, Maria do Socorro de Almeida Farias-Marques, Que espaço a língua portuguesa ocupa no ensino escolar uruguaio fronteiriço?.....	195
Clarice Regina de Souza Cabral, Otávio Botelho Rosa, Cristina Pureza Duarte Boéssio, Canciones como herramienta para la enseñanza de español para niños	205
Ma. Laura Dewaele , Escribir sin errores: ¿una utopía para el español?.....	213
John Fontaine, Gabriela Perazzo, Transforming the brain: Social and Emotional Learning.....	219
Rossana Genta, <i>Que eso (no) se dice, que eso (no) se hace...</i> estratégias de (des) pessoalização e organização retórica de resumos para congressos: estudo contrastivo espanhol e português brasileiro	225
Fabiana Giovani, Moacir Lopes de Camargos, A importância do GEBAP (Grupo de estudos bakhtinianos do Pampa) na formação docente: responsabilidade e responsabilidade	247
Berenice Gonçalves, El portuñol fronterizo entre las ciudades de Santana do Livramento y Rivera.....	255
Valeria Kraft, Taller de Cine y Escritura	261
Carmen Lepre, Forma y contenido: Me gustas, I like you	269
María Claudia López Fernández, Escuela y familia: inclusión a la cultura letrada.....	271
Eliana Lucían, La escritura en clase, algunas consideraciones para su desarrollo.....	287
Nara Rosane Machado de Oliveira, Sara dos Santos Mota, Construyendo cómic en el aprendizaje de lengua española a través de la caleidoscópica interdisciplinaridad	297
Silvia Mernies, La traducción en el aula: una herramienta desaprovechada	305

Cinthia Núñez, Gerardin Segovia, Gretel Arrarte, Leticia Franco, Contexto actual de enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras en escuelas públicas del país.....	309
Carla Olivera, Producción de textos con inclusión de TICs.....	319
Alberto Picón, El pensar y lo escrito.....	325
Andrea Repetto, Laura Rodríguez, Talleres como apoyo a las lenguas, experiencias en extensión pedagógica	335
Miriam Rodríguez Chafado, Culturas híbridas e identidad del habitante fronterizo	341
Andrés Israel Rodríguez Techera, Posiciones docentes y profesionalización respecto a la ortografía como objeto cultural	351
Yliana Rodríguez, Aportes de la neurolingüística a la educación: el rol de la memoria declarativa y de la memoria procedural en la adquisición de segundas lenguas	363
Sandra Román, Lectura y escritura argumentativas: una propuesta de trabajo	375
Roxana Sordo Fumero, Using Wikipedia to teach linguistic and digital competences.....	385
Roxana Sordo Fumero, Yahoo Answers!	393
Raquel Souza de Oliveira, Estratégias para o ensino de Língua Estrangeira na escola.....	403
Antonella Suárez, Valeria Machines, Building bridges between English and the mind... a brain-based approach	407
Beatriz Teixeira, Roxana Sordo Fumero, El trabajo colaborativo de Lenguas Extranjeras en la web 2.0: oportunidades de aprendizaje, enseñanza y evaluación.....	415
Leticia Tourn, Lenguas Extranjeras: opinión y motivación de los estudiantes del Plan 2008. El caso del IFD Carmelo.....	425

